

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación y Recursos
en red para el
Profesorado

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA EN EL AULA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA EN EL AULA



**GOBIERNO
DE ESPAÑA**

**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
Dirección General de Formación Profesional
Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 660-08-333-5
I.S.B.N.: 978-84-369-4695-6
Depósito Legal: M. 51406-2008

Imprime: EGRAF, S.A.
www.mepsyd.es
www.060.es

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Aula Permanente

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA EN EL AULA

En la primera semana de Septiembre del 2007 tuve el honor de dirigir el curso de *Educación emocional y convivencia en el aula*, que formaba parte de los cursos organizados por la Fundación Universidades de Castilla y León y por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Ciencia). Fruto de aquel encuentro son los capítulos que se incluyen en este libro.

Lo primero que deseo en esta breve presentación es agradecer al Instituto Superior de Formación del Profesorado, especialmente a M.^a Paz Soler Villalobos, Jefa del Servicio de Planificación de Formación del Profesorado, la oportunidad que nos dio a los asistentes y ponentes para reflexionar sobre una temática especialmente relevante en los momentos actuales. Igualmente, quiero expresar mi reconocimiento a Marisol Jiménez Benedit por su continuo esfuerzo para que asistentes y ponentes pudiesen aprovechar académicamente el encuentro. En mi opinión, el balance del curso fue especialmente positivo.

El título del curso, *Educación emocional y convivencia en el aula*, anticipaba ya sus contenidos. Nos ocupamos de los afectos, las emociones y los sentimientos; del procesamiento afectivo; reflexionamos respecto al modo en que están presentes en nuestras relaciones interpersonales; intentamos comprender el modo en que median las relaciones en el aula; y nos planteamos como reto ser capaces de poner en práctica actuaciones de educación emocional en nuestros centros y en nuestras clases para favorecer la convivencia.

Estos contenidos pretendían, por un lado, clarificar y precisar conceptos sobre psicología de la emoción, sobre el conocimiento que se ha ido acumulando en la psicología respecto al procesamiento afectivo y, por otro, trasladar ese conocimiento a la intervención educativa. Por ello comprometimos a ponentes de diversa formación. Algunos estaban especialmente vinculados a la docencia en las etapas de enseñanza obligatoria y nos ayudaron a reflexionar sobre el modo en que se pueden implementar programas de educación emocional en nuestros centros.

Otros estaban investigando específicamente en temáticas emocionales y nos ayudaron a precisar conceptos y nos proporcionaron un marco de referencia riguroso al cual recurrir para fortalecer la práctica educativa. En todos los casos, las exposiciones fueron rigurosas y fundamentadas y las intervenciones de los asistentes fueron especialmente motivadas y oportunas.

La secuenciación de los capítulos de este volumen ha respetado parcialmente la de las ponencias del curso. En el capítulo inicial, el profesor A. Acosta describe un marco global de intervención en el que la educación emocional se une a las actividades sobre normas, educación en valores y regulación pacífica de conflictos con el objetivo de fomentar la convivencia. En el siguiente, el profesor J.L. Zaccagnini precisa algunos conceptos básicos sobre psicología de la emoción y ubica en ese marco científico acumulativo la educación emocional. En el tercero, la profesora I. Etxebarria se ocupa de la empatía en una importante y clarificadora revisión con el objetivo de desmitificar el concepto y forzar a usarlo de manera rigurosa. En el cuarto capítulo, nuestro colega J. M. Arribas propone, con importantes y sistemáticas argumentaciones, un cambio en la práctica docente y en la organización de los centros para dar cabida a la educación emocional.

En el resto de capítulos se describen programas de intervención que se han puesto en práctica o se han elaborado con el objetivo de fomentar la educación emocional y la educación en valores. El profesor R. Bisquerra describe cómo ha surgido el concepto de educación emocional, así como las líneas de investigación básica y los ámbitos de intervención en que se apoya esta literatura. En el siguiente capítulo, el profesor P. Fernández-Berrocal y su compañera Desiree Ruiz describen las características de los programas de intervención que se apoyan en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer. En el séptimo, nuestro compañero Rafael Yus expone un programa de intervención exigente en que se fomentan conjuntamente la educación emocional y la educación en valores de manera transversal. En el último, el profesor F. López nos describe un programa de intervención amplio y bien fundamentado que tiene como objetivo el fomento del bienestar en los jóvenes.

Esperamos que la publicación de estas ponencias permita a los lectores, especialmente si no asistieron al curso, adentrarse en estas temáticas con rigor. Deseamos, además, que, si son docentes, les motive para dotarse de recursos socio-emocionales para el mejor desempeño de sus tareas cotidianas.

Dirección editorial del volumen *Educación emocional y convivencia en el aula*: ALBERTO ACOSTA MESAS

Coordinación: *MARÍA SOLEDAD JIMÉNEZ BENEDIT*

Autores:

ACOSTA MESAS, Alberto
ARRIBAS ÁLVAREZ, José Manuel
BISQUERRA ALZINA, Rafael
ETXEBARRÍA, Itziar
FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo
LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix
RUIZ, Desiree
YUS RAMOS, Rafael
ZACCAGNINI SANCHO, José L.

ÍNDICE

<i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>	11
Alberto Acosta Mesas	
<i>La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica</i>	31
José L. Zaccagnini Sancho	
<i>La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral ..</i>	85
Itziar Etxebarría	
<i>Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia</i>	115
José Manuel Arribas Álvarez	
<i>Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales</i>	143
Rafael Bisquerra Alzina	
<i>La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey</i>	163
Pablo Fernández-Berrocal y Desiree Ruiz	
<i>Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores</i>	179
Rafael Yus Ramos	
<i>La promoción del bienestar personal y social: nueva perspectiva profesional</i>	221
Félix López Sánchez	
<i>Ediciones del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado</i>	251

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA EN EL AULA

Alberto Acosta Mesas¹

Dpto. Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contenidos y facetas de la educación

1.2. La demanda de educación emocional en la sociedad actual

1.3. La educación emocional en el centro escolar

2. PROCESAMIENTO AFECTIVO Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

3. LOS PILARES DE LA CONVIVENCIA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.1. Gestión de normas

3.2. Educación en valores

3.3. Regulación pacífica de conflictos

4. REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS

¹ Este capítulo ha sido elaborado como parte del Proyecto de Excelencia P07-SEJ-03299 concedido por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, en el que el autor es IP, sobre ‘Convivencia y resolución de conflictos en el ámbito escolar: control y autorregulación emocional desde la neurociencia cognitiva’.

En los párrafos que siguen vamos a reflexionar sobre la relevancia de la educación emocional para fortalecer la convivencia escolar. A lo largo de las dos últimas décadas, la ciencia psicológica y las neurociencias se están ocupando con una anhelada sistematización del estudio de los fenómenos emocionales y numerosas disciplinas aplicadas, incluidas las relacionadas con la profesión docente, han sido receptivas a toda esta acumulación de información y están interesadas en utilizarla para mejorar el clima social de los centros educativos. Nuestro objetivo es resaltar la juventud de esta literatura y la necesidad de mantener un compromiso de prudencia y rigor al desarrollar actividades de educación emocional en el aula. Junto a lo anterior, ofreceremos nuestra opinión sobre la manera en que debe incorporarse la educación emocional en el centro escolar.

Primero expondremos algunas razones por las que hoy día muchos padres y docentes están interesados por la educación emocional. Al hacerlo, modularemos las expectativas especialmente favorables (y con frecuencia infundadas y desproporcionadamente optimistas) que se han generado sobre las bondades de la educación emocional. A continuación, nos ocuparemos de describir brevemente la información científica disponible sobre el procesamiento afectivo y comentaremos su relevancia para comprender las relaciones interpersonales. Seguidamente, describiremos los pilares de la convivencia intentando ofrecer un marco de intervención integrador en el que la educación emocional alcanza un protagonismo completo junto con el resto de actividades que favorecen la convivencia. Intentaremos ilustrar cómo la educación emocional y la regulación afectiva están indisolublemente unidas a esos pilares. Por último, añadiremos algunos comentarios, en base a nuestra experiencia, sobre el modo en que la educación emocional debería trasladarse a las aulas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, los medios de comunicación de nuestro país con frecuencia se han hecho eco de informes u opiniones de relevancia social y académica en los que se han cuestionado la eficiencia y bondades de nuestro sistema educativo. Al principio, hace unos 10-15 años, el motivo de alarma fueron algunos episodios de violencia entre iguales. Posteriormente, se desencadenó una preocupación especial cuando algunos padres y madres dirigieron su agresión y hostilidad hacia el profesorado de sus hijos. En los últimos tiempos, se ha unido a lo anterior el fracaso escolar y la falta de motivación de una importante proporción del alumnado, especialmente de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En este contexto de dificultades, numerosos profesionales docentes y la propia administración pública han vuelto su mirada hacia la educación afectiva

y emocional con el objetivo de dotarse de recursos que propicien una mayor eficacia en las tareas que tienen encomendadas. En todos ellos está presente la creencia de que la educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional, puede ser una valiosa ayuda para encarar con mayores posibilidades de éxito los retos a que se enfrenta el sistema educativo. Nuestra escuela, que durante mucho tiempo se ha ocupado especialmente de cultivar y fomentar las habilidades y destrezas cognitivas, parece haber empezado a aceptar que nuestros comportamientos, en la mayoría de las situaciones, especialmente si se trata de niños y jóvenes, no están conducidos o dirigidos por pensamientos fríos sino por lo que se siente en una situación particular. Entre los profesionales de la educación y en la sociedad, en general, se ha ido afianzando la idea de que una mayor atención a la educación emocional pueden aliviar parcialmente alguno de los problemas que están presentes en nuestros centros escolares. ¿Tiene fundamento esta creencia? ¿Realmente la ciencia afectiva ha sistematizado un conocimiento suficiente como para diseñar intervenciones eficaces en el ámbito escolar? ¿Están en condiciones de incorporar actividades de educación emocional los centros escolares? Creemos que sí, pero manteniendo siempre una actitud prudente y siendo conscientes de que estamos iniciando el camino que nos llevará a conocer empíricamente la eficacia de las actividades de educación emocional. Las dificultades que debe encarar el sistema educativo son complejas y exigentes. Su superación requiere el uso de estrategias de actuación variadas. La educación emocional *per se* sólo es un recurso que puede facilitar la maduración personal del alumnado y fortalecer las relaciones interpersonales amigables entre y dentro de los sectores de la comunidad educativa. Las actividades de educación emocional deben hacerse compatibles con el resto de estrategias que se han habilitado en los centros para mejorar su eficacia.

1.1. Contenidos y facetas de la educación

Posiblemente la mayoría de nosotros estamos de acuerdo en que educar requiere hacer posible que nuestros hijos e hijas o el alumnado maduren física, cognitiva y afectivamente. Aunque estos ámbitos de maduración están relacionados entre sí, en general, podemos admitir que la maduración física se potencia especialmente con una buena alimentación e higiene y unos buenos cuidados y hábitos de salud. Aceptamos también que el logro de un buen desarrollo cognitivo se consigue cuando dejamos que el niño-joven explore su entorno, lo conozca y manipule, se entretenga con él, lo elabore y asimile, y le facilitamos la tarea de entender la propia realidad desde estructuras de conocimiento, en muchos casos abstractas, que hacen posible el pensamiento creativo. Por último, solemos aceptar que el desarrollo afectivo va acompañado de una importante asimilación de los valores y normas de actuación propios de nuestro grupo y de los que consideramos universales en cualquier colectivo humano.

Estos contenidos y facetas educativas, en nuestro sistema social, implícitamente o de modo más manifiesto, se han asignado a instituciones diferentes. La familia habitualmente ha cubierto las necesidades básicas de los hijos, dentro de las cuales no sólo se incluyen las físicas (la alimentación, higiene, salud, etc.) sino también las socio-afectivas (desarrollo emocional y relaciones interpersonales). Los padres, abuelos y hermanos mayores, etc., han colaborado para que los hijos, nietos y hermanos de inferior edad, respectivamente, crezcan en condiciones saludables, aprendan a relacionarse con los demás y, si es posible, vayan adquiriendo habilidades de lectoescritura, cálculo, etc., y otras destrezas que facilitan el desarrollo personal y social.

Con el progreso cultural y económico, además de la familia, se fueron configurando otras instituciones sociales a las que también le fue encomendada la tarea de educar. Fue entonces cuando los centros educativos adquirieron un protagonismo fundamental, especialmente tras contemplarse el derecho a la educación en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tan importante ha sido y continúa siendo la relevancia del sistema educativo en esta tarea que, con frecuencia, la mayoría de nosotros cuando reflexionamos sobre la educación estamos pensando en esta institución, olvidando a las familias o los medios de comunicación, que también tienen asignada una sustancial responsabilidad en ella. El sistema educativo, hasta hace poco tiempo, sobretodo incluía en sus actividades curriculares las relacionadas con contenidos declarativos y cognoscitivos, y tradicionalmente ha fomentado las competencias y destrezas intelectuales.

La distribución de tareas y contenidos educativos entre familia y escuela, así como la coordinación de esfuerzos entre ambas instituciones, parece haber funcionado bien hasta hace unas décadas en que comenzó a cuestionarse. Actualmente, por diversas razones socio-económicas, la familia parece que dedica un tiempo insuficiente a la tarea de educar y numerosos padres y madres informan que no tienen destrezas y competencias suficientes para educar a sus hijos e hijas y para conducirles en la difícil tarea de seleccionar la información y los patrones de conducta apropiados en un entorno social complejo que, con frecuencia, proporciona unos referentes especialmente frívolos y poco cultivados. Por otro lado, la institución escolar que, sin duda, es muy estática y adolece de unas enormes inercias para adaptarse a la nueva realidad social, está siendo poco diligente y no termina de abordar con eficacia las nuevas responsabilidades educativas, entre las cuales se incluyen las socio-afectivas, que la sociedad le demanda.

En cada una de las facetas y contenidos que debe cubrir la educación, descritas con brevedad anteriormente, existen problemáticas específicas que requieren actuaciones eficaces por parte de las instituciones sociales y las administraciones públicas. Piénsese, por ejemplo, en el porcentaje de niños y

jóvenes que tienen sobrepeso por su sedentarismo o por mantener unos hábitos de alimentación poco saludables, o en los jóvenes que sufren importantes trastornos de salud como consecuencia de la anorexia o de las dependencias a sustancias tóxicas como el tabaco, el alcohol u otras drogas más perniciosas. Igualmente, en el ámbito cognitivo, con frecuencia, se han proporcionado datos sobre el bajo rendimiento y la baja creatividad que caracteriza al alumnado. Por último, en el ámbito socio-afectivo, se han publicado numerosos estudios en los que se pone de manifiesto que la apatía y las faltas de disciplina, así como la violencia entre iguales también anidan en nuestros centros escolares.

Ante esta realidad compleja, algunas familias y parte del profesorado se sienten ineficaces en el desempeño de sus tareas y han dirigido su mirada esperanzada hacia la educación emocional como un recurso valioso tanto para incorporarlo en el hogar o en el aula como para su propia formación. A veces, incluso, han tenido el coraje de desarrollar programas de intervención y trasladarlos al aula. ¿Realmente está fundamentada esa esperanza? ¿Puede ayudar la educación emocional a superar las importantes dificultades y retos a que se enfrenta nuestro sistema educativo? La respuesta a esta pregunta es afirmativa siempre que se respete la condicional de que las actividades y contenidos de la educación emocional sean rigurosas y se fundamenten en la acumulación científica. Si debemos reajustar comportamientos y actitudes poco saludables, irresponsables, insolidarias, etc., y la mera transmisión de ideas y discursos racionales no resultan suficientemente eficaces para ello, entrenar para fortalecer los recursos de regulación afectiva puede sernos de gran ayuda. Si como educadores o padres nos sentimos mal porque no constatamos la eficacia de nuestro esfuerzo, la comprensión de esas vivencias afectivas y el conocimiento y puesta en práctica de estrategias que nos ayuden a mejorar nuestro tono vital facilitará nuestro desempeño profesional. De hecho, algunos estudios empíricos (ver revisión de Mayer, Roberts y Barsade, 2008) muestran que las personas con buenos recursos de inteligencia emocional son menos propensas a los conflictos interpersonales, a mantener actitudes violentas, a establecer dependencias de sustancias tóxicas, a sufrir problemas de ansiedad o depresión, etc., y, al mismo tiempo, alcanzan mayores niveles de satisfacción y bienestar personal.

No obstante, reconociendo estas buenas expectativas respecto al modo en que la educación emocional puede colaborar en la formación integral de un individuo, debemos aceptar que el camino recorrido implementando programas de intervención y contrastándolos empíricamente ha sido tan corto que aún no podemos decir que estemos realizando un trayecto sólido. Más bien, estamos preparándonos para iniciarlo y, como ocurre cuando la travesía es exigente, la mochila de viaje debe ir bien repleta, especialmente, del conocimiento científico acumulado.

1.2. La demanda de educación emocional en la sociedad actual

Quizás, pueda resultar paradójico que el sistema educativo –después de una larga historia en la que se ha preocupado fundamentalmente por la instrucción y el cuidado de las competencias intelectuales del alumnado y ha demandado a sus profesionales una importante formación académica que, a veces, no se ha acompañado del cultivo de destrezas socio-emocionales– haya considerado la necesidad de cultivar los afectos. Pero, este giro, resultaba imprescindible. Desde hace tiempo, las recomendaciones internacionales y las disposiciones legales de nuestro país han enfatizado la necesidad de proporcionar una educación integral al alumnado y, en muchos casos, las propias órdenes de las Consejerías de Educación contemplan objetivos educativos específicos al respecto y habilitan tiempos curriculares para afianzar esas facetas de maduración personal. Por otro lado, el ensanchamiento de las demandas que plantea la sociedad a los centros educativos también ha ayudado sustancialmente a que se contemplen la educación emocional y la educación en valores como objetivos inexcusables en el Proyecto Educativo de cualquier colegio o instituto.

Este cambio cultural que estamos viviendo en el modo de entender las emociones y las relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo ha estado motivado por algunas publicaciones que han tenido un impacto notable en la opinión pública de los países occidentales. En la última década del siglo pasado se publicaron algunos libros que ayudaron especialmente a que la sociedad occidental re-descubriera la relevancia y utilidad de nuestras emociones. El libro de Daniel Goleman (1996) sobre inteligencia emocional fue un *best-seller* mundial. Los ensayos de José A. Marina (1996; Marina y López Penas, 1999) sobre los sentimientos ayudaron en nuestro país a que dirigiésemos la mirada y escuchásemos nuestras vivencias afectivas para proporcionar un sentido más profundo y existencial a nuestra vida. Los libros publicados por Antonio Damasio (1996, 2005) y por Joseph LeDoux (1999) han ayudado especialmente a romper la disociación entre cognición y emoción. Estos autores, utilizando información acumulada por las neurociencias, han ilustrado de manera didáctica que gran parte de nuestras acciones y de nuestra toma de decisiones se apoyan en el procesamiento afectivo. Lo afectivo y lo cognitivo no son elementos disociados, enfrentados y contrapuestos de nuestra realidad humana. Por el contrario, ambos tipos de procesos se apoyan entre sí para facilitarnos la adaptación, como seres vivos protagonistas de nuestra propia cultura, de manera más eficaz a las demandas del entorno. Junto a todo esto, la literatura que se ha ido articulando durante los últimos 15-20 años en torno a lo que se ha denominado Inteligencia Emocional ha insistido desde sus inicios en que podemos utilizar nuestros afectos y emociones de manera inteligente. Podemos educarnos para ser felices, para que nuestros sentimientos nos ayuden a alcanzar metas existenciales, para colaborar en las tareas colectivas, para disfrutar de nuestras relaciones interpersonales, para sentirnos más dichosos en el día a día, etc.

Teniendo en cuenta toda esta acumulación científica, la compleja realidad social y los retos actuales del sistema educativo, no es extraño que se haya empezado a considerar especialmente valioso el fomento de las competencias socio-emocionales tanto en niños y niñas como en adultos. Tradicionalmente, nuestra cultura ha tendido a interesarse más por el estudio de los procesos cognitivos que de los afectivos. Con frecuencia, se ha pensado que las emociones no cubren ninguna función de adaptación, son remanentes de la filogenia que, en el caso de los humanos, perturbaban nuestras destrezas y recursos cognitivos. Se ha distanciado la razón de la pasión, la mente del cuerpo, y se ha atribuido a la razón poder sobre la pasión y a la mente control sobre el cuerpo. Afortunadamente, sin embargo, durante los últimos quince años la ciencia actual –la psicología y otras disciplinas cercanas como la filosofía, la pedagogía, la antropología, las neurociencias, etc.– está compensando la apatía previa respecto al estudio de las emociones con un interés vigoroso en el conocimiento de los procesos afectivos. La acumulación científica de esta investigación está confirmando que el entramado de procesos y mecanismos que hacen posible la cognición y la emoción están estrechamente interrelacionados. Posiblemente todos estos descubrimientos son los que han ilusionado a los profesionales docentes respecto a la importancia de la educación emocional y están coadyuvando en la abertura de los centros escolares hacia estos contenidos. Pero todo este re-descubrimiento esperanzado de lo afectivo debe gestionarse de manera reposada y prudente, sin forzar a un movimiento pendular innecesario en que se olvide el cultivo de las competencias y habilidades cognoscitivas. No olvidemos que parte de esta literatura científica configura lo que denominamos ‘inteligencia’ emocional y que, por tanto, pretende fortalecer tanto nuestros recursos afectivos como los intelectuales.

1.3. La educación emocional en el centro escolar

En el ámbito escolar, existe una importante tradición de trabajo para el fomento de la convivencia y las destrezas socio-emocionales. En la mayoría de los centros educativos se han incorporado actividades de conocimiento mutuo y cohesión de grupo, de gestión democrática de normas, de regulación amigable de conflictos y de educación en valores como la paz, la igualdad, la justicia, la libertad, etc. Desde nuestro punto de vista, la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, que debe añadirse a los anteriores, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.

Creemos que debe acogerse favorablemente el interés de los docentes y familias por la educación emocional pues, posiblemente, numerosos compor-

tamientos incívicos y violentos, así como las carencias de motivación y las adicciones tempranas de parte del alumnado están mediadas por importantes dificultades o deficiencias en la regulación afectiva. Pero, no debemos olvidar que este recurso debe incorporarse junto al resto de actividades que favorecen la convivencia escolar. No tiene sentido educar las emociones sin desarrollar simultáneamente actividades de educación en valores, de regulación de conflictos o sin disponer de marcos normativos consensuados en el grupo. Debemos ubicar la educación emocional en el marco global de actuaciones que favorecen la convivencia en el aula. Sin duda, la educación emocional puede favorecer un buen clima social, mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo, colaborar en el afianzamiento personal de un individuo, aliviar dificultades motivacionales o de rendimiento, prevenir desajustes afectivos, etc. Pero, en un centro escolar, las actividades de educación emocional tienen que estar necesariamente relacionadas con el resto de actividades que fomentan la convivencia y favorecen una maduración integral del alumnado.

Para finalizar este apartado introductorio, queremos resaltar que (1) es positivo y esperanzador el intento de incorporar actividades de educación emocional en los centros escolares o en el hogar, (2) resulta muy valiosa la superación del hiato artificial entre cognición y emoción que nos ha inculcado nuestra cultura, (3) estamos en condiciones de trasladar al ámbito escolar la sistematización de conocimiento sobre los procesos afectivos que está alcanzando la comunidad científica, y (4) debemos añadir la educación emocional, como un recurso adicional, al entramado de actividades que se realizan en los centros para potenciar la maduración personal y una convivencia positiva y amigable. Además, (5) nuestro modo de proceder al incorporar las actividades de educación emocional en el centro escolar debe ser especialmente prudente y fundamentado.

2. PROCESAMIENTO AFECTIVO Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los sentimientos inundan nuestras relaciones sociales. Están determinados por lo que acontece en ellas y, al mismo tiempo, influyen la manera de relacionarnos con los demás. Las acciones interpersonales, sean amigables o conflictivas, suelen ir acompañadas de algún tipo de afecto. Las emociones acontecen en circunstancia en que nuestros intereses están en juego y en las relaciones interpersonales siempre lo están. No olvidemos que los humanos somos seres sociales y que nos realizamos plenamente en el grupo.

La relevancia de las emociones en las relaciones interpersonales es doble. Aportan una información valiosa para dar significado a la relación e influyen la propia interacción. Siguiendo la metáfora de Marina (1996), sur-

gen como un balance sentimental que nos informa del logro de nuestros objetivos más existenciales. Además, van acompañadas de importantes cambios corporales, de modos peculiares de interpretar la realidad y de tendencias de acción vigorosas. La alegría, por ejemplo, nos comunica que hemos alcanzado algo que anhelábamos y favorece nuestra efusividad y afán por comunicar a los demás nuestros éxitos. La tristeza, por el contrario, nos señala que hemos perdido algo importante y nos lleva a la desgana y al aislamiento. Hoy día, la mayoría de los teóricos aceptan este papel comunicativo y motivacional de las emociones. Al mismo tiempo, se comparte la idea de que los procesos de pensamiento que llevan a las emociones y la regulación de las tendencias de acción que favorecen se apoyan en las convenciones sociales y los valores del grupo. La interpretación de un evento como amenazante o seguro, como humillante o halagador, como trasgresor o virtuoso, etc., está estrechamente relacionado con el aprendizaje social. La inhibición de la huida o su expresión definitiva, el freno de la soberbia o su manifestación desahogada, la potenciación del propio comportamiento solidario o la necesidad enfermiza de nuevas posesiones, etc., están mediadas por los valores del propio grupo social.

Como hemos descrito en otros trabajos (Acosta, 2003, 2008), suele entenderse que las emociones son experiencias subjetivas distintivas que están mediadas por una serie de procesos expresivos, autonómico-visceroles, neurofisiológicos, de valoración (*appraisal*) y de regulación, los cuales, especialmente, en los momentos iniciales de la reacción afectiva no son conscientes y tienen lugar de manera involuntaria y automática. Educar las emociones requiere incorporar en modo de actividades la relevancia de cada uno de ellos con el objetivo de dar sentido pleno a las vivencias afectivas. Numerosos estudios sugieren que el *arousal* periférico es un componente relevante de los estados emocionales y modula su intensidad (Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann e Ito, 2000). Educar para el control de cuerpo a través de la respiración y la relajación muscular nos ayuda a ajustar la intensidad de nuestras vivencias afectivas. Igualmente, la acumulación de investigación muestra que la valoración (*appraisal*) determina la cualidad emocional de lo que sentimos y su significado (Scherer, Schorr y Johnstone, 2001). Educar en el uso flexible y adaptado de las dimensiones de valoración garantiza una importante flexibilidad en los encuentros interpersonales y el uso eficaz de los aprendizajes culturales. Las neurociencias han puesto de manifiesto que, por defecto, nuestro funcionamiento mental se apoya en automatismo y que las reacciones afectivas tempranas están lanzadas por esos mecanismos involuntarios localizados en estructuras límbicas. Junto a ellos, los procesos controlados, localizados en zonas neocorticales, proporcionan más flexibilidad a nuestros mecanismos adaptativos (Phelps, 2006). Educar para aceptar los automatismos biológicos y sacar provecho de nuestras estructuras de control neocortical favorece nuestra autoafirmación y garantiza nuestra proyección hacia el futuro. Por último, numerosos estudios realzan el valor comunicativo de las emociones y su gran utilidad

en las relaciones interpersonales (Keltner, Ekman, Gonzaga y Beer, 2003). Educar para identificar y expresar emociones maximiza la eficacia de nuestros recursos comunicativos.

Teniendo en cuenta esta complejidad de determinantes no es extraño que exista una gran variabilidad respecto al modo en que nos implicamos afectivamente en distintas situaciones. Habrá individuos especialmente sensibles a su activación corporal y con pocas destrezas de control que, en situaciones de tensión, necesitarán aliviarla dando voces, levantándose de la silla, amenazando con los brazos, etc. Otros, por el contrario, pueden disponer de recursos para controlar su corazón, su respiración, sus músculos, etc., y los utilizan para rebajar la intensidad de sus sentimientos. Algunas personas interpretarán la situación de conflicto como humillante y ofensiva y entenderán que alguien quiere agraviarles. Es probable, entonces, que dirijan su ira contra ella. Pueden, incluso, comportarse agresivamente, si no controlan bien su cuerpo. Otras, sin embargo, en esa situación puede que se asusten. Se dan cuenta que la otra parte protagonista del conflicto puede ocasionarles daño en grado tan extremo como para no arriesgarse y, entonces, pueden rehuir el enfrentamiento. Aparcan sus derechos o sus creencias o sus metas y se retiran de la situación. En el ámbito expresivo también existe gran variabilidad. Algunos aprenden rápidamente a detectar señales de miedo, de vergüenza, de bienestar, etc., en nuestros interlocutores, mientras otros tienen unos recursos de empatía tan pobres que son incapaces de recoger y dar significado a esa información. Igualmente, existen personas enormemente expresivas que comunican eficazmente sus sentimientos a los demás, mientras otras inhiben continuamente sus expresiones y entorpecen la comunicación. Posiblemente, todas esas diferencias estén relacionadas con las experiencias previas de cada individuo, con la huella que dejan en el funcionamiento neurofisiológico y con las propias predisposiciones temperamentales.

Desde nuestra perspectiva, la educación emocional debe abarcar un conjunto de actividades amplio que ayude a conocer y comprender, así como a gestionar, en la medida de lo posible, los procesos anteriores. Su objetivo debe ser afianzar el conocimiento declarativo sobre las emociones y, al mismo tiempo, forjar procedimentalmente en la autoregulación de los propios estados afectivos para favorecer el logro de los compromisos personales y sociales. Este modo de entender la educación emocional es compatible con la propuesta de Mayer y Salovey (1997) en que se postula que el fomento de las habilidades de inteligencia emocional debería incluir el reconocimiento de emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás, el significado de los núcleos emocionales más distintivos, la dinámica que se establece entre ellos, y su regulación. Por supuesto, las actividades sobre estos contenidos siempre deben adaptarse a la edad del alumnado y a sus problemáticas o dificultades particulares. Si se trata del profesorado o familias, deberían adaptarse a sus peculiaridades y las

singularidades de dichos colectivos. Aunque nuestra cultura nos ha hecho creer que las emociones y los sentimientos son poco manejables, poco educables, los desarrollos científicos sobre el procesamiento afectivo y emocional han alcanzado un nivel adecuado para permitirnos desarrollar actividades de educación emocional. Es verdad que parte del procesamiento emocional incluye procesos automáticos, que acontecen sin que nos demos cuenta. Pero, no es menos cierto que todos tenemos cierto nivel de control sobre nuestras reacciones afectivas. ¿Acaso no sabemos que relajándonos corporalmente atenuamos nuestros enfados, miedos y tristezas? ¿No hemos aliviado la culpa a veces pidiendo perdón?

Una llamada de atención adicional. Podemos educar emocionalmente para cubrir distintas finalidades. En el ámbito empresarial han proliferado los cursos de inteligencia emocional para mejorar las destrezas comunicativas, empáticas y de liderazgo del personal ejecutivo responsable de los equipos de gestión o producción. En el campo de las dependencias a drogas o de su prevención, los programas de inteligencia emocional tienen como objetivo fortalecer afectivamente al individuo y mejorar las estrategias de regulación afectiva. En la clínica, las actividades de inteligencia emocional suelen ir dirigidas a utilizar los procesos de valoración (*appraisal*) y el control del pensamiento de manera más adaptativa. ¿Cuál debe ser el objetivo de la educación emocional en el ámbito escolar? Desde nuestro punto de vista, esta pregunta sólo permite una respuesta: el fomento de la convivencia y la maduración personal. Por ello, como hemos afirmado anteriormente, creemos que la educación emocional debe incorporarse en el marco de las actuaciones globales que se realizan en el centro para facilitar la convivencia. También, por ello, tiene sentido fomentar la educación emocional no sólo en el alumnado sino en el profesorado y en las familias.

3. LOS PILARES DE LA CONVIVENCIA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como afirmábamos brevemente en la introducción y venimos comentando en distintos foros (Acosta, 2006), las actividades que se realizan en los centros escolares para fomentar la convivencia pueden agruparse en torno a cuatro categorías: la gestión democrática de normas, la educación en valores, la regulación pacífica de conflictos y la educación emocional. En este apartado vamos a ilustrar el modo en que las actividades de educación emocional alcanzan pleno sentido en el marco de estas actuaciones. De hecho, con frecuencia es difícil diferenciar actividades que exclusivamente se ocupan de las normas, o de la regulación pacífica de conflictos, o de la educación emocional, o de la educación en valores.

3.1. Gestión de normas

Cualquier grupo social se proporciona reglas de comportamiento para favorecer el logro de sus metas más distintivas. En la familia, en una empresa, en un hospital, en cualquier grupo existen normas que tienen como objetivo afianzar la cohesión del grupo y favorecer el logro de sus metas. Esas reglas compartidas ayudan a predecir y anticipar lo que cada miembro del grupo espera de los demás y, aunque tiende a considerarse como un recurso punitivo, pueden ser más un medio de cohesión que de exclusión. Si los individuos de un colectivo son protagonistas de su desarrollo, las normas pueden fortalecer sus vínculos y su identificación con el propio grupo. Las normas de un grupo alivian los desencuentros personales directos entre sus miembros y establecen expectativas claras en su modo de relación, con lo cual la ansiedad y el estrés y otras vivencias afectivas negativas son menos probables. Además, aunque no previenen de manera absoluta los conflictos, sí pueden ayudar a aliviarlos (Acosta, 2007).

Es muy frecuente que se desarrollen actividades sobre gestión democrática de normas en los centros escolares. Las normas guían el comportamiento de los miembros del grupo y suelen articularse de modo jerárquico. Algunas están estrechamente determinadas por leyes estatales o autonómicas, otras por el reglamento de organización y funcionamiento del centro, y otras son específicas de cada clase. También, existen normas específicas de cada sector de la comunidad educativa. Es importante que quienes ocupan puestos de responsabilidad en el colectivo faciliten el protagonismo de sus miembros en el establecimiento de normas claras y precisas. Además, es fundamental que todos los miembros del grupo conozcan esos marcos normativos, reglen sus interacciones en torno a ellos y los compartan. Igualmente, es esencial velar para que se apliquen las correcciones sin favoritismos o agravios.

Desde una perspectiva afectiva, el seguimiento de las normas y de las correcciones de un colectivo siempre va estrechamente vinculado a la experiencia de emociones distintivas. Si se utilizan los marcos normativos de modo eficaz y con funcionalidad, estarán garantizadas las vivencias positivas. Si, por el contrario, se hace un uso torpe de ellos, el malestar se hará patente entre los individuos del colectivo.

Gestionar, compartir y respetar las reglas de actuación de un colectivo suele facilitar el logro de sus metas, con lo cual es posible que afloren importantes vivencias emocionales positivas y de afianzamiento personal. Cuando la confianza, la corresponsabilidad y el sentimiento de pertenencia al grupo están patentes en un colectivo, los éxitos de cualquiera de sus miembros son vividos positivamente por todo el grupo. La dicha y la alegría se adueñan de él y ayudan a fortalecer su cohesión. Sin embargo, si en una clase no hay normas compartidas o estas son ambiguas o están continuamente cuestionadas, es frecuen-

te que los alumnos se sientan ansiosos, dada la inseguridad con que se relacionan. Tampoco es extraño que desde la desconfianza, vayan forjándose actitudes hostiles y surjan vivencias de ira. Además, habrá algunos miembros del grupo que pueden quedar desamparados y se sientan apenados o entristecidos. Si esto ocurre entre colectivos –por ejemplo, entre profesorado y alumnado– los resultados son equivalentes. Si un profesor no sabe qué esperar de los alumnos o éstos de aquél, si no anticipan su modo de proceder porque sus acciones no se ubican en el marco normativo del centro, sea éste explícito o implícito, es probable que surjan vivencias de ansiedad o que el enfado se haga patente en esas relaciones.

Incorporar actividades de educación emocional que faciliten la identificación de estados afectivos positivos y negativos cuando se siguen los marcos normativos del grupo o cuando no se respetan, así como utilizar dichos marcos normativos para adentrarse en el significado de la culpa, la vergüenza, la envidia, el orgullo, la dicha, etc., y su regulación puede ser especialmente valioso. Clarificar vivencial y afectivamente el sentido de agravio que está presente con frecuencia en el alumnado y en las familias por lo que entienden que es una aplicación arbitraria de las correcciones, a veces, puede resultar imprescindible. Por otro lado, es importante utilizar los marcos normativos y sus correcciones para garantizar el sentido de responsabilidad de cualquier individuo del colectivo y proteger el grupo de las dinámicas de impunidad que tan perversos efectos tienen. También es muy valioso el uso institucional de los marcos normativos y sus correcciones para impedir y bloquear dinámicas de ira, venganza, despecho, etc. Por último, desde una perspectiva afectiva, es muy conveniente que el profesorado se de cuenta que gran parte del comportamiento disruptivo del alumnado no se dirige intencional y específicamente contra él, sino que forma parte de su modo de reaccionar ante las demandas socio-familiares o del centro.

3.2. Educación en valores

Otro aspecto que no debemos olvidar es la estrecha relación existente entre la gestión de las normas de relación de un colectivo y el entramado de valores que le hacen distintivo. Toda norma está sustentada en algún valor. Realizar las tareas escolares, mantener los espacios de clase limpios, respetar el orden de intervención en clase, etc., son normas que se sustentan en nuestra convicción de que el esfuerzo y la responsabilidad, la salud, o la igualdad, por ejemplo, son principios valiosos que deben guiar nuestro comportamiento. El modo de proceder de un individuo o de un colectivo siempre tiene como referente lo que se considera valioso, bien para cubrir necesidades acuñadas biológicamente o bien para el afianzamiento de nuestros logros culturales y socia-

les. No obstante, algunas veces, lamentablemente, en algunos individuos o en algunos colectivos no existe una correspondencia estrecha entre sus modos de conducirse y los que nos hemos proporcionado de modo genérico en el marco de los Derechos Humanos o como país en nuestra Constitución. Para evitar estas discrepancias es fundamental la educación en valores y vincular estrechamente el conocimiento moral con la experiencia afectiva.

Las normas y los valores de un grupo modulan de modo fundamental las vivencias emocionales que experimentan sus miembros en situaciones diversas. Por un lado, la interpretación de la relevancia de los hechos y comportamientos siempre se hace a través del tamiz de los valores del grupo. Por otro lado, las convenciones sociales marcan de modo estrecho las circunstancias y el lugar en que deben expresarse o inhibirse los sentimientos, así como las estrategias adecuadas para su regulación. Siempre debemos tener presente que somos seres sociales y nuestro afianzamiento personal requiere con frecuencia del reconocimiento del grupo.

Como hemos descrito antes, el logro de metas y objetivos, sean personales o colectivos, nos acerca a la alegría y felicidad. Si todo ello va acompañado del reconocimiento social, el orgullo y nuestro sentido de pertenencia al grupo se fortalece. El afianzamiento individual y colectivo se sustenta habitualmente en esos logros. A veces, el empobrecimiento personal tiene su origen en un desenfoque permanente que impide discriminar lo que es existencial y socialmente valioso de lo que es desdeñable. Por otro lado, todos hemos tenido experiencias en que el seguimiento de las normas-valores que hemos interiorizado o de nuestros ideales de comportamiento ha sido deficiente. En esos casos, es probable que hayamos experimentado vivencias de culpa y de vergüenza, respectivamente. Desde una perspectiva educativa, profundizar en el significado y la regulación de estas vivencias emocionales resulta imprescindible. Por último, no debemos perder de vista que gran parte de la regulación emocional se apoya en las normas-valores que hemos interiorizado desde pequeños. Ejemplos de ello son la superación de nuestros miedos a través de coraje, la inhibición de la ira al considerar deseable la paz y el respeto a los demás, el alivio de la tristeza reavivando nuestros compromisos sociales y personales, etc. Podría afirmarse que la regulación afectiva se apoya en las costumbres, normas, hábitos y valores distintivos de cada grupo.

Desarrollar actividades específicas para dar sentido a nuestras emociones y gestionarlas en el marco de los valores ciudadanos de libertad, justicia, igualdad, responsabilidad, solidaridad, etc. supone ampliar y flexibilizar nuestros automatismos afectivos de acuerdo con el progreso cultural y social. Implementar las estrategias de regulación sugeridas por el entramado de valores del grupo es un modo muy eficaz de proporcionar pautas de regulación afectiva enormemente adaptativas. Sin contemplar el entramado de valores y costumbres de un grupo resulta imposible acercarse de manera completa a

vivencias emocionales intensas como los celos y la envidia, el despecho y la venganza, la culpa y la vergüenza, la dicha y la felicidad, etc. Igualmente, resultan difíciles de entender plenamente las dinámicas sociales que se dirigen a la búsqueda de la felicidad.

3.3. Regulación pacífica de conflictos

Las estrategias de regulación de conflictos siempre van acompañadas de importantes vivencias afectivas y, en muchos casos, la gestión adecuada de un conflicto va a requerir unos importantes recursos de regulación emocional (Acosta, 2004). El conflicto describe un modo de relacionarse en que los intereses entre individuos o colectivos son incompatibles. Se trata, por tanto, de situaciones en que cabe la construcción de distintas experiencias emocionales. Acontece en circunstancias en las que el individuo se distancia del propio grupo y debe hacer un esfuerzo para regresar y reubicarse en lo colectivo, o en ocasiones en que las propias dinámicas de un grupo pueden llevar a que se produzcan discrepancias legítimas respecto a los propios marcos normativos o metas colectivas. Recordemos brevemente las vivencias afectivas que acompañan las diferentes salidas a los conflictos y comprobemos la relevancia que tiene la educación emocional para fortalecer las salidas positivas a los conflictos.

Las salidas *pasivas* de un conflicto se caracterizan porque una de las partes aparca o posterga sus objetivos y deja prevalecer los de la otra. Se acomoda y acepta sus exigencias. El conflicto se disipa o se mantiene latente porque una de las partes deja hacer a la otra. Es probable que no se observen comportamientos especialmente agresivos o violentos, pero sí puede estar presente la intimidación. En términos sentimentales la situación puede generar abatimiento, tristeza, ansiedad, miedo, vergüenza u otros sentimientos negativos semejantes. Si posponer o desechar el objetivo vital relevante se interpreta como una pérdida, habitualmente se experimentará tristeza. Si la posición de poder de la otra parte, su intimidación y amenaza, han influido en el abandono de los propósitos, serán más probables la ansiedad y el miedo. Si los demás son testigos del miedo y el temor, puede surgir la vergüenza. En todos los casos, el sentido de valía personal y de dignidad, la autoestima, se resentirán. Si las situaciones conflictivas son recurrentes y las respuestas pasivas se van haciendo habituales, la relación se deteriora y existe un riesgo real de empobrecimiento personal en quien inhibe sistemáticamente sus deseos. Si, además, la relación está mediada por el abuso de poder, puede acontecer un proceso de victimización.

Las salidas *agresivas* se caracterizan porque ambas partes quieren alcanzar sus objetivos a toda costa y la incompatibilidad de intereses se prolonga en el tiempo. Ninguna parte altera o modula sus metas sino que se asigna priori-

dad a los propios objetivos y se intentan anular los del contrario a través del enfrentamiento, la competición y la intransigencia. Es frecuente interpretar que los intereses de la otra parte, o su logro potencial, suponen un agravio y humillación personal. En términos sentimentales el enfado, la ira, la envidia, los celos, el rencor, la venganza, el odio y otros sentimientos semejantes pueden acompañar estas situaciones conflictivas. Se trata de estados emocionales que pueden llevar con facilidad a una espiral de violencia y a un escalamiento del conflicto. La relación entre las partes se deteriora sustancialmente y si se cronifica este modo de resolver los conflictos entre los miembros de un grupo o en una institución, se hacen habituales los comportamientos agresivos y las relaciones interpersonales se deterioran hasta el punto de que la permanencia de la relación o del propio grupo se ve seriamente amenazada.

La *negociación* y la *cooperación*, a diferencia de las salidas anteriores, sí exigen de las partes el ajuste de los objetivos y metas. La negociación lleva a concesiones mutuas y la cooperación a esfuerzos compartidos. Se asume la legitimidad de los intereses o compromisos de la otra parte y se hace un esfuerzo para modular los propios en consonancia con ellos. En la cooperación, el reajuste es tan importante que, en un momento dado, los intereses de las partes llegan a ser compartidos. Las habilidades y destrezas que requieren estas salidas son más exigentes que las pasivas y agresivas, pero sentimentalmente son mucho más provechosas. Requieren saber comunicarse bien, conocer o intuir los objetivos, pensamientos y sentimientos de la otra parte, ser imaginativo en los ofrecimientos de acuerdo, etc., pero suelen ir acompañada de bienestar subjetivo y de sentimientos de afianzamiento personal, pues parcialmente o de modo íntegro se alcanzan las metas o compromisos. En circunstancias de negociación y cooperación son habituales la alegría, la dicha, la felicidad y otros estados emocionales positivos que afianzan la valía personal y proporcionan energía y motivación para acometer empresas futuras más exigentes. Estas salidas consolidan la relación y la cohesión del grupo. Desde una perspectiva institucional, al garantizarse el logro de objetivos comunes, favorecen un buen clima social en que los individuos se comprenden, se animan y se ayudan.

De nuevo, la educación emocional alcanza sentido pleno cuando se desarrollan actividades para fomentar las salidas amigables a los conflictos. La comprensión del significado más existencial de las vivencias afectivas que están presentes en una relación interpersonal conflictiva, el uso eficaz de las claves de comunicación afectiva, la gestión eficaz de los propios estados emocionales son elementos fundamentales para esta tarea. Esto, además, puede aplicarse tanto al entorno familiar como al escolar. No olvidemos que la configuración de los estilos educativos permisivos, punitivos, asertivos, etc. se relaciona de manera estrecha con la consolidación de alguna de estas salidas a los conflictos.

4. REFLEXIONES FINALES

De modo general, puede afirmarse que la convivencia de los individuos de un grupo está especialmente afianzada cuando comparten el entramado de normas, actitudes, valores y proyectos que hacen distintivo a ese grupo. En términos afectivos, la convivencia va arropada por importantes vivencias emocionales positivas como la alegría, el orgullo y la felicidad. Posiblemente, estos estados de plenitud y dicha son los que fortalecen la cohesión del propio grupo y garantizan su proyección hacia el futuro. Adicionalmente, puesto que los conflictos también forman parte de las dinámicas interpersonales y van a estar presentes en cualquier colectivo o relación interpersonal, es importante que se naturalice su presencia en el propio grupo y que sus miembros sean capaces de establecer salidas positivas ante su ocurrencia. La facilitación de esas salidas amigables se verá especialmente potenciada cuando los individuos del grupo tienen buenos recursos de comunicación y control socio-emocional. La educación emocional alcanza su relevancia cuando favorece esas vivencias de bienestar y dicha, y colabora en la cohesión de grupos bien asentados en torno a los valores que nos han hecho progresar como especie.

Estamos convencidos (2008) que las actividades de educación en sentimientos quedan desamparadas sin el apoyo de la educación en valores y de un marco normativo claro, preciso y funcional. Como hemos afirmado anteriormente en este trabajo, las normas y valores proporcionan los referentes de control emocional imprescindibles para flexibilizar culturalmente los automatismos biológicos. Los valores actúan como referentes de regulación afectiva o como orientaciones hacia las que dirigir nuestros compromisos personales y sociales. La educación emocional, especialmente la regulación afectiva, debe ayudar a fortalecer los valores esenciales de nuestra cultura. Por otro lado, como hemos intentado ilustrar en un apartado anterior, la regulación de conflictos y de los sentimientos acontecen en paralelo.

Desde una perspectiva práctica, conviene diferenciar entre las actividades que deben ser fomentadas para mejorar el clima social de un centro escolar (con las habilidades y competencias que fomentan y afianzan) de los recursos logísticos que habilita el centro para poder implementar esas actividades o como recursos institucionales que facilitan la convivencia. Cuando en las normativas legales se habilitan espacios horarios para tutoría o para coordinación de los tutores o equipos educativos o se institucionaliza en un centro un aula de convivencia o un plan de coeducación se están implementando recursos logísticos. Cuando se crean figuras como ‘el alumno ayudante’ o ‘el tutor acompañante’ o ‘el equipo de mediación’, de nuevo, se facilita logísticamente la implementación de figuras institucionales que favorecen la convivencia. Eso es valioso, pero no debe ser el único fin de la intervención educativa. Junto a ello hay que diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención que incluyan acti-

vidades de educación emocional, de educación en valores, de gestión democrática de normas y de regulación de conflictos. Dependiendo de las posibilidades reales, este tipo de actividades se pueden desarrollar durante la tutoría o de modo transversal en las asignaturas que incluyen contenidos de literatura, historia, ética y filosofía, música, plástica, educación física, etc. También, se pueden realizar de modo más restringido en grupos de alumnos y alumnas que necesiten especialmente ayuda para promover estos recursos. En cualquier caso, independientemente de la opción elegida, parece imprescindible flexibilizar la organización de los contenidos curriculares.

La acumulación científica está poniendo de manifiesto que las relaciones entre procesamiento cognitivo y afectivo son muy estrechas. La toma de decisiones y las propias acciones están mediadas por nuestros afectos y sentimientos. Parece conveniente, por tanto, que el sistema educativo supere los hiatos y disociaciones culturales que tradicionalmente se han establecido entre destrezas cognitivas y emocionales. El afianzamiento personal requiere tanto un importante repertorio de conocimientos declarativos y de destrezas cognitivas como un buen repertorio de habilidades socioemocionales. Es conveniente, por tanto, hacer un esfuerzo para favorecer el desarrollo de este tipo de actividades en los centros escolares.

REFERENCIAS

ACOSTA, A. (2003) Métodos de investigación en Psicología de la Emoción. En E. Fernández-Abascal y cols. (Eds.). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

ACOSTA, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. F. Muñoz y B. Molina (Eds.) *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

ACOSTA, A. (2006). Gestión de la convivencia en el aula. *Orión. Revista de Orientación, Volumen: 3 (Junio)*, 37- 49.

ACOSTA, A. (2007). La gestión demográfica de normas y la convivencia escolar. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Materiales distribuidos en los centros de toda Andalucía para potenciar el Plan de Cultura de Paz.

ACOSTA, A. (2008). La educación de los sentimientos y la convivencia escolar. En *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid: Secretaría General del MEC. Ministerio de Educación y Ciencia.

CACIOPPO, J., BERNTSON, G.G., LARSEN, J.T., POELHMANN, K.M., E ITO, T.A. (2000). The psychophysiology of emotion. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions. Second Edition*. New York: The Guilford Press.

DAMASIO, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Drakontos. (Original de 1995).

DAMASIO, A.R. (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Drakontos. (Original de 2003).

GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Original de 1995).

LEDOUX, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta. (Original de 1996).

KELTNER, D.; EKMAN, P.; GONZAGA, G.C.; Y BEER, J. (2003). Facial expression of emotion. En R.J. Davidson, K. R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of affective sciences*. New York: Oxford University Press.

MARINA. J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

MARINA, J.A. Y LÓPEZ PENAS, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

MAYER, J.D.; ROBERTS, R.D. y BARSADE, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (1997). What is the emotional intelligence? En J. Mayer y P. Salovey (eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Book.

PHELPS, E. (2006). Emotion and Cognition: Insights from studies of human amygdala. *Annual Review Psychology*, 57, 27-53.

SCHERER, K.R.; SCHORR, A. y JOHNSTONE, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion*. New York: Oxford University Press.

LA COMPRENSIÓN DE LA EMOCIÓN: UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

José L. Zaccagnini Sancho
Laboratorio de Emoción. Departamento de Psicología Básica
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga

1. LA “MODA” DE LAS EMOCIONES

2. LA “NECESIDAD” DE LAS EMOCIONES

3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE EMOCIÓN

3.1 El “fenómeno” psicológico de la “emoción”

3.2. Una definición operativa de “emoción”

3.3. La emoción en el contexto del “funcionamiento de la mente”

3.5. Los “componentes” del proceso emocional

3.5. La “elaboración” de las emociones

4. EL USO ADAPTATIVO DE LAS EMOCIONES: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1. Percibir bien nuestras emociones

4.2. Comprender nuestras emociones

4.3. Regular nuestros estados emocionales

4.3.1. *Autocontrol*

4.3.2. *Automotivación*

4.4. Gestionar los estados emocionales ajenos

5. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA “EDUCACIÓN”

REFERENCIAS

1. LA “MODA” DE LAS EMOCIONES

El objetivo de estas líneas es clarificar el fenómeno de las emociones desde una perspectiva psicológica. Esta clarificación se hace necesaria dada la ambigüedad con que en general se suele manejar el concepto psicológico de “emoción”. En efecto, a veces se presentan las emociones como “respuestas” ante determinados estímulos. Por ejemplo, cuando se dice que un padre se enfureció al llegar a su casa *porque* se encontró los juguetes de sus hijos tirados por todas partes. Pero, sin embargo, otras veces las emociones son interpretadas como “estímulos”. Por ejemplo, si a continuación decimos que el padre le echó una bronca a su hijo *porque* estaba enfadado con él. Incluso, otras veces, se considera que las emociones son “variables moduladoras”. Por ejemplo, si a continuación decimos que el padre le dio una mala contestación a su mujer, *porque* estaba enfadado con su hijo debido a su mal comportamiento. Entonces, ¿qué son las emociones? ¿Estímulos? ¿Respuestas? ¿Variables moduladoras? ¿Todas esas cosas a la vez?

No, no puede ser. Porque en psicología científica no se acepta que un único constructo sea al mismo tiempo estímulo, respuesta y variable moduladora. Y la cosa se complica aún más cuando descubrimos que a veces se plantea que las emociones son reacciones “automáticas” e “incontrolables”, que responden a reflejos biológicos de supervivencia. Frente al comportamiento racional que se entiende como “elaborado” y “controlado”. Pero luego se habla de la necesidad de “controlar las emociones” mediante la educación. ¿En qué quedamos, las emociones son o no son controlables? En definitiva que el concepto necesita una clarificación previa a su uso en cualquier intervención educativa mínimamente responsable (Zaccagnini, 2002; 2004).

Ahora bien, esa clarificación no resulta sencilla, ya que si acudimos a Diccionarios o Manuales de Psicología, encontraremos definiciones poco esclarecedoras. De hecho, la mayoría de las publicaciones que se ocupan de las emociones dan por sentado que el lector ya sabe lo que son, de manera que no se entra a definir las y mucho menos a operativizarlas (véase Bibliografía al final). Esto, en nuestra opinión, reduce sensiblemente el rigor y la utilidad práctica de muchos trabajos sobre el tema, dando pie a justificadas críticas de falta de rigor teórico y de utilidad práctica.

Por otra parte, esta falta de definición operativa no sería demasiado trascendente si se tratara de un tema menor o marginal. Pero, como todos sabemos, las emociones se han vuelto muy importantes, y están “de moda”. En efecto, las “emociones”, las “pasiones”, los “sentimientos” y los “deseos”...etc., es decir, todo aquello que nos conmueve psicológicamente, parece estar de moda. Es algo que viene ocurriendo en los países occidentales desarrollados, desde finales del pasado Siglo XX. De manera que el tema está tomando un claro protagonismo dentro de nuestra actual cultura capitalista “posmoderna”. Cada vez

se habla más de las “emociones”, y se insiste en destacar el importante papel que juegan en nuestras vidas cotidianas. Ahora bien, es tal la insistencia en resaltar el papel de las emociones que se diría que acabamos de descubrirlas. Y, desde luego, no es así. De hecho hay quien critica esta “nueva moda” señalando precisamente que no tiene nada de nuevo ni original señalar la influencia de las emociones en la vida humana. En los albores de nuestra cultura occidental, allá en la Grecia Clásica, es decir más de quinientos años antes de Jesucristo, el tema de las pasiones, el amor, el odio, el placer y el poder, ya estaba muy presente en la mentalidad de la época. Basta revisar las tragedias y las comedias de la época para comprobarlo. Desde entonces, y de manera ininterrumpida, las “pasiones” nos han acompañado, tanto en la vida cotidiana como en la política, la economía el arte, y en casi todos los espectáculos con los que ocupamos nuestro tiempo libre. Así que no cabe la menor duda de que la presencia psicológica, social y cultural de las emociones ha estado funcionando desde que el ser humano aparece en este mundo. De manera que es legítimo preguntarse: ¿dónde está *ahora* la novedad?

Evidentemente la novedad no puede ser que nos hayamos enterado de que existen las emociones, o de que juegan un importante papel en nuestras vidas. Eso, como acabamos de ver, ha ocurrido desde siempre. La novedad, a nuestro entender, se refiere al nuevo *papel* que se pretende asignar a las emociones en nuestra actual cultura “posmoderna”, y cómo ese nuevo papel puede influir en la manera que manejamos nuestro comportamiento cotidiano. Ahí está la novedad. Ahí está lo que ha cambiado, y por eso ha aparecido en la actualidad un gran interés por las emociones y sus efectos. En definitiva, lo que se está poniendo de moda desde finales del pasado Siglo XX en occidente es *asignarle a las emociones un nuevo papel cultural* de gran relevancia, que nos está llevando a lo que parecen importantes cambios, tanto psicológicos, como sociales y culturales.

Pero para comprender en qué consiste ese “nuevo papel” de las emociones hay que partir del hecho de que las emociones, como todos los fenómenos psicológicos, tienen una doble dimensión. A saber, una base fisiológica innata y un desarrollo psicosociocultural adquirido. De manera que el funcionamiento mental que guía nuestro comportamiento está sometido a una doble influencia. Por un lado, están las bases neuropsicológicas que son comunes a todos los seres humanos, desde hace mas de 300.000 años. Pero, por otro, está el aprendizaje individual y la socialización en un modelo cultural, que desarrolla en las personas formas específicas de funcionamiento psicológico. De manera que si bien es cierto que en todas las épocas, y en todas las culturas, los seres humanos han nacido con un conjunto de mecanismos emocionales básicos similares, no es menos cierto que el comportamiento emocional de las personas ha variado significativamente de una época a otra, en función de la cultura en la que se han modelado esas capacidades básicas. Teniendo en cuenta esto, podemos empezar a entender mejor cómo es posible que si bien las emociones siempre

han estado ahí y siempre hemos sabido que existían, no siempre hayan jugado el mismo papel en la vida de las personas. Es decir, no siempre han significado lo mismo para los seres humanos, y no siempre le hemos dado el mismo protagonismo a la hora de tomar decisiones acerca de cómo comportarnos en la vida cotidiana.

En efecto, la cultura de cada época ha adjudicado a las emociones un papel específico diferente, tanto en las relaciones sociales como en las vidas individuales. En la **Tabla 1** se presenta un cuadro que resume algunos de los grandes hitos en la concepción cultural de las emociones. Al revisarlo comprobamos que, por ejemplo, aunque hoy día nos parezca extraño, los expertos han descubierto que en la Grecia Clásica se creía que las “pasiones”, tales como el amor, el odio o la envidia, no era algo que perteneciera a la persona, sino que eran puestas en el alma de los humanos por los dioses del Olimpo. El caso más conocido hoy día es el del dios Cupido que cuando lanzaba una flecha al corazón de un humano, hacía que ese humano se enamorara de la persona que tuviera delante, sin más remedio. De manera que, según este modelo cultural,

Epoca	Que son las emociones...	Qué hay que hacer con ellas....
<i>LA GRECIA CLÁSICA</i>	Impulsos inescapables (pasiones) puestos en el alma humana por los dioses para gobernar (caprichosamente) el comportamiento de los mortales.	Lo único que se puede hacer es asumirlas pasivamente. Por tanto solo cabe aceptar las consecuencias, tanto para bien como para mal.
<i>LA EDAD MEDIA</i>	Impulsos negativos (tentaciones) con los que el “Mundo” el “Demonio” y la “Carne” tratan de alejarnos del recto camino que vá al “Cielo”.	Resistir y vencer las tentaciones, o confesar el pecado y hacer penitencia, en caso de sucumbir a ellas. Al objeto de ganarse el “Cielo”
<i>LA MODERNIDAD</i>	Impulsos irracionales (sesgos) que nos pueden apartar del camino lógico y correcto que señala la “razón pura”.	Reprimirlas, o esperar para desfogarlas en contextos íntimos o inocuos tales como las relaciones personales o el ocio.
<i>LA POSMODERNIDAD</i>	Estados psicológicos (información) debidos a la interacción de los pensamientos, los sentimientos y la interacción con el medio en que vivimos.	Utilizar esa información para comprendernos y manejarnos mejor a nosotros mismos y a los demás, mejorando así nuestra calidad de vida y la de los que nos rodean.

Tabla 1. Breve síntesis de la historia cultural de las emociones.

las emociones no provenían del interior la propia persona, sino que eran los impulsos inescapables con que los dioses gobernaban caprichosamente a los seres humanos. Por eso al comenzar la Iliada el poeta Homero se pregunta acerca de qué dios ha puesto la cólera en el alma de Aquiles, para que este inicie las hostilidades que darán lugar a toda la famosa Guerra de Troya. En definitiva, que en este modelo cultural las emociones son algo totalmente externo e incontrolable por el individuo. Simplemente cuando a los dioses les da por poner en el alma de una persona el odio, el amor, la cólera, o la ilusión, esa persona se comportará en consecuencia, sin poder hacer nada para evitarlo. Es el destino o la fatalidad. Como vemos, este modelo asigna al individuo un papel totalmente pasivo. De ahí que a esas emociones se les diera el nombre de “pasiones”. De manera que quienes nacían y se socializaban en esa cultura se sentían como meros espectadores de su propia vida emocional. Por tanto, no se les ocurría intentar influir en sus emociones, porque “sabían” (creían) que no había nada que hacer al respecto. Así que la vida consistía en resignarse a padecer las emociones que literalmente cayeran del cielo, no quedando más remedio que tratar de ajustar el comportamiento a sus demandas. Lo cual, con mucha frecuencia, era fuente de grandes dificultades y conflictos. Y de eso precisamente era de lo que se ocupaban los poemas épicos, las comedias y tragedias griegas clásicas, a las que antes hemos hecho referencia.

Pero con el tiempo las culturas pueden cambiar y, de hecho, cambian. Pues bien, por lo que respecta al papel que se le asigna a las emociones, en la cultura occidental, cabe señalar que al modelo fatalista grecolatino que acabamos de comentar, le sucedió un modelo alternativo inspirado en la religión judeocristiana. En este modelo se substituye el fatalismo pagano por los designios de Dios. Pero incluyendo una noción revolucionaria. Porque ahora se le da al individuo un papel más activo. En primer lugar, porque las emociones y las pasiones no vienen de fuera, sino que se generan en el interior del alma, aunque provocadas por las tentaciones del mundo, el demonio y la carne. En segundo lugar, porque el individuo debe y *puede* luchar contra ellas, y reprimirlas, para que no le aparten del buen camino, que es el que está trazado en las revelaciones divinas. Como vemos esto supone un importante cambio en el modelo de interpretación y de uso de las emociones. Por un lado, las emociones adquieren un carácter esencialmente negativo, ya que no sólo condicionan nuestro comportamiento, sino que tienden a hacerlo en sentido equivocado, pecaminoso, que nos aparta del buen camino revelado por Dios. Por otro lado, las emociones pierden ese carácter de inevitables, ya que son algo contra lo que se puede luchar, e incluso vencerlas mediante la represión, impidiendo así que condicionen nuestro comportamiento. De manera que quienes nacen y se socializan en esa cultura judeocristiana, tienden a interpretar las emociones como algo amenazante que hay que reprimir o encauzar, para evitar sus efectos negativos. Así que el entrenamiento en la *represión emocional* se convierte en una parte muy importante del aprendizaje y la socialización del individuo, encami-

nada a que las personas se ajusten a la ley de Dios. Un ejemplo paradigmático de este modelo son los eremitas que se aislaban, sin apenas alimentos, en cuevas apartadas, para castigar al cuerpo y, así, vencer al diablo y sus tentadoras emociones. De esa manera las culturas antiguas logran organizar y mantener bajo control el comportamiento de los individuos que constituyen las comunidades de la época.

A partir del Renacimiento la religión judeocristiana va perdiendo su papel central en la cultura occidental y, poco a poco, va siendo substituida por un modelo humanista laico, basado en “la razón” como guía de la organización social y del comportamiento individual. Es el cambio cultural que se inicia con lo que se llamó “La Ilustración”, y que dará lugar a la “modernidad”. El modelo cultural de la “modernidad” se consolidará en la Revolución Francesa y durará hasta la actualidad. Se trata de un intento de organizar la vida social, e individual, desde la “razón humana”. Es decir, desde la ciencia y la legalidad como herramientas humanas para organizar la vida social e individual. Substituyendo a la “revelación divina” y al “poder de la violencia” como guías y referentes del desarrollo social e individual. En este contexto, sin embargo, tanto el concepto de emoción como su manejo, solo cambian muy ligeramente respecto del modelo judeocristiano. Siguiendo una distinción planteada por Descartes, las emociones se asimilan al cuerpo material, de origen animal, mientras que la razón pertenece al alma, que es de origen espiritual. De manera que las emociones se siguen viendo como algo negativo que nos aparta del recto camino de la razón. Desde esta perspectiva las emociones se consideran el polo opuesto de la razón. Son lo “irracional”, lo que proviene de la parte animal del ser humano y, por tanto, deberán ser reprimidas, o quedarán acotadas en ámbitos donde se puedan ejercer y desfogar sin perturbar el orden social o la integridad moral individual. Es decir, según este modelo uno puede “liberar” sus pasiones en conversaciones de salón, leyendo una novela romántica, viendo una película de amor, o yendo a espectáculos como los toros o el fútbol. Pero en la vida cotidiana, en el trabajo y en todo lo que podíamos llamar los aspectos serios de la vida, se entiende que es la razón y no la pasión la que debería guiar nuestro comportamiento. Más aún, se puede considerar que bajo este modelo, las emociones nos señalan aquello que precisamente *no* hay que hacer. Las emociones incontroladas apuntan hacia la irracionalidad, el libertinaje y la barbarie. Mientras que en la modernidad el valor supremo es la fría y serena «*inteligencia racional*», capaz de desarrollar la ciencia, la tecnología y la legalidad, valores que junto con el bienestar tecnológico que produce el desarrollo de la economía de mercado, han dominado la mayor parte de la cultura occidental del pasado siglo XX.

Finalmente, esa cultura “moderna” impulsó el gran desarrollo económico y social de los países occidentales democráticos, especialmente tras la II Guerra mundial. Lo cual supuso a su vez el caldo de cultivo de un nuevo e

importante cambio cultural, en el que estamos actualmente inmersos. Es lo que se ha dado en llamar la “*posmodernidad*”. Estos cambios culturales posmodernos han significado una puesta en cuestión de “la razón” como guía exclusiva e infalible del desarrollo social e individual. Lo cual, a su vez, nos ha llevado a prestar atención a los aspectos más positivos de “las emociones” y las “pasiones”. Con lo que nos encontramos ante una “nueva” forma de interpretar las emociones que, por primera vez, les adjudica un valor “positivo” y, sobre todo, se ha cuestiona esa separación radical entre “razón” y “emoción”, que se basaba en la distinción cuerpo/alma o materia/espíritu. En su lugar empieza a aparecer un nuevo concepto de persona, en la que los aspectos racionales y emocionales se relacionan e interactúan entre sí, en el mismo plano. Este cambio se produce cuando empezamos a ser conscientes de que la razón y la emoción desempeñan papeles que no son opuestos sino complementarios en la elaboración de un comportamiento psicológicamente bien adaptado.

En efecto, es evidente que la razón juega un importantísimo papel instrumental, es decir, nos ofrece herramientas para decidir los medios adecuados para alcanzar un determinado fin. En cambio, la razón no parece muy adecuada ni para definir los propios fines vitales, ni mucho menos para motivarnos de cara a luchar por ellos. Las decisiones que más condicionan nuestras vidas, tales como la elección o ruptura de pareja y de otras relaciones personales afectivas, las opciones ideológicas, las decisiones profesionales relevantes o las operaciones económicas trascendentes, se toman y, sobre todo, se mantienen realmente en base a deseos, y no a cálculos racionales, por muy “frías” que puedan creerse o parecer las personas. Porque la elección y el mantenimiento de los objetivos vitales exigen optar por valores, o sea, elegir qué *pasiones* van a orientar e impulsar nuestras vidas. De manera que, en esta nueva perspectiva, la emoción resulta ser una determinada combinación de razón y sentimiento, fundamental para dirigir nuestro comportamiento cotidiano. Así que la “emoción” ya no se va considerar un impulso ciego o inescapable, sino de un valiosísimo elemento a incluir en la comprensión de nuestro propio funcionamiento psicológico.

A partir de esa evidencia, se llegará a la conclusión de que las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una *guía efectiva* para orientar e impulsar nuestro comportamiento e, incluso para mejorar sus resultados, dando lugar a una significativa mejora en nuestro bienestar psicológico y en nuestra calidad de vida. Esto, sin duda, constituye toda una “novedad” respecto a cómo se habían abordado las emociones hasta ese momento en nuestra tradición cultural occidental. Como resumimos en el cuadro de la **Tabla 1**, la historia cultural de las emociones nos muestra que hasta mediados del pasado siglo XX eran interpretadas como *impulsos*, ciegos y negativos, a reprimir o desviar cuando se cruzaban en nuestras vidas. Pero a finales del siglo XX y principios del XXI nos encontramos con un nuevo e inédito papel para las emo-

ciones que se interpretan como información acerca de los mecanismos psicológicos que impulsan, orientan y animan nuestro comportamiento. Lo cual nos lleva a valorarlas como algo potencialmente positivo, a prestarles mucha mayor atención, y a intentar utilizarlas para mejorar nuestro bienestar psicológico y nuestra calidad de vida. En esto consiste, por tanto, la “nueva moda” de lo emocional. En definitiva, lo que ha empezado a ponerse de “moda” es la posibilidad de *interpretar las emociones en su aspecto positivo y darle a las emociones un nuevo papel como información y guía para mejorar constructivamente nuestras vidas.*

2. LA “NECESIDAD” DE LAS EMOCIONES

Tal como acabamos de señalar, hoy día, por primera vez en la historia de occidente, la “moda de lo emocional” está abriendo la posibilidad de ver las emociones como claves para el desarrollo de un comportamiento adaptativo, y no como un lastre o sesgo negativo, pecaminoso o irracional. Siendo así cabe preguntarse por qué es ahora, y no en otro momento, cuando se empieza a valorar positivamente las emociones, y recurrimos a ellas como guía para intentar mejorar nuestras vidas. La respuesta es que es ahora cuando necesitamos hacerlo. Pero para comprender por qué lo necesitamos hay que profundizar un poco en el “poder” de las emociones.

“El mérito no es mío, sino de todas las personas que han creído y confiado en mi, y del público que me ha apoyado en todo momento”.

Estas fueron las declaraciones de un deportista muy joven que contra todo pronóstico acababa de ganar una importante competición. Comentarios similares a este aparecen en los medios de comunicación con bastante frecuencia. Si el lector ha pasado por una situación análoga sabrá que ese tipo de declaraciones no son una exageración fruto del momento, sino una realidad psicológica incuestionable. Cuando nos creemos totalmente apoyados nos sentimos tan *especiales*, que a menudo somos capaces de dar lo mejor de nosotros mismos e incluso... un poco más. Es lo mismo que ocurre cuando nos enamoramos. No sabemos cómo ni por qué, pero el amor saca de dentro de nosotros la mejor persona que podemos ser. También se puede alcanzar ese estado especial en condiciones externas, tales como accidentes o catástrofes naturales. En esas situaciones excepcionales es posible que personas normales se comporten como verdaderos héroes. Se trata de circunstancias en que somos capaces de auto-animarnos a nosotros mismos, creyéndonos que podemos afrontar algo que está en el límite de nuestras posibilidades,... y lograrlo. Y esto ocurre porque un adecuado *estado emocional* puede aumentar mucho las posibilidades de tener éxito ante un reto personal, facilitando enormemente su superación. Es lo que, a partir de ahora, vamos a denominar técnicamente como la *“facilitación*

emocional". Un fenómeno psicológico que a veces puede llegar a producir efectos casi milagrosos.

Pero los efectos de la "*facilitación emocional*", es decir, el poder de las emociones positivas en nuestro comportamiento, no se limita a personas o situaciones excepcionales. Por ejemplo, si revisamos los libros sobre técnicas de dirección de equipos y liderazgo en la empresa, veremos que en todos ellos se insiste en la importancia de crear un buen ambiente de trabajo, fomentar la cooperación entre los miembros del equipo y, muy especialmente, motivar a las personas. Todos estos elementos no son otra cosa que técnicas encaminadas a crear en los miembros del equipo esos estados de ánimo positivos que caracteriza la *facilitación emocional*. Cuando efectivamente se consigue crear ese ambiente constructivo, la experiencia de trabajar en equipo se convierte en algo enormemente gratificante y productivo. Otro ejemplo del papel positivo que juegan las emociones en la vida cotidiana lo tenemos las relaciones interpersonales. En toda convivencia –y muy especialmente la convivencia en pareja y familia– si nos sentimos queridos y apoyados somos capaces de ser personas maravillosas, sin que, además nos cueste nada serlo. Algo análogo, pero en el ámbito de la psicología individual, lo podemos encontrar si revisamos los libros de auto-ayuda psicológica. En todos ellos se insiste en la importancia de desarrollar estados de bienestar personal y confianza en uno mismo, como base y primer paso fundamental para alcanzar el equilibrio psicológico y el éxito en la vida. Por eso, los títulos de esos libros de auto-ayuda son siempre frases orientadas a la autoconfianza: "*Tu puedes vencer la...*", "*Cómo alcanzar el...*" "*La fuerza está en ti...*" etc., etc. En definitiva, la lista de ejemplos de la vida cotidiana, en los que se comprueba que la *facilitación emocional* juega un papel fundamental y enormemente positivo, podría continuarse indefinidamente. Porque, aunque no siempre caigamos en la cuenta, todo lo que hacemos en la vida lo hacemos mejor cuando lo abordamos con el adecuado estado emocional.

Lamentablemente los estados emocionales no siempre actúan a nuestro favor. De manera que cuando se trata de emociones negativas nos encontramos con la otra cara de la moneda. Si las emociones negativas nos invaden podemos llegar a actuar con odio y saña, ser terriblemente cobardes, o hundirnos psicológicamente. Para ilustrar esta faceta negativa de las emociones, sin dramatizar demasiado, recurriremos de nuevo a las noticias del periódico. Nos referiremos a un caso que apareció en la prensa local con el siguiente titular "*Levantán un Muro de Berlín en la piscina*". Por la información que venía a continuación nos enterábamos de un conflicto surgido en una comunidad de chalés adosados. Al parecer en la comunidad había algunas casas que eran más grandes y otras más pequeñas, así que por ley a unos les correspondía pagar más gastos de comunidad que a otros. Pero esos vecinos que pagaban más argumentaban que el uso de la piscina comunitaria era el mismo para todos, por

lo que habían exigido que todos los vecinos pagaran igual. El conflicto se había enconado, dando lugar a graves enfrentamientos personales. Finalmente la absurda solución a la que habían llegado era la de dividir la piscina con una especie de tela metálica, haciendo dos partes proporcionales a lo que pagaba cada tipo de chalet. El caso puede parecer cómicamente exagerado, pero cualquiera que conozca el funcionamiento de las comunidades de vecinos sabe que estos conflictos absurdos son mucho más frecuentes de lo que cabría esperar entre seres humanos supuestamente racionales, democráticos y civilizados. En este tipo de situaciones las emociones no solo no ayudan, sino que complican gravemente el problema. Se trata de lo que técnicamente denominaremos “*conflictos emocionales*”, es decir, conflictos en los que lo importante no es tanto lo que materialmente esté en juego, como las posiciones emocionales encontradas que se producen entre las personas involucradas. En efecto, en este caso de la piscina podemos imaginar los argumentos que defendían los representantes de ambas partes. Unos dirían “lo justo es que paguen más los que más tienen” y otros preguntarían “¿por qué tenemos que pagar más que otros por la misma piscina?”. Si a partir de aquí, cada uno hubiera reconocido la parte de razón que había en los argumentos de la otra parte, seguro que hubieran podido llegar a un acuerdo razonable. Pero, evidentemente, no fue así. En su lugar lo más probable es que cada parte, emocionalmente afectada por prejuicios acerca de la otra parte, se encastillara en sus razones pretendiendo imponer sus criterios sin más. Esto último seguro que produjo respuestas agresivas de defensa y, a partir de ahí, el conflicto se convertiría en una espiral de ofensas personales. Al final lo de menos sería el tema de las cuotas y la piscina, lo importante serían las actitudes intransigentes, los orgullos heridos y los enfrentamientos personales. En eso consiste un “*conflicto emocional*”.

Al igual que ocurría con la “*facilitación emocional*”, la incidencia de los “*conflictos emocionales*” no se limita a las situaciones excepcionales. Incluso podemos tomar los mismos ejemplos anteriores. Una de las causas más frecuentes del bajo rendimiento de los equipos de trabajo es la presencia de “*conflictos emocionales*” entre sus miembros. Conflictos que, vistos desde fuera, uno diría que no tienen apenas fundamento, pero que sin embargo no solo producen una merma significativa en el rendimiento, sino que pueden llegar a deteriorar significativamente la calidad de vida de las personas implicadas, dando lugar a situaciones muy desagradables e, incluso, a uno de los motivos más frecuentes de bajas laborales por “*depresión*”. En cuanto a las relaciones interpersonales y de pareja, la incidencia es similar aunque de consecuencias aún más lamentables. La mayor parte de los problemas que más afectan cotidianamente a las relaciones afectivas entre personas, y que muchas veces terminan en dolorosas separaciones, tienen su origen en la aparición y desarrollo de “*conflictos emocionales*”. Con mucha frecuencia las cuestiones que distancian a los amigos no son objetivamente graves, sino pequeños malentendidos o incomprendiones, a partir de los cuales se inicia la espiral del conflicto emo-

cional. En particular, si analizamos los motivos por los que las parejas se deterioran, comprobamos que en muchos casos la pérdida del amor inicial se debe fundamentalmente a problemas o desavenencias que, al igual que en el caso de la piscina antes comentado, no deberían tener demasiada importancia objetiva, y serían fácilmente resolubles mediante acuerdos. Sin embargo muchas parejas abordan esas situaciones mediante la técnica de “aguantar y perdonar por amor”. Es decir, pretenden pagar con amor lo que en realidad son los gastos y desgastes de la convivencia. Así, en lugar de reparar los pequeños desperfectos inevitables en toda convivencia, se los tapa con una mano de pintura pagada con cargo a la cuenta del amor. Lo malo es que, a la larga, esas pequeñas cosas se repiten, y si no se resuelven satisfactoriamente, se enconan y se acumulan hasta agotar el crédito en la cuenta del amor. Llegan los números rojos, es decir, se empiezan a producir heridas emocionales en ambos miembros de la pareja. Entonces aparecen esas discusiones en las que lo de menos es la razón por la que se discute, lo que está operando son las actitudes intransigentes, los orgullos heridos y el malestar acumulado. Cuando se llega a este punto los problemas ya no se pueden resolver mediante acuerdos, porque han entrado en juego los elementos de un “*conflicto emocional*”; ya no sólo se le pide a la otra persona que haga o deje de hacer determinado tipo de cosas, sino que se le exige que pague con sufrimiento una reparación emocional. Reparación emocional que la otra persona considera desproporcionada e injusta ya que también ella tiene derecho a que se reconozca su parte, y así sucesivamente. No hace falta seguir porque casi todos tenemos experiencia directa de a donde nos llevan esas situaciones.

Por último, entrando en el ámbito de la psicología individual, hay que señalar que los *conflictos emocionales* no solo aparecen en las relaciones con los demás, sino que también pueden aparecer en las relaciones con uno mismo. En efecto, aunque no son tan evidentes, este tipo de conflictos también surgen dentro de nosotros mismos. Con cierta frecuencia los seres humanos nos negamos a admitir lo que somos, o lo que nos pasa, tratamos de engañarnos a nosotros mismos, y esto puede llegar a producir una importante contradicción psicológica. No tiene nada de malo reconocer que nos hemos equivocado en algo, o asumir las limitaciones que hacen que no podamos conseguir ciertas cosas en esta vida. Lo malo es no aceptar esa evidencia y empeñarnos en que las cosas son, o tienen que ser, de otra manera. Porque el resultado es que nos instalamos en un *conflicto emocional* individual. Es decir, nos creamos un problema que tendría una fácil solución si fuéramos capaces de reconocer lo que nos pasa y abordarlo razonablemente. Pero que se vuelve irresoluble al entrar en juego las reacciones emocionales de defensa y negación. Cuando intentamos evitar el sufrimiento a base de negar la realidad nos introducimos en un camino sin salida. Porque entonces ya no es que queramos resolver nuestro problema, lo que queremos es que no exista, o que se disuelva solo, o sea, que la realidad deje de ser lo que es, para ajustarse a nuestros deseos. Pero con esa actitud, lo más

probable es que nuestro conflicto individual se encone hasta amargarnos la vida a nosotros y, con el tiempo, a los que nos rodean.

En resumen, con todos estos ejemplos hemos intentado poner de manifiesto *el gran poder psicológico* de los “estados emocionales”. Y una vez que hemos explicitado su poder, retomamos la pregunta acerca de por qué necesitamos ahora contar con las emociones. La cuestión parece obvia. De hecho, cuando caemos en la cuenta del poder que tienen las emociones en la psicología humana, cabría esperar que su desarrollo hubiera sido un tema central en cualquier modelo cultural. Sin embargo, tal como ya hemos visto, los aspectos emocionales no han tenido hasta ahora el suficiente reconocimiento en nuestra cultura occidental. Tanto en el modelo “judeocristiano”, como en el que caracteriza la “modernidad racionalista”, se han minusvalorado o denostado las emociones, interpretándolas como algo negativo a reprimir o desfogar de manera subsidiaria. El motivo fundamental, en ambos casos, es que se ha dado la máxima prioridad a las normas de organización social, ya sean dictadas por Dios o por la “razón” humana. En esta perspectiva los impulsos individuales se interpretan como elementos subversivos que distorsionan el orden social. De ahí que bajo esos modelos culturales se hayan desarrollado regímenes políticos autoritarios, despóticos y dictatoriales. Pero, tal como también hemos visto, la cultura occidental tiende a progresar evolutivamente. Siendo precisamente la lucha por el reconocimiento de la libertad, la dignidad y la autonomía de los individuos el vector que ha impulsado el progreso democrático. Así que, con la aparición de las democracias modernas, cada vez más se ha ido dando espacio a los aspectos individuales, y con ellos a la emoción. Incluso con la crisis de la “modernidad”, y la aparición de lo que se ha dado en llamar la “posmodernidad”, esa tendencia se ha agudizado tanto que cabe apreciar un cierto peligro de aparición de un excesivo individualismo. De manera que hoy día parece que las personas se consideran con derecho a imponer sus deseos y sus pasiones, incluso por encima de las normas sociales, lo que está aumentando significativamente el “poder” que las emociones tienen para incidir en nuestras vidas cotidianas.

Ahora bien, que en la práctica cotidiana se le esté dando mayor espacio psicológico a los aspectos emocionales, no quiere decir que seamos conscientes de ello, ni que en nuestra cultura se hayan desarrollado conocimientos y reglas sociales específicas para su manejo. De hecho, creemos que parte de la crisis que caracteriza la “posmodernidad”, a la que nos acabamos de referir, proviene precisamente del hecho de que en los países occidentales desarrollados se mantiene “oficialmente” un modelo “moderno”, que se apoya en la racionalidad y el desarrollo tecno-científico. Pero dentro de él los individuos, cada vez más, están funcionando con una dinámica “posmoderna”, basada en la cultura del deseo (Zaccagnini, 2002). En efecto, en el modelo cultural explícito que ha predominado a lo largo del pasado Siglo XX, y que todavía está

vigente, se orienta oficialmente a las personas hacia valores éticos, racionales y materiales, de inspiración racionalista. Es decir, explícitamente somos educados en el supuesto de que ser racional, ajustarse a las normas y poseer más medios materiales es el objetivo deseable como seres humanos, y lo que nos hará felices (véase **Tabla 2**). Según este modelo las emociones positivas son una consecuencia automática de llevar una vida correcta, basada en la voluntad, la inteligencia y el poder material. Las emociones negativas son un estorbo, algo indeseable que hay que eliminar cuanto antes, utilizando toda clase de medios para eludirlos o “desfogarse”, incluido el uso de drogas, legales o ilegales, si es necesario. Pero, al mismo tiempo, en la práctica diaria se está creando un ambiente de libertad individual que favorece las emociones y las pasiones subjetivas. Lo cual transmite implícitamente un referente que da por sentado que cada uno va a lo suyo, dejándose llevar por sus deseos. De manera que el ideal “racional” pierde credibilidad, y en la práctica las personas se sienten abocadas a liberar sus pasiones, y tratar de conseguir lo que quieren por cualquier método. La contradicción está servida.

Pero no solo es que se plantee un modelo contradictorio. Es que, además, al no reconocerse oficialmente el papel de las emociones, los deseos y las pasiones individuales, tampoco se ofrecen modelos de cómo abordarlas. De manera que las personas no están preparadas para ello, y manejan sus emociones como mejor se les ocurre. Porque ni en la familia, ni en el colegio, ni en ninguna otra fuente de socialización oficial *se nos entrena formalmente en el manejo emocional*. Simplemente no se considera que sea necesario enseñarnos habilidades o destrezas para manejar adecuadamente nuestras emociones. A diferencia de lo que ocurre con otras destrezas como, por ejemplo, sumar y restar o conducir coches, en el caso de las emociones se nos *exige* directamente que seamos capaces de controlarlas (véase **Tabla 2**). Normalmente, ese tipo de “educación sentimental” se realiza mediante medios represivos, más o menos sutiles. Porque, como vimos, oficialmente se trata de transmitirnos esa idea de que las emociones son negativas, en la medida en que nos distraen de lo correc-

LA EDUCACION SENTIMENTAL

Derramó muchas lágrimas mientras releía el "Código Real de Sentimientos y Conducta de Princesas" colgado en un lugar destacado encima del tocador. (...)En él se decretaba no sólo cómo debía mirar, actuar y hablar en todo momento la princesita, sino también lo que tenía que pensar y sentir. Asimismo, exponía con suma claridad los pensamientos y sentimientos que se consideraban impropiedades para su condición, si bien en múltiples ocasiones así era como sentía y pensaba. En ninguna parte se decía lo que tenía que hacer para evitarlo. (p.14).

Tabla 2. Texto extraído de Marcia Grad. (1995). *La Princesa que creía en los Cuentos de Hadas*. Traducción Barcelona, 1997. Ediciones Obelisco. S.L.
(El subrayado es añadido)

to. Así que hay que impedir que aparezcan en las actividades importantes de la vida. Pudiendo, eso sí, desfogarnos en nuestros momentos de ocio o en la intimidad. Esto es lo que se supone que debe ser capaz de hacer cualquier persona adulta y madura. De no hacerlo así seremos tachados de “inmaduros” o, peor aún, seremos socialmente marginados como enfermos que necesitan asistencia psicológica.

Como no podía ser menos, esta contradictoria situación ya ha empezado a producir importantes desajustes sociales. Para empezar, sus efectos son evidentes en la educación de los hijos. Cada vez se “mima” más a los niños, es decir no se fomenta el autocontrol emocional, de manera que con mucha frecuencia carecen de habilidades o destrezas de autorregulación, con lo que su comportamiento se hace muy disruptivo y caprichoso. En realidad, lo que ocurre es que los padres no quieren asumir el viejo modelo de padres autoritarios. Pero si no lo ejercen, no saben qué otra cosa hacer, así que se limitan a no hacer casi nada y “dejar hacer”. Esto acaba produciendo importantes problemas de disciplina, tanto en casa como en el colegio. Problemas que pueden llegar a volverse muy serios al llegar la adolescencia. De hecho es en los adolescentes donde se echa más en falta algún tipo de entrenamiento en el manejo de las emociones, para evitar dos cosas, el sufrimiento individual de los jóvenes y su comportamiento antisocial que tanto nos preocupa. También puede detectarse esa falta de autocontrol emocional en las relaciones de pareja. Entre los jóvenes es muy frecuente que esas relaciones incluyan conflictos y peleas constantes, mientras que en parejas más adultas lo que ocurre es que se llega a la ruptura con demasiada facilidad. Porque en general las parejas carecen de estrategias eficaces para el manejo de sus conflictos emocionales. De manera que, en caso de conflicto, cada uno aguanta como puede, o utiliza la fuerza de que dispone. Pero casi siempre sin un criterio claro respecto de qué se quiere lograr, qué precio se puede pagar y cómo puede lograrse de forma efectiva. También puede detectarse esta tendencia en la convivencia cotidiana, en la que la falta de autocontrol nos está llevando a un aumento de los comportamientos groseros, agresivos e, incluso, vandálicos, sin que las administraciones públicas sepan como atajarlo. Desde luego, por lo que hemos visto respecto de la dinámica social actual, las campañas que argumenten “racionalmente” acerca de los valores cívicos, tendrán cada vez menos posibilidades de ser efectivas. De hecho, si analizamos las campañas publicitarias comerciales, comprobaremos que cada vez más se apela a sentimientos en lugar de a razones. También, y como no podía ser menos, la falta de control emocional está afectando al ambiente laboral. Hasta el punto que los problemas de gestión y dirección de personal son cada vez más de signo “emocional”. Hoy día el éxito laboral en puestos de cierta responsabilidad no se puede alcanzar sin un cierto grado de destreza en el manejo de las emociones, tanto propias como de los demás. Señalar este hecho fue una de las claves del nada fácil libro de Daniel Goleman “La Inteligencia Emocional”, cuyo enorme éxito mundial muestra hasta qué

punto el público intuye que efectivamente las cosas están cambiando respecto al papel que el manejo de las emociones ha de jugar en nuestra sociedad occidental desarrollada.

Por otra parte, esa falta de una adecuada educación en el manejo de las emociones, hace que las personas tampoco seamos capaces de sacarles el máximo partido en positivo. Aunque, tal como vimos anteriormente, la “*facilitación emocional*” supone una ayuda fundamental en el desarrollo de unas relaciones interpersonales satisfactorias y en el logro de la calidad de vida, habitualmente no sabemos cómo generar y mantener ese estado emocional positivo. Al igual que ocurre con el autocontrol emocional, *nadie nos ha enseñado a sacarle partido positivo a las emociones*. De manera que nos vemos obligados a aprender por nosotros mismos. El resultado es una clarísima falta de efectividad en este manejo. La mayor parte de las veces ni sabemos aprovecharlas, ni somos capaces de articularlas con las de los demás, para producir una mejora efectiva en nuestro entorno. De manera que esa falta de destrezas están retrasando, si no impidiendo, el desarrollo evolutivo de la sociedad. Si queremos cambiar los aspectos negativos del mundo en que vivimos, tendremos que empezar por aprender a desarrollar unas efectivas relaciones emocionales de interdependencia global.

En resumen, con todo lo que hemos comentado hasta aquí, debe resultar evidente que en nuestra cultura occidental económicamente desarrollada arrastramos una tradición que tiende a minimizar y soslayar los aspectos emocionales sin apenas entender su funcionamiento. Pero, al mismo tiempo, el avance cultural está creando unas condiciones sociales en las que los “*estados emocionales*” juegan un papel central en el desarrollo de nuestra vida como personas que vivimos en un mundo de personas. Y ese papel, tanto en su sentido positivo como en el negativo, resulta cada vez más importante, en la medida en que nuestra cultura se continúe favoreciendo el desarrollo de la libertad y la individualidad de cada persona. Por tanto hay buenas razones para afirmar que *necesitamos poner de “moda” las emociones*. Es decir, en una sociedad organizada bajo el modelo posmodernos y democrático *necesitamos prestar más atención a las emociones y tratar de adquirir destrezas para comprenderlas y manejarlas de forma que seamos capaces de minimizar sus aspectos negativos y potenciar los positivos, de cara al desarrollo armónico de la sociedad*.

3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE EMOCIÓN

3.1. El “fenómeno” psicológico de la “emoción”

Hasta aquí hemos argumentado la necesidad de comprender y manejar las emociones. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “emociones”?

Tal como señalábamos al principio de este texto, la respuesta a esta pregunta no es inmediata, porque no disponemos de una definición operativa de “emoción”. Otra cosa es que cuando utilizamos la palabra “emoción” todos sabemos más o menos a lo que nos estamos refiriendo. Todos tenemos una experiencia subjetiva de cómo nos sentimos por dentro cuando estamos inundados por eso que llamamos “las emociones”. De manera que con mucha frecuencia somos capaces de detectar “estados emocionales” en nosotros mismos y en las personas que nos rodean. Y, habitualmente, somos capaces de utilizar esos conocimientos para decidir qué comportamiento realizar en un momento dado. Por ejemplo, si nos sentimos tristes, o si notamos que alguien a nuestro alrededor está triste, ponemos en marcha estrategias para intentar “consolar” esa tristeza, si nos sentimos enfadados tratamos de “controlar” el enfado, si nos sentimos alegres, procuramos disfrutar de la alegría y comunicarla... etc. Sin embargo, pese a esa familiaridad con las emociones, resulta bastante difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones del fenómeno. De hecho, si en algo parecen coincidir la mayoría de los expertos que trabajan en el tema de la emoción, es en que actualmente no resulta nada fácil dar una definición psicológica definitiva (p.e. Lewis, & Haviland-Jones, 2000).

Cuando hoy día se intenta abordar descriptivamente el tema de las emociones, lo primero que nos encontramos es con que en el lenguaje que manejamos diariamente existen miles de palabras con significados o connotaciones emocionales (véase **Tabla 3**). Porque en la vida cotidiana podemos llegar a sentir muchos estados emocionales diferentes, con muchos matices diferentes, producidos, a su vez, por muchas situaciones diferentes. Estados que, a su vez, conllevan efectos muy amplios y variados. Pues bien, dada esta gran complejidad, y antes de ofrecer una definición operativa del fenómeno, vamos a acotar sus dimensiones “fenoménicas” fundamentales, de manera que se facilite su comprensión. Es decir, empezaremos acotando la experiencia emocional, para luego tratar de explicar los procesos psicológicos que subyacen a dicha experiencia.

Para describir la experiencia emocional empezaremos señalando que si reflexionamos sobre ese complejo conglomerado que constituye nuestras pro-

Abandono, Abatimiento, Aborrecer, Abulia, Aburrimiento, Acidia, Activación, Admiración, Adoración, Afán, Afecto, Aflicción, Agitación, Agobio, Agonía, Agorafobia, Agradecimiento, Agrado, Agresión, Alarma, Alborozo, Alegría, Aliento, Alivio, Altivez, Amargura, Ambición, Amistad, Amor, Amparo, Anhelos, Angustia, Animación, Animadversión, Animo, Animosidad, Anomia, Anorexia, Añoranza, Ansia, Ansiedad, Antipatía, Antojo, Apatía, Apego, Apetito, Apreciar, Aprensión, Apuro, Arrepentimiento, Arrobo, Asco, Asombro, Atracción, Autoestima, Avaricia, Aversión, Avidez, Ayuda, Azaro.

Tabla 3. Palabras relacionadas con la emoción. Selección de algunas de las que empiezan por la letra “A” para ilustrar la cantidad de ellas que existen en el lenguaje.

pias emociones, lo primero con que nos encontramos es con el hecho de que se trata de un *estado global* que afecta toda persona. Siendo esto además algo que caracteriza específicamente a las emociones. Así, mientras que otros procesos psicológicos, como el pensamiento o el aprendizaje, producen *contenidos*, por ejemplo, yo puedo “tener” una idea, o “tener” una habilidad aprendida para hacer algo como cocinar una paella. En cambio con las emociones ocurre justo lo contrario. De alguna manera son las emociones las que nos “tienen” a nosotros (Fridja, 1988). Porque la emoción es un fenómeno que afecta a la totalidad de la persona (Damasio, 1994).

En segundo lugar ese “*estado emocional global*” puede ser muy distinto, tanto en cualidad como en intensidad, o en duración temporal. En efecto, la primera dimensión en la que varían los estados emocionales es la dimensión *cualitativa*, en el sentido de que el estado global que supone una emoción puede ser o bien un estado “positivo” que produce una sensación de bienestar y atracción, o bien un estado “negativo” que produce una sensación de malestar y repulsión. Así podemos dividir el conjunto de las emociones en dos subconjuntos. El de las emociones positivas que se refieren a estados agradables que deseamos obtener, por lo que nos llevan a *aproximamos* a lo deseado. Y las emociones negativas que se refieren a estados desagradables que no deseamos sufrir, por lo que intentamos *alejarse* de nosotros aquello no deseado que lo provoca (**Figura 1**). La segunda dimensión en que pueden moverse las emociones sería la *intensidad*, ya que el estado emocional, tanto positivo como negativo, puede ser desde muy leve a muy intenso. Aquí los términos que utilizaremos serán el de “*pasión*” para referirnos a una emoción muy intensa, que en su

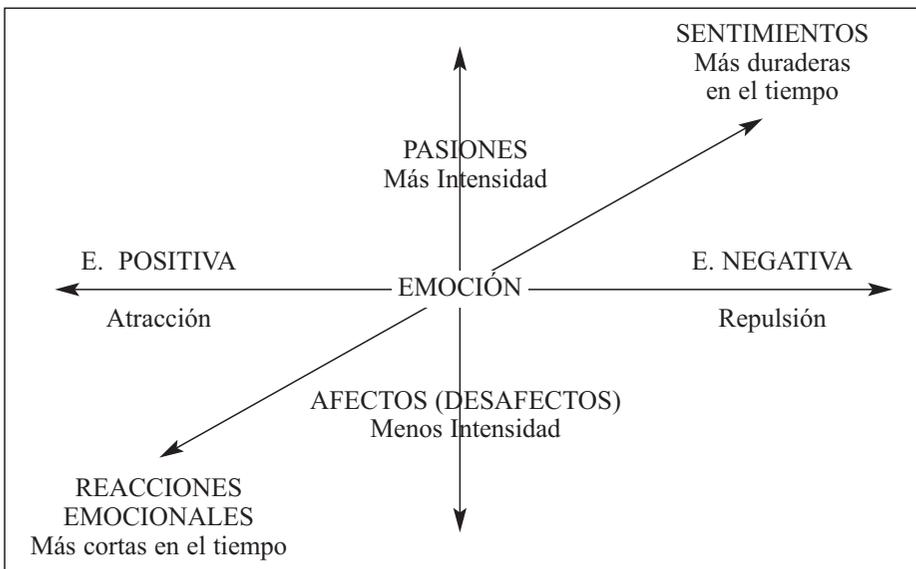


Figura 1. Dimensiones que acotan el espacio en el que puede encontrarse nuestro “estado emocional”

nivel máximo nos arrastra de forma casi irresistible, y en el otro extremo el término “*afecto*” y “*desafecto*” para referirnos a emociones muy leves (**Figura 1**). Finalmente la tercera y última dimensión es la *duración* en el tiempo, ya que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones, o predisposiciones que perduran en el tiempo. Los términos que utilizaremos para señalar esta distinción serán el de “*reacción emocional*” para referirnos a una emoción que se presenta de manera puntual durante un tiempo relativamente breve, frente al término “*sentimiento*”, que utilizaremos para referirnos a una predisposición emocional de carácter más permanente.

Además hay que señalar que, contra lo que se suele creer, es posible estar en un estado psicológico que se compone de varias emociones a la vez. Por ejemplo la muerte de alguien querido que estaba padeciendo una enfermedad dolorosa y degradante, nos puede producir una emoción mezcla de dolor, tristeza y alivio. Finalmente, aún nos queda un aspecto descriptivo de las emociones por mencionar. Nos referimos a la *expresión* de las emociones. Porque los seres humanos, al igual que otros animales superiores que viven en comunidad, presentamos patrones específicos de expresión facial, y postural, cuando estamos sometidos a determinado tipo de emociones relacionadas con la interacción social y la supervivencia biológica. Y, además, estamos equipados de forma innata con la capacidad para detectar las emociones básicas, y aprendemos a identificar las expresiones de las emociones culturales. De manera que las emociones, además de su aspecto de estado psicológico interno del sujeto, tienen una dimensión externa de *comunicación*. Y con esto ya podemos completar nuestra acotación descriptiva del fenómeno de las emociones humanas diciendo que son

Una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y aptitudinales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de esos elementos, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas.

3.2. Una definición operativa de “emoción”

Con esto tenemos una primera descripción del fenómeno de las emociones. Pero esa descripción no nos dice mucho más de lo que ya sabíamos. Es lo que siempre ocurre con todas las acotaciones fenoménicas descriptivas. Sin embargo, su virtud estriba en que nos plantea y nos acota el fenómeno a definir operativamente. A continuación, si queremos pasar de la mera descripción a una definición operativa que realmente sirva a nuestros propósitos, tendremos que pasar del “qué” al “por qué”. Es decir, buscar explicaciones al fenómeno preguntarnos ¿por qué se alcanzan y mantienen esos complejos estados psi-

cológicos globales?, o sea, ¿qué sentido tienen? En definitiva, tendremos que preguntarnos por su *función psicológica*.

Para comprender y explicar el funcionamiento psicológico de las emociones, mas allá de los prejuicios tradicionales, lo primero que hay que hacer es colocarlas en su lugar, es decir, dentro del funcionamiento general de la mente humana. Dicho de otra manera, la función de las emociones no puede ser otra que *contribuir de alguna forma al funcionamiento general de la mente*. De lo contrario, no hubieran aparecido y no se hubieran desarrollado en la evolución del Homo Sapiens. Por tanto será en ese contexto en el que podremos identificar y comprender su genuino papel psicológico. Así que tendremos que empezar por dar un paso atrás y plantearnos la función psicológica de la mente en general, para a continuación preguntarnos qué papel concreto puede jugar la emoción en ese funcionamiento mental. Dicho de otra forma, primero tenemos que saber qué hace la mente, para luego comprender por qué para hacerlo necesita crear esos estados psicológicos globales que llamamos “emociones”.

Llegados a este punto partiremos de la evidencia: la función de la mente no es otra que la de *orientar el comportamiento*. Es decir, dirigir la relación que establece el individuo con su medio, para sobrevivir y desarrollarse en él. Para entender a qué nos referimos basta reflexionar un momento acerca de lo que hacemos diariamente. Comprobaremos que se trata de interpretaciones, decisiones y acciones encaminadas a conseguir objetivos tales como mantener nuestro bienestar físico y material, mejorar o mantener nuestra situación económica, obtener bienes y servicios que producen confort y placer, lograr el reconocimiento y el afecto de los demás, e intentar hacer lo que creemos que tenemos que hacer para sentirnos bien con nosotros mismos. Esos son los *objetivos* que la mente trata de alcanzar, mediante el despliegue de los diversos tipos de procesos mentales y comportamientos materiales que diariamente realizamos. Evidentemente, para tomar las correspondientes decisiones acerca de qué comportamiento poner en marcha en cada momento, la mente necesita *evaluar* la situación en que nos encontramos. Esto supone tener en cuenta tanto lo que deseamos obtener, es decir las motivaciones, como las posibilidades que tenemos para obtenerlo, es decir lo que sabemos o podemos hacer, teniendo en cuenta nuestros planes globales y la situación en que nos encontremos. De manera que tras observar sus circunstancias, la mente necesita hacer algún tipo de “*balance global*” que le permita tomar una decisión acerca de qué comportamiento será conveniente desplegar en esa situación. Pues bien, en este contexto vamos a argumentar que los “estados emocionales” son precisamente la toma de conciencia de ese “balance” o evaluación global que la “mente” tiene que hacer en cada momento acerca de nuestro estado general, de cara a dirigir el comportamiento.

Esta forma tan concreta de definir la emoción como un balance no es muy frecuente en la literatura psicológica. Sin embargo coincide exactamente

con el punto de vista de José Antonio Marina (1996) quien en su obra “El laberinto sentimental” afirma:

“los sentimientos son el balance conciente de nuestra situación. Son una amalgama subjetiva y objetiva, un resumen de urgencia, un lenguaje cifrado que hay que aprender a descifrar, un SOS o un ‘¡enhora-buena!’ o un ‘tal vez’ o un ‘¡ay de mí!’”, cuya superficie conocemos y cuyo fondo ignoramos. En ese balance, como en el balance de una empresa, intervienen varias partidas: el estado físico, la marcha de nuestros deseos y proyectos, el sistema de creencias, nuestras experiencias anteriores y algunas otras cosas que después describiré en detalle” (p.27).

Aquí es importante darse cuenta de que bajo esta definición, la emoción no se identifica con la motivación. Porque la motivación es específicamente aquello que necesitamos para satisfacer alguna necesidad psicológica. Mientras que la emoción es un conocimiento que incluye información sobre la motivación, pero también sobre los medios de que disponemos y la situación en que estamos, combinando esas informaciones en una *evaluación global*. En el siguiente apartado veremos cómo hace esto la mente. De momento basta con comprender que la emoción es algo así como la toma de conciencia del *rumbo vital* en que estamos moviéndonos. Si el rumbo parece encaminarse hacia lo que necesitamos o deseamos, ese indicador emocional ofrece señales positivas, es decir emociones agradables, que nos animan y nos impulsan a continuar como vamos, y, en consecuencia, emitimos señales de encontrarnos bien. Pero si el rumbo que estamos tomando parece alejarnos de nuestros objetivos, el indicador emocional emite señales negativas, es decir emociones desagradables, que nos desaniman y que nos urgen para que busquemos un camino distinto, que nos acerque a lo que necesitamos o deseamos. Ese es, en definitiva el *papel psicológico* de las emociones, en el contexto del funcionamiento general de la mente humana (Damasio, 1994).

3.3. La emoción en el contexto del “funcionamiento de la mente”

Una vez que hemos caracterizado las emociones como *el balance mediante el que identificamos el rumbo vital en que nos encontramos*, podría pensarse que se trata de un proceso mental sencillo y evidente. Pero no lo es en absoluto porque no es tan fácil evaluar correctamente las circunstancias vitales en que nos encontramos. Y mucho menos si se trata de acertar. Es decir, optar por un camino que efectivamente nos lleve al bienestar y a la felicidad. Todos sabemos por experiencia, que no siempre resulta tan fácil saber lo que verdaderamente necesitamos en nuestra vida. Muchas veces nos sentimos mal, pero no sabemos qué es lo que realmente nos pasa, o qué es lo que nos falta. Otras

veces, aun cuando creemos saber lo que necesitamos, no acertamos con lo que realmente nos conviene, de manera que o bien nos proponemos metas imposibles, o bien cuando logramos lo que queríamos descubrimos que no era eso lo que nos hacía falta. Además, a veces lo que es bueno a corto plazo resulta negativo a largo plazo, o viceversa. Finalmente, aun cuando acertemos en la identificación de lo que realmente necesitamos, no siempre podemos o sabemos cómo conseguirlo. Esto es así porque tanto nuestros intereses, como el entorno material, social y cultural en que vivimos, son sistemas muy complejos. De manera que la mente tiene que tener en cuenta una gran cantidad de aspectos, así como las posibles combinaciones entre ellos, además de los efectos a corto, medio y largo plazo, para llegar a una evaluación global que permita alcanzar una conclusión final. Esto exige muchos análisis y complicados procesos de decisión para conseguir finalmente que nuestro comportamiento resulte mínimamente adecuado. Y eso es lo que hace nuestra “mente” constantemente. Aunque normalmente no nos demos cuenta de ello, ya que se trata de procesos que la mayoría de las veces operan de forma automática y no consciente. Así que para entender la función de las emociones, tenemos que empezar por entender el complejo mecanismo que la sustenta, que no es otro que el que la mente pone en funcionamiento para llegar a decidir –mejor dicho a “sentir”– qué comportamiento es lo mejor que podemos hacer, en un momento dado y en unas circunstancias dadas. Es decir, tenemos que entrar en los *procesos psicológicos* que dirigen nuestro comportamiento.

Para simplificar el tema, en este texto venimos utilizando la palabra «*mente*» para referirnos al conjunto de todos esos mecanismos psicológicos que subyacen a los procesos que dirigen el comportamiento. Ahora bien, es importante recordar que este concepto de “*mente*” como conjunto de mecanismos psicológicos, no se refiere directamente al funcionamiento fisiológico del cerebro, sino a otro plano de análisis más abstracto. Para entender este concepto de “*mente*” en psicología recurrimos a la “La metáfora del ordenador” (véase **Figura 2**). No es una analogía exacta, pero sirve para aclarar y concretar a qué nos referimos con el término “*mente*”. Según esta analogía “*mente*” y “*cerebro*” tienen entre sí una relación análoga a la que se da en los ordenadores entre el “*software*”, es decir los programas, y el “*hardware*”, es decir la parte física de la máquina. El cerebro-*hardware* está constituido por materia y su diseño es prácticamente igual en todos los seres humanos normales, desde hace más de 300.000 años, por lo menos. La *mente-software* son los distintos programas que se han cargado en el cerebro-*hardware* de cada persona, a través del aprendizaje y la socialización en una cultura dada, y son los que dirigen su funcionamiento, haciéndonos psicológicamente muy distintos unos de otros.

A partir de aquí, se pueden señalar una serie de características específicas de la “*mente*”. En concreto, para empezar, cuando hablamos de la “*mente*”

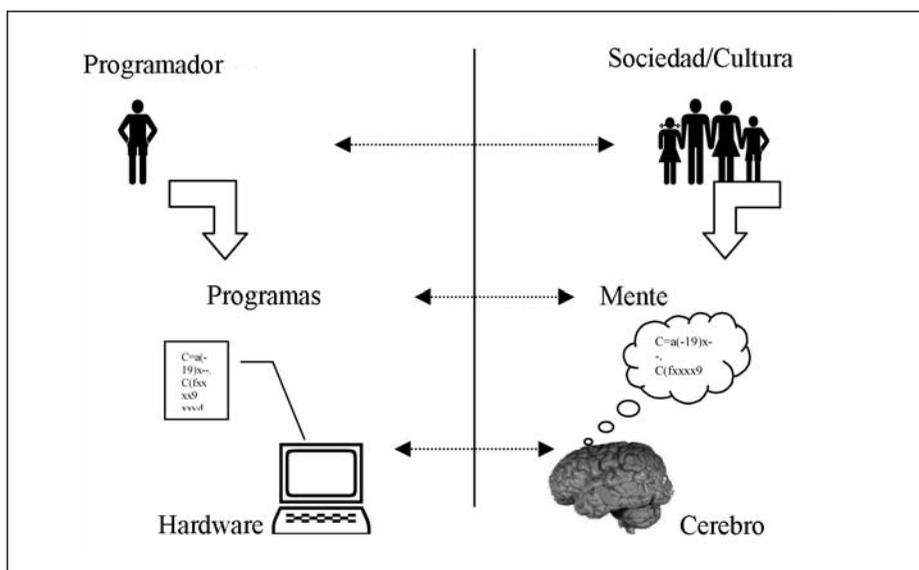


Figura 2. La "Metáfora del Ordenador"

nos referimos a un conjunto de mecanismos que no son "materiales" sino "computaciones". Es decir, en este caso no nos fijamos en el funcionamiento fisiológico del cerebro, sino en la lógica con la que manipula la información. De la misma manera que no consideramos material sino "computacional" un programa de ordenador que juega al Ajedrez. Evidentemente para que un ordenador juegue al Ajedrez necesitamos disponer de una máquina física, pero lo esencial es disponer de un programa cuyo funcionamiento se atenga a las "reglas" del Ajedrez. Y cuando nos referimos al funcionamiento de esas reglas, no nos referimos a algo material, sino a una determinada lógica de tratamiento de la información. Ese funcionamiento lo calificamos de "computacional", porque en definitiva se trata de una serie de cálculos, o cómputos, que se realizan sobre un conjunto de datos. Cálculos que son relativamente independientes de la máquina con que los hagamos. De hecho, podemos programar el mismo ordenador para que juegue a las Damas, o a cualquier otro juego, simplemente añadiendo un nuevo conjunto de reglas, y sin cambiar de ordenador. Análogamente, la "mente" sería el conjunto de reglas que están operando en nuestro cerebro, para dirigir nuestro comportamiento. Esas reglas, que en parte son innatas y en parte se aprenden en base a la experiencia de vivir en un medio físico y social, no son objetos materiales, sino cálculos computacionales. Esto no quiere decir que la "mente" sea un espíritu inefable. Se trata del resultado de que el cerebro funcionen determinadas conexiones según ciertas reglas. Pero lo que interesa subrayar es que el plano de análisis en el que nos colocamos, cuando hablamos de la "mente", no es el plano material del funcionamiento del cerebro, sino el plano abstracto "computacional", en el que lo que analizamos es la lógica de tratamiento de la información que resulta de la apli-

cación de esas reglas. Desde esta perspectiva cabe decir que la “*mente*” de cada persona contiene el conjunto de programas que manejan las reglas que esa persona utiliza para jugar cotidianamente al “juego” de la vida.

Ahora bien, las reglas que constituyen los programas de la “*mente*” no son solo reglas del tipo de las que se utilizan para jugar a juegos como el Ajedrez, sino algo mucho más complejo, ya que tienen que servir para controlar el funcionamiento de un cuerpo que tiene que hacer muchas cosas en la vida, interactuando con un medio muy complejo. De hecho, para poder abordar esa tarea, la organización estructural de la “*mente*”, lo que técnicamente se conoce como su “arquitectura”, está diseñada para *coordinar* tres tipos de “procesos” básicos:

1. “*Procesos Cognitivos*” cuya función es *elaborar e interpretar la información* acerca del estado del entorno y del propio cuerpo.
2. “*Procesos Motivacionales*” cuya función es *valorar las necesidades* de la persona en esas circunstancias.
3. “*Procesos Conductuales*” cuya función es diseñar y ejecutar *acciones instrumentales* para manejarse en el medio

Es la combinación del funcionamiento de estos tres tipos de procesos básicos, los que dan lugar al comportamiento de las personas (Véase **Figura 4** más adelante).

3.4. Los “componentes” del proceso emocional

Tal como ya hemos comentado, las emociones se elaboran como parte de los procesos mediante los que la mente cumple su función de orientar adecuadamente nuestro comportamiento. Para eso lo primero que tiene que saber nuestra mente es donde se encuentra. De ello se ocupan los *Procesos Cognitivos*, también llamados *Cognición* (véase **Figura 7** más adelante). Hemos afirmado más arriba que estos procesos no son materiales, sino computacionales. Es decir se trata de un conjunto de reglas de tratamiento de información que se implementan sobre una base material formada por millones de neuronas. En concreto, estos procesos se implementan en un conjunto de neuronas que están conectadas con los receptores (neuronas aferentes), de manera que reciben patrones de señales del medio (Estímulos) que son enviados al cerebro. Sobre ese conjunto está implementado un sistema computacional que selecciona la información a procesar (Atención), la interpreta (Percepción), la almacena (Memoria), la elabora (Pensamiento) y eventualmente la transcribe a un sistema abstracto de comunicación (Lenguaje). Mediante todos estos procesos nos creamos una representación mental abstracta (simulación) del entorno inmediato, lo que nos permite comprender el mundo en que nos encontramos. En

contra de lo que se suele creer, estos procesos no son “objetivos” en el sentido de estar orientados hacia una comprensión de la “verdadera” realidad en que no movemos, sino “subjetivos” ya que su función es darle un sentido personal a esa realidad que nos rodea. Es decir, ofrecer una versión propia de la realidad, para que pueda ser adecuadamente valorada según nuestros intereses (*Procesos Motivacionales*) y a continuación se pueda manejar el entorno en consecuencia para lograrlos (*Procesos Conductuales*). Para aclarar esta idea véase la **Figura 3**. En ella aparece arriba la conocida imagen ambigua de una joven/vieja, y abajo la imagen modificada acentuando cada una de las dos interpretaciones alternativas. Como puede comprobarse nuestra percepción, en lugar de darnos todas las posibles interpretaciones de la imagen, fuerza una de ellas. Esto es así, hasta el punto de que aun siendo capaces de ver ambas imágenes, tenemos que hacerlo con un cierto esfuerzo y “pasando” de una a otra. Es muy difícil, casi imposible, ver ambas a la vez. Si lo hiciéramos ¿cómo valoraríamos la imagen? Como atractiva o como repulsiva. Y ¿qué haríamos? Acercarnos a ella o alejarnos. Como puede verse es mejor que interpretemos la realidad de una única forma, aunque sea sesgada, porque así podemos relacionarnos con ella de manera consistente. Desgraciadamente, este sesgo perceptual no siempre es bueno, ya que nos puede llevar a actitudes intransigentes y fundamentalismos que nos alejan de otras personas que perciben la realidad



Figura 3. La Joven y la Vieja.

desde otro sesgo. Pero todo esto pertenece ya a otro nivel de análisis del que nos ocuparemos más tarde. De momento, lo importante de cara a la comprensión de las emociones es continuar analizando la función de la mente.

Una vez que los *Procesos Cognitivos* han extraído un significado de la situación en que nos encontramos, entran en juego los *Procesos Motivacionales*, encargados de valorar esa situación respecto de nuestras necesidades y deseos (Véase **Figura 4** más adelante). Estos *Procesos Motivacionales*, también llamados *Motivación*, se apoyan en un conjunto estructurado de neuronas que están directamente conectadas con las neuronas que constituyen los otros procesos, los *Cognitivos* y los *Conductuales*. Sobre este conjunto de neuronas está montado un sistema computacional orientado a valorar la información que le llega de los otros dos procesos. Ahora bien, es importante saber que la “mente” no es meramente “reactiva” sino “proactiva”, es decir, no se limita a reaccionar pasivamente, sino que activamente se orienta hacia ciertos objetivos. En concreto la función de la *Motivación* no es valorar pasivamente lo que le llegue, sino que su objetivo es gestionar activamente los estímulos que son relevantes para la persona. Es decir, los objetos o situaciones que son positivos y que podemos necesitar para vivir o para disfrutar, y los objetos o situaciones negativos que pueden ser peligrosos para nuestra vida o nuestro bienestar. De manera que estos procesos están realizando una constante evaluación del estado de todas nuestras necesidades

Las necesidades de las que se ocupa La *Motivación* son enormemente variadas, ya que van desde cuestiones puramente biológicas, tales como mantener nuestro cuerpo bien alimentado y a una temperatura adecuada, hasta cuestiones morales, tales como ser justo u honesto, pasando por todo tipo de objetivos intermedios, tales como alcanzar un cierto poder económico o social, y ser apreciado por los demás. Porque la relación de cada persona con su medio se realiza en una compleja estructura de *entornos vitales* superpuestos, que van desde el plano de lo físico, lo fisiológico y lo biológico, hasta el plano de los aspectos culturales mas abstractos, pasando por el plano de lo interpersonal, lo social y lo laboral.

Desde hace mucho tiempo, la psicología de la motivación ha venido estudiando cuáles son esas necesidades y cuál es su orden de preferencia. Esos estudios han dado lugar a la identificación de la “jerarquía de las motivaciones humanas fundamentales”. Un listado sintético de esas motivaciones básicas podría ser el que se ofrece en la **Tabla 4**. En ese listado se presentan las necesidades que ineludiblemente ha de intentar cubrir todo sujeto humano. Es decir, en principio se supone que todos los seres humanos se ven impulsados a intentar obtener al menos un mínimo de cada una de esas necesidades (salud, seguridad, comprensión y aceptación), y si es posible el máximo (placer, poder, amor, autonomía). Pero además, esas necesidades están jerarquizadas, de manera que hay que tener razonablemente cubierta el mínimo de la primera,

- (4) La necesidad de sentirse bien con uno mismo (aceptación de si mismo/autonomía/arte/música, etc.).
- (3) La necesidad de sentirse querido y comprendido por los demás (reconocimiento/comprensión/amor).
- (2) La necesidad de sentirse respetado y apoyado por los demás (bienestar material/seguridad/poder).
- (1) La necesidad de sentirse bien físicamente (salud/satisfacción biológica/placer).

Tabla 4. Jerarquía de Motivaciones Básicas humanas.

para poder ocuparse de la segunda, el mínimo de la segunda para poder ocuparse de la tercera, y así sucesivamente.

Tanto el grado en que se considera que una necesidad está mínimamente cubierta, como la importancia relativa que se le da a cada una de ellas, puede variar de una persona a otra, en función de la socialización, la cultura y la experiencia vital de cada uno. Pero en general cabe decir que el “*criterio*” con el que nuestra “*mente*” dirige nuestra vida está orientado básicamente a cubrir esas cuatro necesidades, controlando dos parámetros. Por un lado, asegurar que las primeras necesidades están mínimamente cubiertas, antes de pasar a las siguientes, y, por otro lado intentar alcanzar el máximo posible en cada una de ellas, entendiendo por “posible” aquello que *realmente* creemos que podemos lograr. Esta doble exigencia explica comportamientos como que, por ejemplo, llegado el caso somos capaces de someternos voluntariamente a una terapia muy dolorosa, si con ello creemos que podemos salvar nuestra vida. La razón es obviamente que asegurar la vida tiene prioridad respecto de evitar el dolor. Y también explica por qué las personas renunciamos a veces a objetivos aparentemente deseables como, por ejemplo, conquistar a una persona que resulte muy deseable como pareja, u obtener gran cantidad de dinero o de poder. La razón es que en este caso podemos pensar que esos objetivos están muy lejos de nuestras posibilidades reales, de manera que en este caso se impone el criterio de intentar objetivos que creamos realmente alcanzables. En definitiva, los *Procesos Motivacionales* se encargan de informar al resto de la “*mente*” de todo aquello que la persona desea, necesita o debe evitar. Para ser más exactos estos procesos *demandan urgentemente* todo aquello que parece que podrá satisfacer esos deseos y necesidades, y *denuncian desesperadamente* todo aquello que parece peligroso porque nos alejará de su consecución. Es decir, es un sistema que se rige absolutamente por “La ley del Deseo”. Evidentemente la contribución de este sistema al estado general que caracteriza las emociones es muy importante, como pronto veremos. Pero antes tenemos que completar el panorama de los procesos que constituyen la mente.

El tercer grupo de procesos son los *Procesos Conductuales* (véase **Figura 4**). Al igual que los anteriores se implementa en un conjunto de neuronas que están conectadas con los músculos (neuronas eferentes), de manera que les pueden transmitir patrones de señales que se convierten en movimientos. Sobre ese conjunto se encuentran representadas nuestras habilidades conductuales, es decir las estrategias de acción (hábitos y destrezas) que nos permiten manejar el medio en que nos encontramos. Tal como ya hemos indicado reciben señales de los procesos *Cognitivos* y *Motivacionales*, que le proporcionan información sobre los estímulos del medio, e indicaciones sobre los potenciales objetivos a alcanzar. A partir de esa información la función de los *Procesos Conductuales* es diseñar y, eventualmente, ejecutar comportamientos que, adaptándose a las condiciones del medio (indicadas por los *Procesos Cognitivos*), nos permitan alcanzar cada uno de esos objetivos potenciales (indicados por los *Procesos Motivacionales*).

Nótese que la misión de este sistema no es fácil, ya que normalmente la realidad no está hecha a la medida de nuestros deseos. De manera que para cumplir su misión los *Procesos Conductuales* deben disponer de estrategias e instrumentos eficaces para manejar el medio en el sentido que nos interesa. En concreto, tal como hemos mencionado, necesita coordinar nuestros movimientos corporales de forma que se adapten al medio, es decir, desarrollar lo que se denomina “Habilidades Conductuales”. Tal como ya hemos señalado, todas estas habilidades son en parte innatas, como por ejemplo los reflejos, y en parte aprendidas, como por ejemplo la capacidad para jugar al Tenis, o la habilidad para ligar.

Los *Procesos Conductuales* también generan señales que envía a los otros dos tipos de procesos. Estas señales serán positivas o negativas en función de que el sistema disponga o no de una respuesta adecuada a las demandas. Es decir, según que interprete que los objetivos que buscamos resultan adecuados a nuestras capacidades conductuales, o que interprete que la situación nos supera. Así cuando tenemos que desarrollar un comportamiento que creemos dominar, o nos enfrentamos a un problema que creemos poder resolver, estos *Procesos Conductuales* generan sensaciones positivas que nos impulsan a realizar esas actividades. Por ejemplo, cuando vemos a alguien que tiene problemas para hacer algo que nosotros sabemos hacer bien, tal como poner en marcha el lavavajillas, tendemos a decir eso de “quita, dame eso que yo lo hago”. Porque saber hacer algo bien, siempre nos impulsa a hacerlo. En cambio, cuando nos enfrentamos a una situación que no entendemos, o que nos exige habilidades de las que carecemos, estos mecanismos generan señales negativas, que nos impulsan a evitar tener que realizar dichas actividades. Por ejemplo, si no sé programar el vídeo para grabar cuando no estoy en casa, trataré de estar en casa a la hora del partido o de la película que quiero ver, en lugar de intentar aprender a programar el maldito vídeo. Esto vale para situaciones triviales, como los ejemplos que acabamos de poner, y también vale para cuestiones

mucho más importantes. Hay personas que evitan tener amigos o pareja porque sienten que no tienen habilidades adecuadas para las relaciones personales íntimas, y hay personas que se empeñan en tratar siempre a los demás o a sus parejas siguiendo un determinado modelo, con independencia de cómo sean las otras personas, porque es el único modelo de relación personal al que “saben jugar”.

En definitiva la función global de los *Procesos Conductuales* es gestionar nuestras capacidades conductuales, que son las que nos permiten manejar con cierta eficacia en el entorno en que nos desenvolvemos cotidianamente.

3.5. La “elaboración” de las emociones

Con estos tres procesos *Cognitivos*, *Motivacionales* y *Conductuales*, nuestra “*mente*” dispone en cada momento de una gran cantidad de información acerca de todo lo que capta del *entorno* en que está, de *todas* las cosas que quiere obtener o evitar, y de *todos* los comportamientos que es capaz de desarrollar para lograrlo, incluyendo información a cerca de lo viable que resulta cada objetivo. Pero no se trata simplemente de que dispongamos de esa información. Se trata de una dinámica proactiva. De manera que lo que nos ocurre no es solo que “sepamos” todo lo que deseamos y lo que podemos hacer, sino que esos procesos nos *impulsan* constantemente hacia todo eso. En lo profundo de nuestra “*mente*” bulle permanentemente una increíble cantidad de procesos y posibilidades que pugnan por salir a la luz. Pero no puede ser, porque no podemos hacer todo a la vez. De manera que hay que organizar ese lío, tomando decisiones acerca de qué *objetivo* (motivacional) se elige en cada momento, y con qué *estrategia* (conductual) se tratará de alcanzar, dadas la *interpretación* (cognitiva) que hacemos de las circunstancias en que nos encontramos. Además, a continuación será necesario poner en marcha el comportamiento elegido y hacer un seguimiento del mismo, con el objetivo de comprobar que efectivamente se está operando como se ha planeado. De todo esto se encarga el llamado “*Sistema Ejecutivo*” (véase **Figura 4**). Este sistema, al igual que los anteriores, se apoya en un conjunto de neuronas internas, que conectan a los otros procesos, mediante bucles de retroalimentación. Sobre ellas está montado un sistema computacional cuya misión es, precisamente, coordinar el funcionamiento de esos otros dos sistemas, llevando a cabo las importantes funciones de anticipación, selección de metas, planificación y monitorización del comportamiento. Ahora bien, esa tarea de coordinación de los procesos “*cognitivos*” “*motivacionales*” y “*conductuales*” no tiene nada de sencillo, porque cada uno de los tres procesos apunta a objetivos diferentes –interpretar la realidad consistentemente, satisfacer los deseos e incidir eficazmente en la realidad, respectivamente–, de manera que operan en base a leyes, criterios y limitaciones diferentes. Además, tal como acabamos de mencionar, cada uno de los procesos está proponiendo constantemente una enorme cantidad de posibles objetivos y acciones, de entre las

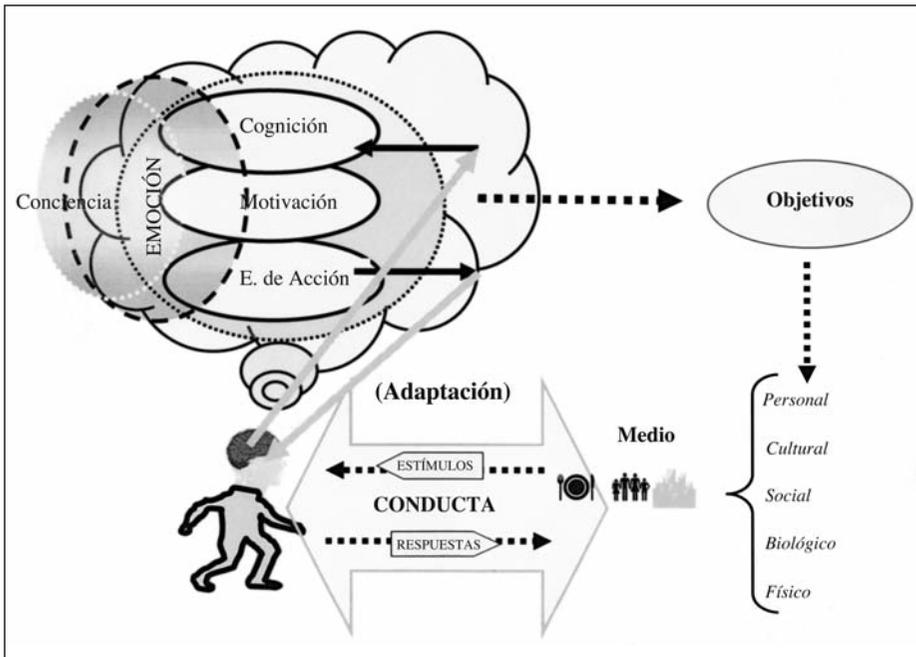


Figura 4. Modelo Básico del funcionamiento de “La Mente”.

que hay que elegir solo una opción, que es lo que realmente podemos hacer en cada momento. Y aquí es precisamente donde está la clave del funcionamiento de nuestra “mente”. ¿Cómo se coordinan esos procesos?, ¿cómo se valoran las posibilidades? y ¿cómo se decide lo que se va a hacer en cada momento para ser lo más feliz posible? Para contestar a esas preguntas y llevar a cabo su tarea de coordinación el “Sistema Ejecutivo” necesita contar con dos cosas. En primer lugar, necesita un “criterio” que le permita conocer y jerarquizar la importancia de los objetivos que puede o debe perseguir en general.

Lo segundo que necesita es una “valoración” del estado en que nos encontramos en cada momento concreto, que nos indique cuáles son las posibilidades prácticas que tenemos dadas nuestras circunstancias. De manera que combinando ambas cosas el sistema pueda llevar a cabo una “evaluación global” a partir de la cual pueda decidir si en general vamos bien, y por tanto tenemos que seguir haciendo lo que estamos haciendo, o si vamos mal y por tanto tenemos que cambiar. Veamos cómo funciona.

Por lo que respecta al “criterio” que permite jerarquizar la importancia de los objetivos que la persona puede o debe perseguir en general, se trata de la Jerarquía de Motivaciones básicas a la que ya nos hemos referido (véase **Figura 7**). Tal como ya hemos comentado, en ese listado se presentan las necesidades que ineludiblemente ha de intentar cubrir todo sujeto humano. Las necesidades están jerarquizadas, de manera que hay que tener razonablemente

cubierta el mínimo de la primera, para poder ocuparse de la segunda, el mínimo de la segunda para poder ocuparse de la tercera, y así sucesivamente.

Ahora bien, para aplicar esa jerarquía de motivaciones, y utilizarla como criterio de selección y decisión sobre qué comportamiento desplegar, necesitamos disponer de un conjunto de opciones entre las que elegir. De manera que la segunda cosa que necesita el “*Sistema Ejecutivo*” para tomar las decisiones es saber entre qué alternativas se puede elegir. Para ello se tiene que identificar todo lo que querría hacer (*Motivación*), y tener en cuenta las circunstancias (*Cognición*) y los recursos disponibles (*Conducta*) para lograr cada una esas cosas que queremos. Este es un proceso que ocurre en paralelo y que, como ya hemos comentado, no nos es directamente accesible a la conciencia. El resultado es el conjunto formado por todas las actividades que psicológicamente queremos o creemos poder hacer en un momento dado, incluyendo una valoración de lo urgente o viable que consideramos que es cada una de ellas. Con esto disponemos ya del conjunto de elementos sobre los que se puede aplicar el criterio de selección basado en la jerarquía motivacional.

A continuación, contando con ese conjunto de todos los comportamientos/objetivos disponibles, y aplicando la jerarquía de criterios motivacionales, se realizará una “*valoración global*” del estado del sujeto, a partir de la cual tomará una decisión acerca de qué comportamiento desplegar. Una vez decidido lo que se va a hacer, o dejar de hacer, se iniciará la puesta en práctica, y el “*Sistema Ejecutivo*” realizará un seguimiento de los resultados. Si se logra lo que se pretende, la correspondiente necesidad quedará cubierta, y se dará paso a otra nueva. Si no se logra, el sistema deberá intentar utilizar otra estrategia o, incluso, renunciar a ese objetivo considerándolo inalcanzable. Este es un proceso cíclico, y relativamente automático, que la «*mente*” desarrolla constantemente, y del que solo una pequeña parte es accesible a nuestra conciencia (véase **Figura 4**).

Pero, en definitiva, lo que nos interesa aquí es el tema de la emoción. Como se recordará hemos entrado en la descripción del funcionamiento de la mente, para intentar ubicar la función de la emoción, en el contexto de la función de la mente. Llegados a este punto estamos en condiciones de hacerlo. Como acabamos de ver, la función de la mente es dirigir el comportamiento de la persona, para intentar sobrevivir y ser lo mas feliz posible, dadas las circunstancias. Y en ese proceso, la mente realiza una función ejecutiva con la que coordina tres tipos de procesos (cognitivos, motivacionales y conductuales) que finalmente le permiten llegar a una “*valoración global*” del estado del sujeto. Esta valoración tiene en cuenta dónde estamos, lo que se desea y lo que se puede hacer, de cara a decidir un comportamiento concreto. Pues bien, resulta que la emoción es precisamente esa evaluación global (véase **Figura 4**). Por eso la vivimos fenoménicamente como *una compleja combinación de procesos fisiológicos, perceptivos y aptitudinales que producen en las personas un esta-*

do psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que produce una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas.

A esta definición operativa hay que añadirle un matiz. En concreto las investigaciones recientes (Le Doux, 1996) han puesto de manifiesto que existe no una sino dos vías de procesamiento emocional (véase **Figura 5**). Una primera vía rápida y automática que pasa por el tálamo y salta directamente a la amígdala, para dar una respuesta emocional “refleja”. Y otra vía más lenta y elaborada, que del tálamo salta a la corteza, donde se realiza un proceso de análisis más profundo, para luego eventualmente pasar a la amígdala y producir una respuesta intencional. Esto es lo que se representa en la **Figura 4** con flechas más finas (respuesta refleja) y más gruesas (respuesta elaborada). La primera vía es la que nos ayuda a reaccionar rápidamente ante los estímulos biológicamente relevantes, produciendo el comportamiento adaptativo de carácter primario. La segunda vía es la que nos permite orientar nuestra acción de manera más sofisticada, produciendo un comportamiento inteligente. Es en este segundo tipo de emociones donde se combinan aspectos motivacionales

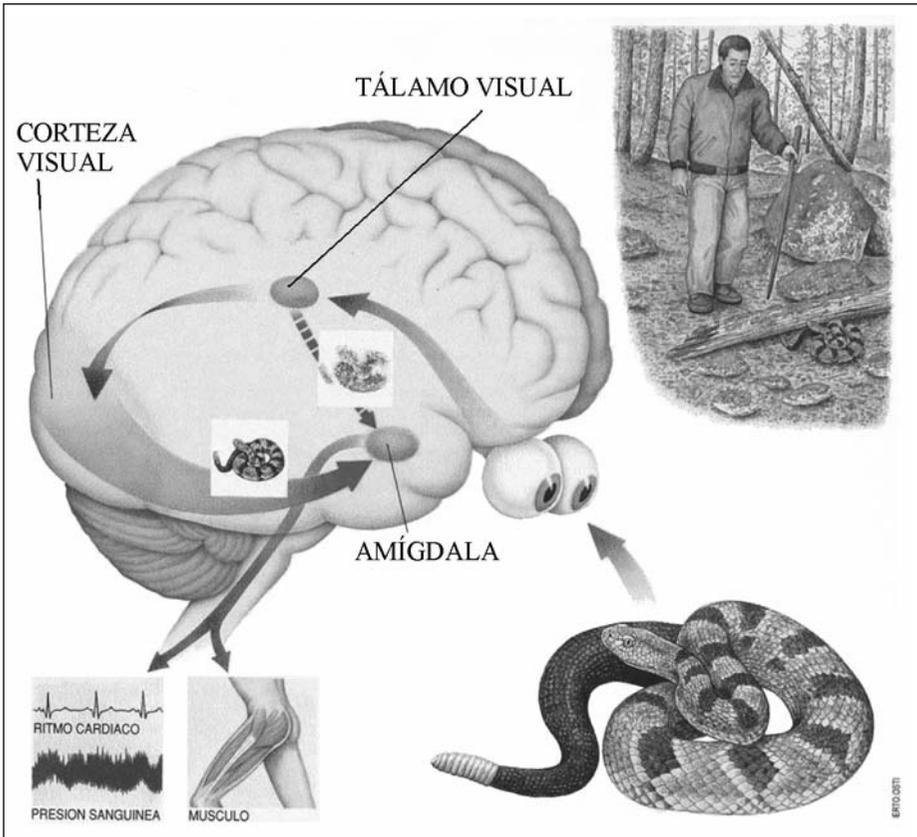


Figura 5. Las dos vías emocionales. (Tomado de LeDoux, 1996).

con otros de carácter cognitivo y conductual. Por ejemplo, investigaciones neurofisiológicas recientes, llevadas a cabo por Damasio, han demostrado que las lesiones en ciertas áreas del lóbulo prefrontal, que es donde se ubican las funciones ejecutivas y muy especialmente las que producen ese balance general que hemos denominado «estado emocional», dan lugar a comportamientos totalmente desadaptados. Las personas que sufren ese tipo de lesiones, ya sea por accidentes traumáticos o por tumores cerebrales, no muestran carencias importantes en su capacidad de razonamiento cognitivo y sus habilidades conductuales quedan intactas, pero su comportamiento se desorganiza de forma dramática. Por ejemplo, Damasio cuenta el famoso caso de un trabajador eficiente, capaz, responsable y buen padre de familia, llamado Phineas Gage, que a mediados del Siglo XIX sufrió un accidente en el que una barra de hierro le atravesó el lóbulo prefrontal del cerebro, dañándose gravemente. Milagrosamente el trabajador se recuperó perfectamente del accidente, en lo que se refiere a la salud, y a sus capacidades intelectuales y conductuales. Pero su carácter cambió drásticamente, convirtiéndose en un individuo irresponsable, borracho y camorrista, que abandonó a su familia para acabar con la vida totalmente arruinada. Tal como nos describe Damasio: «*la lesión selectiva en las cortezas prefrontales del cerebro de Phineas Gage ... comprometió su capacidad de planificar para el futuro, de conducirse según las reglas sociales que previamente había aprendido, y de decidir sobre el plan de acción que eventualmente sería más ventajoso para su supervivencia*» (p.46). ¿Qué había ocurrido? Pues la conclusión a la que llega Damasio, al igual que otros muchos investigadores en el campo de la Neurociencias es que es imposible desarrollar un razonamiento y un comportamiento correctos si no se cuenta con un adecuado control emocional.

Por eso postulamos que la emoción es la emergencia en la conciencia del resultado final de los procesos que dan lugar a la decisión que toma la *Función Ejecutiva* acerca de qué comportamiento desplegar. De manera que podemos decir que la *mente* está en cada momento en un «estado emocional», de naturaleza computacional, que incluye información tanto sobre la interpretación y valoración que hacemos de nuestra situación, como sobre la dirección en la que vamos a manejarla.

En definitiva, y tal como ya hemos subrayado repetidamente, queda claro que las emociones no son algo que simplemente “nos acompañan” mientras desarrollamos nuestro pensamiento y nuestro comportamiento cotidianos, sino que resultan ser “la guía” fundamental que articula dichos razonamientos y pensamientos, en cuanto que contienen información a cerca del estado global en que nos encontramos. De manera que si no gestionamos adecuadamente nuestros estados emocionales, para saber verdaderamente lo que queremos, de nada nos servirá ser muy inteligentes y disponer de grandes habilidades de comportamiento. Así que la capacidad para “gestionar” nuestros estados emo-

cionales, evaluándolos correctamente y utilizándolos para orientar positivamente nuestro comportamiento, es una dimensión indispensable para poder vivir una vida mínimamente ajustada. Todo esto lo presenta Damasio en un libro que titula “El error de Descartes”, para subrayar precisamente que esa clásica dicotomía entre lo racional y lo emocional ya no puede considerarse ajustada a la realidad del funcionamiento del cerebro. En su lugar es la coordinación emocional de los aspectos motivacionales con los cognitivos y conductuales lo que parece que realmente ocupa la actividad cotidiana de nuestro cerebro. Por tanto *son esos procesos emocionales los que tenemos que gestionar bien, si queremos adaptarnos y desarrollarnos en nuestro entorno.*

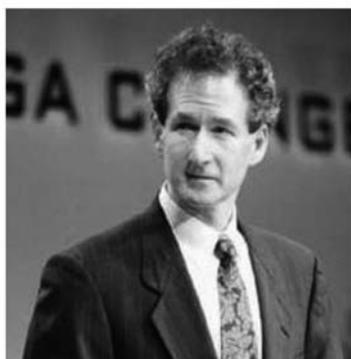
4. EL USO ADAPTATIVO DE LAS EMOCIONES: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Dentro de la nueva “moda” de lo emocional, una de las cuestiones que más suena recientemente es eso que se ha dado en llamar la “*Inteligencia Emocional*”. Como veremos a continuación se trata de una nueva concepción acerca de cómo manejar los procesos emocionales, que rompe con los prejuicios negativos tradicionales en el abordaje del tema, y trata de aprovechar las emociones en positivo. En concreto, para entender esta nueva perspectiva tendremos que volver a reflexionar acerca del funcionamiento de las emociones. Como se recordará hemos definido la emoción como conocimiento sobre *el resultado, del mecanismo mediante el que nuestra mente evalúa nuestro estado global y decide nuestro comportamiento.* Por tanto, concluíamos que su función es de coordinación del comportamiento y además nos ofrece información acerca de la situación de nuestros propios estados mentales. Concretamente, tal como vimos, los estados emocionales que se alcanzan en el *Sistema Ejecutivo* contienen información acerca de cómo estamos *interpretando* una situación concreta, cómo la *evaluamos*, y qué es lo que nuestra mente ha *decidido hacer* a continuación (véase **Figura 5**, más arriba).

Pero el caso es que esta información puede interpretarse al menos de dos maneras totalmente diferentes. La primera consiste en considerar que esa información se refiere a procesos mentales inescapables que no podemos modificar. Así que cuando sentimos de cierta forma, ese sentimiento nos impulsará a hacer algo, y ese proceso es inevitable, de manera que no podemos ni cambiar el sentimiento, ni tampoco su asociación con el comportamiento. Lo único que podemos hacer es, o bien dejarnos llevar, o bien intentar “reprimir” el comportamiento que nos demanda el sentimiento. Esta es la consecuencia lógica de la interpretación clásica de las emociones. Y en parte se ajusta al funcionamiento de las emociones primarias. Pero, si interpretamos las emociones en el sentido “nuevo” que lo hemos hecho, existe otra alternativa. Si las emociones, espe-

cialmente las secundarias, nos ofrecen información acerca de nuestros propios procesos mentales, podemos utilizar esa información para profundizar en el conocimiento de dichos procesos y, eventualmente, redirigirlos de forma intencional. En este contexto, la idea de *“Inteligencia Emocional”* se refiere precisamente a eso, a la posibilidad de desarrollar la habilidades o destrezas necesarias para manejar y modificar la “información emocional” de manera positiva y psicológicamente constructiva. Es decir, aprender a utilizarla para influir y mejorar la eficacia de nuestro comportamiento.

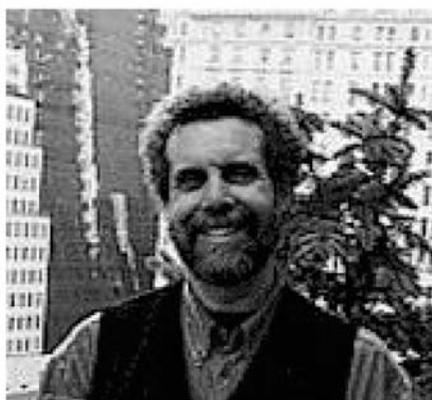
La idea de prestar atención a la información que ofrecen las emociones surgió en varias formulaciones diferentes y en varios autores distintos, a finales del pasado Siglo XX. Incluso algunos autores utilizaron juntas las palabras inteligencia y emoción. Pero quienes por primera vez definieron claramente el concepto, y quienes utilizaron por primera vez la etiqueta de *“Inteligencia Emocional”* como nombre propio, fueron dos psicólogos norteamericanos, Peter Salovey y John D. Mayer. En concreto lo hicieron en un artículo de psicología infantil que publicaron en 1990. La razón para crear esa nueva etique-



J. D. Mayer



P. Salovey



D. Goleman

ta se apoya en una analogía con la Inteligencia convencional, o C.I. (Cociente Intelectual). Como sabemos la inteligencia convencional se refiere a la capacidad para manejar nuestras destrezas cognitivas, tales como la memoria, el razonamiento, el cálculo, las estrategias de solución de problemas... etc., para resolver tareas intelectuales. Aquí la *“Inteligencia Emocional”* sería lo mismo, pero referido a las destrezas necesarias para sacarle partido a los componentes del proceso emocional. En concreto, y tal como la definieron originalmente sus creadores en el mencionado artículo, La *“Inteligencia Emocional”* sería *“un conjunto de destrezas que se supone que contribuyen a una adecuada percepción y expresión de las emociones en uno mismo y en los otros, a la adecuada regulación de las emociones en uno mismo y en los otros, y a la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar los propios objetivos vitales”* (p.185).

Tal como ya hemos repetido anteriormente, esta idea de utilizar las emociones en sentido positivo va a suponer toda una novedad en la cultura occidental. Porque, como comentamos, no será hasta bien entrado el pasado Siglo XX que las emociones empiecen a jugar un papel activo en el desarrollo individual y social. Hasta entonces, la forma de abordar las emociones era o bien reprimiéndolas o bien desfogándolas en ámbitos de ocio. Sin embargo, el ejercicio de la democracia en los países económicamente desarrollados, y muy especialmente la aparición de la cultura “posmoderna”, con su mezcla de bienestar económico y cuestionamiento de la “racionalidad pura” como guía infalible del pensamiento humano, comenzó a crear un espacio real –aunque no oficial–, para el ejercicio de los deseos individuales, que hemos denominado “la Cultura del Deseo” (Zaccagnini, 2002; 2004). A continuación ese espacio se fue llenando cada vez más de comportamientos emocionalmente sesgados, hasta que se hizo necesario tomarlos en consideración. Dando lugar a una serie de propuestas acerca del manejo activo y positivo de las emociones, que terminarán enmarcando la aparición de la *“Inteligencia Emocional”*.

Entre esas propuestas que constituyen los antecedentes del actual concepto de *“Inteligencia Emocional”* se suele mencionar el desarrollo de líneas de investigación sobre emoción y cognición, tal como la de Ortony y colaboradores, o el concepto de inteligencia intrapersonal desarrollado por Howard Gardner (Gardner,1983). Pero esas ideas, y otras similares, resultan bastante alejadas del núcleo conceptual de la *“Inteligencia Emocional”*, aunque comparten con ella el punto de partida referido a considerar que el manejo de las emociones resulta muy relevante para el desarrollo personal.

A partir de 1990, Salovey y Mayer continuaron desarrollando su idea de la *“Inteligencia Emocional”*. Pero pronto sus trabajos comenzaron a desbordar el ámbito inicial de la psicología infantil, ampliando el concepto de manera que

se convirtió en una dimensión de la psicología humana en general. Trataron de hacer más explícitos los contenidos del concepto, diseñaron sistemas para su evaluación e intentaron relacionarlo con otros parámetros de la personalidad y de la psicopatología. Sin embargo, el gran salto cualitativo del tema se producirá en 1995 cuando Daniel Goleman, un periodista psicólogo, publica un libro de divulgación que titula precisamente *“Inteligencia Emocional”*. En ese libro el autor presenta una heterogénea y densa colección de investigaciones de diversos campos que, van desde la neuropsicología a la psicología del trabajo, pasando por la psicología de la personalidad, la psicología infantil y la psicología social. Según este autor esos trabajos confluyen, de una u otra forma, en la idea de que la gestión de las emociones es muy relevante para orientar eficazmente el comportamiento en la vida cotidiana. Aunque la obra resulta relativamente difícil de leer, dada su magnitud y heterogeneidad de conceptos, se convirtió casi inmediatamente en un gran *“best-seller”* de enorme éxito comercial. A partir de ese momento el uso del concepto de *“Inteligencia Emocional”* –que denominaremos IE a partir de ahora para abreviar–, se generalizó, tanto en el ámbito académico como en los textos de divulgación psicológica y autoayuda. Convirtiéndose en el símbolo de ese reconocimiento social de la importancia de las emociones en el desarrollo de una vida psicológicamente equilibrada.

A su vez, esa popularización del término IE dio lugar a un uso extensivo, y abusivo, a cargo de todo tipo de autores que intentan apuntarse automáticamente a la moda. De manera que a partir de finales de los años 90 del pasado siglo, aparecen muchos textos que hablan de las emociones y que se refieren a la IE. Ahora bien, si se analiza toda esa amplia cantidad de textos que utilizan la etiqueta IE en el título y/o en el desarrollo de sus contenidos, comprobaremos que lo único que tienen en común todos ellos es, precisamente, que dicen reivindicar las emociones como algo psicológicamente relevante. Es decir, la mayoría de esos textos se suman a la “moda” de lo emocional, señalando que es importante tener en cuenta los estados emocionales, propios y ajenos, de cara al desarrollo de nuestro comportamiento cotidiano. El problema aparece cuando intentamos averiguar qué es exactamente *lo que hay que hacer* con las emociones para mejorar nuestra vida. Entonces nos encontramos con que una gran mayoría de esas propuestas, o bien no terminan de clarificar qué o cómo se hace eso, o bien ofrecen ideas que no son nuevas en absoluto, ya que se trata de modelos anteriores, basados en mecanismos psicológicos no emocionales en los que, eso sí, se ha introducido la etiqueta IE para actualizarlos. De manera que finalmente tenemos que concluir que la genuina línea de trabajo en IE la que realmente supone una aportación nueva, es la que parte de la idea que originalmente desarrollaron Salovey y Mayer, y que posteriormente ha sufrido variaciones y aportaciones de esos autores y de otros más o menos asociados a ellos. Esa será, por tanto, la versión de IE de la que nos ocuparemos aquí.

En concreto, tal como hemos mencionado al inicio de este capítulo, el planteamiento de Salovey y Mayer lo que propone es que para aprovechar las emociones en sentido positivo, aprendamos a interpretarlas no como una *reacción automática inescapable*, sino como una *fuerza de información* acerca del funcionamiento de los procesos de nuestra propia mente. Es decir, se trata de caer en cuenta de que cuando sentimos una emoción, no estamos necesariamente atrapados en un proceso mental incomprensible e incontrolable, sino que estamos ante la posibilidad de darnos cuenta de cómo está funcionando nuestra mente, paso a paso, ante una situación determinada. Mas concretamente si prestamos atención a todos los componentes del proceso emocional que vimos anteriormente (Cognición+Motivación+Acción) descubriremos que no sólo podremos intentar reprimir el comportamiento final, sino que podemos hacer mucho más. Podemos analizar y, eventualmente modificar, cualquiera de los pasos del proceso (véase **Figura 6**). En efecto, no sólo podemos evaluar la acción que vamos a poner en marcha, sino que también podemos revisar todo el proceso, empezando por nuestra percepción e interpretación de la realidad, siguiendo por la lógica de la decisión con la que estamos asociando esa situación a una respuesta concreta, y terminando por adelantar las consecuencias de que probablemente tendrá nuestra respuesta (véase un esquema de todo el proceso en la **Figura 6**). En definitiva, *si analizamos atentamente nuestros estados emocionales, ya sea en el momento en que ocurren, o con posterioridad, tendremos nada menos que la posibilidad de acceder al conocimiento de los procesos con los que nuestra propia mente está diseñando nuestro comportamiento*. Lo cual nos puede permitir a su vez *revisarlos y, eventualmente, modificarlos* para lograr un comportamiento más efectivo.

Pues bien, la IE tal como nos la plantea la línea de Salovey y Mayer, consiste en el conjunto de habilidades o destrezas que nos permiten llevar a cabo esa revisión y modificación de nuestros estados emocionales, de cara a mejorar nuestro comportamiento cotidiano. En concreto, en una de sus últimas revisiones realizada en 2001, John Mayer nos dice que se trataría de las destrezas

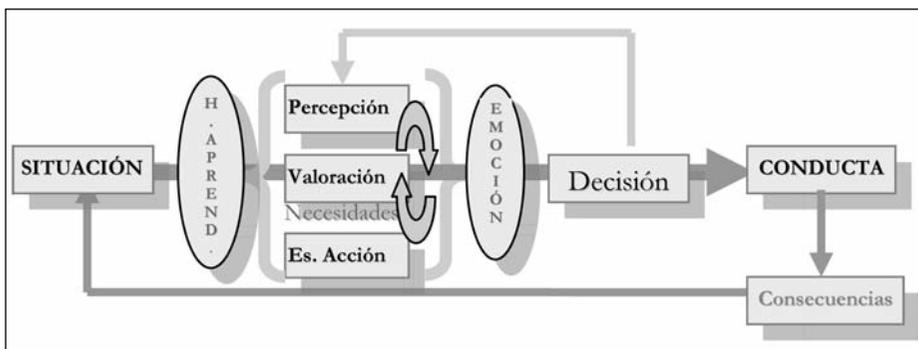


Figura 6. El proceso mental en la toma de decisión emocional.

o habilidades que en conjunto nos permiten realizar eficientemente las siguientes tareas:

1. *Percibir* adecuadamente los estados emocionales, asumiéndolos como tales y expresándolos adecuadamente.
2. *Comprender* correctamente la naturaleza de esos estados emocionales.
3. *Regular* esos estados emocionales, impidiendo sus efectos negativos y aprovechando sus aspectos positivos.
4. Ser capaces de hacer lo mismo con los estados emocionales de los que nos rodean.

4.1. Percibir bien nuestras emociones

La primera destreza o habilidad que constituye la IE se refiere a la capacidad para “*percibir*” adecuadamente los propios estados emocionales, expresándolos adecuadamente. Evidentemente, si de lo que se trata es de aprovechar la información que nos ofrecen los estados emocionales, la primera condición para lograrlo será percibir correctamente esa información. Esto puede parecer obvio, pero no lo es en absoluto. Porque una cosa es que, efectivamente, en cualquier momento de nuestra vida estamos en un estado emocional concreto, y otra muy distinta que seamos conscientes de ello. Para lograr esto será necesario prestarle cierta atención a nuestro estado general. Es decir hay que focalizar la atención en nosotros mismos, de manera que podamos identificar lo que estamos sintiendo en cada momento. Este ejercicio de atención a los propios estados emocionales ha sido sistemáticamente despreciado e, incluso, activamente reprimido, en la formación de los varones que ha caracterizado el modelo cultural “racionalista” occidental. Tal como ya hemos comentado, durante siglos las emociones han sido consideradas como algo negativo a evitar. De manera que en la educación se ha enseñado a los niños varones a centrarse en los aspectos “racionales” y “objetivos” del entorno en que viven, eludiendo y reprimiendo los aspectos “emocionales” y “subjetivos” de su interior. Así se nos dice que “los hombres no lloran”, o que deben ser “valientes”. Cosas que en realidad lo que significan es que los varones no deben prestar atención a sus propias emociones, intentando que no influyan en su comportamiento. De hecho, en occidente, una gran cantidad de varones adultos presentan una clara incapacidad para darse cuenta de sus propios estados emocionales. Con ello se supone que pueden orientar más racionalmente su comportamiento, sin caer en “sesgos emocionales”. Pero en realidad lo que han desarrollado los varones occidentales es una auténtica “*inhibición emocional*”. Es decir, a base de intentar ajustarse a ese modelo, han aprendido a ignorar o reprimir las emociones evitando que afloren a la conciencia. De forma que solo las emociones más fuertes e inesperadas logran algunas veces vencer la repre-

sión, para desbordarse incontroladamente. Pero no es lo habitual. El resto del tiempo los varones en occidente viven sin tener una clara conciencia de los estados emocionales por los que están pasando. Con lo cual pueden llegar incluso a creerse que las emociones no interfieren en su vida. Cuando en realidad lo que ocurre es algo muy distinto, simplemente se conocen muy mal a sí mismos. Porque, si no tenemos en cuenta la información que nos ofrecen los estados emocionales, es fácil que hagamos interpretaciones equivocadas acerca de nuestro propio comportamiento. Esto a su vez dará lugar a que tomemos decisiones conductuales inadecuadas que nos pueden llevar a padecer importantes consecuencias físicas, psíquicas y sociales. Porque vivir reprimiendo las emociones equivale a navegar psicológicamente con una brújula atascada.

Pero, no solo se puede pecar por defecto, también resulta disfuncional prestarle demasiada atención a las emociones. Es lo que se denomina la “*rumiación emocional*”, que ha sido característico de la educación femenina. Se trata de prestarle demasiada atención a los estados emocionales, de manera que en lugar de utilizar la información que contienen para tomar decisiones efectivas, nos limitemos a contemplar y vivenciar las sensaciones emocionales, sin ir más allá. Esto hace que no sólo no se aproveche la información que poseen, sino que potencia los aspectos negativos de las emociones, pudiendo llegar incluso a bloquearnos psicológicamente. Es decir, se termina substituyendo la acción por la mera vivencia emocional. Lo cual también puede dar lugar a importantes efectos físicos, psicológicos y sociales. Quien se queda absorto en la contemplación estética del humo y del fuego del incendio, puede terminar quemado. En definitiva, la primera parte de la habilidad de “*percibir*” las emociones que caracteriza la IE consiste en saber *dedicarle la atención adecuada*, ni poca ni mucha, a los estados emocionales. La clave está en ser efectivamente consciente de nuestro estado emocional, pero sin que eso agote todos nuestros recursos mentales. De manera que nos sobre capacidad para llevar a cabo otros procesos de análisis y evaluación de la información emocional, que nos permitirán sacarle partido.

Una vez que prestamos la adecuada atención a los estados emocionales, la segunda parte de esa primera habilidad se refiere a la capacidad para identificar adecuadamente el tipo y el significado del estado emocional en que estamos. Y, de nuevo, cabe señalar que la cuestión no es ni mucho menos trivial o inmediata. Porque la adecuada identificación de los estados emocionales requiere un conocimiento específico acerca de la relación que existe entre los antecedentes de cada estado emocional (qué estímulo nos produce qué sensación), las características del mismo (que tipo de emoción nos produce) y las consecuencias o conducta a la que suele llevarnos (acción, inhibición, acercamiento, alejamiento... etc.). Conocimiento que se aprende a base de elaborar nuestra propia experiencia emocional. Una vez que se ha adquirido ese conocimiento, podemos empezar a predecir las emociones que nos producirá una determinada situación, comprobar que efectivamente sentimos lo que esperábamos y, finalmente anticipar el tipo de

conducta que, de no intervenir activamente, nuestra mente pondrá en juego a continuación. Con lo cual disponemos de la base necesaria para diseñar un comportamiento efectivo y adaptado. En concreto esta información puede resultar crucial para orientar nuestro comportamiento de manera que alcancemos ese equilibrio psicológico que denominamos “autonomía personal” base para alcanzar el bienestar psicológico duradero.

Para desarrollar ese aprendizaje lo primero que necesitamos es identificar adecuadamente el tipo de estado emocional en que nos encontramos en cada momento. Profundizando un poco más, recordemos que las emociones se caracterizan por tres dimensiones básicas que son: su *calidad* (positiva o negativa) su *intensidad* (alta o baja) y su *duración* (puntual o a largo plazo). Por tanto, serán estos parámetros los que deberemos ser capaces de estimar en cada momento, para poder afirmar que percibimos adecuadamente la emoción. Empezando por lo último, cuando percibimos una emoción, es importante identificar si se trata de algo puntual, o de algo de carácter más permanente. Por ejemplo, en una relación de pareja, es muy importante distinguir ambos tipos de emociones. Así, no es lo mismo que mi pareja me produzca una emoción negativa, de carácter puntual, a que se trate de algo estable. Y al contrario, una emoción positiva de carácter puntual, como por ejemplo el alivio que sentimos al reconciliarnos tras una disputa, no debe ser confundido con el estado positivo de carácter permanente que se desprende de una relación emocionalmente equilibrada, que es lo que tenemos que mantener con nuestra pareja para que las cosas vayan bien. Por lo que respecta al segundo parámetro, la intensidad, cabe decir lo mismo. Es muy importante identificar correctamente la intensidad de una emoción que estamos sintiendo, para evaluar adecuadamente la importancia de la situación. Tanto la sobrevaloración como la infravaloración sesgan negativamente la información emocional. Así hay personas que son capaces de llegar a la agresión física o verbal como respuesta a una situación de poca importancia, como por ejemplo un pequeño contratiempo de tráfico, y hay personas capaces de generar mucho malestar en otras personas sin tener conciencia del daño que producen, precisamente por la falta de adecuada valoración de la intensidad de sus propias emociones. En cuanto al primer parámetro, la calidad, es probablemente el parámetro de mayor riqueza de matices porque, tal como ya comentamos anteriormente, la variedad de emociones que se pueden llegar a sentir es enorme. Aquí lo único que señalaremos es que es muy importante no confundir las emociones negativas con las positivas cosa que, por curioso que parezca, ocurre con más frecuencia de lo que parece. Tal como dice el refrán “del amor al odio solo hay un paso” (y viceversa).

Finalmente, el tercer componente de esta primera habilidad emocional se refiere a la capacidad para expresar adecuadamente los propios estados emocionales. Evidentemente, para hacerlo es necesario previamente ser capaz de percibir e interpretar correctamente nuestros estados emocionales. Pero con eso no

basta. Todos conocemos personas que o bien nunca se sabe de qué humor están, o bien nos hacen sentir violentos por su manera excesivamente espontánea de expresar sus estados de ánimo. De nuevo ambos tipos corresponden a los modelos tópicos con los que se han educado a los hombres y mujeres en la cultura occidental desarrollada del pasado siglo XX. Frente a este modelo que, como se recordará, asume que las emociones son algo incontrolable que o bien hay que reprimir, para desarrollar un pensamiento racional, o bien se desfogan de forma relativamente incontrolada, lo que postula la IE es, una vez más, interpretar las emociones como una información sobre nuestro propio estado, que podemos transmitir a los demás mediante su adecuada expresión. Lo cual significa, en este caso, ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Esta información puede ser muy útil a los que nos rodean, tanto para comprendernos mejor como para regular adecuadamente sus relaciones con nosotros.

4.2. Comprender nuestras emociones

La segunda gran habilidad o destreza que caracteriza la IE está relacionada con la capacidad para comprender el significado de la información que nos suministran nuestras propias emociones. Más concretamente, tal como hemos visto previamente (véanse **Figuras 8 y 9**) una emoción nos informa de que está en marcha un proceso mental de evolución global de la situación en que estamos (Cognición) lo que necesitamos (Motivación) y los medios de que creemos disponer para afrontar la situación (Opciones de Acción). De manera que comprender un estado emocional exige identificar qué es lo que nos lo produce (*percepción*), cómo lo valoramos (*interpretación*), cómo vamos a responder a esa situación (*decisión*) y, finalmente anticipar las consecuencias de lo que vamos a hacer (*acción*). Si hacemos ese análisis correctamente, ya sea antes de actuar o, incluso, después de haberlo hecho, estaremos en condiciones de descomponer los pasos y la lógica con la que se ha construido nuestro propio comportamiento. Es decir, la mecánica que nos lleva a actuar como lo hacemos. Así que podremos evaluar lo acertado o desacertado de nuestro comportamiento en esa situación. Es decir, podemos verificar si nuestra percepción ha sido correcta, si nuestra valoración ha sido ponderada, si nuestra decisión es lógica y razonable y, finalmente, si las consecuencias de nuestra conducta son las deseadas o, al menos, nos resultan aceptables.

Visto así, de nuevo puede parecer algo sencillo o evidente esta evaluación, pero se trata de una habilidad que exige bastante entrenamiento. Porque, lo habitual es que creamos que, casi siempre, nuestra interpretación de la realidad es correcta y objetiva, nuestra decisión la más razonable y nuestro comportamiento el único posible, dadas las circunstancias. Y esto lo suponemos sin llevar a cabo

el más mínimo ejercicio de autoanálisis. Lo damos por sentado. Pues bien, es posible que muchas veces sea así, pero desde luego que otras muchas no lo es en absoluto. Con gran frecuencia percibimos la realidad de forma sesgada, debido a falta de información, prejuicios o, simplemente, a nuestro estado de ánimo. Porque ya se sabe que *“en este mundo traidor, nada es verdad ni mentira, todo depende del color del cristal con que se mira”*. De manera que lo que en un momento dado nos puede parecer una agresión, puede ser algo muy razonable. Por ejemplo, si llego cansado e irritado a mi casa, es muy probable que casi cualquier cosa que me digan, a poco que no sea ideal, me molestará. Ahora bien, una cosa es que subjetivamente me moleste cualquier cosa que me digan, y otra muy distinta que “objetivamente” la situación sea una agresión. El problema es que si creemos que “objetivamente” es una agresión, nuestra valoración irá en consecuencia y, a continuación seguirá un comportamiento que, muy probablemente sí será una agresión “objetiva” hacia la otra persona. Con lo cual iniciaremos una típica espiral de conflicto interpersonal, en el que seremos los culpables, pero nos crearemos las víctimas. Y lo mismo cabe decir de la relación entre la percepción y la valoración, o de la lógica con que decidimos nuestra respuesta, así como acerca de las consecuencias de nuestro comportamiento. En definitiva, todos estos elementos que constituyen nuestro proceso psicológico de diseño del comportamiento pueden contener errores, que si no somos capaces de detectar, nos pueden llevar a situaciones tan negativas como innecesarias. Y lo peor en esas circunstancias es que nosotros creemos que son “objetivas” e inevitables, por lo que renunciaremos a intentar modificarlas. El resultado es que muchas de las circunstancias que más dolor nos producen en nuestra vida cotidiana se deben precisamente a *“conflictos emocionales”* que se han generado a partir de una forma inadecuada de interpretar nuestra relación con otras personas, tanto en el ámbito profesional como en el de las relaciones afectivas.

Evidentemente, una vez que desarrollamos la habilidad necesaria para interpretar la información que contienen los estados emocionales, ganamos mucho en la comprensión de los mismos. Lo cual nos permitirá aprender de la experiencia y aplicar ese conocimiento la próxima vez que nos encontremos en una situación similar. Continuando con el ejemplo antes mencionado, si tengo la impresión de que cada vez que llego a casa mi pareja me está esperando con un problema, quizás convenga reflexionar acerca de por qué lo vivo así. Entonces es muy probable que descubra que el origen del problema no está en mi pareja sino en el estado emocional de irritación que normalmente produce el cansancio en las personas. Una vez que me doy cuenta de eso, puedo reinterpretar toda la situación, rompiendo la cadena de deducciones erróneas a que me lleva creer que “objetivamente” me están agrediendo. Y, en su lugar, se puede reinstalar una cadena de deducciones más ajustadas a la realidad que, por tanto, mejorarán mi comprensión de mí mismo y de la situación en que me encuentro. La mejor estrategia para salir de muchos *“conflictos emocionales”*, convirtiéndolos en situaciones positivas de *“facilitación emocional”* consiste, precisamente, en poner en

cuestión lo que damos por sentado en esa situación conflictiva. Cuanto más “evidente” nos parezca el hecho de que tenemos toda la razón para enfadarnos y devolver la agresión recibida, mas urgente es revisar los supuestos en que nos apoyamos y, sobre todo, las consecuencias que puede traer eso de “tener toda la razón para responder con una agresión”.

En definitiva esta segunda habilidad constitutiva de la IE consiste en ser capaces de descomponer nuestro comportamiento en los pasos psicológicos que lo constituyen. Para, a continuación, analizar sus contenidos y comprobar su adecuación y sus consecuencias. Si lo hacemos, lo primero que descubriremos es que nuestro comportamiento habitual no es ni tan “objetivo” ni tan ineludible como creemos. De manera que cuando nos encontramos en situaciones emocionales desagradables, no tenemos por qué resignarnos a sufrir sus consecuencias. De hecho podemos, y debemos, interpretarlas como una indicación de que hay un problema que deberemos resolver para evitar consecuencias mayores. Como, por ejemplo, la luz de la reserva de la gasolina nos indica que hay un problema que resolver, no que necesariamente nos vayamos a quedar tirados en la carretera. Y lo mismo se puede decir de las emociones positivas. No debemos interpretarlas como algo “caído del cielo”, sino como una indicación de que lo que estamos haciendo es psicológicamente adecuado, de manera que debemos continuar en la misma línea. En conclusión debe quedar claro que comprender nuestras emociones es un ingrediente fundamental para comprender efectivamente nuestro propio comportamiento cotidiano.

4.3. Regular nuestros estados emocionales

4.3.1. Autocontrol

Una vez que se alcanza ese conocimiento sobre nuestros propios mecanismos psicológicos, del que acabamos de hablar, el siguiente componente de la IE consiste en desarrollar habilidades de *regulación* de los propios estados emocionales. En su funcionamiento más básico estas estrategias nos permitirán alcanzar un saludable *autocontrol emocional*. Como se recordará en el modelo cultural tradicional, la única forma influir en las emociones es reprimirlas. Esto supone un cierto grado de autocontrol emocional, pero de consecuencias muy negativas por varias razones. En primer lugar porque reprimir las emociones supone un gran esfuerzo que, además, no siempre obtiene los resultados esperados. Peor aún, una excesiva represión emocional puede dar lugar a graves secuelas psicológicas e, incluso, físicas. En segundo lugar porque al reprimir las emociones estamos negándonos a nosotros mismos el acceso a toda la información que contienen. De manera que, tal como comentamos anteriormente es como si tiramos la brújula en pleno safari por la selva de la vida cotidiana. En tercer lugar, la

mejor razón para no utilizar la estrategia de la represión emocional es que mediante el adecuado *autocontrol emocional* se pueden neutralizar los aspectos negativos de las emociones sin necesidad de reprimirlas.

En efecto, tradicionalmente se ha considerado que las emociones son negativas porque sesgan de manera incontrolada el comportamiento. Por ejemplo si estoy enfadado, y me dejo llevar por el enfado, probablemente haré cosas que puedan dañar a los que me rodean, y de las que luego me arrepentiré. Por tanto, según el modelo tradicional, lo que debería hacer es reprimir mi enfado. Es decir, intentar evitar comportarme tal como me “pide” mi enfado. En su lugar debería procurar comportarme de forma “normal”. Ahora bien, si mediante la “voluntad” intento comportarme de manera “natural” cuando estoy muy enfadado, lo más probable es que tenga problemas. En primer lugar porque me costará un gran esfuerzo que, unido al estado de ánimo negativo, me supondrá un gran desgaste psicológico, de manera que es muy probable que no consiga controlarme. Si, pese a todo lo consigo, además del desgaste que supone, probablemente se me note que no estoy normal, de manera que tampoco produciré en los demás el efecto deseado. Incluso, además, si para mantenerme normal con otra persona tengo que hacer un gran esfuerzo, lo más probable es que cada vez esa persona me resulte menos atractiva o, por lo menos, que piense que “me debe una”. En definitiva que parece evidente que la represión emocional no resulta muy efectiva como medio para evitar los efectos negativos de este tipo de emociones, ya que si bien es posible que evitemos el comportamiento negativo inmediato, los costos y las consecuencias a corto y medio plazo resultan incluso peores.

Sin embargo, eso no tiene por qué ser necesariamente así. Para evitarlo bastará con adoptar la perspectiva de la IE y considerar que los estados emocionales no son una cadena de asociaciones rígidas, sino una información que podemos analizar y aprovechar para gestionar nuestro comportamiento. De manera que podemos revisar tanto la interpretación emocional que estamos haciendo de la realidad, como las consecuencias que tendrá nuestro comportamiento, caso de dejarnos llevar por esa interpretación. Por ejemplo, volviendo al caso del enfado. Si en un momento dado me parece que las personas que me rodean están abusando de mí, o tratándome de forma inadecuada, mi primera reacción no debe ser “defenderme de la agresión”, sino utilizar la información emocional para comprender la situación. Si empiezo por preguntarme por qué me siento mal, lo más probable es que, o bien me dé cuenta de que no sé por qué estoy de mal humor, o bien que encuentre la explicación en algún suceso anterior del día, mas que en la persona con quien me encuentro en este momento. Además, si analizo las consecuencias que tendría responder de forma agresiva a lo que me ha parecido un abuso, me daré cuenta de que por ese camino no voy a conseguir lo que deseo. En realidad, lo que deseo es que se me trate bien y que mi estado emocional negativo desaparezca. Y ninguna de las dos cosas ocurrirá si respondo de manera agresiva. En primer lugar, porque una respuesta agresiva aumentará mi propio

estado emocional negativo. En segundo lugar, porque lo más probable es que la otra persona me devuelva la agresión, o por lo menos se entristezca y se aleje de mí, con lo que no consigo mi objetivo de que se me trate mejor.

Cabe señalar que esta forma de abordar las emociones negativas para evitar sus consecuencias indeseables, también se aplica a las emociones positivas. Porque a veces las emociones positivas puntuales nos impulsan en una dirección inadecuada respecto de nuestros objetivos a medio o largo plazo. Por ejemplo a veces nos entran deseos de gastar más dinero del que conviene a nuestro presupuesto, o realizar cualquier otra actividad que si bien produce placer inmediato, puede incidir negativamente más adelante. De nuevo cabe señalar que el intento de reprimir estos placeres no resulta muy eficaz, ya que al igual que con los estados emocionales negativos, la represión exige mucho esfuerzo y sufrimiento, no siempre logra sus objetivos y casi siempre deja las cosas mal planteadas para la próxima vez. Por ejemplo, muchos fumadores intentan dejar de fumar a base de reprimirse las ganas. Esto, además de muy difícil, supone reforzar la idea de que fumar es un placer maravilloso que tenemos que negarnos. Cuanto más tiempo se lleva sin fumar bajo estas condiciones, más tiene uno la sensación de que se está perdiendo algo muy deseable y, por tanto, más cuesta mantener la abstinencia. Frente a esta estrategia de la represión, la IE propone la habilidad para desarrollar el autocontrol emocional, que ya hemos comentado. Es decir, se trata de no asumir que un deseo ha de ser necesariamente satisfecho o reprimido por la fuerza. Cabe, de nuevo, revisar la interpretación que estamos haciendo de la situación, así como las consecuencias de nuestro comportamiento. De manera que por un lado reduzcamos la intensidad de la emoción, –y con ella de la demanda–, y por otro intentemos diseñar comportamientos alternativos, que asumiendo la presencia de ese deseo resulten más compatibles con nuestros objetivos a medio y largo plazo. En el caso que hemos comentado del tabaco, se trataría de intentar asociar la conducta de no fumar con las muchas cosas malas que nos evita y las buenas que nos aporta. Así, cuando tengamos ganas de fumar, en lugar de intentar reprimirlas, intentaremos darnos cuenta de que tenemos ganas de fumar, pero que en realidad lo que estamos echando de menos es llenarnos los pulmones de un humo, que además de ser canceroso y de quitarnos el oxígeno, nos estropea la piel, nos cuesta dinero y, sobre todo, nos tiene esclavizados. Imaginemos todo eso asociado a las ganas de fumar. De manera que no fumar en ese momento es liberarnos de cosas que en realidad no queremos, y ganar la libertad... y así sucesivamente. Cada vez que veamos a otra persona fumando, en lugar de sentir envidia, y aumentar así nuestras ganas de fumar, lo que haríamos es tenerle pena por la esclavitud y los efectos negativos que está sufriendo y sufrirá en el futuro... etc. Como vemos, se trata de reelaborar la información emocional, en lugar de sufrirla o dejarse llevar por ella. Esa es la idea del autocontrol emocional.

En definitiva, frente la represión tradicional la IE propone desarrollar habilidades de *autocontrol emocional* que reducen los aspectos negativos de las

emociones y, así, nos permiten asumir la dirección de nuestro propio comportamiento, evitando de esa forma que seamos esclavos de las circunstancias que rodean nuestra vida. Porque como señala José Antonio Marina en un interesantísimo ensayo sobre la Ultramodernidad (Marina, 2000): “*hacer lo que me da la gana no es ser libre, es obligarme a hacer lo que la gana decide hacer*” (p.202).

4.3.2. Automotivación

Tal como hemos, visto las habilidades de regulación emocional nos permiten en primer lugar desarrollar un saludable autocontrol emocional. Pero aún se puede ir más lejos. Desde la perspectiva de la IE el objetivo final en el manejo de las propias emociones consiste en lograr la *automotivación*. Es decir, desarrollar la habilidad de utilizar intencionalmente los estados emocionales para dirigir el propio comportamiento. De manera que seamos capaces de alcanzar en cada momento el adecuado estado emocional, de cara a los objetivos que hayamos fijado para esa circunstancia.

Si lo miramos en perspectiva cabe decir que lo que aquí nos propone la IE es un paso en el progreso cultural hacia la libertad psicológica. En efecto, como sabemos el comportamiento de una inmensa mayoría de los animales está totalmente controlado por los instintos, lo cual equivale a decir que son esclavos de los estímulos del medio y de sus propios estados fisiológicos. Algunos animales superiores, y el Homo Sapiens, poseen una cierta capacidad de aprendizaje, lo que les permite modificar su comportamiento en base a la propia experiencia vital. El siguiente paso sería la aparición de la cultura, en la que el conocimiento se puede adquirir sin necesidad de la experiencia propia, gracias al lenguaje y la socialización. Tal como hemos comentado, el modelo cultural predominante en la cultura occidental ha propuesto que el control y dirección del comportamiento se haga bajo el signo de la racionalidad, interpretando las emociones como un sesgo a reprimir. Tal como hemos visto, desde esta perspectiva la razón y la emoción son interpretadas como dos aspectos contrapuestos de la psicología humana, ya que la emoción entroncaría con nuestra dimensión animal, mientras que la razón sería lo genuinamente humano. Ese modelo ha caracterizado la llamada modernidad, que impregna la cultura europea desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, dando lugar al importantísimo avance científico económico y cultural que actualmente caracteriza a las sociedades capitalistas democráticas occidentales en que vivimos.

Recientemente la “modernidad” ha entrado en una crisis, dando lugar al inicio de un nuevo modelo que se suele denominar “posmoderno”. En este nuevo modelo se asigna un protagonismo especial al individuo, a consecuencia de lo cual se cuestiona el papel secundario y negativo que tenían las emociones, para empezar a cobrar un nuevo protagonismo. En concreto, tal como acabamos de

ver, se empieza a vislumbrar que las emociones contienen información relevante de cara a la comprensión de nuestro propio comportamiento e, incluso, para su manejo efectivo. Desde esta nueva perspectiva, que lidera la noción de IE se propone una colaboración entre la “razón” y la “emoción”, de manera que sea la emoción quien fije los objetivos vitales, impulsándonos hacia ellos, y la razón la que señale la forma de alcanzarlos. Visto así, lo que finalmente propone la IE es que potenciemos esa faceta de las emociones como impulsoras del comportamiento. Es decir, que aprendamos a manejar nuestros estados emocionales para facilitar el comportamiento orientado hacia los objetivos elegidos. Dicho de otra forma. Si el *autocontrol emocional* que acabamos de ver nos ayuda a que las emociones no tengan efectos negativos sobre el comportamiento que queremos desarrollar, la *automotivación* consisten en lograr que los estados emocionales tengan un efecto positivo sobre dicho comportamiento. Es decir, se trata de cerrar el círculo logrando que no solo las emociones no nos aparten del camino elegido, sino que sea precisamente nuestro estado de ánimo el que nos lleve a realizar el comportamiento que hemos decidido hacer. Con ello se disolvería definitivamente el enfrentamiento entre razón y emoción, de manera que sumen sus fuerzas para impulsar un comportamiento psicológicamente coherente y adaptado.

Dicho así puede parecer algo utópico o de ciencia ficción ¿Es posible llegar a controlar mis emociones para que me hagan querer lo que quiero querer, y odiar lo que quiero odiar? ¿Es posible enamorarse voluntariamente de, por ejemplo, justo la persona que sé que me conviene, y odiar voluntariamente, por ejemplo, el tabaco? Pues parece que, al menos en cierta medida, sí es posible desarrollar habilidades que vayan en esa dirección. Aunque no es menos cierto que el tema aún está en sus inicios y son escasas las investigaciones disponibles al respecto. Por lo que sabemos, para lograr ese objetivo lo primero que se necesita es adoptar esa actitud, ya repetidamente mencionada, que nos lleva a descomponer y analizar nuestros propios estados emocionales. Si realizamos ese ejercicio sistemáticamente a lo largo del tiempo, iremos acumulando experiencias, a partir de la cuales podremos descubrir qué tipo de situación nos produce qué tipo de emoción, así como identificar con qué emoción realizamos mejor cada tipo de comportamiento. A partir de aquí no solo seremos capaces de predecir qué estado emocional vamos a sentir en cada situación característica de nuestra vida cotidiana, sino que además podremos generarnos determinados estados emocionales previamente seleccionados, a base de crearnos las condiciones que, por experiencia, sabemos que lo producen. Por ejemplo, si sabemos que el trabajo nos cansa emocionalmente y nos produce mal humor, pero racionalmente queremos dar lo mejor de nosotros mismos a nuestra familia, podemos intercalar una actividad emocional que, por experiencia, sabemos que modifica nuestro estado de ánimo. Por ejemplo recrearnos mentalmente en alguna situación placentera, comprar lotería, tomar una caña... etc. Si lo hacemos así entraremos en un “*círculo virtuoso*”, ya que es muy probable que, si llegamos de buen humor, cada vez se nos reciba en casa de mejor manera, con lo cual cada vez nos apetecerá más volver a

casa, con lo cual lo haremos de mejor humor, con lo cual...etc. Como vemos en esta dinámica razón y emoción coinciden en potenciar un mismo comportamiento, con lo que se realiza cada vez mejor y con una mayor facilitación emocional.

En teoría, esta estrategia de automotivación también se puede aplicar a comportamientos de evitación. Por ejemplo, si por razones de salud no podemos comer un determinado alimento, digamos un cierto tipo de marisco, que por otra parte nos gusta mucho, podemos intentar reducir o anular esa atracción mediante habilidades de automotivación. Normalmente, utilizando la estrategia tradicional que nos han enseñado, lo que haríamos sería que cada vez que viéramos ese marisco, y nos apeteciera probarlo, trataríamos de reprimir ese deseo, es decir, intentaríamos no emitir la conducta de comerlos. Esto supondría un esfuerzo y, lo que es peor, aumentará nuestro deseo de comer lo prohibido. Desde la perspectiva del autocontrol, lo que haríamos sería tratar de anular esa emoción puntual mediante alguna técnica específica tal como ponerse a pensar en otro alimento que nos guste y no sea dañino para nuestra salud, de manera que se distraiga nuestra atención del alimento prohibido. Esto resulta menos costoso y más eficaz, aunque habrá que ponerlo en marcha cada vez que nos acerquemos, real o imaginariamente, al marisco prohibido. En cambio, desde la perspectiva del autocontrol lo que se buscaría es cambiar nuestra reacción emocional, intentando conseguir que el marisco prohibido nos produzca una emoción negativa de rechazo. Para ello podríamos asociar mentalmente la imagen de ese marisco con el estado emocional que nos produce las consecuencias de su ingesta. Así, si por ejemplo nos produce urticaria, lo que haríamos es pensar en el marisco a la vez que pensamos en los desagradables efectos de la urticaria. Y lo mismo deberíamos hacer en presencia del marisco. En concreto nos imaginamos alargando la mano hacia el alimento, a la vez que nuestra mano se llena de manchitas rojas que pican. Repitiendo ese ejercicio mental podríamos lograr que la visión del marisco no produjera una reacción emocional negativa. Con lo cual, no solo nos costará menos renunciar a su ingesta en ese momento, sino que cada vez nos apetecerá menos. Así lograremos de nuevo que los pensamientos y los sentimientos cooperen en la misma dirección. En esto consisten las habilidades de autocontrol aunque su correcto ejercicio no es tan sencillo, y requiere de un marco más amplio, construido por un plan vital que oriente el comportamiento en su conjunto.

4.4. Gestionar los estados emocionales ajenos

La última de las habilidades o destrezas que constituyen la IE ya no se refiere al manejo de nuestros estados emocionales, sino que se refiere al manejo de los estados emocionales de las personas con las que nos relacionamos. Se trata de un conjunto de destrezas con las que se supone que seremos capaces de mane-

jar las emociones de los demás de la misma manera que hemos manejado nuestras propias emociones en los pasos anteriores. Constituye una dimensión fundamental de la IE ya que la mayor parte de las circunstancias que caracterizan nuestra vida cotidiana se producen en la interacción social, pública o íntima, con otras personas. De manera que ese es el contexto en el que con más frecuencia tenemos que manejar nuestras emociones y, además, ese es el contexto en el que tenemos que desarrollar un comportamiento psicológicamente adaptado y efectivo. Sin embargo, la realidad es que se trata de un aspecto que, por el momento, está poco desarrollado bajo la nueva perspectiva que caracteriza la IE. De forma que los contenidos que se suelen incluir en esta dimensión, que son a los que nos referiremos a continuación, son en realidad fruto de líneas de trabajo anteriores, como la Inteligencia Social, la Empatía, la Resolución de Conflictos o el Liderazgo, que se han intentado adaptar a la perspectiva de la IE.

Lo primero que conviene decir es que para poder manejar adecuadamente los estados emocionales de los demás, hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Y esto por dos razones fundamentales. La primera es que para manejar los estados emocionales de los demás hay que prestarles atención, lo cual exige un suficiente equilibrio personal. Cuando las personas estamos sometidas al estrés que supone el desequilibrio emocional personal, dirigimos toda nuestra atención hacia nosotros mismos, y no nos queda capacidad para fijarnos en las circunstancias de los demás. Es lo que nos pasa cuando caemos enfermos, cuando nos ocurre una desgracia o cuando por esas u otras razones estamos gravemente afectados psicológicamente. En esas circunstancias solo atendemos a nuestros propios problemas, sin que parezcan importarnos los de los demás. Por eso, si carecemos de un cierto grado mínimo de IE lo más probable es que los efectos negativos de los estados emocionales mal gestionados nos impidan ocuparnos de otra cosa. En segundo lugar, lo que se supone que tenemos que hacer con los estados emocionales de los demás es análogo a lo que hemos visto que se propone para la gestión de los propios estados emocionales. De manera que si no lo hacemos con nosotros mismos difícilmente podremos hacerlo con los demás.

A partir de que hayamos alcanzado un cierto grado de efectividad en el ejercicio de las habilidades de la IE en nosotros mismos, podemos iniciar el desarrollo de las habilidades de gestión de las emociones ajenas. Al igual que ocurre con las propias, el primer paso es *percibir* las emociones en los demás. Y, al igual que anteriormente cabe decir que se trata de un primer paso tan obvio como poco habitual. Con muchísima frecuencia no prestamos atención a los estados emocionales de las personas con las que nos relacionamos habitualmente. De manera que sólo notamos algo cuando se trata de situaciones límite, ya sea en sentido negativo o positivo. Para superar esa situación basta con ejercitarse en el intento diario de averiguar el estado emocional de las personas que nos rodean preguntándonos ¿cómo creo yo que se siente hoy esta persona?

Si lo hacemos, lo primero que descubriremos es que normalmente no tenemos ni idea al respecto. Con lo cual, difícilmente podremos adecuar nuestro comportamiento a esas personas. Una vez que nos fijamos en el estado emocional de los que nos rodean, el segundo aspecto de esta primera habilidad consiste, al igual que antes, en ser capaces de identificar correctamente la emoción de que se trate. Incluyendo también descubrir si la persona expresa o no sus emociones con facilidad.

Como se recordará, la segunda habilidad se refiere a la capacidad para *comprender* esos estados emocionales. En este caso se trata de una habilidad que se denomina “empatía”. Es decir, la capacidad para “ponerse en el lugar (emocional) de la otra persona”. Aquí, de nuevo resulta fundamental tener un mínimo de conocimiento acerca de las causas de los propios estados emocionales, para poder realizar esa tarea. Como señala Nicholas Humphrey (1986), en un pequeño pero muy interesante ensayo sobre la aparición de la conciencia, las relaciones sociales de los primates superiores y del hombre exigen que los individuos lleven a cabo una tarea mental de gran sofisticación, que consiste en que sea capaz de comprender que en la mente de los que le rodean se están produciendo procesos psicológicos análogos a los que se producirían en su mente, ante situaciones análogas a aquellas en que se encuentran dichos semejantes. Por tanto, además de conocerse a sí mismo, se necesita un cierto conocimiento de las circunstancias vitales de la otra persona, que nos permita especular acerca tanto de los antecedentes como del comportamiento que en esa persona se asocian a cada estado emocional. Y lo mismo cabe decir respecto de las dos siguientes habilidades, a saber, las que se refieren a la *regulación* de las emociones, o sea, el autocontrol y la automotivación. También aquí es necesario haber alcanzado un cierto grado de dominio personal, y disponer de un cierto nivel de conocimiento biográfico de la otra persona, para poder ejercitar con cierto éxito esas habilidades. Ahora bien, una vez que se dispone de ese bagaje, incluso puede llegar a resultar más fácil que el resto de las habilidades de la IE. Porque, como sabemos por experiencia, muchas veces resulta más fácil para alguien externo a nosotros mismos sugerirnos lo que nos puede ayudar a manejar nuestros estados emocionales, que a nosotros mismos descubrirlo.

Digamos para terminar que esta última habilidad emocional está muy relacionada con los aspectos más aplicados de la IE ya que es la base para el desarrollo de otras habilidades prácticas tales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos interpersonales, la influencia, el liderazgo... etc. Cuestiones todas estas que cada vez cobran mayor importancia en el medio empresarial. De hecho, como ya comentamos, se trata de uno de los argumentos en los que más hincapié hace Daniel Goleman en el best-seller “Inteligencia Emocional”, que ha dado pie a la moda de lo emocional, y que precisamente le ha dado pie a Goleman para dedicarse con gran éxito al asesoramiento en el campo del liderazgo empresarial.

5. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA “EDUCACIÓN”

Aunque no es el objetivo específico de este capítulo, cabe terminar haciendo una referencia a las consecuencias de todo lo que hemos visto sobre el mundo de la Educación. Porque cuando tomamos conciencia del nuevo papel psicológico que están jugando las emociones en la cultura democrática occidental, resulta ineludible concluir su gran e inmediata relevancia tanto respecto de la filosofía de la educación en general, como sobre los problemas del día a día.

En efecto, si caminamos hacia una sociedad democrática en la que cada vez la persona será más libre para demandar la satisfacción de sus deseos individuales, rechazando la coacción externa y, por supuesto, todo tipo de violencia, necesitaremos educar a las personas para que sepan asumir esas nuevas libertades y controlar su propio comportamiento. Si no lo hacemos, ese nuevo ámbito de libertad se convertirá en un ámbito de conflictos interpersonales, como de hecho está empezando a ocurrir. Porque, tal como hemos visto, esas circunstancias ya están suponiendo un cambio radical en el papel cultural que se le asigna a las “emociones” y, en consecuencia, están produciendo un cambio en el comportamiento de las personas, de indudables consecuencias para la educación.

A partir de esta situación, lo primero que se hace necesario es la toma de conciencia, por parte de los docentes, y demás implicados en la educación, de este cambio posmoderno de “valores”. Precisamente el trabajo inicial de Salovey y Mayer sobre la Inteligencia Emocional, antes mencionado, surge de la constatación de que el clásico Cociente Intelectual (CI) de naturaleza esencialmente cognitiva, ya no servía para predecir el rendimiento académico. Tal como señala el profesor Esteve en su espléndido análisis sobre “La tercera revolución educativa” (Esteve, 2003), los centros escolares ya no son unas máquinas de transmitir frío conocimiento intelectual a un grupo seleccionado de alumnos, más o menos privilegiados material y psicológicamente. Hoy día, la universalización de la educación, y los cambios culturales posmodernos antes mencionados, han convertido los centros educativos en lugares donde la convivencia y las relaciones interpersonales juegan un papel central, incluso más importante que la propia transmisión de conocimientos. Por tanto, los profesores deben ser, en primer lugar, hábiles en el manejo de esas relaciones, antes incluso que buenos expertos en un tema, o grandes conocedores de la didáctica de su materia. Como todos sabemos, hoy día si no sabes “ganarte” a los alumnos lo tienes bastante difícil, por no decir imposible.

Por tanto cabría decir, sin exagerar, que la formación básica de un profesor, hoy día, debería referirse al manejo de las relaciones interpersonales y de los conflictos emocionales. Formación que ha de empezar por el desarrollo del propio manejo emocional. En efecto, el ejercicio de un buen nivel de Inteligencia Emocional resulta fundamental en primer lugar para sobrevivir psicológicamente al estrés que supone la tarea diaria en educación. Cuando este primer nivel

falla, nos vemos abocados al lamentablemente frecuente “Síndrome de estar quemado” (“*Burnout*”). Porque hoy día, por las razones ya mencionadas, la relación educativa es emocionalmente muy “costosa”, y si se trata de gestionar a base de reprimir las propias emociones, o de enfrentarse frontalmente con los alumnos, el costo a medio plazo es psicológicamente inaceptable.

En segundo lugar, los profesores no sólo necesitan tener IE para su propio manejo personal, sino que también han de ser capaces de transmitir esas habilidades en su entorno. En efecto, lo que los profesores han de intentar en su relación con los alumnos, no es sólo “no quemarse”, sino que tienen que ser capaces de enseñar esas habilidades, para que los alumnos las utilicen en sus relaciones con el propio profesor y con el resto de los alumnos y miembros del entorno escolar. Sólo así se podrá empezar a crear en la escuela el adecuado ambiente para el desarrollo de unas nuevas relaciones humanas en positivo. Porque de nuevo hay que subrayar que la única salida que tienen los problemas de disciplina, violencia escolar, *moobing*, etc., es una adecuada formación en solución pacífica de conflictos. Para lo cual resulta básico una adecuada IE.

Y esa diseminación de los nuevos valores debe alcanzar también a los padres y al propio claustro. Necesitamos la colaboración de todos los estamentos implicados para llevar a cabo esta tarea. Como suele citar el profesor José Antonio Marina “*Para educar a un niño hace falta toda una tribu*”. Aplicad a nuestro caso, para abordar efectivamente la nueva forma de gestionar las emociones en el entorno escolar, y más allá, necesitamos que todos comprendan la nueva situación, asuman su importancia y estén dispuestos a poner de su parte para fomentar unas relaciones emocionalmente inteligentes.

En definitiva, como vemos, con la nueva perspectiva en la gestión de las emociones (la Inteligencia Emocional) se abre ante nosotros todo un nuevo panorama de posibilidades de manejo de nuestras emociones en positivo, en el contexto de una cultura democrática, que nos permitirá desarrollar nuestras potencialidades como seres humanos, siempre y cuando seamos capaces de aprender a dirigirnos a nosotros mismos. Y en esa tarea las emociones juegan, lógicamente, un papel central. Sin embargo, y pese a la “moda” de las emociones, hay que reconocer que todavía falta mucha investigación acerca del funcionamiento de los procesos psicológicos implicados y acerca de cómo podemos comprenderlos y entrenarlos. Y hace falta una clara conciencia social sobre la necesidad de asumir el nuevo papel de las emociones y la urgencia de abordar todas las cuestiones que implica. Pero, indudablemente, también hay que reconocer en este inicio del Siglo XXI, que hemos empezado un esperanzador camino hacia la autorrealización personal apoyada en la nueva gestión de las emociones.

REFERENCIAS

- BAR-ON Y J. D. A. PARKER (Eds.). (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMASIO. A. R. (1994). *El error de Descartes*. Traducción Barcelona: Ed. Crítica (Grijalbo-Mondadori), 1996.
- DARWIN, CH. (1872) *La Expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Traducción Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- DEUTSCH, M. & COLEMAN, P.T. (Eds.). (2000). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers. (A Wyley Company).
- EPSTEIN, S. (1998). *Constructive thinking. The key to Emotional Intelligence*. Westport Conneticut: Praeger Pub.
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa* Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (Eds.) (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós.
- FREUD, S. (1898). *La interpretación de los sueños*. Tomo II de la Obras Completas. Traducción Madrid: Editorial biblioteca Nueva, 1972.
- FRIDJA, N. H. (1988). "The laws of Emotion". *American Psychologist*. 34(5), 349-358.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Traducción Barcelona: Editorial Kairós, 1996.
- LEDOUX, J. (1996). *El cerebro emocional*. Traducción Barcelona: Editorial Planeta.
- LEWIS, M. & HAVILAND-JONES J. M. (2000). *Handbook of emotions* (2ª ed.) New York; London: The Guilford Press.
- MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la Ultramodernidad*. Barcelona: Ed. Anagrama (Col. argumentos).
- MARINA, J.A. y LÓPEZ PENAS, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- MAYER, J.D. (2001). A Field Guide to Emotional Intelligence. En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (Edtrs.). (2001). *Emotional Intelligence In Evveryday Life*. Philadelpha: Psychology Press. Taylor & Francis Group.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?". En Salovey et al. (Edts.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: BasicBooks.

ORTONY, A., CLORE, G. L., & COLLINS, A. (1988). *La estructura cognitiva de las emociones*. Traducción Madrid: Siglo XXI Editores, 1991.

PUIGSERVER, A. "Emociones cerebrales" (capítulo 3). En Fernández-Berrocal y Ramos (Eds.). (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós.

SALOVEY, P y MAYER, J.D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination Cogniticon and Personality*. 9:185-211.

SCHMIDT-ATZERT, L. (1981) *Psicología de las Emociones*. Traducción Barcelona: Editorial Herder, 1985.

ZACCAGNINI, J.L. (2002). «Relaciones emocionalmente inteligentes en el Siglo XXI» (cap 15). En Fernández-Berrocal y Ramos (Eds.) *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Ed. Kairós.

ZACCAGNINI, J.L. (2003). *El "Sistema Ejecutivo": Hacia una (deseable) unificación de los procesos psicológicos*. Actas del I Congreso Malagueño de Psicología y Logopedia. Málaga Edición de la Facultad de Psicología de la UMA:

ZACCAGNINI, J.L. (2004). «¿Qué es la Inteligencia Emocional? Las relaciones entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.

LA EMPATÍA Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS VALORES Y LA CONDUCTA CÍVICO-MORAL

Itziar Etxebarria
Profesora Titular de Psicología Básica de la
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

1. **¿QUÉ ENTENDEMOS POR EMPATÍA?**
2. **EMPATÍA Y CONDUCTAS DE AYUDA.
¿CONSTITUYE LA EMPATÍA UNA MOTIVACIÓN
ALTRUISTA?**
3. **OTRAS CONTRIBUCIONES DE LA EMPATÍA
EN EL ÁMBITO MORAL**
 - 3.1. La empatía constituye la fuente de diversas emociones morales
 - 3.2. La empatía favorece el perdón
 - 3.3. La empatía inhibe la agresión
 - 3.4. La empatía juega un papel fundamental en la distinción entre moralidad y convención
 - 3.5. La empatía influye en los principios y juicios morales
 - 3.6. Cuando la empatía está ausente
4. **RIESGOS Y LIMITACIONES DE LA EMPATÍA**
 - 4.1. La sobre-activación o sobre-excitación empática
 - 4.2. La habituación
 - 4.3. Los sesgos empáticos
 - 4.4. Fragilidad de la empatía
 - 4.5. Necesidad de educar la empatía

5. INFLUJO DE DIVERSOS FACTORES EN LA EMPATÍA

- 5.1. La cualidad afectiva de las relaciones familiares**
- 5.2. La empatía disposicional de los progenitores**
- 5.3. Las técnicas disciplinarias**
- 5.4. La imagen del ser humano**
- 5.5. Influjo negativo de diversos factores sociales actuales**

6. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EMPATÍA

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

INTRODUCCIÓN

Últimamente se oye mucho hablar de la empatía, de su importancia en las relaciones humanas, de la necesidad de estimular su desarrollo tanto en la familia como en la escuela, etc. Sin embargo, a veces el término se utiliza para designar aspectos un tanto diversos, y no resulta muy claro qué es exactamente eso de la empatía. Por tanto, lo primero que haremos en este capítulo será aclarar de qué hablamos cuando nombramos la empatía.

Por otra parte, a la hora de justificar la importancia de la empatía, habitualmente se hace referencia al hecho de que las personas empáticas tienen mejores relaciones personales y son más apreciadas y queridas por los demás. Junto a ello, se suele destacar el importante papel de la empatía como elemento motivador de las conductas de ayuda, señalándose que cuando empatizamos con el sufrimiento o la situación de necesidad ajena, sentimos el impulso de hacer algo para remediarla. Sin embargo, la empatía realiza otras muchas contribuciones además de las señaladas. Así, la empatía juega un importante papel en las relaciones de pareja, en el cuidado y la educación de los niños y, sin duda, en el ejercicio de muchas profesiones (médicos, asistentes sociales, psicólogos, vendedores...). Pero no son éstas las contribuciones que aquí más nos interesan. En este capítulo centraremos nuestra atención en la contribución de la empatía a los valores y la conducta cívico-moral, una contribución mucho más amplia de la que habitualmente se considera.

Este análisis tiene un riesgo, pues puede llevarnos a una visión de la empatía excesivamente positiva, un tanto ingenua. La empatía se nos puede

aparecer –así se la describe muchas veces– como una especie de panacea universal, cuasi-automática, contra todo tipo de deriva en el terreno de los valores y la conducta moral. Y las cosas no son tan simples. Efectivamente, la empatía es una respuesta de gran valor en este ámbito, pero presenta también algunos problemas, que conviene tener en cuenta. Por ello, tras presentar su cara más brillante, nos detendremos a analizar algunas sombras de la empatía.

Ello nos llevará a concluir que no es suficiente con fortalecer o favorecer la empatía, como a veces se plantea, de forma un tanto simple; lo que hay que hacer, más bien, es educarla. En cualquier caso, para ello es fundamental tener en cuenta de qué factores depende la empatía, qué factores inciden en la misma. Por tanto, dedicaremos también un apartado a este aspecto.

Por último, en este terreno –como en muchos otros– son observables diferencias de género que no conviene pasar por alto, tanto para una comprensión global del tema como para una adecuada intervención educativa. Así pues, finalmente abordaremos también, siquiera brevemente, esta importante cuestión.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EMPATÍA?

Si nos fijamos un poco, vemos que el término “empatía” se utiliza para designar cosas un tanto diversas: ponerse en el punto de vista del otro, sentir pena o compasión, compartir sentimientos... Desde luego, todos estos aspectos están relacionados, pero no son exactamente lo mismo, y de cara a analizar cuestiones tales como los efectos de la empatía, el influjo de diversos factores o las diferencias de género en la misma, es importante diferenciar una cosa de otra y dejar claro de qué hablamos exactamente cuando hablamos de empatía.

La falta de univocidad del término empatía es un problema que se da no sólo en la calle o entre los estudiantes de primeros cursos de Psicología, sino también entre los mismos autores que han abordado el tema, tanto desde la Filosofía como desde la Psicología. Unos autores la conciben como una respuesta básicamente cognitiva, como una mera comprensión del punto de vista ajeno; desde este punto de vista, experimentaríamos empatía cuando nos ponemos a considerar las cosas desde la perspectiva de otras personas. Otros autores, en cambio, la conciben como una respuesta más afectiva, como la reacción emocional ante la situación del otro; desde este punto de vista, experimentaríamos empatía cuando nos alegramos ante la buena suerte ajena o sentimos pena ante la situación de necesidad y el sufrimiento de otros.

Como señala Davis (1996), uno de los autores que más ha profundizado en el tema, la razón de la existencia de diversas concepciones de la empatía es

que los distintos autores se estarían fijando en distintos aspectos de un mismo fenómeno: los primeros se estarían fijando en el *proceso* de ponerse en el punto de vista del otro, un proceso de carácter cognitivo, mientras que los segundos se estarían fijando en el *resultado* de dicho proceso, una respuesta emocional. Aunque estrechamente relacionados, de cara al análisis es fundamental distinguir uno y otro aspecto. Como veremos más adelante, dicha distinción permite resolver muchas de las aparentes contradicciones entre las conclusiones de los diversos estudios respecto a los efectos de la empatía, las diferencias de género en la misma, etc.

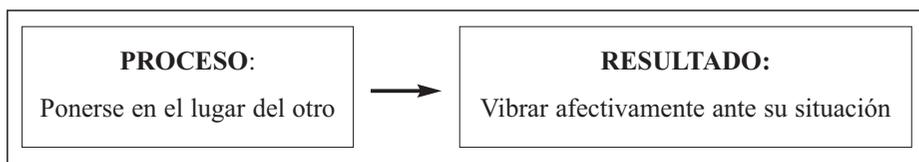


Gráfico 1. Las distintas concepciones de la empatía se dan porque distintos autores se centran en distintos aspectos de un mismo fenómeno.

Hoy en día, la mayoría de los teóricos se decantan claramente por una concepción de la empatía como una respuesta afectiva. Podemos citar en este sentido a autores como Eisenberg y Strayer (1992), Barnett (1992) o Hoffman (1984, 2002). En esta línea, nosotros vamos a trabajar aquí con el concepto de empatía de Martin L. Hoffman (2002), quien, como decimos, concibe la empatía como una respuesta afectiva, pero al mismo tiempo articula muy bien los dos aspectos que se acaban de señalar: el proceso y el resultado.

Este autor define la empatía como una *respuesta afectiva vicaria, una respuesta afectiva más congruente con la situación de algún otro que con la propia*.

Podemos hablar de empatía tanto cuando nos sentimos contentos porque le ha sucedido algo muy bueno a alguien como cuando nos sentimos tristes porque algo le va mal. Por tanto, la empatía no se reduce a una respuesta de sufrimiento ante el sufrimiento ajeno. Ahora bien, aunque la empatía con el bienestar de los otros puede ser una respuesta empática de gran valor moral –muy diferente al regodeo ante el sufrimiento ajeno–, lo cierto es que la mayor parte de los análisis, tanto en el ámbito moral como en otros ámbitos, se han centrado en el papel de la empatía ante el sufrimiento ajeno. Por ello, sin perder la perspectiva de que también puede darse una empatía en positivo, aquí nos centraremos básicamente en la empatía activada ante la visión del otro en circunstancias adversas.

Hecha esta aclaración, es importante señalar también que la empatía, aunque no consiste meramente en ver las cosas desde el punto de vista del

otro, sino que se trata de un fenómeno de naturaleza fundamentalmente afectiva, se halla influida por la toma de perspectiva. Así, a medida que la capacidad de ponerse cognitivamente en el lugar del otro se desarrolla y se hace más compleja, también lo hace la reacción empática. Esto resulta patente cuando analizamos el desarrollo de la empatía entre la infancia y la adolescencia.

Hoffman distingue cuatro niveles sucesivos de dolor empático, que aparecen de forma paralela al desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva:

- *Empatía global.* Durante el primer año de vida del niño, ciertas señales de dolor ajeno como el llanto, pueden provocar en él una respuesta de dolor empático general. Sin embargo, dado que todavía el niño no distingue entre el yo y los otros, probablemente a menudo se sienta confuso respecto a quién experimenta realmente el dolor que él percibe, y a veces puede comportarse como si creyera que lo que le sucede al otro le está sucediendo a él.
- *Empatía egocéntrica.* Alrededor de los 12 meses, cuando el niño alcanza la “permanencia del objeto” y toma conciencia de los otros como entidades físicamente separadas del yo, empieza a ser capaz de experimentar sufrimiento empático siendo al mismo tiempo consciente de que es la otra persona, y no él, la verdadera víctima. Sin embargo, los niños todavía pueden confundir los estados internos de los demás con los propios, como se refleja en el hecho de que sus esfuerzos por ayudar a los demás consisten en proporcionar a éstos lo que a ellos mismos más les reconfortaría (por ejemplo, el osito de peluche a un hermano de 10 años). Ésta es la razón de que Hoffman denomine “egocéntrica” a la empatía típica de esta etapa.
- *Empatía con los sentimientos de los demás.* Hacia los 2-3 años, el niño adquiere un sentido rudimentario de los otros como personas con estados internos (pensamientos, percepciones, sentimientos...) independientes de los suyos. Poco a poco va a ser capaz de penetrar cada vez mejor en esos estados internos, empezando por los más simples hasta llegar a entender los más complejos. De este modo, a los 3 o 4 años, va a ser capaz de empatizar con los sentimientos de felicidad o tristeza de la gente en situaciones simples. Más tarde, será capaz de empatizar con una amplia gama de emociones, incluyendo emociones complejas como los sentimientos de decepción o traición. Poco a poco, será capaz de empatizar con varias emociones, incluso contradictorias, a la vez (por ejemplo, con el sufrimiento de la víctima, pero también con los sentimientos de vergüenza de ésta y con sus deseos de no ser ayudada). Finalmente, será capaz de empatizar ante la mera información acerca del sufrimiento de una persona, aunque ésta se halle ausente.

- *Empatía con la desgracia general de los demás.* Ya al final de la infancia, en la adolescencia temprana, empieza a desarrollarse la conciencia de los otros como individuos con una identidad y unas experiencias vitales que trascienden la situación inmediata. En consecuencia, aunque el niño puede seguir respondiendo empáticamente ante la situación concreta actual del otro, su preocupación empática puede verse intensificada al darse cuenta de que dicho sufrimiento no es algo transitorio, sino algo permanente, que responde a toda una historia previa.

Como extensión de este cuarto nivel, los niños, finalmente, pueden sentirse empáticamente activados por el sufrimiento de *todo un grupo social* (los pobres, los oprimidos, los marginados, los discapacitados...). La combinación del afecto empático y la percepción de la desgracia general de todo un grupo humano constituye probablemente, en opinión de Hoffman, la forma evolutivamente más avanzada de experiencia empática. Puede, además, proporcionar una motivación fundamental, especialmente en los adolescentes, para el desarrollo de ciertas ideologías sociales y políticas orientadas a aliviar el sufrimiento de diversos grupos sociales.

El análisis del desarrollo de la empatía, que acabamos de ver sucintamente, nos lleva a una conclusión muy interesante, que contradice la idea –ampliamente extendida– de que las personas van perdiendo sensibilidad a medida que avanzan hacia la edad adulta: según lo que acabamos de ver, el ser humano adulto es el ser potencialmente más empático. Ahora bien, ello no significa que lo sea necesariamente. En la medida en que la empatía nos compromete y a menudo reclama acciones costosas, muchas veces ponemos en marcha defensas contra ella, defensas que pueden llegar a anularla. Así, para no agobiarnos con lo que deberíamos hacer y no hacemos respecto a una

Toma de perspectiva	Empatía
1) No distinción yo/otros. 2) Los otros como entidades físicamente separadas. 3) Entidades con estados internos independientes. 4) Entidades con una identidad y experiencias vitales que trascienden la situación inmediata.	1) Empatía global. 2) Empatía egocéntrica. 3) Empatía con los sentimientos de los demás. 4) Empatía con la desgracia general de los demás.

Gráfico 2. Esquema del desarrollo de la empatía: paralelismo con el desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva.

situación de necesidad dada, muchas veces simplemente cerramos lo ojos a la realidad, diciendo que determinadas noticias o imágenes nos resultan demasiado dolorosas o son demasiado complejas para saber qué es lo que se debe hacer en ellas.

Sea como fuere, este influjo de la cognición en la empatía constituye un elemento muy importante a tener en cuenta a la hora de la intervención ante posibles déficit (o, también, excesos) de empatía, pues sugiere una vía fundamental para la regulación de esta respuesta emocional.

2. EMPATÍA Y CONDUCTAS DE AYUDA.

¿CONSTITUYE LA EMPATÍA UNA MOTIVACIÓN ALTRUISTA?

Muchos autores, tanto de la Filosofía como de la Psicología, han señalado la relevancia de la empatía en el ámbito moral. Podemos citar aquí a Pascal Bruckner, quien dice: (...) “*sin esta facultad de sentirnos afectados por el acontecimiento no tendríamos ninguna posibilidad de ser morales o inmorales*” (1996, p. 269).

La relevancia de la empatía se hace manifiesta, en primer lugar, en su estrecha relación con las conductas de ayuda. En la vida cotidiana tenemos múltiples ocasiones de observar, en otros y en nosotros mismos, que cuando se experimenta empatía ante el sufrimiento o la situación de necesidad ajena, el impulso inmediato es hacer algo para remediarla. Esto no significa que siempre se lleve a cabo la ayuda, pues, junto con la empatía, en la conducta final intervienen otros muchos factores, factores que a veces inhiben, obstaculizan o incluso impiden la ayuda. En cualquier caso, esta relación entre empatía y conductas de ayuda ha llevado a muchos autores a considerar la empatía una motivación altruista fundamental.

La empatía, efectivamente, se halla estrechamente asociada con las conductas de ayuda. Esto es algo que ha sido constatado en numerosos estudios, incluidos varios realizados por nuestro propio equipo¹. Sin embargo, ¿podemos considerarla, por ello, una motivación altruista?

Sobre esta cuestión, no todo el mundo está de acuerdo. A este respecto se ha producido una gran polémica entre los estudiosos del tema dentro de la Psicología, polémica que refleja el intenso debate que, a lo largo de la historia

¹ Para una presentación de varios de esos estudios, junto con un programa de intervención educativa en este terreno, véase LÓPEZ, F.; APODACA, P.; ETXEBARRIA, I.; EZEIZA, A.; FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (1994). *La conducta altruista: teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: VD.

del pensamiento, se ha producido acerca de la existencia o no de eso que llamamos “altruismo”. En la investigación psicológica en este terreno encontramos dos puntos de vista fundamentales:

1. Por un lado, el de autores como Piliavin y colaboradores (1981) y Cialdini y colaboradores (1987), que defienden que las personas que ayudan cuando sienten empatía lo hacen por una motivación egoísta: en realidad lo que buscan es librarse del propio sufrimiento provocado por la situación ajena.
2. Por otro, el de Batson y colaboradores (1981, 1987), quienes defienden el carácter altruista de la motivación empática sobre la base de la distinción entre “empatía” y “malestar personal”.

Veamos más despacio este segundo punto de vista.

Batson plantea que en las reacciones ante el sufrimiento ajeno pueden distinguirse dos tipos de respuesta bien diferentes, las cuales tienen consecuencias motivacionales también diferentes:

- *Empatía* (también denominada más específicamente “empatía centrada en la víctima”): respuesta emocional en la cual el foco de atención es la persona que realmente sufre, hacia la cual el sujeto experimenta compasión, sentimientos de bondad, deseos de ayudar...
- *Malestar personal* (o “empatía centrada en uno mismo”): respuesta emocional en la cual la atención se vuelve sobre el propio sujeto, quien experimenta más bien inquietud y sentimientos de alarma o angustia.

Batson ha demostrado empíricamente cómo la ayuda motivada por la “empatía”, frente a la motivada por el “malestar personal”, no se lleva a cabo simplemente para librarse del propio sufrimiento personal: en un estudio suyo, las personas que, ante el malestar ajeno, reaccionaban con malestar personal sólo ayudaban cuando era difícil la huida de la situación, es decir, cuando la ayuda era el único modo de librarse del malestar personal, del propio sufrimiento; sin embargo, los que reaccionaban sintiendo empatía ayudaban aún cuando podían escapar de la situación fácilmente. Por tanto, no parece que estos últimos ayudaran buscando simplemente aliviar el propio sufrimiento.

Este estudio pone de manifiesto que, aunque muchas veces la reacción ante el sufrimiento ajeno que da lugar a conductas de ayuda no puede considerarse una motivación auténticamente altruista, la empatía –la centrada en la víctima– constituye una motivación que va más allá de la mera búsqueda del interés personal. Esta conclusión es interesante en relación con el amplio debate que, como se ha señalado, se ha dado a lo largo de la historia del pensamiento acerca de la existencia o no del altruismo. Estos planteamientos vienen a apoyar las ideas de autores como Kant o Hume, en el campo de la Filosofía, o Kohlberg, Eisenberg y Hoffman, en el de la Psicología, autores todos ellos que,

con argumentos diversos, defienden la existencia del altruismo, frente a quienes, como Hobbes y Alexis de Mandeville, en el campo de la Filosofía, y Freud y los teóricos del aprendizaje, en el de la Psicología, sostienen que toda conducta aparentemente altruista es reducible a una forma más o menos velada de egoísmo (sobre este tema, véase Etxebarria, 1999).

3. OTRAS CONTRIBUCIONES DE LA EMPATÍA EN EL ÁMBITO MORAL

La relevancia de la empatía en el ámbito moral queda de manifiesto en varias contribuciones adicionales de gran valor. Concretamente, podemos decir que la empatía:

1. Constituye la fuente de diversas emociones.
2. Favorece el perdón.
3. Inhibe la agresión.
4. Juega un papel fundamental en la temprana distinción entre “moralidad” y “convención”.
5. Influye en los principios y los juicios morales.

Veamos a continuación, con cierto detalle, estas cinco aportaciones de la empatía.

3.1. La empatía constituye la fuente de diversas emociones morales

Hoffman concibe la empatía como la fuente de la que derivan muchas otras emociones, todas ellas con importantes efectos motivacionales en el ámbito moral. Estas emociones serían el resultado de la conjunción del dolor empático con diversas atribuciones:

- Cuando se percibe a la víctima sin control sobre su situación, la empatía tiende a transformarse en *compasión*.
- Cuando se percibe a una tercera persona como responsable del dolor de la víctima, podemos sentir *indignación* o *cólera empática* hacia esa persona.
- Cuando el propio observador se percibe a sí mismo como agente causal del dolor de la víctima, el dolor empático tiende a transformarse en sentimiento de *culpa* (culpa “interpersonal” o “verdadera” la llama Hoffman, para distinguirla de la culpa descrita en su día por Freud, una culpa de carácter ansioso-agresivo).
- Cuando se percibe un fuerte contraste entre la situación de la víctima, sobre todo si ésta se considera inmerecida, y la situación privilegiada

de otros, la respuesta empática puede transformarse en cólera hacia esos privilegiados. Dicha respuesta puede transformarse entonces en un sentimiento que tiene elementos en común con la cólera y a veces también con la culpa, pero parece lo suficientemente diferenciado como para distinguirlo con otro nombre: un *sentimiento empático de injusticia*.

Pueden darse combinaciones complejas de las diversas respuestas empáticas mencionadas. Por ejemplo, cuando un adolescente siente que un compañero es tratado injustamente por otro compañero o, todavía más, cuando ve que lo es por un profesor, puede sentir compasión, pena, hacia el compañero-víctima, pero también, al mismo tiempo, ira hacia el agresor.

Por lo que respecta a las atribuciones subyacentes en estas reacciones emocionales, es importante tener en cuenta que a medida que las claves situacionales son más ambiguas, dichas atribuciones tienden a verse más influidas por factores personales y culturales: valores personales, ideología, imagen del ser humano, etc. Así, por ejemplo, a fin de reducir su propio malestar, muchas personas tenderán a culpar a la víctima, atribuyendo la situación de ésta a falta de esfuerzo, vicio, etc.

Por supuesto, cada una de las emociones mencionadas es más compleja de lo que aquí ha podido reflejarse. No todas las formas de compasión, cólera, culpa, etc., tienen un origen empático. Muchas veces esas emociones se nutren más bien de puro moralismo, así como de buenas dosis de agresividad, que encuentra salida tanto en arrebatos de indignación moral e impulsos justicieros como en auténticas autoflagelaciones.

No obstante, estos planteamientos tienen importantes implicaciones. Lo que acabamos de ver implica que la culpa, y con ella el resto de las emociones morales citadas, no son simplemente, como muchas veces se supone, fruto de una socialización de carácter moralizante. En la medida en que la respuesta empática es una respuesta universal, innata, que incluso compartimos con muchos animales, estas emociones, derivadas de ella, también lo son. Desde este punto de vista, puede afirmarse la existencia de reacciones de compasión, indignación moral, culpa, etc., de carácter innato, universal.

Esta conclusión no es baladí, pues sugiere la existencia de cierta base natural en la moralidad, una base que está ahí, a disposición de cualquier ser humano, que no requiere de ningún adoctrinamiento para aparecer y que, por tanto, puede estar presente en situaciones de socialización muy desfavorecidas, tales como, por ejemplo, las de los “niños de la calle” de las grandes urbes de muchos países. Obviamente, esto no significa que ciertas prácticas educativas no la puedan ayudar a florecer, mientras que otras la pueden pervertir totalmente.

3.2. La empatía favorece el perdón

Para perdonar parece necesario sentir una cierta compasión hacia el culpable. Ciertamente, una persona puede no sentir ninguna pena por quien le ha provocado un daño, a ella o a los suyos, por mucho que éste sufra y declare por activa y por pasiva su arrepentimiento, y sin embargo perdonarlo, por ejemplo, por consideraciones religiosas o, incluso, prácticas (téngase en cuenta que el perdón facilita, también en las víctimas, la superación de las situaciones dolorosas, que perdonar supone un gran respiro no sólo para quien es perdonado sino también para quien perdona). Por tanto, quizás no sea necesario que se dé empatía con la persona responsable del daño para que el perdón tenga lugar. No obstante, es claro que la empatía es un elemento que está muchas veces presente en los procesos de perdón y que, sin duda, lo favorece. En este sentido, McCullough y otros autores han realizado diversos estudios que muestran empíricamente que una persona que siente empatía por quien le ofendió es más probable que perdone².

Por supuesto, las cosas, como siempre, son algo más complejas que todo esto, pues en ocasiones es la propia empatía la que plantea el imperativo moral de no perdonar. Es ilustrativo de esto que decimos la opinión de muchas de las personalidades que intervienen en el interesante debate abierto por Wiesenthal (1998) en su libro *Los límites del perdón* respecto al dilema de perdonar o no a los responsables del holocausto. Un autor de la talla moral de Primo Levi, por ejemplo, se muestra contrario al perdón precisamente en consideración al sufrimiento de las víctimas.

3.3. La empatía inhibe la agresión

Si, cuando estamos a punto de agredir a otra persona o ya la estamos agrediendo, por un momento –haciendo un esfuerzo consciente o sin pretenderlo, porque la otra persona muestra señales de sufrimiento– nos ponemos en el lugar de esa persona y percibimos de algún modo su miedo o sus sentimientos de injusticia o humillación, es posible que algo se remueva en nosotros; si esto sucede, es seguro que nuestra acción se verá inhibida. A veces el impulso agresivo será muy fuerte y la empatía no será capaz de frenarlo, provocando más bien sentimientos de culpa a posteriori, al tomar conciencia del sufrimiento de la víctima como consecuencia de nuestra acción. En cualquier caso, es claro que la empatía tiende a inhibir la agresión.

² Para una presentación de dichos estudios, así como de las principales aportaciones actuales en torno al tema, véase McCullough, M. E.; PARGAMENT, K. I. y THORESEN, C. E. (Eds.). (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Nueva York: Guilford Press.

Ésta es la razón de que, por ejemplo, en las guerras se trate de anular toda empatía hacia los miembros del grupo enemigo. Ello puede hacerse de múltiples formas, en su mayoría dirigidas a anular la percepción de humanidad del otro a través de su animalización (los enemigos son designados como “cerdos”, “perros”, “ratas”, “víboras”...) o su cosificación (el enemigo es un simple número, un pequeño punto iluminado a miles de millas del radar del bombardero). De ahí la importancia, en todo tipo de conflictos, de estar atentos al contenido del discurso y al lenguaje que se genera en torno al mismo.

Este papel de la empatía en la agresión es también un elemento de suma importancia en la reeducación de muchos delincuentes y, en general, de los adolescentes con conducta violenta. Otra cosa es que el desarrollo de la empatía como antídoto contra la violencia sea siempre fácil. En algunos casos, sobre todo en circunstancias especialmente desfavorables, la capacidad empática puede embotarse hasta tal punto que resulta difícil despertarla si no es hacia los más próximos.

3.4. La empatía juega un papel fundamental en la distinción entre moralidad y convención

Antes de nada, aclaremos brevemente los planteamientos de Elliot Turiel (1984) respecto a la distinción entre moralidad y convención.

Este autor ha demostrado a través de diversos estudios que, muy tempranamente, ya para los 3-4 años, los niños razonan de forma diferente respecto a las transgresiones de las convenciones, tales como no ordenar los juguetes, comer con las manos o no dar los “buenos días”, y respecto a otro tipo de transgresiones que pueden considerarse del dominio moral, en cuanto que implican daños a personas, tales como pegar a otros, quitarles sus cosas o echarles del columpio. Evidentemente, las formas de razonar y enjuiciar las acciones en uno y otro dominio van a desarrollarse según avanza la edad, volviéndose cada vez más complejas, pero la distinción entre un dominio y otro sigue manteniéndose a lo largo de toda la vida.

Desde un principio, los juicios que emitimos respecto a la bondad o maldad de las acciones del dominio convencional y las del dominio moral difieren sustancialmente, pues se basan en criterios diferentes. En general, las personas consideran las transgresiones del dominio moral más graves y merecedoras de mayor castigo que las del dominio convencional. Además, y esto es lo más interesante, mientras que los juicios acerca de la bondad o maldad de las acciones del dominio de la convención se basan en la existencia de una norma que las permita o las prohíba, los juicios acerca de las acciones del dominio moral,

no; una acción del ámbito moral está bien o mal al margen de la existencia de una norma social al respecto. Asimismo, mientras se considera que una acción que afecta a la convención puede estar bien o mal dependiendo del contexto cultural, se considera que una acción del dominio moral está bien o mal al margen de los usos de una cultura dada.

Esto implica que, ya muy tempranamente, mucho antes de lo que sugerían los planteamientos de Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1982, 1992) sobre el desarrollo del juicio moral en los niños, éstos tienen un sentido autónomo, al margen de lo que diga la norma, de lo que está bien y lo que está mal. En los niños pequeños el razonamiento para justificar sus juicios de valor acerca de una determinada falta moral puede ser muy rudimentario, pero lo interesante es que existe ya un cierto sentido moral, un sentido moral íntimo, que les lleva a saber que cualquier tipo de acción que implique un daño a otro, diga lo que diga la autoridad, y aunque ésta lo permita, está mal. Esto se hace patente cuando, por ejemplo, preguntando a niños muy pequeños, que se hallan todavía en lo que Piaget describe como la fase “heterónoma” del desarrollo moral, si está bien pegar a los otros en una escuela donde esto está permitido, éstos responden cosas como “la Directora de esa escuela está loca”, o “puede estar permitido, pero a mí me parece mal”.

Pues bien, la sensibilidad empática juega un papel fundamental en este sentido moral íntimo –que no requiere de ninguna socialización para producirse– de lo que está bien y lo que está mal. Así lo indican las respuestas habituales de los niños más pequeños cuando se les pregunta por qué una determinada trasgresión del ámbito moral está mal, por qué, por ejemplo, está mal pegar a un compañero o compañera de clase o empujar a otro del columpio: éstos dicen siempre cosas como “Porque hace daño”, “Porque luego le duele”...

La idea de que la empatía juega un papel fundamental en la distinción entre moralidad y convención es consistente con lo que ocurre en los psicópatas. En efecto, se ha constatado que éstos, que carecen de empatía –tal como se ha demostrado en estudios realizados con distintos métodos, incluyendo mediciones fisiológicas ante imágenes normalmente activadoras de empatía (véase Raine y San Martín, 2000)–, tampoco distinguen entre moralidad y convención (Blair, 1994, 1995).

3.5. La empatía influye en los principios y juicios morales

Este es un aspecto sobre el que hasta ahora apenas sí ha reparado la Psicología Moral. Sin embargo, Hoffman (1992) plantea algunas ideas interesantes al respecto. Fuera de la Psicología, en nuestro país José Antonio Marina en su *Ética para náufragos* ha reflexionado también sobre la cuestión. En la his-

toria de la Filosofía merece destacarse en este sentido la aportación de David Hume (1751/1994).

Concretamente, Hoffman plantea que la empatía:

- Contribuye a la afirmación de un principio de benevolencia general.
- Contribuye a la preferencia por un principio de justicia distributiva frente a otros.
- Juega un papel importante en el juicio moral y la toma de decisiones.

En primer lugar, la empatía *contribuye a la afirmación de un principio de benevolencia general*. En otras palabras, la empatía activa la idea de que se debe evitar dañar a los otros y procurar el bienestar de los demás.

Para ilustrar esta idea, Hoffman (1992) cita el ejemplo, tomado de *La cabaña del tío Tom*, de una ama de casa acomodada y apolítica cuya empatía hacia los esclavos que ella conoce y que “han sido maltratados y oprimidos a lo largo de toda su vida” le lleva a oponerse a una nueva ley que prohíbe dar alimentos, ropa o refugio a los esclavos que huyen de sus amos. Discutiendo con su marido, que está a favor de la ley, la mujer verbaliza lo que puede considerarse un principio de benevolencia: “*La Biblia dice que debemos alimentar al hambriento, vestir al desnudo y consolar al afligido*”, añadiendo que “*la gente no escapa cuando es feliz sino cuando sufre*”. La mujer se muestra totalmente contraria a la ley, que juzga “*vergonzosa, mezquina y abominable*” y dice que la piensa transgredir a la primera oportunidad.

En segundo lugar, la empatía *contribuye a la preferencia por un principio de justicia distributiva frente a otros*. ¿Qué significa esto?

Entendemos por principio de justicia distributiva aquél que plantea cuál es el modo más justo de distribuir los bienes entre los miembros de un colectivo. De forma muy esquemática, podemos distinguir tres principios de justicia distributiva fundamentales:

- El principio de “equidad”, que postula que las personas deben recibir equitativamente, de acuerdo bien a lo que producen (quien genera más riqueza social es lógico también que gane más) bien al esfuerzo que les supone (quien trabaja más, que reciba más).
- El principio de “igualdad”, que postula que los recursos de la sociedad deben repartirse de manera igualitaria (todos han de recibir lo mismo).
- Y el principio de “necesidad”, que postula que a cada cual se le ha de dar en función de sus necesidades: más a quienes más necesitan, aunque quizás, por su propia situación, aporten poco a la sociedad.

Pues bien, existen estudios empíricos que muestran cómo las personas tendentes a experimentar empatía tienden a preferir los principios de “necesi-

dad” (a cada cual según sus necesidades) e “igualdad” (los recursos de la sociedad deben repartirse de manera igualitaria) al principio de “equidad” (las personas deben recibir de acuerdo a lo que producen o al esfuerzo que les supone), sobre todo al de la equidad basada en el “producto”.

Por supuesto, especialmente en el plano social, la empatía no es el único factor que interviene en la preferencia por uno de estos principios. Influyen también factores económicos, políticos, sociales... De este modo, personas muy empáticas pueden defender la idea de que los empresarios, dado que son quienes generan la riqueza social, tienen perfecto derecho a ganar mucho más que los trabajadores, y personas nada empáticas defender, en cambio, el ideal que recogía el Manifiesto Comunista: “*de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades*”. O, como señala el propio Hoffman, una joven inmigrante de origen asiático muy empática puede defender el principio de la equidad basada en el esfuerzo, haciendo referencia a los enormes sacrificios de sus padres, dueños de una tienda abierta las 24 horas, por sacar la vida adelante en un país extranjero.

Por último, la empatía *juega un papel importante en el juicio moral y la toma de decisiones.*

Normalmente en los dilemas morales están implicadas víctimas reales o potenciales, por lo que se activan reacciones empáticas. Pongamos por caso el dilema de Heinz –ya clásico, a partir del trabajo de Kohlberg– sobre si robar o no una medicina, que el farmacéutico ha puesto a un precio desorbitado, a fin de salvar la vida de su esposa. Es obvio que en un dilema de este tipo, sobre todo si se trata de un dilema real, y no un mero ejercicio de ética, entra en juego la empatía. Pues bien, la respuesta empática de la persona va a influir en el juicio moral acerca de lo que se debe hacer y en la decisión que tome en tales situaciones. Lo puede hacer bien de forma directa, bien de forma indirecta, al activar el principio de benevolencia e influir en la preferencia por un determinado principio moral frente a otro: por ejemplo, en el caso del dilema de Heinz, haciendo que la persona se decante por el principio de benevolencia frente al del respeto a la ley.

Esto que decimos queda también ilustrado en el ejemplo de la mujer anteriormente citado. A partir de una respuesta de compasión ante los esclavos, dicha mujer enjuicia duramente la segregación racial y promete transgredir la ley a la primera oportunidad. Otro ejemplo interesante, también propuesto por Hoffman, es el de Huckleberry Finn. Ante la ley de Missouri y la doctrina de la iglesia de la época, que prohibían cualquier ayuda a los esclavos que escapaban de sus amos, Huckleberry Finn se enfrenta a un fuerte dilema moral: no sabe si delatar a su amigo Jim, esclavo de Miss Watson, a quien él ayudó a escapar, o ayudarlo. Aquí entra en juego, sin duda, la empatía, aunque también otras emociones como el sentimiento de

culpa por el “terrible pecado” que cometerá si no lo denuncia y el mismo miedo. Pero finalmente vence la empatía hacia el amigo, y en un memorable pasaje, Huckleberry Finn rompe la carta que ya había escrito informando del escondite de éste diciéndose con gran valentía “*pues muy bien, al infierno conmigo*”.

3.6. Cuando la empatía está ausente

La relevancia de la empatía en el ámbito moral no sólo se hace manifiesta al analizar las contribuciones positivas que acabamos de ver. Dicha importancia resulta igualmente evidente –si no aún más– al analizar lo que ocurre en los psicópatas, que carecen de ella. Éstos presentan a menudo conductas muy violentas, y, en cualquier caso, no sienten ninguna compasión por las víctimas de sus acciones más o menos sibilinas, como tampoco sentimientos de culpa por el daño que provocan, ni indignación ante el ataque de un compañero de fechorías sobre una víctima indefensa. Asimismo, tal como muestra un estudio en el que se comparó delincuentes psicópatas y no psicópatas (Blair, 1995), los psicópatas tampoco distinguen claramente entre transgresiones morales y convencionales y, en general, al emitir juicios sobre las acciones, hacen menos referencias al sufrimiento de las víctimas que los delincuentes no psicópatas. Por último, en ellos se da una clara ausencia de auténticos principios morales; pueden formular principios de conducta perfectamente correctos y hasta altamente elevados, pero éstos suenan huecos, cínicos. En definitiva, estamos ante los individuos inmorales por antonomasia.

En este sentido, dos buenos conocedores del tema como Raine y San Martín (2000) señalan que “*es en su incapacidad para sentir las emociones de los otros donde estos delincuentes encuentran la razón última de su forma de ser*” (p. 11).

Lo que falla en los psicópatas es la empatía tal como aquí la hemos definido, no tanto la capacidad de toma de perspectiva. No es que no sepan entender que el otro está sufriendo; es que dicho sufrimiento no les afecta, les resulta indiferente. Es aquí donde vemos algo que señalábamos al principio: la necesidad de distinguir entre empatía, una respuesta afectiva, y toma de perspectiva, una respuesta cognitiva. Si entendiéramos por empatía simplemente el percibir y entender el punto de vista del otro, probablemente mucho de lo que hemos dicho en este apartado respecto a la contribución de la empatía en el ámbito moral no sería válido. Esto, por supuesto, no significa que la capacidad de toma de perspectiva no juegue también un papel importante en el ámbito cívico-moral.

4. RIESGOS Y LIMITACIONES DE LA EMPATÍA

La empatía constituye una motivación prosocial fundamental y, tal como acabamos de ver, realiza otras muchas contribuciones valiosas a los valores y la conducta cívico-moral. Sin embargo, tampoco podemos considerarla ahora la nueva panacea, la nueva base sobre la cual construir todo el edificio moral, frente a unos juicios morales fríos que, pese a haber sido el objeto de atención prácticamente exclusivo de la Psicología Moral y la intervención educativa en las últimas décadas, a menudo no llegan a reflejarse en la conducta moral. Como veremos a continuación, la empatía tiene también claros riesgos y limitaciones.

4.1. La sobre-activación o sobre-excitación empática

La excesiva activación empática puede interferir en la conducta de ayuda eficaz. Hay personas que, en determinadas situaciones, lo pasan tan mal viendo sufrir al otro que, automáticamente, lo que hacen es poner en marcha algún tipo de defensa contra tal reacción; por ejemplo, la simple retirada de la situación, para no saber nada al respecto (recordemos: “Ojos que no ven, corazón que no siente”). Pero entonces la excesiva sensibilidad empática a lo que conduce es a que todo lo que la empatía podía aportar desaparezca también automáticamente.

4.2. La habituación

La exposición repetida a situaciones potencialmente activadoras de la empatía puede llevar a la larga a un embotamiento de ésta, de modo que la persona requiera de estímulos cada vez más intensos para sentirse conmovida. Esto lo plantea con gran claridad Pascal Bruckner: (...) *“sin esta facultad de sentirnos afectados por el acontecimiento no tendríamos ninguna posibilidad de ser morales o inmorales. Pero sólo es, en el mejor de los casos, un punto de partida, y si se la estimula en exceso, esta sacudida vital anestesia la sensibilidad”* (1996, p. 269).

4.3. Los sesgos empáticos

Otro problema adicional es que la empatía no es una respuesta universal, que se dé de igual modo ante cualquier persona, sólo dependiendo de la situación objetiva de ésta. Por si los dos problemas que acabamos de señalar no fueran suficientes, además ocurre que la empatía es una respuesta un tanto ses-

gada. Merecen destacarse aquí dos tipos de sesgo: el de "aquí y ahora" y el de "familiaridad-semejanza".

En efecto, es fácil constatar en nuestra propia experiencia cotidiana que existe una tendencia a empatizar más fácilmente con lo que ocurre en nuestro entorno que con lo que ocurre en países lejanos, y con lo que ocurre en el momento presente que con lo que pueda ocurrir en el futuro. Pensemos, por ejemplo, en nuestra reacción ante noticias que hablan de millones de damnificados por hambrunas o catástrofes naturales en países lejanos o en nuestra preocupación por los riesgos y desgracias que puedan sufrir las generaciones venideras. Igualmente, se siente más empatía hacia los familiares y los más semejantes: hacia los de la propia cultura, la propia familia, el propio grupo de edad, etc.

Veinte muertos por una bomba en un mercado en hora punta sería una tragedia en nuestro propio país; lo seguiría siendo en otro como Bosnia-Herzegovina, pero menos (recordemos la tibia respuesta ante la guerra de los Balcanes y los sucesos de Sarajevo), y desgraciadamente lo es mucho menos cuando ocurre –y con cierta frecuencia– en Irak, incluso aun cuando mucha gente esté totalmente en contra de esa guerra. A otro nivel, en un estudio propio hemos constatado que la empatía ante dos personas que están padeciendo una situación muy similar difiere mucho si una se trata de un compañero de clase y la otra es el profesor o la profesora (Etxebarria y De la Caba, 1998).

4.4. Fragilidad de la empatía

Por último, no podemos olvidar tampoco la gran facilidad con la que la empatía puede desaparecer totalmente.

Si bien la sensibilidad empática constituye una capacidad innata, preprogramada, que se da en todos los humanos e incluso en algunos animales, lo cierto es que fácilmente se ve debilitada, cuando no totalmente anulada. Tanto los prejuicios raciales, culturales, etc., como las ideologías –que a menudo se acompañan de prejuicios, sobre todo las de carácter totalitario– pueden anularla fácilmente. Así, en personas por lo demás perfectamente empáticas, podemos encontrar que la empatía está totalmente ausente por lo que se refiere a determinados grupos sociales o políticos, a los que tachan de "cerdos", "alimañas", "asquerosos" o cualquier otro calificativo con el que queda anulada o se rebaja la humanidad del otro. En el extremo, personas altamente sensibles en su contexto familiar pueden cometer auténticas atrocidades (secuestrar, torturar, asesinar...) sin ninguna mala conciencia, justificándolas en aras de altos designios políticos o patrióticos.

Vemos aquí el gran poder que ciertos elementos cognitivos, altamente cargados de afecto, tienen para anular la empatía. Es éste un aspecto al que merece prestar atención, pues pone de relieve la posibilidad de que personas que en principio no presentan ningún rasgo en común con los psicópatas puedan comportarse como tales en ciertas esferas de la vida; a veces, paradójicamente, incluso creyendo servir a elevados designios. Desgraciadamente la historia y la sociedad actual nos ofrecen muchos ejemplos de esto que decimos. En este sentido, cabría hablar de una psicopatía “parcial” o “circunscrita”, un fenómeno mucho más común de lo que habitualmente se cree.

Un último problema de la empatía, que refleja muy bien la gran fragilidad de la misma, es la extraordinaria facilidad con que las múltiples defensas que pueden ponerse en marcha en su contra –mirar para otro lado, apagar la tele, no leer los periódicos... o, incluso, decirse que la víctima es responsable de su situación– son capaces de anularla.

4.5. Necesidad de educar la empatía

La empatía requiere, por tanto, de un mínimo control regulatorio-corrector. Como decíamos al principio, no se trata simplemente de desarrollar la empatía, como a menudo se plantea. Se trata, más bien, de *educarla*: se trata de transformar una simple respuesta natural, con todos sus riesgos y limitaciones, en una *virtud*. Se trata de pasar de lo que *es* a lo que *debe ser*: sentirse concernido no sólo por los próximos, sino por cualquier ser humano; que ninguna circunstancia humana nos sea indiferente.

La razón va a cumplir aquí un papel fundamental, pues, como hemos visto, la respuesta empática es muy sensible a nuestra visión del otro. Si ésta cambia, cambia la reacción afectiva. Se trata, pues, de subrayar la común humanidad, especialmente de las personas de los grupos que nos resultan más ajenos.

Junto a la empatía, otras emociones que a menudo la anulan –asco, miedo hacia el diferente, el extranjero...– deberían, también, ser educadas. Estas emociones, que muchos pretenden naturales, inevitables, y de las cuales, por tanto, no se sienten responsables, pueden ser educadas. ¿Cómo? Revisando las evaluaciones del otro que en ellas subyacen.

Es una idea común la de que somos responsables de lo que hacemos, pero no de lo que sentimos; las emociones serían algo que nos sucede, que nosotros no elegimos. Pero esto no es del todo cierto. Efectivamente, uno no elige lo que siente en un momento dado, pero, en cierto modo, o mejor, a largo plazo, sí es responsable de lo que siente. Porque las emociones no son algo totalmente casual: no es casual que ciertas personas sientan asco, odio, miedo, etc.,

hacia determinadas etnias, grupos sociales o personas de ideas políticas o religiosas diferentes a la suyas. Lo que sentimos hacia los otros depende de cómo los percibimos, y ello, a su vez, depende de nuestros propios valores. Si cambia nuestra percepción del otro, cambian nuestras emociones. De este modo, es posible educar las emociones, aunque éste sea un trabajo que, desde luego, exige tiempo y esfuerzo. Ello exige, sobre todo, educar el espíritu crítico o, mejor, autocrítico, para que la persona sea capaz de ver lo que subyace en los propios sentimientos, juzgarlo desde una perspectiva ética y tener valentía para deshacerse de ideas preconcebidas y cambiar su forma de percibir al otro.

5. INFLUJO DE DIVERSOS FACTORES EN LA EMPATÍA

Si queremos educar la empatía, conviene analizar el influjo de diversos factores en la misma, especialmente, el papel de los factores ambientales (para una revisión de los estudios al respecto, véase Davis, 1996).

No nos detendremos aquí en los factores genéticos, pero conviene tener en cuenta que las diferencias individuales en empatía responden en parte a diferencias genéticas. Diversos estudios con gemelos proporcionan evidencia de que los factores genéticos realizan una aportación significativa a las diferencias individuales en empatía. También hay datos de que el temperamento, que es innato, influye en ésta.

Respecto a las influencias ambientales, destacaremos cinco:

1. La cualidad afectiva de las relaciones familiares.
2. La empatía disposicional de los progenitores.
3. Las técnicas disciplinarias.
4. La imagen del ser humano.
5. Diversos factores sociales actuales.

5.1. La cualidad afectiva de las relaciones familiares

Numerosos estudios han constatado que las relaciones familiares seguras y afectuosas, especialmente las relaciones con las figuras parentales, favorecen la tendencia a experimentar empatía (esto es, la denominada empatía *disposicional* o empatía *rasgo*). En otras palabras, los niños y niñas que se críen en un ambiente familiar seguro y se sientan queridos por sus padres tenderán a ser más empáticos que aquellos con un ambiente familiar menos afortunado.

Esto es lógico. Si los niños no tienen satisfechas sus propias necesidades emocionales es difícil que estén abiertos y atentos a las necesidades de los

demás. Por otra parte, el amor y las relaciones cálidas de los padres proporcionan un modelo de funcionamiento personal que los hijos tienden a imitar.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, no es de extrañar que los niños maltratados tengan respuestas empáticas más pobres. Efectivamente, se ha constatado que en las familias abusivas, especialmente en aquellas en las que el niño sufre maltrato físico a manos de una de las figuras parentales, la respuesta empática del niño se debilita.

En relación con esto, cabe señalar también que la habituación a condiciones emocionales adversas –por ejemplo, la exposición crónica a la hostilidad y la violencia– puede contribuir a la larga al embotamiento de la empatía. Pensemos aquí en esos niños de ciertos ambientes desfavorecidos de Colombia o Brasil que desde temprana edad viven inmersos en un ambiente de violencia y que, en muchos casos, antes de la mayoría de edad ya han matado a varias personas, a veces simplemente por encargo. Antes hablábamos de “psicópatas parciales”; aquí cabría hablar de “prepsicópatas”, individuos que, aunque en sus orígenes podían ser personas sensibles, y con sus más íntimos todavía lo sean, se acercan peligrosamente al funcionamiento de los psicópatas. En algunos casos, si este tipo de derivas no se atajan oportunamente, la sensibilidad empática puede acabar perdiéndose totalmente, generando verdaderos monstruos, futuros candidatos a formar parte de la delincuencia organizada más dura.

5.2. La empatía disposicional de los progenitores

En general, los padres que son empáticos tienden a criar niños y niñas que también lo son. No obstante, la evidencia empírica es más sólida respecto al influjo de la empatía materna que respecto a la paterna, y especialmente respecto al efecto de las madres en las hijas.

Se supone que la empatía parental influye en la empatía de los niños a través del *modelado*: la empatía lleva a los padres a actuar de un modo sensible ante las necesidades de los demás, y la observación de la actuación de sus padres alimentaría la misma sensibilidad en los niños. Sin embargo, no se puede descartar que los niños de padres empáticos también lo sean en parte por pura herencia genética.

5.3. Las técnicas disciplinarias

A partir de un trabajo, ya clásico, de Hoffman y Saltztein (1967) sobre los distintos modos de actuar de los padres para corregir lo que éstos conside-

ran faltas o conductas indebidas en sus hijos, en muchos estudios sobre el desarrollo moral se distinguen tres tipos de disciplina parental:

- La *afirmación de poder* designa aquellas prácticas en las que los padres tratan de controlar la conducta de sus hijos a través del uso de la fuerza o del control sobre los recursos y privilegios de éstos: tortas, gritos, quitar la paga, no dejar salir de casa, no dejar ver la tele... y, en general, todo tipo de castigos y amenazas de castigo.
- La *retirada de amor* hace referencia a las prácticas parentales que tratan de controlar la conducta de los hijos a través de la retirada del afecto: dejar de hablar, decir “no te quiero ni ver”, “vete de mi vista”, “no quiero saber nada de ti”, etc.
- La *inducción* incluye aquellas prácticas que básicamente tratan de hacer ver al hijo las consecuencias dolorosas de su conducta en otras personas, bien en los compañeros (*inducción referida a los pares*), bien en los propios padres (*inducción referida a los padres*): “¿te das cuenta de lo que has hecho?, le has dejado llorando”, “¿cómo te sentirías tú si te hubieran hecho eso a ti?”, etc.

Existe evidencia de que el uso de técnicas de tipo inductivo se asocia con mayor tendencia a la empatía tanto en los niños como en las niñas, mientras que las técnicas de afirmación de poder se asocian a menos empatía en niños y niñas. Por lo que respecta a la retirada de amor, no se ha encontrado que su uso afecte a la empatía ni positiva ni negativamente.

5.4. La imagen del ser humano

La imagen del ser humano más o menos positiva que se nos transmite en la familia, así como desde los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, influye fuertemente en el modo de percibir e interpretar la desgracia ajena y, en consecuencia, en el modo de responder afectivamente y conductualmente ante ella.

En este punto merece la pena prestar atención al hecho de que, al menos en los países occidentales económicamente más desarrollados, la imagen del ser humano se ha resentido mucho en los últimos tiempos: de una imagen –de clara raigambre rousseauiana– de éste como un ser bueno por naturaleza, cuyos males derivaban en gran medida de los efectos perniciosos de diversos factores sociales, imagen ampliamente extendida en los años 60 y 70, se ha pasado a una visión –mucho más hobbesiana– del mismo como un ser interesado, que va a lo suyo, del cual nunca nos podemos fiar plenamente. Sería prolijo analizar por qué esto ha sido así. Sea como fuere, es indudable que ello puede afectar negativamente a la empatía para con los

demás y, consecuentemente, a las relaciones con los otros, así como a los valores y la conducta cívico-moral en general.

5.5. Influjo negativo de diversos factores sociales actuales

Por último, no deberíamos olvidar aquí el influjo de diversos factores sociales actuales, algunos de ellos estrechamente relacionados con esa imagen negativa del ser humano que acabamos de mencionar. Hablamos de factores de carácter social, factores respecto a los cuales, por tanto, nuestro margen de acción no es muy grande. No obstante, es importante tomar conciencia de ellos a fin de aminorar sus efectos en la medida de lo posible.

Nos referimos aquí a factores como, en primer lugar, la transformación progresiva de nuestra sociedad, en las últimas décadas, en una sociedad cada vez más individualista, en línea con otras sociedades económicamente desarrolladas y, en particular, con el modelo norteamericano. Es indudable que existe una presión social cada vez mayor hacia la propia autorrealización en todos los órdenes: el profesional, el familiar, el del ocio... Junto a ello, otros factores relacionados, tales como las exigencias cada vez mayores en el terreno laboral o la continua exaltación del placer y el disfrute en todos los ámbitos, generan sin duda un ambiente social poco propicio para que las personas estemos atentas y nos hagamos cargo del sufrimiento y las necesidades de los demás.

Otro factor importante es la habituación cada vez mayor a imágenes de sufrimiento e imágenes cosificadas y animalizadas del ser humano, favorecida, sin duda, por el continuo bombardeo de imágenes terribles por parte de la televisión, imágenes muchas veces emitidas de forma tan breve como cruda, sin apenas profundización en su significado, entre un cúmulo de noticias diversas o un par de anuncios frívolos. Tales imágenes, pese a las buenas intenciones de muchos reporteros, que literalmente se juegan la vida en un intento por despertar nuestras conciencias, pueden tener un efecto de habituación y, de este modo, paradójicamente, afectar de forma negativa a la sensibilidad empática de la gente.

Por último, sobre todo los educadores, no deberíamos olvidar aquí un último factor, aparentemente ajeno al mundo moral, como es el aburrimiento, más concretamente, el aburrimiento de muchos jóvenes que, en una sociedad con cotas cada vez mayores de bienestar económico en amplios sectores de la población, lo tienen todo sin haber tenido que luchar por ello. El papel negativo del aburrimiento en el ámbito moral, señalado por distintos pensadores, no debería ser desdeñado. Quien se aburre, trata de buscar emociones fuertes que le saquen de su atonía, y frecuentemente ello pasa por la búsqueda de experiencias-límite, en las que a menudo entra en juego la violencia y el daño a los otros como elemento euforizante fundamental.

6. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EMPATÍA

Aunque las diferencias de género en empatía han sido muy estudiadas, no es fácil extraer conclusiones claras al respecto, pues los resultados de distintos estudios no son plenamente consistentes. La principal razón de ello es que los distintos estudios que dicen medir la empatía no siempre parten del mismo concepto de ésta, de modo que en algunos estudios lo que en realidad se mide no es exactamente la empatía tal como aquí la venimos entendiendo sino más bien la toma de perspectiva, es decir, el proceso de ponerse *cognitivamente* en el lugar del otro.

Cuando lo que se mide es propiamente la empatía en cuanto respuesta afectiva, no meramente la toma de perspectiva, puede hablarse de diferencias de género a favor de las mujeres (Hoffman, 1977; Lennon y Eisenberg, 1992). Eisenberg y Fabes (1998), en un meta-análisis con una muestra de 259 estudios sobre diferencias de género en diversas respuestas relacionadas con la conducta prosocial en niños y adolescentes, encontraron que se daban diferencias relativamente amplias a favor de las mujeres en los índices que reflejaban empatía, sobre todo en los estudios de autoinforme. Si tales diferencias corresponden meramente al deseo de ajustarse a los estereotipos de género al responder a los cuestionarios o reflejan auténticas diferencias de género, relativamente estables, es algo que no está suficientemente claro. No obstante, un estudio nuestro, en el que se controló el efecto de los estereotipos al respecto, lleva a la misma conclusión.

En dicho estudio (Etxebarria, Ortiz, Conejero y Martínez, en revisión), adolescentes, jóvenes y adultos de ambos sexos respondieron al *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1980), una prueba que trata de evaluar la tendencia de las personas a responder poniéndose en el lugar del otro (*toma de perspectiva*), sintiendo preocupación por el otro (*empatía*) o angustiándose y preocupándose por sí mismas ante la situación ajena (*malestar personal*). Pues bien, en los tres grupos de edad las mujeres presentaron puntuaciones significativamente más altas que los varones tanto en empatía como en malestar personal, pero no así en toma de perspectiva.

Otros estudios realizados en España con muestras de adolescentes y adultos han encontrado igualmente diferencias a favor de las mujeres en empatía entendida como preocupación por los demás (Calvo, González y Martorell, 2001) y, más concretamente, en las escalas de preocupación empática y malestar personal del IRI (Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre, Frías y Samper, 2004; Pérez-Albéniz, de Paul, Etxebarria, Montes y Torres, 2003). Por lo que respecta a la toma de perspectiva, los resultados no son del todo consistentes.

¿Cómo podemos explicar estas diferencias generales entre varones y mujeres en la tendencia a experimentar empatía? Quizá no haya que desdeñar

las diferencias genéticas; no obstante, es claro que la socialización juega aquí un papel fundamental. Tradicionalmente, y todavía hoy en día, a las niñas se les socializa para que estén más atentas y respondan en mayor medida a las necesidades de los demás que a los niños. Y los modelos sociales siguen transmitiendo la idea de que el cuidado de los mayores, los niños y las personas dependientes corresponde antes a las mujeres que a los varones, cuyas responsabilidades laborales no pueden descuidarse en la misma medida que las de las mujeres. Siendo esto así, no es de extrañar que la empatía se desarrolle más en éstas. Pero además, junto a lo anterior, hay que tener en cuenta que algunos modelos sociales que se proponen a los jóvenes varones incluyen, entre otros aspectos deseables, una cierta dureza afectiva, cuando no directamente altas dosis de cinismo. No es de extrañar, entonces, que sea en el grupo de jóvenes varones donde la sensibilidad empática se presenta más débil. Es éste un dato que convendría no descuidar en la educación de los niños tanto en el marco familiar como en el escolar.

El análisis que hemos realizado en las páginas precedentes ha tratado de contemplar todos los aspectos de la empatía relevantes en el ámbito moral, pero sin duda habrá dejado más de una cuestión importante por explorar. No obstante, habrá cumplido su cometido si sirve para estimular una mayor atención y reflexión, en el terreno educativo, sobre una respuesta emocional que, como hemos podido ver, cumple una función fundamental en el desarrollo y la vida moral de las personas.

REFERENCIAS

- BARNETT, M. A. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 163-180). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BATSON, C. D.; DUNCAN, B.; ACKERMAN, P.; BUCKLEY, T. y BIRCH, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290-302.
- BATSON, C. D.; FULTZ, J. y SCHOENRADE, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.
- BLAIR, J. (1994). *The violence inhibition mechanism: A prerequisite for the development of morality?* Comunicación presentada en la Mosaic Annual Conference. Bath, Reino Unido (septiembre).
- BLAIR, J. (1995). A cognitive developmental approach to morality: Investigating the psychopath. *Cognition*, 57(1), 1-29.
- BRUCKNER, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- CALVO, A. J., GONZÁLEZ, R. Y MARTORELL, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- CIALDINI, R. B., SCHALLER, M., HOULIHAN, D., ARPS, K., FULTZ, J. y BEAMAN, A. L. (1987). Empathy based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 749-758.
- DAVIS, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- DAVIS, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- EISENBERG, N. y FABES, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Nueva York: Wiley.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ETXEBARRIA, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coor.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.

ETXEBARRIA, I. y DE LA CABA, M. A. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 83-103.

ETXEBARRIA, I., ORTIZ, M. J., CONEJERO, S. y MARTÍNEZ, R. (2007). *Intensity of habitual guilt in men and women and differences in interpersonal sensitivity and the tendency towards anxious-aggressive guilt*. Manuscrito sometido a revisión.

HOFFMAN, M. L. (1977). Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, 28, 295-321.

HOFFMAN, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Nueva York: Academic Press.

HOFFMAN, M. L. (1992). La aportación de la empática a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.

HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellà del Lobregat: Idea Books.

HOFFMAN, M. L. y SALTZSTEIN, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(1), 45-57.

HUME, D. (1994). *Tratado sobre la naturaleza human*. Barcelona: Altaya. (Publicación original en 1751).

KOHLBERG, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

LENNON, R. y EISENBERG, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 215-239). Bilbao: Desclée de Brouwer.

LOZANO, A. M. y ETXEBARRIA, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.

MARINA, J. A. (1996). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.

MESTRE, M. V., FRÍAS, M. D. y SAMPER, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

PÉREZ-ALBÉNIZ, A., DE PAUL, J., ETXEBERRIA, J., MONTES, M. P. y TORRES, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psichotema*, 15(2), 267-272.

PIAGET, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

PILIAVIN, J. A., DOVIDIO, J. F., GAERTNER, S. L. y CLARK, R. D. (1981). *Emergency intervention*. Nueva York: Academic Press.

RAINE, A. y SAN MARTIN, J. (2000). *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.

TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

WIESENTHAL, S. (1998). *Los límites del perdón. Dilemas éticos y racionales de una decisión*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

ARTETA, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós Ibérica.

EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

FUENTES, M. J. (2002). Compartir sentimientos. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos (Eds.). *Corazones inteligentes* (pp. 269-287). Barcelona: Kairós.

HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellà del Lobregat: Idea Books.

RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós Ibérica.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

José Manuel Arribas Álvarez

Jefe del Departamento de Organización Escolar y Coordinador de Formación
del Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”
Comunidad de Madrid

- 1. LA ESCUELA DE LA MODERNIDAD**
 - 1.1. De la modernidad a la post-modernidad**
- 2. LOS CAMBIOS EN LOS FINES EDUCATIVOS**
 - 2.1. ¿Los cambios en las escuelas? La paradoja de la escuela, la violencia escolar y la educación de la convivencia**
- 3. EL ENFOQUE DE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA**
- 4. LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN**
- 5. CÓMO CREAR CONTEXTOS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**
 - 5.1. Las interacciones profesores-alumnos**
- 6. CÓMO CREAR CONTEXTOS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES**
- 7. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO PARTICIPATIVO Y DEMOCRÁTICO**
- 8. ÁMBITOS CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA DEL CENTRO**

BIBLIOGRAFÍA

Hace tres años me encontraba en un centro de secundaria de la zona sur de Madrid impartiendo un curso sobre mejora de la convivencia. En una sesión de aquel curso habíamos hablado de la gestión del aula y el papel fundamental de las relaciones entre el profesor y el alumno para construir un clima de convivencia en la clase y en el centro. Al terminar la formación se me acercó Teresa, una profesora de secundaria de Física y Química, de expresión serena, dulce, y de unos sesenta años de edad. Teresa había comentado con cierta timidez que ella no tenía problemas de convivencia con sus alumnos y que además acostumbraban a trabajar en sus clases, a lo que el resto de los profesores asistentes, compañeros de Teresa habían asentido. Teresa me dijo que si estaba interesado podría entregarme las reglas que guiaban su trabajo en el aula y la relación con sus alumnos, por si podía resultarme útil; le dije que sí. Al comienzo de la siguiente sesión me entregó el valioso regalo de una larga, gozosa y eficaz experiencia de vida como profesora. En un folio se podía leer lo siguiente:

- **COMUNICARSE PERSONALMENTE**
- **ESTAR DISPONIBLE**
- **ADAPTARSE**
- **COMPRENDER**
- **RESPETAR**
- **DAR OPORTUNIDADES**
- **ESFORZARSE**
- **VALORAR**
- **EXIGIR**
- **ACLARAR**
- **CORREGIR**
- **DOMINAR LA MATERIA**
- **SER PUNTUAL**

Con estas trece sencillas pautas Teresa transmitía que el modo de establecer las relaciones personales entre los profesores y los alumnos influía decisivamente en el clima de convivencia de la clase, pero además favorecía el propio trabajo escolar. Teresa había asumido por su formación y por su propio carácter, que en el encuentro personal y mediante una comunicación sincera y respetuosa, también de las emociones y sentimientos, se puede desarrollar una eficaz regulación de la convivencia, una regulación más allá de la “hiper-reglamentación” de faltas y sanciones. Y que para conseguirlo, el profesor debe no sólo enseñar, sino *enseñarse*, es decir encarnar con coherencia aquellos valores o principios que trata de desarrollar en sus alumnos.

No deja de sorprendernos, como señala Goleman en la *Inteligencia emocional*, el enorme retraso de la investigación en el conocimiento de nuestra vida afectiva, en contraste con el desarrollo del conocimiento científico en otras muchas áreas del saber; la luna ha sido un territorio mucho más explorado que

el corazón humano. Del mismo modo resulta incompresible que la educación haya dedicado tan poca atención al conocimiento práctico de aquello que nos permite establecer relaciones positivas con los demás, que nos hace sentir entusiasmados o felices. Como consecuencia, el desarrollo de los programas educativos y de sus competencias básicas nos ha hecho sentir a menudo profundamente incompetentes para vivir. Nuestro éxito vital como seres humanos depende tanto más de la capacidad de gestionar nuestras emociones que de la capacidad de procesar información.

1. LA ESCUELA DE LA MODERNIDAD

Hoy nos encontramos en el final de un modelo de educación y de escuela que han surgido en el paradigma de la modernidad y que ha rechazado los sentimientos y las emociones, la capacidad de ternura, como obstáculos del conocimiento y del progreso personal y social. Es una escuela en la que no se fomenta el encuentro entre las personas, sino que la actividad de profesores y alumnos se desenvuelve siguiendo un juego de roles rigidamente jerarquizado y favorecedor del aislamiento del alumno dentro de la clase, pero también del profesor. El aprendizaje y la enseñanza se entienden como actividades individuales, aun cuando se produzcan en situaciones en las que coinciden varios individuos.

En un itinerario de reflexión sobre la escuela y la construcción de la convivencia conviene comenzar con un repaso breve por las circunstancias que impulsaron el origen de nuestra escuela en los comienzos del mundo moderno y de la sociedad industrial. No es posible mejorar sino desde lo que se es, es decir asumiendo la propia historia. Se trata de una vuelta al pasado necesaria para construir el futuro.

A continuación, quisiera que siguiésemos reflexionando sobre los cambios y transformaciones sociales surgidos en el pasado siglo, y que han provocado importantes disfunciones en la escuela tradicional, reclamando un modelo de educación y de centro educativo diferentes. Un modelo de educación y un modelo de centro educativo que hacen de las relaciones personales y de la dimensión afectiva un eje fundamental del desarrollo educativo, pero también del desarrollo profesional y organizacional. Un modelo, por tanto, que considere el aprendizaje de la convivencia como un objetivo educativo fundamental.

Por último, podremos apuntar algunas estrategias de desarrollo de la mejora escolar en torno a las relaciones de los miembros de la comunidad educativa, las relaciones en el aula, las relaciones entre los profesores, y, finalmente, los elementos de la organización que deberían ser tenidos en cuenta para favorecer las relaciones en el centro educativo...

Si quisiéramos remontarnos a los orígenes más remotos de la escisión entre conocimiento y afectividad tendríamos que dirigirnos al pensamiento griego. El *thymos* o afectividad cede ante el *nous* o *alma inteligible* la capacidad de comprensión y explicación de la realidad. Platón nos presenta un mundo al revés, en el que lo auténticamente real no son las cosas concretas y cambiantes que percibimos a través de los sentidos, sino *las ideas*, universales y perfectas, que conoce el alma. Sólo puede haber auténtico conocimiento de lo universal y permanente, de las *ideas*, que resultan inasequibles a los sentidos. Este modelo epistemológico racionalista extendido en nuestra cultura occidental ha impulsado el desarrollo del conocimiento científico, pero ha exigido como precio la negación de aquello que nos constituye como seres sensibles. El ser humano se define como un ser pensante, *cogito ergo sum*, pienso luego existo, sentenció Descartes.

Las raíces remotas de la modernidad nos conducen a la cultura griega, las más próximas nos sitúan en la Ilustración. El pensamiento ilustrado aportará los fundamentos teóricos de la sociedad moderna, una sociedad industrializada y democrática. La razón se convierte para los pensadores ilustrados en el paradigma del orden, de la fiabilidad, en el instrumento exclusivo que garantiza el progreso de la humanidad: progreso social, cultural, económico e incluso progreso moral. El ideal moral ilustrado está más próximo a la *voluntad racional* kantiana que al *emotivismo* de Hume. Es la razón la que nos permite disponer de un criterio moral para conocer lo bueno y lo malo, lo que está bien y lo que está mal, y no los sentimientos de aceptación o rechazo que experimentamos ante nuestros actos o ante los actos de los demás. A la razón debemos la construcción de un nuevo orden caracterizado por la pretensión de universalidad y el deseo de progreso, por el triunfo de la tecnología, del orden y de la fiabilidad sobre la naturaleza; pero también por la *colonización del mundo de la vida*, desplazando los elementos morales y prácticos en favor de consideraciones burocráticas y monetarias.

Los sistemas escolares surgen inspirados en este paradigma racional para responder a las necesidades de socialización de las nuevas sociedades industriales, tanto políticas, como la construcción de los estados nacionales y las nuevas democracias, como económicas, la ordenación y planificación de la producción en masa y la construcción del mercado.

Los fenómenos de control a través de la jerarquización, la estandarización, la centralización y la burocracia se reflejan en los sistemas educativos. Las escuelas desarrollan prácticas que permiten clasificar a los alumnos por lotes y por niveles en función de la edad, impartiendo un currículo estandarizado, en torno a asignaturas cerradas, con pruebas comunes, con periodos fijos de clase y con aulas independientes.

En este modelo de escuela no hay lugar para la diversidad. La educación se dirige a un alumno medio que sólo existe como *constructo mental*. Ni para

la afectividad, la escuela pretende enseñar un saber absoluto dirigido desde la neutralidad afectiva. Ni para el conflicto, que resulta negado desde la inmutabilidad y la universalidad de las normas que refuerzan un orden social jerarquizado en el que la autoridad no se discute, depende del estatus. Ni para el encuentro personal, los alumnos permanecen quietos, mirando y escuchando al profesor, aislados respetando la distancia con el profesor y con los otros compañeros. Los profesores realizan su actividad desde la privacidad de su propia aula.

1.1. De la modernidad a la post-modernidad

Pero los parámetros de construcción de la modernidad, la producción masificada y la centralización, han ido perdiendo su vigencia. Se ha despertado una crisis del mundo moderno que ha transformado su configuración presentando nuevas exigencias a los sistemas educativos. La vieja promesa de la Ilustración de un progreso ilimitado de la humanidad gracias al ejercicio de la razón se tambalea. Como resultado, el reverso del progreso se muestra con desdoro:

- El fenómeno de la globalización, impulsado por los cambios tecnológicos, se ha convertido en el actual paradigma del desarrollo humano, permitiendo la expansión del mercado a todo el mundo y provocando cambios de homogeneización cultural y de interdependencia política y económica. Pero las fuerzas de la globalización son contradictorias.
- La exclusión social aumenta de modo paralelo al crecimiento económico; el PIB mundial se ha multiplicado por seis en los últimos cincuenta años, mientras en 15% de la población de la tierra posee el 79% de la riqueza y la pobreza absoluta castiga a mil trescientos millones de seres humanos que viven con menos de un dólar al día.
- Los procesos que crean una aldea global más homogénea y universal entran en oposición con aquellos que desencadenan los particularismos que alientan comportamientos tribales. La universalidad sólo se puede construir desde el respeto a la diversidad.
- El fantasma de la guerra sigue flotando sobre nuestras cabezas. La segunda guerra mundial causó 50 millones de muertos, pero desde entonces ha habido más de 150 guerras en el mundo, en las que han muerto 20 millones de seres humanos y, aun acabada la guerra fría, la amenaza de un conflicto nuclear sigue despertando nuestras conciencias.
- El deterioro del medio natural, la contaminación de las aguas, la deforestación, el efecto invernadero son consecuencia de una producción desenfrenada e irresponsable. El ritmo de la producción hace temer

que los recursos energéticos no renovables puedan desaparecer en el plazo de unas décadas. El 40% de la superficie de la tierra ya ha sido degradado.

El resultado de esta crisis del mundo de la modernidad es la aparición de una nueva sociedad post-moderna caracterizada por una pérdida progresiva de la confianza en los sistemas de creencias universalizadores. La tradición se muestra en retirada, desaparecen las certezas y se produce una búsqueda de mayor flexibilidad y descentralización en el sistema económico y administrativo y un *achataamiento* de las pirámides sociales de poder que produce un debilitamiento de la jerarquización social y una mayor interdependencia en las relaciones humanas; un periodista puede provocar la caída de un presidente de los EEUU de América.

La globalización ha convertido el mundo en más grande y más pequeño, el espacio y el tiempo se comprimen ante el despliegue de la información, la comunicación y los viajes. Todo es aquí y ahora. Las tecnologías de la información y la comunicación nos aproximan a una realidad virtual que invade y confunde el campo de la realidad objetiva. Las migraciones transforman las sociedades en realidades multiculturales, mosaicos de creencias, lenguas y costumbres diferentes y surge la necesidad de construir identidades multiculturales que integren la diversidad y el conflicto inherente, a partir del diálogo y la aceptación empática del otro como un yo.

El reto mayor de la sociedad y de la escuela es impulsar la construcción de un nuevo orden social y una nueva identidad que responda a las necesidades de la sociedad post-moderna, flexible y diversa y cambiante; que no exija el sacrificio de la significatividad de la vida, que no obligue a su colonización y que potencie las estructuras comunicativas necesarias para el desarrollo humano. No se trata de oponer el sentimentalismo a la razón, sino de integrar ambas superando un discurso totalizador y excluyente. No debemos olvidar que *emotividad* y *motivación* tienen la misma raíz etimológica.

2. LOS CAMBIOS EN LOS FINES EDUCATIVOS

¿Cómo se adaptan los sistemas educativos y las escuelas a las nuevas necesidades de la sociedad post-moderna? En primer lugar proponiendo nuevas finalidades educativas y competencias que debería poseer una persona para vivir significativamente, dando sentido a su propia vida, construyendo su proyecto personal y colaborando en la construcción social. Si seguimos *el Informe Delors sobre la educación en el siglo XXI* encargado por la UNESCO, encontramos los siguientes fines de la educación:

Aprender a conocer. Frente a los conocimientos definitivamente establecidos se pretende impulsar la capacidad de *aprender a aprender*, dominando los instrumentos para buscar, seleccionar y procesar la información de modo que sea posible potenciar un proceso de adquisición de conocimiento que nos acompañará durante toda la vida, haciéndonos capaces de afrontar los cambios culturales cada vez más rápidos.

Aprender a hacer. En relación con el progreso tecnológico de la sociedad del conocimiento. Combina las cualificaciones técnicas con las habilidades sociales: trabajar en equipo, comunicarse, afrontar y solucionar conflictos, tener iniciativa, ser capaz de asumir riesgos, etc. En lugar de educar buscando exclusivamente la competencia individual se pone el énfasis en el aprendizaje en grupo.

Aprender a vivir juntos. Asumiendo y superando el conflicto de manera pacífica, fomentando la empatía, el conocimiento de los demás, de sus culturas, de sus valores, buscando la satisfacción de intereses comunes, estableciendo relaciones en un contexto de igualdad, aprendiendo a dialogar, participando y colaborando en proyectos comunes, etc.

Aprender a ser, capacidad que integra las anteriores. Confiere a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para construir su propia identidad.

2.1. ¿Los cambios en las escuelas? La paradoja de la escuela, la violencia escolar y la educación de la convivencia

Los nuevos fines educativos reconocen sin duda alguna la importancia de la convivencia, pero resulta sorprendente que al mismo tiempo se produzca un aumento de la violencia escolar. Si preguntamos a los docentes sobre la situación actual de la convivencia en los institutos de secundaria en nuestro país, podríamos escuchar que los alumnos son ahora más violentos, que no respetan a los profesores ni las normas y que, como consecuencia, ya no se puede dar clase como antes. Todo esto ha despertado la alarma social, transmitiendo la idea de que los centros escolares no son seguros.

Si nos centramos en la situación de la violencia escolar en nuestro país, comprobamos que, más allá del fenómeno del aumento de la visibilidad de la violencia escolar como efecto del tratamiento informativo de los medios de comunicación, los informes del Defensor del Pueblo del año 2000 y del año 2006 muestran una situación cuando menos preocupante, que no ha mejorado en los últimos años. Una gran mayoría de los docentes españoles considera que los conflictos *han aumentado* en su centro en los tres últimos años, el 50% lige-

ramente y el 31,7% drásticamente, según el informe del Defensor del Pueblo del año 2006.

- Casi una cuarta parte de los alumnos y alumnas de secundaria manifiesta sentir miedo a ir a su centro educativo, por distintos motivos y con distinta frecuencia.
- Entre quienes sienten miedo a ir al centro de un modo más continuado, los motivos más citados son los compañeros y el trabajo académico.
- En opinión de los profesores son las interrupción y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores lo que tiene un mayor impacto en la convivencia escolar, seguido del maltrato entre iguales.

Si nos preguntamos qué piensan los profesores sobre las causas que inciden en estos hechos, encontramos que éstas se interpretan como ajenas a su práctica y por tanto fuera de su control. Así, la organización del centro y el clima de convivencia son factores relevantes sólo en el 39,3% de los casos, frente a los motivos relacionados con la familia, con el 92,7% y el contexto social con el 89,7%, según datos del mismo informe.

No es difícil coincidir en la existencia de causas externas al centro educativo que condicionan negativamente la convivencia escolar. En torno a ellas podemos reconocer algunas contradicciones de nuestra sociedad:

Causas externas:

- *La cultura de la violencia.* Podemos afirmar que nuestra sociedad ha asumido la violencia como un modo de afrontar los conflictos, se fomenta el culto al poder, al más fuerte, como modelo social. En esta forma de darwinismo social el triunfo se entiende como la superación del otro, que no es sólo el diferente, sino el menos valioso.
- *El aumento de la exclusión social* que afecta entre otros colectivos al de los jóvenes que encuentran dificultades para acceder al empleo estable, a la vivienda, y a otros bienes necesarios para una vida autónoma.
- *El contraste entre los valores hedonistas y la competitividad.* Vivimos en un modelo social de bienestar que promete una satisfacción fácil e inmediata de lo apetecido y que entiende la felicidad en términos de consumo; pero, por otro lado, son muchas las dificultades para alcanzar el éxito en un contexto competitivo.
- *Los cambios en la institución familiar.* La falta de estabilidad, las familias monoparentales, las dificultades de relación entre padres e hijos, con los hijos motivada por los horarios de trabajo de los padres, la ausencia de pautas claras en las relaciones o actitudes desajustadas, excesivamente estrictas o excesivamente permisivas.

- La televisión como conformadora de la conciencia moral de los niños y adolescentes. Son muchos los padres que han parecido delegar la educación afectiva de sus hijos en la pantalla del televisor, con consecuencias extraordinariamente graves. Las imágenes violentas en la televisión hacen de la violencia un fenómeno cotidiano y provocan la insensibilidad ante el dolor de los demás.
- La crisis de una autoridad fundamentada en el estatus y la falta de habilidades y mecanismos de comunicación y participación que permitan crear una nueva autoridad democrática para acordar nuevas pautas de regulación de la convivencia.

No podemos rechazar, sin embargo, preguntarnos qué hace la escuela para atender las nuevas necesidades educativas que se derivan de la sociedad post-moderna para desarrollar las capacidades que se consideran imprescindibles en la sociedad actual. Pudiera ocurrir que la escuela no hubiera experimentado cambios significativos, que estemos tratando de atender a nuevas necesidades con métodos de enseñanza y sistemas de organización antiguos. El gran reto de la convivencia escolar debe abordarse en último término a partir de las condiciones que permiten a los alumnos aprender y a los profesores enseñar en un contexto de fuerte cambio social. Si queremos que los alumnos aprendan a ser responsables, a trabajar juntos de forma cooperativa, a aceptar las diferencias culturales, a pensar de una forma crítica y sistémica, a resolver conflictos de un modo no violento, si queremos que los alumnos aprendan a participar, los profesores tendremos que aprender a cambiar para ayudar a los alumnos a afrontar ese cambio.

Os invito a que pensemos en los siguientes ítems, qué diferencias podríamos señalar entre los patrones de clase tradicional y nuestras clases de secundaria.

- El patrón dominante de organización es un grupo que se relaciona con el profesor
- Cada estudiante trabaja y progresa en solitario
- El profesor decide de modo autónomo
- La mayor parte del tiempo el profesor se dedica a la enseñanza magistral, la revisión del trabajo individual o a realizar pruebas
- No se alaba, no se corrige, ni se orienta lo suficiente el trabajo del alumnado
- Las actividades en las que participa el alumnado son muy limitadas
- Los alumnos no tienen tiempo de terminar sus lecciones o entender lo que el profesor quiere que hagan
- El profesorado tiene poca influencia e implicación en actividades escolares no docentes.

Goodlad (1984)

Examinemos a continuación algunas causas internas a los centros educativos relacionadas con la violencia escolar:

- La falta de participación en la vida escolar, de los profesores, de los padres y de los alumnos, que inhibe el sentido de pertenencia, alienta la desmotivación y el descompromiso.
- La falta de comunicación entre quienes componen la comunidad educativa condicionada por la ausencia de tiempos y espacios comunes para fomentan las relaciones personales.
- La falta de criterios comunes para una aplicación coherente de las normas de convivencia. En un estudio de la Fundación Santa María sobre la convivencia escolar presentado en febrero de 2005 se afirmaba que sólo el 37,1% de los profesores de secundaria de nuestro país decía seguir las normas del centro con coherencia. El aislamiento de los miembros de la comunidad educativa, y singularmente de los profesores, y la imposibilidad de mantener un modelo de autoridad sostenido sobre el poder otorgado por el estatus, provoca como resultado una situación de debilidad normativa.
- La orientación predominantemente academicista de un currículo selectivo y clasificador donde predominan las disciplinas autónomas e independientes centradas en la lógica y epistemología de cada disciplina, que prima las informaciones culturales sobre las procedimentales y valorativas, con un carácter absoluto que exige la adaptación del alumno y no atiende a su diversidad, con poca atención a la educación social y afectiva y con metodologías basadas en lecciones magistrales que no facilitan la participación de los alumnos.
- Un modelo de organización del aula y del centro excesivamente rígido, que resulta contradictorio con las exigencias de una sociedad distinta de aquella en que se inspiró.

Quizás ahora podamos examinar con más perspectiva el malestar escolar:

El malestar de los alumnos

- Sienten que su vida, lo que les pasa realmente, no interesa a sus padres ni a sus profesores, que sólo se interesan en sus resultados escolares.
- No adquieren sentido de pertenencia, sobre todo en centros, excesivamente grandes y desestructurados.
- Encuentran una exigencia que con frecuencia excede sus conocimientos previos y sus hábitos de trabajo.
- Se sienten desmotivados, no les interesa lo que estudian porque no tiene que ver con su vida, con sus intereses y necesidades.

- Se sienten mal ante algunos compañeros que los ignoran o abusan de ellos.
- Tienen que acomodarse a un tipo de relación con los profesores, más formal y asimétrica, a la que no están acostumbrados y en la que se sienten discriminados.
- Tienen que afrontar la experiencia de fracaso escolar que les impone una imagen negativa de sí mismos, contra la que se rebelan.

El malestar de los padres:

- Se sienten decepcionados y fracasados ante los malos resultados escolares de sus hijos, que en ocasiones interpretan como una falta de aprecio por sus padres.
- Desconfían de sus hijos.
- Les angustia el futuro de sus hijos que consideran determinado por los malos resultados escolares.
- No saben cómo intervenir de una manera eficaz en la mejora del rendimiento escolar de sus hijos.
- Consideran que los profesores no hacen lo suficiente para resolver el problema de la educación de sus hijos.

El malestar de los profesores:

- Se sienten injustamente presionados por la sociedad que descarga en ellos una labor difícilísima, si no imposible.
- No se sienten valorados socialmente.
- No se sienten respetados por los alumnos, que desafían con mucha frecuencia su autoridad.
- Se sienten desmotivados al no poder desarrollar la que han considerado siempre su tarea, aquella para la que han sido formados y han desempeñado durante años, enseñar los contenidos de su especialidad.
- Se sienten inseguros, no saben cómo controlar a sus alumnos para que puedan aprender.
- Viven esta situación con angustia y desde la soledad de su clase.

Los deseos de superación del malestar:

- Los alumnos desearían que sus padres y sus profesores no les presionasen, que se interesasen por ellos como personas y no estableciesen relaciones de pura intendencia familiar o educativa.
- Los padres desearían que sus hijos no les llenasen de preocupaciones por sus malos resultados académicos y que los profesores les motivasen para que pudieran resolver con éxito sus metas escolares.
- Los profesores desearían que sus alumnos manifestaran interés por su formación y respeto a su trabajo, y que los padres asumiesen desde la familia la educación en valores y actitudes imprescindibles para el aprendizaje.

Destacamos un denominador común a las tres formas de malestar:

- Todas se han ido gestando desde el desencuentro, desde la incomunicación.
- La negación de la significatividad del “otro”.
- La causa del malestar personal y la solución al mismo depende de los otros.

En consecuencia la escuela pierde la confianza en su papel socializador y educador y se convierte en “víctima” de la violencia; sus causas y soluciones parecen encontrarse fuera de la escuela (trabajadores sociales, psicólogos, policías, etc.). Se hace necesario un nuevo enfoque de la mejora de la convivencia.

3. EL ENFOQUE DE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Como hemos visto la falta de participación en la vida escolar social y la falta de ámbitos para comunicarse producen despersonalización e impiden la creación de criterios comunes para una regulación coherente de la convivencia. Es desde la participación y la comunicación dialógica desde donde se articulan las propuestas de mejora de la convivencia, huyendo de la hiper-reglamentación. Es necesario que la escuela y los profesores reconsideremos la insistencia correctora en las consecuencias negativas para abrirnos al elogio, al reconocimiento de los logros pequeños, a esa mirada que puede hacernos sentir aceptados y valorados por los demás. Desde esa visión de la convivencia los conflictos dejan de considerarse una desviación para entenderse como un elemento fundamental de las relaciones humanas que se construyen desde la diversidad, desde las diferencias de necesidades, de intereses, de valores, de sentimientos.

- La regulación de la convivencia no puede ser una acción de especialistas, sino el compromiso de toda la comunidad educativa, profesores y personal del centro, alumnos y padres. La intervención se centra sobre la participación y no sobre las relaciones de poder, tratando de crear un cuadro de comunicación, una búsqueda de consenso para construir un clima escolar que facilite el desarrollo educativo de los alumnos y el desarrollo profesional de los profesores y quienes trabajan en el centro.
- En una acción integrada:
 - En las actividades de enseñanza-aprendizaje: Aprender y convivir no pueden contemplarse como acciones separadas, la educación ha de permitir convivir para aprender y aprender para convivir. La actividad en el aula es el ámbito privilegiado para la convivencia. Es el lugar donde se puede participar, debatir, valorar las diferen-

cias, respetar al otro, ponerse de acuerdo, colaborar, aprender a aceptar críticas, expresar el punto de vista, disculparse, etc. La tarea del profesor ha de entenderse como facilitadora y reguladora de este proceso, que debe tener un carácter preventivo, coherente y sistemático.

- Integrada en el centro, en su cultura y en su organización. Se hace imprescindible reflexionar y explicitar entre todos los miembros de la comunidad educativa los valores en los que el Centro quiere educar, y establecer cuáles son las normas que garantizan el desarrollo de esa educación. El siguiente paso es trasladar esa cultura a la organización, de modo que sea posible planificar, actuar, verificar y evaluar lo que hacemos, aprendiendo continuamente de nuestros aciertos y de nuestros errores.
- Es un aprendizaje desde la práctica. El aprendizaje de la convivencia no consiste en predicar los valores, sino en “practicarlos” a través de la realización de acciones que tienen un valor de moral cívica o ciudadana. Estas prácticas permiten desarrollar capacidades que constituyen la “inteligencia moral”: el conocimiento de uno mismo, la empatía, la comprensión crítica, el juicio moral, la autonomía, la solidaridad, etc.
- Afrontar desde el fondo los problemas de convivencia es algo más que diseñar programas específicos de tratamiento de los conflictos escolares, aun cuando resulten tan necesarios. Es plantearse la raíz de la participación, de la pertenencia al grupo o al centro escolar, es posibilitar, como hemos señalado, un nuevo modo de construcción de la identidad en un contexto democrático. Para ello es preciso atender a los aspectos estructurales y funcionales de las escuelas que garantizan que todos los alumnos puedan aprender y que los profesores puedan enseñar en un contexto de continua transformación. Esto no es posible si no se produce una formación permanente que haga posible una renovación de las prácticas educativas.

Podemos resumir la regulación de la convivencia en los siguientes principios:

- Participación y sentido de pertenencia frente a exclusión. Implicación y colaboración de todos frente al abandono de las soluciones en manos de los “otros”, los “especialistas”.
- Autonomía y autorregulación que fortalecen el compromiso, frente a la heteronomía que implica someterse al criterio y a la voluntad de otro.
- Comunicación y mediación, que implican el encuentro personal, la aceptación del otro, y la reparación y reconciliación frente a la judicialización.

- Autoridad y firmeza democrática, frente a autoritarismo que impone la verdad por la fuerza e interpreta la relación como un puro juego de poder, pero también frente a la ausencia de reglas que impide la convivencia desde el *dejar hacer* o *todo vale*.
- Coherencia y coordinación, frente al individualismo.

4. LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN

El verdadero cambio en las escuelas es el que se produce en la cultura de la organización escolar. Es la cultura la que impulsa y da coherencia a las políticas y a las prácticas educativas. Construir una cultura de la participación es el reto más difícil en la mejora de la convivencia, pero también el de mayor impacto.

Luois Stoll y Dean Fink destacan las siguientes normas culturales que influyen en la mejora de la escuela:

1. Se comparten objetivos comunes, todos sabemos hacia dónde vamos.
2. Compartimos la responsabilidad del éxito, que entendemos posible sólo con la participación de todos. Esto implica creer que todos los alumnos pueden tener éxito, que todos pueden aprender. Lo que no debe ser entendido como que puedan aprender lo mismo y de la misma manera.
3. Trabajamos en equipo, evitando los individualismos, pero respetando a las personas.
4. Buscamos la mejora continua, el compromiso de intentar hacer mejor, no lo extraordinario, sino lo cotidiano.
5. Todos tenemos que aprender, el aprendizaje de los alumnos es la finalidad última del centro, pero no es posible sin el aprendizaje de los profesores y de la propia organización. Este aprendizaje se prolonga durante toda la vida.
6. Somos capaces de correr riesgos, el apoyo mutuo nos ayuda a innovar y a asumir riesgos cuando innovamos, esto nos permite aprender al poner en práctica nuestras nuevas propuestas.
7. Nos apoyamos unos a otros, siempre hay alguien disponible para ayudar.
8. Nos respetamos unos a otros. Tenemos libertad para que cada uno pueda cumplir los objetivos comunes de formas diversas.
9. Somos sinceros unos con otros, expresamos con franqueza lo que pensamos y podemos discutir nuestras diferencias. La crítica es una oportunidad para mejorar.
10. Celebramos lo que hacemos, nos gusta sentirnos bien con nosotros mismos.

5. CÓMO CREAR CONTEXTOS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

No es posible una mejora de la convivencia si no se crean condiciones que faciliten el aprendizaje de los alumnos y éste depende del aprendizaje de los profesores. Pero ¿cómo podemos crear entornos que faciliten el aprendizaje?

El aprendizaje es un proceso intelectual, como resultado de episodios de disonancia o conflicto entre la nueva información y las ideas y creencias de los alumnos. Es la acomodación que debemos hacer ante la nueva información la que produce aprendizaje.

Pero aprender también es un proceso social y emocional. Tanto o más importante que el contenido que se enseña es el proceso social, el conjunto de las relaciones sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esto depende que se pueda educar en la libertad individual, en el compromiso social, o en la sumisión personal y el aislamiento, según nos recuerda Mariano Fernández Enguita.

El nuevo aprendizaje excita a los niños y les da energía, se encuentran orgullosos de compartir con otros lo que saben y pueden hacer. Severo Ochoa hablaba de la *emoción de descubrir* comparando al niño que rompe el juguete para investigar cómo está hecho con el bioquímico que destruye las células para comprobar cómo funciona la vida.

El interés por descubrir el significado de las cosas es paralelo en los alumnos a la concepción de sí mismos y de su capacidad, que aprenden a través de sus interacciones positivas y negativas. Aquellos que reciben apoyo, que se sienten seguros, correrán riesgos, intentarán y perseverarán. Los alumnos que han aprendido que son incapaces o peores que otros se rendirán. La autoestima positiva alienta el aprendizaje y el propio aprendizaje hace subir la autoestima. El problema principal de los estudiantes apáticos y disruptivos es que carecen de un vínculo personal significativo con el profesorado y con sus compañeros, lo que les impide implicarse emocionalmente y bloquea su motivación para tomar parte activa en su aprendizaje. La poca participación del alumnado en su aprendizaje es grave, dado que sólo se produce un aprendizaje sustancial cuando la educación permite que los estudiantes conecten relacionamente en una experiencia relevante, participativa y valiosa.

5.1. Las interacciones profesores-alumnos

El tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos condiciona el éxito de los alumnos y el clima de convivencia en el aula y en el centro, pero también la satisfacción y el desarrollo profesional.

Veamos algunos estilos de relación profesor-alumno, siguiendo los estudios de Wubbels y Brekemans.

Estricto/Represivo: ambiente muy estructurado, rígido, con normas claras y un fuerte control del profesor, centrado en el control de la clase y en la tarea. El profesor exige el cumplimiento de las normas. El profesor explica, los alumnos escuchan en silencio. Este estilo se convierte en represivo si además el profesor trata con poco respeto a los alumnos, no les escucha o se burla.

Directivo: ambiente estructurado aunque relajado, centrado en la tarea. Normas claras que el profesor recuerda a los alumnos. El profesor explica, pero también charla con los alumnos y éstos se implican en el desarrollo de la clase.

Inseguro: ambiente poco estructurado, poca orientación a la tarea. El profesor se adapta a las exigencias de los alumnos desvinculándose de los contenidos de la asignatura. Los alumnos permanecen en desorden mientras el profesor explica con pasividad, sin dirigirse personalmente a los alumnos.

Agresivo: ambiente poco estructurado y desordenado, orientando a mantener la disciplina, poca orientación a la tarea. El profesor amenaza y castiga, a veces arbitrariamente, a cualquier alumno mientras se mantiene un clima de desorden generalizado.

Tolerante: ambiente estructurado, pero flexible, distendido y de apoyo. El profesor se adapta integrando los intereses y necesidades de los alumnos con los contenidos de la asignatura. Los alumnos tienen libertad para trabajar a su ritmo y son responsables de su trabajo, frecuentemente colaboran entre sí. El profesor escucha a los alumnos y mantiene una comunicación personal con ellos.

Profundicemos un poco más en este último estilo. Mel Ainscow nos presenta las siguientes actitudes del profesor para la mejora de las relaciones y el trabajo en el aula.

- Demuestra consideración positiva hacia todos los alumnos. Los alumnos necesitan sentir que sus profesores los respetan y que son justos con ellos.
- Muestra coherencia y crea confianza: existe un nexo entre los alumnos que muestran mayores progresos académicos y los docentes que muestran un interés personal y mantienen altas expectativas en relación con sus alumnos.
- Comprende y muestra que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar como hablar.
- Facilita que los alumnos pueden experimentar sin temor conductas que suponen elegir, arriesgarse o responsabilizarse: promueve un comportamiento escolar positivo, un clima autónomo que mantiene la preocupación por el desarrollo de los alumnos y en la implicación activa en el proceso.

- Diseña tareas diferentes para aprender un mismo contenido.
- Parte de sus conocimientos previos y estimula la espontaneidad y la participación.
- Enseña la utilidad del conocimiento.
- Modifica los sistemas tradicionales de evaluación.

Examinemos a continuación algunas estrategias en la gestión de las relaciones profesor-alumno:

- **La personalización de la relación** se produce cuando el profesor manifiesta interés por el bienestar personal y académico de sus alumnos, y se comunica de un modo personal con ellos, teniendo en cuenta sus capacidades, sus emociones, sus deseos, sus aficiones, sus inseguridades. La personalización de las relaciones tiene que ver con el lenguaje y la comunicación, tanto la verbal como la no verbal, con la utilización de la escucha activa y los mensajes en primera persona que transmiten el sentimiento y la necesidad. En la escucha activa la actitud personal es la de ponerse en el lugar del otro para comprender lo que dice y lo que siente, evitando las amenazas, los sermones, las ironías, el desprecio, el falso consuelo, o las descalificaciones personales y comunicándose con sinceridad y con franqueza lo que se piensa. La personalización de la relación facilita la adaptación de la tarea,
 - está pendiente de cómo se encuentran en la clase,
 - les transmite confianza en sus capacidades,
 - les da ánimos,
 - se disculpa,
 - conversa en privado con ellos,
 - les pregunta, tiene en cuenta sus conocimientos y experiencias,
 - estimula la espontaneidad,
 - comparte el humor estimulando el optimismo. Celebra lo que hacemos,
 - utiliza la crítica como una oportunidad para mejorar,
 - les ofrece ayuda,
 - comenta temas de interés personal para los alumnos,
 - les enseña la utilidad que el conocimiento tiene para ellos.
- **La explicitación de las normas y las consecuencias de su incumplimiento.** Las normas son elaboradas con la participación de los alumnos y partiendo de las necesidades tanto del profesor como de los propios alumnos. Subraya la autonomía del grupo que tiene una mayor capacidad de autorregulación, en la observación y en el cumplimiento de las normas. Transforma el concepto de autoridad democrática y ayuda a la resolución de los conflictos en el grupo, tanto por tener un referente normativo común y objetivo, como por el desarrollo de habilidades de comunicación y negociación.

- **La flexibilidad** no supone perder consistencia en la respuesta, sino adaptarse y modular nuestras propuestas en función del contexto de la clase, de la diversidad de los alumnos y del *feed-back* que los devuelven,
 - escuchando las peticiones de los alumnos y sus razones,
 - dando razones,
 - negociando,
 - dando libertad para que cada uno pueda cumplir los objetivos comunes de formas diversas,
 - proponiendo diferentes tareas según su centro de interés o dificultad para aprender un mismo contenido,
 - utilizando diferentes materiales,
 - adaptando los tiempos de realización de actividades o pruebas a las características de los alumnos,
 - reconociendo errores,
 - modificando propuestas: fechas, actividades, etc.
- **La valoración de los alumnos**
 - a) valoración personal. Conoce la diversidad de los alumnos, destaca los puntos fuertes y transmite que todos los alumnos son valiosos, pueden aprender, pueden tener éxito, y pueden ser útiles al grupo, reforzando la autoestima del alumno y su estabilidad emocional. Cuando responde a las preguntas, realiza las tareas, está trabajando concentradamente, participa en el grupo. Es importante especialmente con aquellos alumnos a los que se requiere reforzar la actitud positiva.
 - b) valoración del grupo. Refuerza el sentido de aceptación y pertenencia, así como que todos son valiosos. Permite compartir objetivos comunes, todos sabemos hacia dónde vamos, y la responsabilidad del éxito, que no es posible sin la participación de todos.
 - c) Evitando los errores de la valoración como el favoritismo, que puede provocar que sean siempre unos pocos los que reciban las valoraciones positivas, siendo tratado el resto de los alumnos como transparentes, y el descrédito, que etiqueta a los alumnos y los desprestigia públicamente, con el daño consecuente para la imagen de sí mismos y su desarrollo personal y académico.
 - d) Fomentando las técnicas que favorezcan la autoevaluación y la coevaluación para impulsar la motivación y la autonomía.
- **La invitación a trabajar en común.** La capacidad de trabajar cooperativamente con los demás en una pieza clave de la convivencia. Los alumnos aprenden mucho unos de otros y aún es mejor cuando los alumnos aprenden a aprender juntos, cuando pueden compartir con sus iguales sus creencias, sus concepciones erróneas o sus hipótesis. La utilización de ejemplos y terminología más cercana y un

lenguaje más directo que el de los adultos facilita el aprendizaje significativo.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienen mejores logros que las experiencias de aprendizajes individualistas y competitivos, según han podido concluir Johnson y colaboradores (1982). Pero además, el aprendizaje cooperativo aumenta la motivación y la cohesión del grupo, la aceptación entre los alumnos, el sentido de pertenencia, la capacidad de resolver conflictos y la capacidad de intervenir de modo conjunto, estableciendo relaciones de colaboración y ayuda.

Aunque se producen de modo espontáneo, los profesores debemos enseñar a trabajar en equipo, la metodología de trabajo en equipo es un importante contenido de aprendizaje. La tarea del profesor es planificar y gestionar actividades grupales y cooperativas para facilitar la interacción y el apoyo mutuo entre los alumnos y ofrecer la red de seguridad que permite a los alumnos correr riesgos en sus investigaciones.

Esta función del profesor facilita la atención a la diversidad de los alumnos. La atención a todos los alumnos no se produce mediante las estrategias individuales que pretenden la atención de sus necesidades uno a uno, lo que resulta imposible en el contexto de la clase, sino que integra a los propios alumnos como recurso de aprendizaje.

Veamos algunas condiciones para desarrollar el trabajo cooperativo

• **Los grupos de trabajo cooperativo requieren:**

- Interdependencia positiva, interés por la actuación de todo el grupo.
- Responsabilidad individual de cada individuo en su aportación.
- Interacción cara a cara.
- Habilidades sociales enseñadas directamente.
- Procesamiento y tratamiento de grupo, los grupos procesan su efectividad reflexionando sobre la experiencia de trabajo.
- Heterogeneidad y estabilidad.
- Formación de grupos heterogéneos en función de la tarea.

Ainscow

- Liderazgo compartido.
- Importan tanto el mantenimiento del grupo como la tarea.
- El docente observa e interviene.

Johnson y colaboradores

El aprendizaje cooperativo influye positivamente sobre gran cantidad de variables que afectan de un modo decisivo a la capacidad de relacionarse con las personas y por lo tanto a la convivencia escolar mediante el aprendizaje de habilidades sociales básicas: escuchar activamente, ofrecer realimentación constructiva, respetar a los otros, incluir a todos en las discusiones, pedir ayuda, aceptar ayuda, etc.

Probablemente, la consecuencia psicológica más importante de los métodos de aprendizaje cooperativo es su efecto sobre la autoestima de los alumnos. Es esencial que los alumnos se reconozcan como personas valiosas para ser productivas, tolerar las desilusiones, decidir con confianza y, en definitiva, poder convivir y sentirse felices.

El trabajo cooperativo estimula:

- La valoración personal y la de otros, la capacidad de sentirse apreciado y de apreciar respetando las diferencias.
- El sentido de pertenencia al grupo y la interdependencia de sus miembros: todos están incluidos y la aportación de cada uno es vital para el éxito del grupo.
- La capacidad de ayudar y recibir ayuda.
- La capacidad de autorregularse y de afrontar los conflictos.

6. CÓMO CREAR CONTEXTOS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES

Quienes somos profesores en la actualidad nos vemos obligados a enseñar de un modo muy distinto al de como aprendimos como alumnos. La exigencia de educar a los alumnos en una situación de cambio como el que se produce en la sociedad post-moderna se convierte en un reto difícil de afrontar. Los profesores necesitamos aprender nuevos contenidos y metodologías, nuevas estrategias didácticas, así como incorporar nuevas actitudes, creencias y habilidades docentes con las que poder discernir el tipo de culturas con las que acceden nuestros alumnos a la escuela y comprender las nuevas referencias en torno a las cuales los adolescentes van construyendo su identidad personal. Este reto requiere un cambio cultural, un nuevo modo de entender la enseñanza y el papel que en ella juegan los alumnos, los padres y los propios profesores. Los profesores nos convertimos así en alumnos y las condiciones que posibilitan nuestra formación y desarrollo personal en las garantías para afrontar este nuevo reto.

Pero los cambios producen inseguridad, una inseguridad que se acrecienta cuando el clima de trabajo refuerza la individualidad, y la inseguridad produce comportamientos defensivos y resistencias a los cambios. Para mejo-

rar su aprendizaje los profesores necesitamos reflexionar e investigar sobre la práctica, planificar, diseñar, investigar, evaluar, preparar materiales, pero sobre todo necesitamos hacerlo relacionándonos con otros docentes, sintiéndonos capaces y seguros. Para ello es preciso que podamos reunirnos, dar y recibir ayuda, conversar sobre el sentido de nuestro trabajo, de la oportunidad y la necesidad de las innovaciones o de los cambios. Es preciso que podamos constituir “comunidades profesionales de aprendizaje”. Esto permite:

- Tener un objetivo claro y compartirlo.
- Colaborar entre sí para alcanzar el objetivo, dar y recibir ayuda.
- Asumir una responsabilidad colectiva sintiéndose valioso y capaz y valorando las aportaciones de los demás.
- Impulsar la participación de los alumnos, los padres y otros agentes de entorno.

Es entonces cuando el aprendizaje de los profesores se convierte en una reculturización de la propia escuela, un nuevo desarrollo del currículo, de la organización y de las relaciones y de las prácticas de enseñanza.

Michael Fullan nos presenta en los *Nuevos Significado del cambio educativo* diez supuestos básicos para aprender en común, para plantear adecuadamente el cambio educativo:

1. No asumir que la propia versión de qué debería cambiar o cómo debería cambiar es la que debe llevarse a cabo, intercambiar opiniones que la redefinan, valorar el punto de vista de los demás, y llegar a acuerdos sobre aquello que despierta un mayor consenso.
2. Cualquier innovación comporta incertidumbre y requiere la construcción de sentido para quienes tienen que desarrollarla, lo que exige clarificación. El éxito va a depender de que las personas se apropien de los cambios, asuman que son valiosos y factibles; esto despierta la motivación y el compromiso para cambiar.
3. El conflicto y el desacuerdo no son sólo inevitables, sino que son imprescindibles para que el cambio tenga éxito. Saber gestionar los conflictos para que enriquezcan el aprendizaje en común requiere cultivar una actitud de respeto y valoración del otro, una disposición para escuchar y comprender sus posiciones, atendiendo a lo que dice, lo que siente y lo que necesita. Implica, asimismo, la capacidad de expresar nuestras posiciones con claridad de modo que no produzca una descalificación de los demás, diferenciando las divergencias del rechazo personal. Y, por último, la capacidad de ser flexibles y de llegar a acuerdos.
4. Para que las personas cambien se requiere presión, pero ésta solo es efectiva en condiciones que les permitan sentirse capaces de cambiar, para ello es imprescindible poder interactuar con otros, manifestar su punto de vista, sus incertidumbres, así como recibir y prestar ayuda.

5. Los cambios efectivos requieren tiempo (2-3 años los específicos, 5-10 años los institucionales) y la organización para hacerlos sostenibles.
6. La ausencia de implementación no supone necesariamente un rechazo a los valores del cambio, puede haber motivos válidos para no cambiar.
7. No hay que esperar que todos los individuos y grupos cambien, a veces los cambios deben empezar por pequeños núcleos de personas y extenderse de modo progresivo.
8. Se necesita un plan flexible y evolutivo, el riesgo de una planificación lineal es que se desconecta de la realidad que cambia de un modo natural.
9. La toma de decisiones requiere combinar el conocimiento, la oportunidad y la intuición
10. El verdadero objetivo es cambiar la cultura de la escuela, no implementar innovaciones aisladas, sino desarrollar el centro y sus relaciones.

7. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO PARTICIPATIVO Y DEMOCRÁTICO

Las condiciones que permiten la creación de estos entornos positivos de aprendizaje inspirados en las relaciones inter-personales encuentran su fundamento en el estilo y organización del centro.

- **El liderazgo pedagógico** centrado en el aprendizaje, que destaca la importancia de impulsar la innovación y la mejora de los procesos educativos y de la convivencia, huyendo del *gerencialismo* burocrático, pero también de la innovación desenfrenada de las escuelas que se convierte en *árboles de navidad*, que no selecciona y prioriza los objetivos en función de las necesidades y las posibilidades de crecimiento de la escuela. Un liderazgo *distribuido*, o participativo, que compromete activamente a la comunidad educativa en la mejora del centro y de la convivencia, favoreciendo la singularidad de cada persona y facilitando los medios para el desarrollo profesional. Un liderazgo *emocional*, que crea un clima que fomenta el sentido de pertenencia y un entorno de seguridad, de confianza y ánimo. Un liderazgo que construye relaciones de apoyo, de reconocimiento de la labor de los miembros del centro.
- **Una visión educativa compartida**, con objetivos, normas y procedimientos comunes consensuados, basada en el respeto por las diferencias y comprometida en una acción común para la superación de las desigualdades.

- **Una cultura de planificación, revisión y autoevaluación** que integre de un modo sistemático y planificado los esfuerzos de la comunidad educativa para construir un clima escolar que facilite el desarrollo educativo de los alumnos y el desarrollo profesional de los profesores.
- **Una organización flexible y participativa** que evite la *balcanización* en pequeños grupos enfrentados y que facilite la relación y la comunicación entre quienes integran la comunidad educativa, que haga posible que el centro educativo se constituya en una comunidad de aprendizaje.

8. ÁMBITOS CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA DEL CENTRO

Los espacios y los tiempos constituyen la columna vertebral de la organización del centro educativo. Los criterios que sigamos pueden fomentar el aislamiento o enriquecer las interacciones entre los miembros de la comunidad educativas, especialmente entre profesores y alumnos.

- Criterios de flexibilidad en la utilización de los espacios y los tiempos de clase, que permitan mayor versatilidad en las estrategias didácticas: la colaboración de varios profesores en la misma clase, con el mismo grupo de alumno, el trabajo en común de los alumnos, etc.
- Criterios para la organización de los grupos, agrupando a los alumnos buscando la heterogeneidad y la complementariedad, que enriquecen las interacciones en el grupo, que facilitan las relaciones de ayuda, y el aprendizaje en común, de modo que pueda combinarse la cohesión con la diversidad.
- Criterios para la asignación de los grupos a los profesores, de modo que puedan permitir una relación continuada del profesor con el grupo de alumnos, facilitando el conocimiento del alumno, la relación y el sentido de pertenencia y el seguimiento y apoyo del profesorado, así como la colaboración entre profesores que tienen mayor afinidad para el trabajo en común.
- Los tiempos de coordinación entre los profesores. Además de las reuniones de claustro, por departamentos o ciclos o las reuniones de tutores de nivel, es necesario cuidar una organización flexible de los tiempos y procedimientos de coordinación entre los profesores que trabajan con el mismo grupo de alumnos, especialmente cuando se producen sistemas de apoyo. De esto dependerá el mejor y más rápido conocimiento del alumno, así como la planificación y evaluación de la enseñanza para ajustarla a las capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- Los tiempos para desarrollar actividades de formación para el profesorado en el propio Centro educativo y en relación con sus objetivos.
- Otros tiempos y procedimientos a tener en cuenta:
 - para establecer relaciones con los padres y madres de los alumnos,
 - para la coordinación de los programas educativos emprendidos por el Centro,
 - para el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares,
 - para la coordinación con otras personas externas al centro que colaboran en el desarrollo de actividades o en la prestación de servicios.

Los procesos de acogida de los nuevos miembros de la comunidad educativa

Las escuelas están sometidas a continuos cambios entre otros los de las personas que cada año se integran en el centro como profesores, como alumnos o como padres de alumnos. Son cruciales los procesos que facilitan las incorporaciones de nuevos miembros, transmitiendo información que les permita conocer el centro, las personas que en él trabajan, su visión, su cultura y organización. Pero también dando oportunidad para conocer a los nuevos miembros, invitándoles a que participen enriqueciendo la clase o el centro educativo con su aportación. Toda la comunidad educativa puede participar en la acogida de los nuevos miembros, las relaciones de apoyo entre iguales son de vital importancia en esta etapa.

La elaboración y evaluación de las normas

Las normas constituyen un auténtico sistema en el que encuentran un sentido coherente el carácter complementario de las distintas funciones y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. Son una oportunidad para respetar la diversidad de puntos de vista, de necesidades, de sentimientos y para enriquecer con todos ellos la convivencia.

Las normas básicas de convivencia del Centro parten de los valores que la comunidad educativa considera fundamentales para la educación y para la convivencia en el Proyecto Educativo del Centro, y se convierten de este modo en un instrumento para la realización de los principios educativos del Centro. Obligan a todos los que forman parte de la comunidad educativa y su elaboración constituye un ejercicio de participación democrática y una práctica de educación ciudadana, permiten aunar el desarrollo de la autonomía moral y el compromiso compartido.

El proceso de elaboración de las normas es tan importante como el producto final y es preciso mantener “vivas” las normas planificando su comprensión, evaluación y actualización. Conviene diferenciar las normas generales de Centro, que tienen un carácter más permanente, de las normas de aula.

La planificación de las tutorías

La tutoría es un ámbito idóneo para la gestión de la convivencia, la figura del tutor tiene una función catalizadora de las relaciones entre los alumnos, los profesores y los padres.

Son tareas del tutor: Impulsar la participación del grupo de alumnos, coordinar la elaboración de las normas de aula, la resolución de los conflictos en el grupo la educación en habilidades sociales para una elaboración pacífica de los conflictos. Al tutor corresponden la formación del grupo-clase y la coordinación del equipo de profesores en relación con la integración y el seguimiento personal de los alumnos para un desarrollo, académico, social y emocional.

Debemos planificar la acción tutorial huyendo del “*horror vacui*” que ha provocado un exceso de contenidos y actividades en los planes de acción tutorial. Este aluvión de actividades, a veces desarrolladas sin coordinación, impide la creación de un ámbito en el que los alumnos puedan reflexionar con su tutor sobre aquellas cuestiones que ocurren en el aula y que preocupan o ilusionan a alumnos y profesores, llegando a compromisos compartidos para mejorar el clima escolar o el trabajo académico. La asamblea de clase es una estrategia muy adecuada a este propósito.

Es preciso apoyar la acción tutorial desde la organización:

- Estableciendo espacios y tiempos de coordinación entre los tutores. Las propias reuniones de coordinación de la acción tutorial son una oportunidad para promover la formación de los tutores desde la práctica.
- Valorando la figura del tutor y la elección de tutores. Estableciendo compensaciones horarias, etc.
- Facilitando la coordinación de los tutores con el equipo de profesores del mismo grupo de alumnos.
- Facilitando espacios y tiempos para la atención personalizada a algunos alumnos.

Los tiempos, ámbitos y estrategias de relación con las familia

La participación de los padres es imprescindible; los padres siguen siendo los agentes fundamentales en la educación de sus hijos. Padres y profesores deben encontrar el modo de colaborar para estimular con coherencia el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales que tan importantes resultan para la educación de la persona, también de la educación intelectual.

Es preciso asumir que la eficacia de los padres en la implicación educativa depende de la invitación previa del profesor. Sin las escuelas, el conoci-

miento de los padres para ayudar a sus hijos depende de su clase social o de su educación. El papel de orientación de los profesores es fundamental:

- explicando a los padres cuáles son sus derechos y responsabilidades respecto a la educación de sus hijos,
- organizando encuentros y comunicando a los padres el currículo que sus hijos necesitan aprender, los objetivos educativos, contenidos, tareas, pruebas, etc.
- animando a los padres a colaborar, proponiendo actividades que puedan realizar con sus hijos,
- reconociendo los resultados de su colaboración e informando de su repercusión sobre la evolución de los alumnos,

Entrevistas individuales y colectivas, cartas, correos electrónicos, hojas informativas, agendas escolares, documentos de compromisos, escuelas de padres, etc., son medios utilizados para promover la relación con los padres.

Los ámbitos de colaboración con otras instituciones del entorno

El éxito de la educación depende de la coherencia de los contextos en los que la persona se educa. Junto con la familia y la escuela, la ciudad tiene también una función educadora. La ciudad no es sólo el resultado de una forma de vivir, sino que conforma el modo mismo de vivir. La colaboración de los centros educativos, con personas e instituciones públicas y privadas del entorno, fundamentalmente el local, a través de diferentes servicios municipales, refuerzan la labor de los centros educativos.

Acostumbramos a decir, no sin razón, que la sociedad ha arrojado sobre la escuela el difícil papel de educar y socializar a los niños y a los jóvenes en un tiempo de crisis, de promover una nueva forma de ser persona, una nueva ciudadanía del mundo que se enriquezca con la diversidad, conciliando la necesidad de identidad y la apertura a los demás. Esta dificultad se ve acrecentada cuando las políticas educativas proclaman, por un lado, objetivos educativos acordes con las nuevas necesidades de la sociedad actual, al mismo tiempo que sostienen modelos de formación del profesorado y modelos de organización escolar que no facilitan la posibilidad de alcanzarlos.

La escuela y los docentes no podemos silenciar esta contradicción. Queremos una escuela que nos acoja, que nos devuelva esa mirada que nos hace sentir valiosos, que nos invite a participar y a compartir la apasionante tarea de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, de aprender a ser nosotros mismos.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

ARRIBAS ALVAREZ, J.M. (2005). “El tratamiento a la diversidad desde la autonomía de los centros”, en *El Tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

— (2006). “Propuestas de la mejora de la convivencia a través de la organización del centro”, en *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

ARRIBAS ALVAREZ, J.M. Y TORREGO, J.C. (2006). “El modelo integrado. Fundamento, estructuras y su despliegue en la vida de los centros” *En Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) (2007). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo. www.defensordelpueblo.es

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.

FULLAN, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

— (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

GOLEMAN, D (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GOODLAD J.I. (1984). *A place called scholl: Prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill.

HABERMAS. J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA) (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Estudio patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).

<www.fuhem.es/portal/areas/educación/documentos/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005>

JARES, X R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

JOHNSON D.W.; JOHNSON RT. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina (MN): Interaction Books.

— (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

MARCHENA GÓMEZ, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga: Aljibe.

STOLL L. y FINK D.(199). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

WUBBELS, Th y BREKELMANS M. (1998). “The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom”. En Tobin, K y Fraser, B J (eds). *International Handbook of Science Education*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA: LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Rafael Bisquerra Alzina

Coordinador del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)
Catedrático del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona

- 1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 4. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 5. MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**
 - 6. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TUTORÍA**
 - 7. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**
 - 8. LA COORDINACIÓN DE AGENTES IMPLICADOS**
- REFERENCIAS**

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Se concibe 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 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. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano. En este sentido queda claro que la educación emocional encaja perfectamente en el marco general de la orientación psicopedagógica.

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.

2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos más relevantes de la educación emocional son los siguientes.

Los **movimientos de renovación pedagógica**, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una **educación para la vida**, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la **educación psicológica**, la **educación para la carrera**, la **educación moral**, las **habilidades sociales**, el **aprender a pensar**, la **educación para la salud**, la **orientación para la prevención y el desarrollo humano**, etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a esta última es el enfoque “desde dentro”, que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

El **counseling** y la **psicoterapia** se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones; la logoterapia de V. Frankl, al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la *responsabilidad en la actitud ante la vida*; la psicología cognitiva, y en especial la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, es otro referente significativo; otras aportaciones son las de Carkhuff, Beck, Meichenbaum, etc.

Desde el punto de vista de la **metodología** de intervención, conviene destacar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura, que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social de Hawkins, que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner; la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social de Jessor y Jessor, que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, etc.

Las **teorías de las emociones**, que se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos probablemente haya que buscarlos a finales del siglo XIX. Hay que señalar que después de unos brillantes inicios con Ch. Darwin, William James, Cannon y otros, el estudio de la emoción sufrió un cierto letargo hasta finales de los años ochenta. Con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc.), ha experimentado una revitalización que ha aportado un conocimiento del concepto de emoción y sus aplicaciones para la práctica de la educación emocional.

La **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (1995, 2001), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y a la intrapersonal son un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo.

El concepto de **inteligencia emocional**, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995, 1999a, 1999b), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* o espíritu de una época, con múltiples aplicaciones a la empresa

(Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) y a la educación (Bisquerra, 2000; Elías, Tobías y Friedlander, 1999, 2000; Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002; Gallifa, Pérez, Rovira y Universitat Ramon Llull, 2002, etc.).

Las recientes aportaciones de la **neurociencia** han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la **psiconeuroinmunología** indican cómo las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Las investigaciones sobre el **bienestar subjetivo**, realizadas por autores como Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si bien se analiza se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar subjetivo. Todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar.

Relacionado con el bienestar está el concepto de **fluir** (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997). El *fluir* se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de “*peak experiences*” que utilizó Maslow (1982, p. 109; 1987, p. 205).

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional.

La fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos para los programas de intervención. Criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son: 1) los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; 2) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase; 3) deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás; 4) deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

3. 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.

4. 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, autorreflexión, 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. A partir de los años ochenta y durante los noventa, las habilidades sociales fueron difundidas por Monjas (1993, 2000), Paula (2000), Paula y Garanto (2001), Segura, Arcas y Mesa (1998), Segura, Expósito y Arcas (1999) y muchos otros.

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 (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofre-

cen 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 sólo 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.

5. MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En castellano hay programas y materiales para apoyar la puesta en práctica de la educación emocional. En general son materiales que favorecen la aplicación de programas contextualizados, desde un enfoque abierto y flexible. A continuación se presenta una relación de estos materiales, para cada uno de los niveles educativos. Se incluyen, además, materiales para algunas áreas académicas (len-

guaje y matemáticas) y para las familias, que pueden ser útiles a los orientadores en su labor de apoyo a la docencia y a las familias. La relación bibliográfica se completa con un listado sobre aspectos generales de la educación emocional para los interesados en profundizar sobre el tema. Consideramos que es un material presentado de forma sistemática que puede servir de apoyo a la orientación.

Materiales prácticos para la educación infantil

Díez, M. C. (2004). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Gómez Bruguera, M. J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gómez Bruguera, M. J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Rosanas, C. (2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase*. Barcelona: CEAC.

Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.

Materiales prácticos para la educación primaria

Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.

Ibarrola, B., y otros (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.

Morató, J., y Vázquez, J.C. (Coord.) *et al.* (2004). *Si us plau. Educació emocional i en valors*. Barcelona: Claret.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Materiales prácticos para la educación secundaria

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.

Güell, M., y Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1999). *Programa de competencia social. Habilidades cognitivas. Valores morales. Habilidades sociales. Educación Secundaria Obligatoria, 1º ciclo*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Vallés Arándiga, A. (1999). SICLE. Siendo inteligente con las emociones. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). Desarrollando la inteligencia emocional. Madrid: EOS.

Materiales prácticos para la educación emocional en lenguaje y matemáticas

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Gómez Bruguera, M^a J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.

Materiales prácticos para las familias

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). Educar adolescentes con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.

Faber, A., y Mazlish, E. (1997). Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen. Madrid: Medici.

Faber, A., y Mazlish, E. (2002). Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio. Madrid: Medici.

Pearce, J. (1995). Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes. Barcelona: Paidós.

Pérez Simó, R. (2001). El desarrollo emocional de tu hijo. Barcelona: Paidós.

Seligman, M. (1999). Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia. Barcelona: Grijalbo.

Shapiro, L. E. (1998). La inteligencia emocional de los niños. Barcelona: Ediciones B.

Thió de Pol, C. (1994). *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Aspectos generales sobre la educación emocional

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.

Bach, E., y Darder, P. (2004). *Deseduca't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Conangla, M. M. y Soler, J. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Conangla, M., y Soler, J. (2003). *Ecología emocional. Más allá de la inteligencia emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.

Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Iglesias Cortizas, M. J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R., y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servicio de Publicacións, Universidade da Coruña.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A., y López Penas, M. (2000). *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. (2004). Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, La práctica de la orientación y la tutoría (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Servan-Schreiber, D. (2004). Curación emocional. Barcelona: Kairós.

Shapiro, L. E. (1998). La inteligencia emocional de los niños. Barcelona: Ediciones B.

Torrabadella, P. (1998). Cómo desarrollar la inteligencia emocional. Barcelona: Integral.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

6. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TUTORÍA

La educación emocional tiene en la tutoría un espacio idóneo para la intervención. La tutoría se propone, entre otros aspectos, atender al desarrollo personal más allá de los contenidos de las materias académicas ordinarias. Muchos de estos aspectos son de carácter emocional.

Las auténticas actividades de tutoría en gran medida son actividades de educación emocional. Por esto hay una convergencia entre tutoría y educación emocional. Todo esto se ve reforzado en el momento actual por la educación para la ciudadanía.

7. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La educación para la ciudadanía (EpC) es una propuesta de los gobiernos de diversos países que tiene el propósito de educar para una ciudadanía activa, efectiva y responsable que haga posible la convivencia en democracia.

La EpC debe orientarse hacia la convivencia en democracia. Esto requiere unos conocimientos sobre historia de la democracia y su funcionamiento y unos principios éticos que la hacen posible.

Pero con los conocimientos no es suficiente. Se requiere el desarrollo de unas competencias que se pongan en práctica para la convivencia en democracia. En este sentido, es lógico que la EpC recoja las aportaciones de las investigaciones sobre educación para la convivencia. Las cuales han puesto de manifiesto que las competencias que contribuyen a hacerla posible son las habilidades sociales, el respeto y la tolerancia, la prevención y resolución positiva de conflictos, las competencias emocionales, etc.

Uno de los graves obstáculos a la convivencia es la violencia. A tal efecto se ha desarrollado una línea de investigación centrada en el diseño, aplicación y evaluación de programas para la prevención de la violencia. Los contenidos y competencias que se desarrollan en estos programas tienden a coincidir con los de educación emocional. De tal forma que, en cierta medida, se puede afirmar que la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación emocional constituyen un mismo marco de referencia.

Uno de los factores esenciales en la activación de la violencia es la ira. Con la palabra ira nos referimos a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc. Una estrategia efectiva para la prevención de la violencia es la regulación de la ira, que se enmarca en una competencia más amplia que es la regulación emocional. Esto contribuye a reforzar la importancia del desarrollo de competencias emocionales para la ciudadanía.

El desarrollo de competencias para la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas (ira, odio, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión, etc.) es importante para la ciudadanía efectiva. Pero debe completarse con el desarrollo de las emociones positivas que contribuyen a la convivencia y resolución positiva de conflictos. La experimentación de emociones positivas es la esencia del bienestar hacia el que debe orientarse la ciudadanía. Las aportaciones de la psicología positiva ofrecen un nuevo marco de referencia para la intervención.

Hay una tendencia general en incluir en los programas actuales orientados al desarrollo personal y profesional, tales como educación para la convivencia, prevención de la violencia, competencias básicas para la vida, etc., el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, las aportaciones de la educación emocional son elementos esenciales en el desarrollo de la ciudadanía para el bienestar.

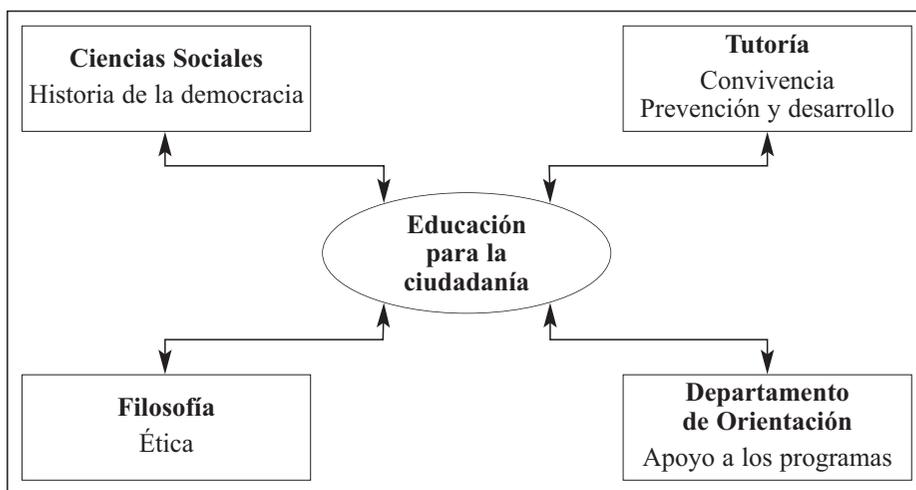
En conclusión, la puesta en práctica de la educación para la ciudadanía requiere el desarrollo de competencias. Entre estas competencias están las competencias emocionales. De donde se deriva que la educación emocional debería ser un aspecto de la educación para la ciudadanía y que la educación para la ciudadanía debería incluir el desarrollo de competencias emocionales.

8. LA COORDINACIÓN DE AGENTES IMPLICADOS

Los contenidos de la educación para la ciudadanía afectan, como mínimo a cuatro unidades de acción:

- Departamento de Ciencias Sociales (Geografía e Historia): para los conocimientos del desarrollo histórico de la democracia.
- Departamento de Filosofía (Ética): para los fundamentos éticos del comportamiento humano, los principios morales, los valores y los derechos humanos.
- Tutoría: que tiene como objetivo el desarrollo humano (convivencia, competencias sociales, educación emocional, habilidades de vida) y la prevención en sentido amplio (violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo).
- Departamento de Orientación: pueden aportar un apoyo a la puesta en práctica de programas comprensivos y SPI, facilitando la coordinación y aportando recursos (materiales curriculares) y formación.

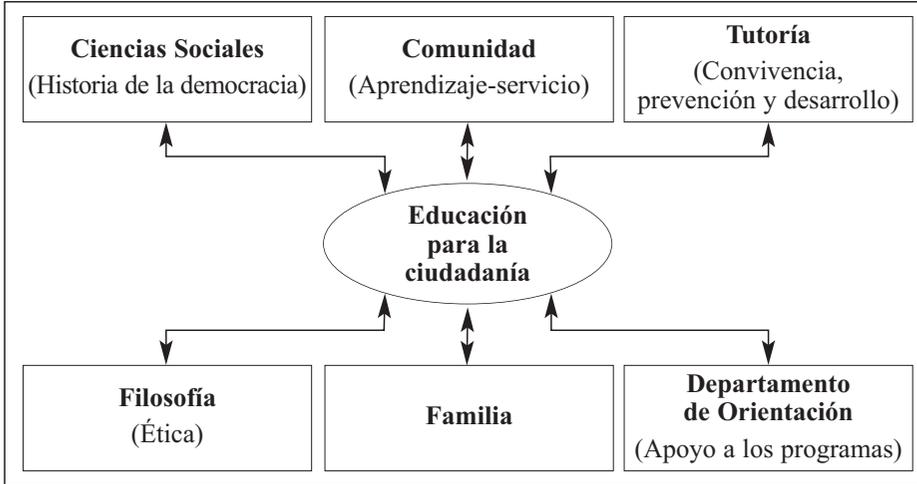
El esquema siguiente pretende ilustrar la necesaria coordinación entre las diversas instancias de cara a superar la fragmentación y facilitar la integración de recursos en una misma unidad de acción para potenciar el efecto sinergia. El reto está en la coordinación entre los distintos elementos implicados, donde el departamento de orientación puede jugar un papel importante.



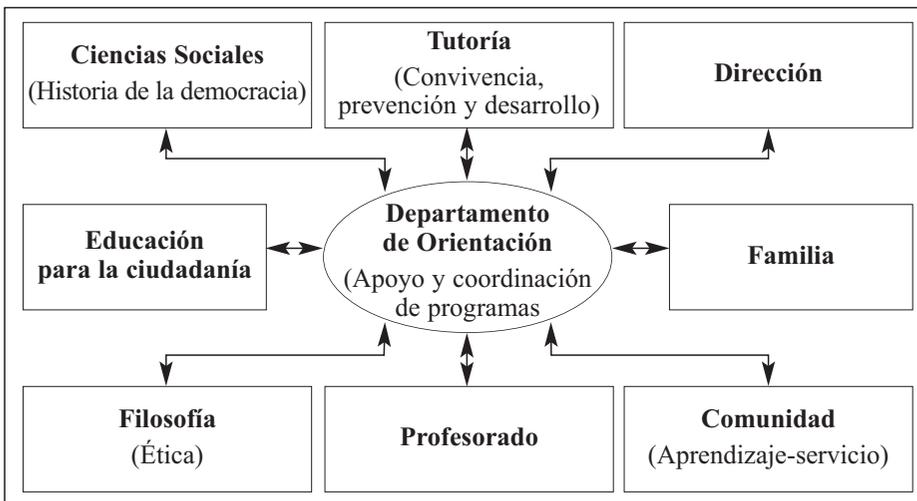
A estos elementos intraescolares se deberían incluir dos más extraescolares:

- Familia: la colaboración de la familia en EpC es esencial.
- Comunidad: oportunidades y experiencias como el aprendizaje-servicio permiten una participación y colaboración en la comunidad que contribuye significativamente al desarrollo de competencias.

Con lo cual el modelo completo podría quedar tal como muestra la figura siguiente. En este esquema solo se tienen en consideración las relaciones entre la EpC con los demás elementos, pero no las interrelaciones de los demás entre sí. Por ejemplo las relaciones entre tutoría y departamento de orientación, tutoría y familia, departamento de orientación y comunidad, etc.; todas ellas muy importantes.



Por lo que respecta al departamento de orientación, puede jugar un papel importante en apoyar esta necesaria coordinación. De tal forma que el modelo visto desde la perspectiva de la orientación quedaría tal como aparece en la figura siguiente.



REFERENCIAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.). (1996-2001). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (2000). *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970* (Vol. II). Valencia: Promolibro.
- BISQUERRA, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- BRONFENBRENNER, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- CARPENA, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- 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.

ELÍAS, M. J., TOBÍAS, S. E. y FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

ELÍAS, M. J., TOBÍAS, S. E. y FRIEDLANDER, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

GALLIFA, J., PÉREZ, C., ROVIRA, F. y UNIVERSITAT RAMON LLULL. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

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.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.

GOLEMAN, D. (1999a). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.

GOLEMAN, D. (1999b). *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.

GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. (1998a). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervenció psicopedagògica* (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.

GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. (1998b). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.

GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.

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.

HAWKINS, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

JESSOR, R. y JESSOR, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.

LÓPEZ CASSÀ, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

MASLOW, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (Versión original publicada en 1968).

MASLOW, A. H. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

MONEREO, C. (Coord.). (2000). *Las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

MONEREO, C. (Coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

MONEREO, C. Y SOLÉ, I. (Comps.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza.

MONJAS, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

MONJAS, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

PASCUAL, V. Y CUADRADO, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Císis-Praxis.

PAULA PÉREZ, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

PAULA PÉREZ, I. y GARANTO, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

RENOM, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

REPETTO TALAVERA, E., RUS ANEGA, V. y PUIG BALAGUER, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional* (2 Vols. y 3 cuadernos de trabajo). Madrid: CEPE.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.). ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., ECHEVERRÍA, B. Y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998). *La orientación profesional* (Vol. I: Teoría). Barcelona: Ariel.

SALMURRI, F. y BLANXER, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

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

SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

SASTRE, G. y MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

SEGURA, M., ARCAS, M. y MESA, J. (1998). *Programa de competencia social* [Video]. Tenerife: Gobierno de Canarias.

SEGURA, M., EXPÓSITO, J. R. y ARCAS, M. (1999). *Programa de competencia social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

SOBRADO, L. Y OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

LA EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY

Pablo Fernández-Berrocal
Desiree Ruiz
Universidad de Málaga

- 1. INTRODUCCIÓN**
 - 2. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
FORMULADO POR SALOVEY Y MAYER**
 - 3. BENEFICIOS DE LA MEJORA DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL**
 - 3.1. Inteligencia emocional y las relaciones
interpersonales**
 - 3.2. Inteligencia emocional y bienestar psicológico**
 - 3.3. Inteligencia emocional y rendimiento académico**
 - 3.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas
disruptivas**
 - 4. ¿CÓMO EDUCAR Y DESARROLLAR LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL?**
 - 4.1. Percepción Emocional**
 - 4.2. Asimilación Emocional**
 - 4.3. Comprensión de las Emociones**
 - 4.4. Regulación Emocional**
 - 5. CONCLUSIÓN**
- REFERENCIAS**

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad y, en concreto, la escuela han asumido la responsabilidad de fortalecer las habilidades académicas básicas de los alumnos para que puedan comunicarse de forma efectiva, puedan pensar de manera crítica, cuidadosa e, incluso, creativa. No obstante, la sociedad global del siglo XXI se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado irremediablemente a la escuela, fiel espejo de ella, y ha mostrado tanto a los responsables educativos como a los padres y educadores que se trata de una misión imposible si no se tienen en cuenta otros factores menos intelectuales y académicos y que, en principio, parecen alejados de la finalidad original del contexto escolar. Por una parte, los padres quieren proteger a sus hijos de problemas como las drogas, la violencia o la depresión. Por otra, los profesores desean que su aula tenga el clima de orden, civismo y respeto mínimo para poder impartir sus clases con normalidad. Finalmente, la sociedad aspira a que sus jóvenes sean futuros ciudadanos morales, respetuosos y responsables. Todas estas aspiraciones de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de lo intelectual (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Estas aspiraciones no son nuevas porque podemos remontarnos a los griegos para encontrar sus orígenes. Lo que sí es nuevo, es que la sociedad actual no concibe esta educación integral del individuo como un lujo o una meta a alcanzar, sino como una necesidad urgente para poder solventar los múltiples problemas reales con los que se enfrentan tanto las escuelas como los alumnos.

Esta visión puede parecer alarmista pero los datos más recientes no dejan mucho espacio para la complacencia. Un ejemplo de ello es el Informe Innocenti *Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos*, elaborado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) sobre 21 países industrializados. De los 21 países, Holanda se sitúa en el primer lugar de la lista en el bienestar de los menores, seguida por Suecia, Dinamarca y Finlandia. Sin embargo, tanto el Reino Unido como Estados Unidos ocupan los últimos lugares en la tabla de clasificación elaborada por Unicef por debajo de países más pobres como Polonia o la República Checa. Este dato nos muestra que no hay una asociación lineal entre el bienestar de la infancia de un país y su Producto Interno Bruto (PBI).

España ocupa un buen lugar, en concreto, los niños y adolescentes españoles tienen una valoración subjetiva de su bienestar muy alta, en términos de percepción de su propia salud y grado de satisfacción sobre su vida. Estas variables, junto a otras analizadas, sitúan a España en el puesto número cinco de la clasificación general de bienestar infantil en 21 países.

En la dimensión educativa, y entendiendo como tal el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema educativo, Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos de la clasificación. La posición de España en

esta posición se debe a los bajos niveles de rendimiento escolar, también reflejados en el último Informe PISA 2006.

En este sentido, podríamos estar tentados de concluir que España es un país en el que los niños y los jóvenes son felices aunque poco entusiasmados y motivados por lo académico.

No obstante, esta visión idílica, al menos con respecto al bienestar, contrasta con otros datos recientes que nos muestran que nuestro “idílico y feliz país” convive a diario con realidades muy adversas. Basten dos ejemplos cotidianos para apreciarlo. En primer lugar, el número total de adolescentes entre 15 y 19 años que quedaron embarazadas de forma no deseada fue en España, durante el año 2005, de 25965 (INE, 2007), de las cuales aproximadamente el 49,6% decidió abortar. En segundo lugar, el consumo de drogas en adolescentes, por ejemplo, el consumo de tranquilizantes y/o somníferos. La proporción de estudiantes que han consumido alguna vez estas sustancias es de un 12,6%, y la de los que los han consumido sin receta de un 7,6% (Ministerio Sanidad y Consumo, 2007).

En Gran Bretaña, los pésimos resultados del informe de Unicef sobre el bienestar de sus menores han generado un gran debate sobre las carencias del sistema educativo y las posibles opciones de solución. Una de las primeras reacciones ha sido la creación en junio de 2007 de una Secretaría de Estado para “Children, Schools and Families” (<http://www.dfes.gov.uk/>) con el propósito de garantizar que los niños y los jóvenes:

- estén sanos y seguros,
- tengan una educación excelente y el mejor rendimiento académico posible,
- disfruten de su infancia,
- contribuyan de forma positiva al futuro de la sociedad,
- tengan una vida llena de oportunidades y libre de los efectos de la pobreza y la marginalidad.

Una de las estrategias de este nuevo departamento se ha concretado en el apoyo activo de un movimiento a nivel nacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL; *Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje*, ver <http://www.bandapilot.org.uk/>) tanto para los niveles educativos de Primaria y Secundaria. El movimiento SEAL está inspirado directamente de las propuestas integradoras denominadas originalmente en EE.UU como “Social and Emotional Learning” (SEL; *Aprendizaje Emocional y Social*; ver www.CASEL.org). Los principios del SEL se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela bajo el presupuesto básico de que los problemas que afectan a los jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social. De

esta forma, la mejor manera de prevenir estos problemas específicos sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (Greenberg et al., 2003; Weissberg y O'Brien, 2004). Los programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional (IE) desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Salovey y Mayer, 1990) y difundido con gran éxito comercial por Daniel Goleman en 1995 (Goleman, 1995). No obstante, bajo la etiqueta de los programas SEL encontramos programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la IE como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y aspectos más amplios y de orden superior vinculados con la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo (ver para una revisión, Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

En España, la situación es similar y los educadores al igual que sus colegas americanos y europeos están preocupados en cambiar la escuela para dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo de sus alumnos. El problema adicional con el que se encuentran es que no saben de qué manera hacerlo. En ese deseo admirable de cambio los docentes han abordado el problema desde la perspectiva de los trabajos divulgativos de Goleman y, ansiosos por actuar, han obviado las aburridas discusiones y debates académicos sobre los efectos reales y la eficacia comprobada de los programas de intervención en inteligencia emocional (IE).

Por decirlo de otra manera, los profesores asumen simplemente que es necesario intervenir en lo socioemocional y que las actividades y los programas que circulan en estos libros de divulgación funcionan y son eficaces.

El propósito de este artículo es describir el modelo de IE de Mayer y Salovey. El modelo de IE con mayor apoyo empírico pero, paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo español, y puede constituir un marco útil para promover los programas de IE en la escuela.

2. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL FORMULADO POR SALOVEY Y MAYER

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados “modelos mixtos”). Los trabajos de investigación realizados apoyan la existencia de una

IE que es considerada como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). La visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc.). En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman.

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997) (ver Figura 1).

Podemos apreciar cómo entre la segunda rama (asimilación emocional) y las otras tres existe una distinción. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones (rama primera), como la comprensión emocional (rama tercera) y la regulación (rama cuarta) hacen referencia al proceso de razonar sobre las emociones, mientras que la segunda rama (asimilación emocional) incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

3. BENEFICIOS DE LA MEJORA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La literatura más reciente ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003, Trinidad y Johnson, 2002). Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales,
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico,
- Inteligencia emocional y rendimiento académico, e
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.



Figura 1.

3.1. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta IE nos ayuda a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, la IE va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

3.2. Inteligencia emocional y bienestar psicológico

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Las investigaciones realizadas con adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006).

3.3. Inteligencia emocional y rendimiento académico

Como ya hemos comentado anteriormente, la capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

3.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

Las habilidades que incluye la IE son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Petrides et al., 2004). Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero y Extremera, 2005; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004a; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004b; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2005). Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades.

4. ¿CÓMO EDUCAR Y DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Hemos definido la IE como un conjunto de habilidades interrelacionadas que ayudan a las personas a procesar la información emocional. Estas habilidades

pueden desarrollarse a través del aprendizaje y la experiencia y son susceptibles de entrenamiento. Una de las características más importantes de las emociones es que tenemos una posibilidad real para modificarlas y cambiarlas a lo largo de toda la vida. A continuación, vamos a presentar una serie de ejercicios que pretenden orientar a padres y educadores a educar las habilidades emocionales personales e interpersonales (ver también, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Presentaremos estas actividades siguiendo el esquema presentado previamente en la Figura 1.

4.1. Percepción Emocional

Esta habilidad hace referencia a la precisión con la que podemos identificar las emociones en nosotros mismos con los correspondientes correlatos fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan. El primer paso para desarrollar las habilidades de IE, por tanto, es aumentar la conciencia de nuestros propios sentimientos. Esto implica saber leer nuestras emociones. Reconocer nuestros estados emocionales es el primer paso para predecir nuestras acciones y nuestros pensamientos. Esta primera habilidad no es tarea fácil, pues en muchos casos realizamos multitud de actividades para ignorar nuestro mundo emocional. Las emociones pueden ser reconocidas no sólo en uno mismo, sino también en otras personas y objetos (obras de arte, sonidos...). Una de las tareas que podemos proponer para trabajar en el aula esta primera destreza es realizar un diario emocional. Para esto, se distribuye a los alumnos por parejas dentro de cada clase. Cada pareja debe observarse mutuamente durante toda una semana en diferentes lugares (recreo, en clase, a la salida,...). Cada alumno tendrá su hoja de registro para poder realizar las anotaciones. Tendrán que escribir cómo cree que se siente cada día su compañero y él mismo y por qué cree que se han sentido así. Es sorprendente lo que podemos llegar a saber sobre los demás y sobre nosotros mismos si prestamos algo de tiempo en atender a nuestros estados emocionales y a los de los demás. Son muchos los ejercicios que podemos utilizar para educar nuestra percepción emocional. Por ejemplo, podemos presentarle a los alumnos fotografías de personas que se encuentran interactuando. Deberán averiguar qué emoción están sintiendo cada uno de los personajes de la fotografía. También podemos utilizar situaciones de la vida real o escenas de películas.

4.2. Asimilación Emocional

Esta habilidad se refiere a los eventos emocionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los indi-

viduos hacia la información que es importante. Las variaciones emocionales nos permiten adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas. Para trabajar esta habilidad podemos proponerles a los alumnos el siguiente ejercicio. En un primer momento, para conocer el estado emocional de cada uno, los alumnos se situaran en un “termómetro emocional” en función de cómo sean sus emociones en ese momento. Después realizarán una tarea de creatividad. A continuación, intentaremos que los alumnos, compartiendo sus experiencias con todo el grupo piensen sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento. Es importante comprender que diferentes estados emocionales van a favorecer la realización de diferentes tareas. En esta actividad, será importante señalar a los alumnos cómo, por ejemplo, la alegría va a facilitarnos la realización de tareas donde es necesaria la creatividad, aportar soluciones innovadoras y pensar de una manera más flexible.

4.3. Comprensión de las Emociones

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción. Abarca también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo. Para trabajar esta habilidad podemos emplear el “dominó emocional”. En cada ficha de este dominó aparece el nombre de dos estados emocionales diferentes. Cada jugador deberá unir aquellas fichas que se refieren a una misma emoción. De este modo, aprenderán diferentes etiquetas emocionales así como la relación que existe entre las diferentes emociones.

Si nuestro propósito es comprender los sentimientos de los demás, entonces debemos empezar por comprendernos a nosotros mismos. Debemos conocer cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo nos afectan y qué reacciones nos provocan. Desarrollar la empatía implica aprender que no todos sentimos lo mismo ante situaciones semejantes. Infundir estas ideas es la base para el respeto y la comprensión de la diversidad de los sentimientos ajenos. A través del *role-playing* (juego de roles) podemos representar en clase diferentes situaciones de su vida cotidiana (ej., conflictos familiares o en su grupo de amigos...). Tras la representación de estas situaciones abrimos el diálogo a través de preguntas del tipo ¿cómo crees que se sienten las personas representadas?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué hacen?, ¿por qué crees que se sienten así?

4.4. Regulación Emocional

La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Supone la habilidad para manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad de evitar respuestas emocionalmente descontroladas, pero esta definición resulta incompleta. Regular las emociones implica algo más que alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar los negativos. Supone vivenciar nuestro estado emocional utilizando la información que nos proporciona en función de su utilidad sin reprimir o exagerar la información que conlleva. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente cómo queremos hacer uso de tal información. En clase, surgen muchas situaciones donde podemos trabajar la capacidad de manejo o regulación emocional (ej., nerviosismo ante un examen o miedo a hablar en público). Con todo, podemos proponer la siguiente actividad. En clase, dividimos a los alumnos en grupos de trabajo. Todos deberán realizar la tarea que propongamos, por ejemplo, componer un poema. En cada grupo habrá una persona que deberá generar emociones determinadas en su equipo mientras realizan la tarea. De este modo, el alumno tendrá que poner en marcha todas sus destrezas emocionales para manejar las emociones de sus compañeros y tener en cuenta de qué manera va a influirles las diferentes emociones en la realización de la tarea propuesta.

5. CONCLUSIÓN

Hasta hace poco, se prestaba escasa atención a la educación de las emociones y los sentimientos en la escuela. Lo habitual ha sido enfatizar el aprendizaje y enseñanza de modelos de conducta correctos y pautas de acción deseables. Es decir, la tendencia arraigada ha sido la de aprender a manejar el comportamiento, sin atender a las emociones que subyacen y generan tales conductas. Desde las nuevas teorías sobre la emoción y la IE la postura es bien distinta, se trata de crear y construir en los adolescentes una forma inteligente de sentir.

Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante enseñar a los niños y a los adolescentes programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey.

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

¿Son eficaces este tipo de ejercicios en IE? Sí, aún no son muchos, pero existen estudios contrastados que apoyan la eficacia de programa específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la IE (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004). En concreto, en el ámbito educativo los programas llevados a cabo en EE.UU. bajo la denominación de SEL han mostrado unos resultados muy prometedores.

En España es necesario cristalizar el movimiento y el interés actual por la educación de las emociones en la escuela mediante organizaciones públicas o privadas que lo apoyen y sostengan, al igual que ha ocurrido en Gran Bretaña o EE.UU. Los educadores y profesores que deseen aplicar en nuestro país programas de educación de la IE deberían tener herramientas para saber dónde están, dónde quieren ir y cómo pueden hacerlo.

En conclusión, los programas de educación emocional deben estar enmarcados en un marco reflexivo y teórico riguroso que nos permita saber en cada momento qué estamos haciendo, por qué, cómo lo estamos evaluando y qué resultados son esperables para evitar las falsas expectativas, el fracaso y la desilusión en un ámbito de intervención que, como ya hemos visto, es tan prometedor y necesario (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

REFERENCIAS

BRACKETT, M. A., y MAYER, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

BRACKETT; MAYER, J.D. y WARNER, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

BRACKETT, MA.; RIVERS, SE.; SHIFFMAN, S.; LERNER N. y SALOVEY, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 91:780-795.

CANTO, J.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; GUERRERO, F.; y EXTREMERA, N. (2005). Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 583-590). Madrid: Biblioteca Nueva.

CIARROCHI, J.V.; CHAN, A. y BAJGAR, J., (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R.; EXTREMERA, N. y PIZARRRO, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. y RAMOS, N., (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GREENBERG, M. T.; WEISSBERG, R. P.; O'BRIEN, M. U.; ZINS, J. E., FREDERICKS, L.; RESNIK, H. y ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74.

GREWAL, D. y SALOVEY, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007). *INEbase*. Obtenido en <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>.

LOPES, P. y SALOVEY, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.

LOPES, L.; SALOVEY, P.; COTE, S. y BEERS, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

MAURER, M. y BRACKETT M. A. (2004). Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning. New York: Ed. Dude.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

MAYER, J.D.; SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

MESTRE, J.M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

MINISTERIO SANIDAD Y CONSUMO. (2007). *Informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (Estudes) 2006-2007*. Madrid: MSC.

PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N. y FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

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

SALOVEY, P.; MAYER, J.D.; GOLDMAN, S.L.; TURVEY, C. y PALFAI, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.

SALOVEY, P.; STROUD, L.R.; WOOLERY, A. y EPEL, E.P. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

TRINIDAD, D.R. & JOHNSON, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32 95-105.

TRINIDAD, D. R.; UNGER, J.B.; CHOU, C.P. & JOHNSON, C.A. (2004a). The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.

TRINIDAD, D. R.; UNGER, J.B.; CHOU, C.P. & JOHNSON, C.A. (2004b). Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors in Adolescents: Interactions on Smoking Intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.

TRINIDAD, D. R.; UNGER, J.B.; CHOU, C.P. & JOHNSON, C.A. (2005). Emotional Intelligence and Acculturation to the United States: Interactions on the Perceived Social Consequences of Smoking in Early Adolescents. *Substance Use and Misuse*, 40, 1697-1706.

UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos, Innocenti Report Card*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.

WEISSBERG, R. P.; O'BRIEN, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97.

ZINS, J.E.; WEISSBERG, R.P.; WANG, M.C. y WALBERG, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Páginas Web relacionadas con el modelo de IE de Salovey y Mayer

Laboratorio de Peter Salovey

<http://research.yale.edu/cgi-bin/cgiwrap/miehota/heblab/home.cgi>

Laboratorio de John Mayer

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

CASEL. Página Web americana dedicada a la promoción y difusión del aprendizaje emocional y social en la escuela.

<http://www.CASEL.org>

Laboratorio de IE. Facultad Psicología, Universidad de Málaga.

<http://campusvirtual.uma.es/intemo/>

NOTA DEL AUTOR

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SCO/3386/2004 del Plan Nacional sobre Drogas (Ministerio de Sanidad y Consumo).

Para obtener el test MSCEIT de Salovey y colaboradores es necesario ponerse en contacto con MHS Publishers (www.mhs.com).

El TMMS-24 en castellano puede consultarse y obtenerse directamente en la página Web: <http://campusvirtual.uma.es/intemo/>

INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES

Rafael Yus Ramos

Profesor del IES “Reyes Católicos” de Vélez-Málaga

Coordinador Pedagógico del Proyecto “Escuela: espacio de Paz”

1. EL LUGAR DE LAS EMOCIONES

2. PROYECTO “ESCUELA: ESPACIO DE PAZ”

2.1. Objetivos

2.2. Rasgos generales del proyecto

2.3. Acciones y procedimientos: la integración curricular

2.4. Integración de valores, temas transversales y áreas curriculares

2.5. Organización del proyecto

2.6. Temporalización y metodología

2.7. Acción tutorial

2.8. Comisión de convivencia y Plan de Mediación

2.9. Pautas de actuación del sistema de mediación

2.10. Plan de Acogida a alumnos entrantes

2.11. Implicación de la comunidad educativa

3. VALORACIÓN DEL PROYECTO

BIBLIOGRAFÍA

Como participantes en un proyecto de educación en valores, inserto en una filosofía de educación integral, no entendemos muy bien la disociación que actualmente observamos entre la llamada educación emocional y la educación en valores. En este capítulo intentaremos justificar la posición de la educación

emocional en el contexto más global y general de un proyecto de educación en valores que se viene desarrollando desde hace años en el IES “Reyes Católicos” de Vélez-Málaga, al tiempo que desarrollaremos los rasgos más relevantes de este proyecto y los resultados que se van obteniendo.

1. EL LUGAR DE LAS EMOCIONES

Consideramos que la relación básica de las emociones y los valores está en el campo intermedio de las **actitudes**. Conviene recordar aquí que técnicamente una actitud no es más que un “constructo” ideado para explicar y/o medir el comportamiento de las personas. Podemos diferenciar los valores y las actitudes, y éstas de las normas, del siguiente modo:

- a) **Valores:** son creencias centrales que toda presentación cognitiva lleva implícita y que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás.
- b) **Actitudes:** una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.
- c) **Normas:** son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no, lo que presupone la existencia de algún enunciado o principio valorativo del que deriva y al que se puede acudir para dar razón de ella.

Si bien los límites entre estos tres conceptos son difusos, pues forman parte de un *continuum*, lo cierto es que se da una jerarquía según la cual el proceso de toma de decisiones para un determinado comportamiento parte idealmente de un conjunto de creencias centrales que forman los **valores**, del que pueden derivarse **normas** o pautas de actuación y, consecuentemente o no con ellas, tendencias de comportamiento, predisposiciones o **actitudes** cargadas de componentes cognitivos y afectivos que finalmente inducen a un determinado comportamiento, sea éste coherente o no con dicha actitud. Es decir, mientras que las actitudes son la expresión de unos valores, las normas son pautas concretas de conducta con carácter auto o hetero-impositivo. Mientras que las actitudes y valores pueden ser personales, las normas pueden provenir de valores socialmente admitidos y por tanto impuestas desde el exterior. Por otra parte, de un mismo valor pueden derivarse distintos tipos de normas y a su vez, una norma puede ser la concreción de diversos valores.

En el Congreso *De la Educación Emocional a la Educación en Valores*, celebrado recientemente en Madrid (2007) se concluyó, entre otras cosas, que:

“Las emociones suponen la valoración de uno mismo, de los otros y de la realidad, constituyendo la respuesta singular del sujeto en función de la vinculación afectiva que establece, impulsando por ello a una determinada acción por parte del sujeto. La educación emocional, por tanto, implica la integración del pensamiento, del sentimiento y de la acción”.

Esta frase viene a recordarnos algo que hace tiempo se sabía en el cuerpo teórico relacionado con el campo de las actitudes: toda actitud tiene tres componentes integrados e interaccionados:

- a) **Componente cognitivo:** formado por un conjunto organizado de creencias, valores, conocimientos, expectativas, etc., que están organizadas y cuyos componentes tienen una congruencia o consistencia entre sí. Este componente representa lo que una persona suele considerar como verdadero/falso, bueno/malo, deseable/indeseable. De este modo, cuando hay una incongruencia entre actitudes y creencias (disonancia cognitiva), el sujeto tiende a reducirla, ya sea cambiando la actitud o modificando sus creencias.
- b) **Componente conativo:** o tendencia a responder de un modo determinado. Aunque no exista una implicación directa entre actitud y conducta, normalmente una actitud positiva/negativa hacia algo implica un comportamiento congruente (consistencia) con la actitud subyacente.
- c) **Componente afectivo:** o predisposición favorable o desfavorable, por componente afectivo-emocionales (sentimientos positivo/negativo, agrado/desagrado, etc.). Este componente afectivo comporta al mismo tiempo aspectos cognitivos: afecta a cómo es percibido el objeto desde una determinada actitud.

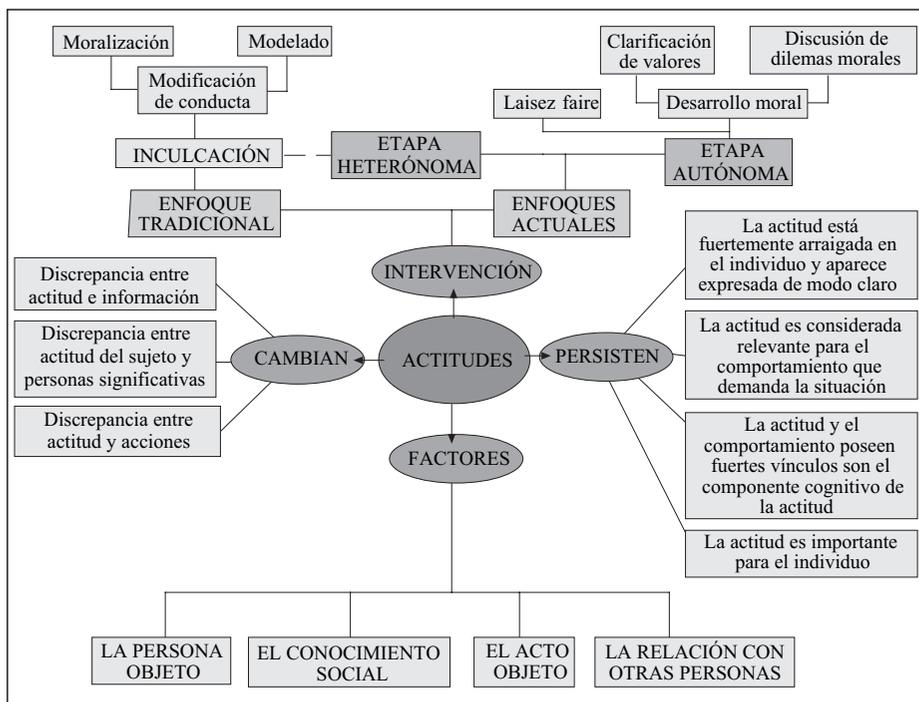
Si las actitudes tienen un objeto al que se dirigen, la valoración que se haga de ese objeto dependerá, primero del contenido de cada una de las materias que se imparten (componente cognitivo); segundo, de las relaciones afectivas y emocionales que existan dentro del grupo (componente afectivo) y tercero, del poder de dicho objeto para suscitar en el sujeto una disponibilidad para llevar a cabo una serie de acciones (componente conativo).

La interacción entre el dominio cognitivo y el afectivo ha sido objeto de atención de muchos autores, proponiéndose diversos modelos. Así, destaca el **modelo de los vectores conectivos** de Williams, según el cual la evolución de niveles de desarrollo cognitivo (según la taxonomía de Bloom) y la de los niveles de desarrollo afectivo (según la taxonomía de Krathwohl) se produce gracias a situaciones personales que mueven al individuo a una determinada actitud al aprendizaje. Estas circunstancias son los llamados “vectores conectivos”.

Por otra parte, el hecho de que las actitudes tengan un carácter estable y permanente, sean aprendidas, transferibles y tengan un probado efecto dinamizador sobre los aprendizajes, hace que sea relevante para los docentes una atención específica a este dominio. Desgraciadamente, las relaciones entre conocimientos, actitudes y comportamientos están lejos de ser suficientemente conocidas.

Sin embargo, algo sabemos de este complejo mundo que nos puede ayudar a trabajar en este ámbito educativo. Así, sobre la base de la relación entre los componentes **afectivos y cognitivos**, se han hecho propuestas de una educación integral, en la que se ponen en marcha estrategias que incluyen ejercicios que conectan entre sí los pensamientos, sentimientos y valoraciones de los alumnos. Esta educación integral depende de la eficacia de cada profesor para conectar el estudio de los sentimientos y valores con estudios sobre la vida cotidiana y la vida en general. Para ello, algunos autores, como Van Matre (1979), en programas de Educación Ambiental, proponen ejercicios destinados al uso deliberado y consciente de los sentidos, de forma que inculcan a los alumnos un sentimiento de pertenencia respecto al medio.

Otros autores tampoco ven tan clara la correspondencia entre conocimientos y actitudes, y en cambio sí tienen importancia ciertos **aspectos emocionales**. Esto se pone de manifiesto ante el grado de **persistencia de las actitudes** obtenidas a través de procesos educativos. Para Miller (1970), la

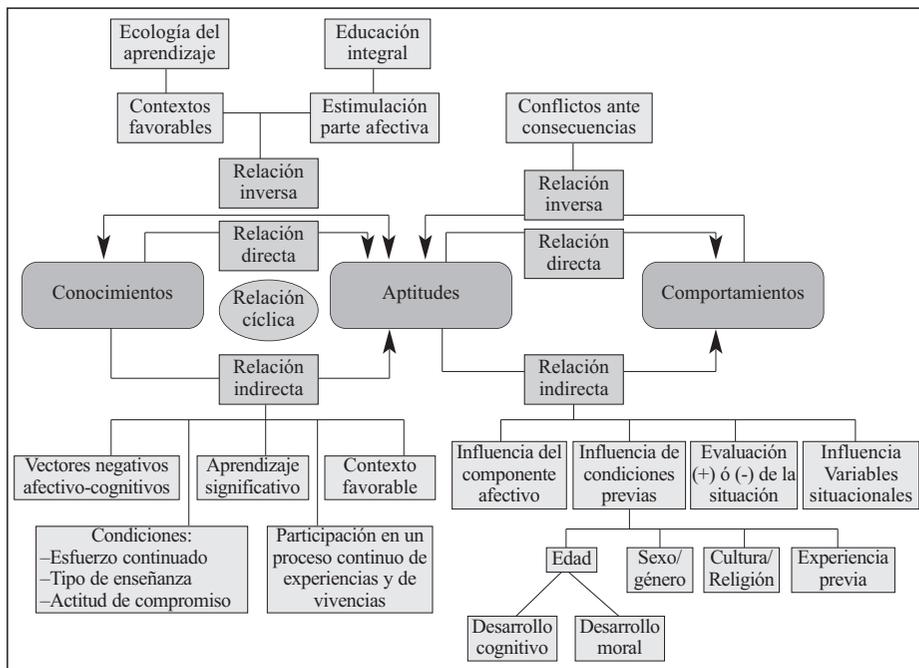


tendencia normal de los cambios de actitudes es la disminución y pérdida progresiva de los mismos. Esto es especialmente notorio con actividades educativas puntuales. En cambio, si nos atenemos a los planteamientos de Rockeach (1975), la mayoría de los cambios que tienen lugar en las actitudes de un individuo obedecen a un proceso evolutivo secuencial, es decir: estas actitudes solamente se convertirán en la base de una personalidad persistente cuando el individuo, a través de su participación en un proceso continuo de experiencias y vivencias, consiga reforzar y fortalecer los logros alcanzados inicialmente.

En esta misma línea, Stapp (1970) encontró que existe poca correlación entre progreso cognitivo y el interés y los valores, de forma que los estudiantes bien dotados que obtienen buenos resultados en las asignaturas con su enfoque de contenidos, no se comprometen necesariamente con metas sociales positivas. Resultados similares encontraron Ramsey *et al.* (1976) que finalmente concluyeron que no existe tal correspondencia directa entre conocimientos y actitudes. Kinsey (1984) comprobó que los estudios ambientales no son suficientes para producir cambios actitudinales, indicando que el contenido de estos estudios pueden ser considerados como irrelevantes para los alumnos, y en consecuencia no afectan a sus actitudes. Estas ideas fueron corroboradas por Yount (1992). En el ámbito de la Educación para la Salud, Gochman (1972) encontró que el mero conocimiento adquirido no implica necesariamente la adquisición de buenos hábitos de salud. Las mismas conclusiones alcanza Rothman *et al.* (1982), quienes afirman que el incremento de conocimientos y prácticas de salud, no moviliza necesariamente actitudes y comportamientos. Vega (1980) y Stronck (1983) manifiestan la ineficacia de los mensajes de documentales y anuncios de campañas sensibilizadoras. De igual modo, Kolbe (1985) señala que, mientras que los conocimientos y destrezas sobre la salud pueden mejorarse en los currícula escolares, los comportamientos raramente podrán mejorarse por este simple procedimiento.

En una línea intermedia, Ramsey *et al.* (1976) plantean una interesante hipótesis, según la cual, esta **relación es cíclica**, es decir: la adquisición de nuevos conocimientos podría inducir en los individuos un proceso de cambio de sus escalas de valores, de forma que la asimilación de nuevas actitudes despertaría en los sujetos el interés de implicarse en nuevas actividades didácticas específicas que, a su vez, incrementarían progresivamente sus niveles de conocimiento. Finalmente, y cerrando el ciclo, al estar estos conocimientos asociados con un interés del sujeto, tendrían una mayor estabilidad y conformarían progresivamente un núcleo de información importante dentro de sus esquemas cognitivos. Estas ideas son apoyadas por los resultados del mencionado estudio de Benayas (1992). Finalmente, Yount (1992) apunta algo de esto cuando sostiene la hipótesis de que los conocimientos pueden poner en conflicto las actitudes y éstas a su vez reclamar nueva información, y que esto es especialmente importante en

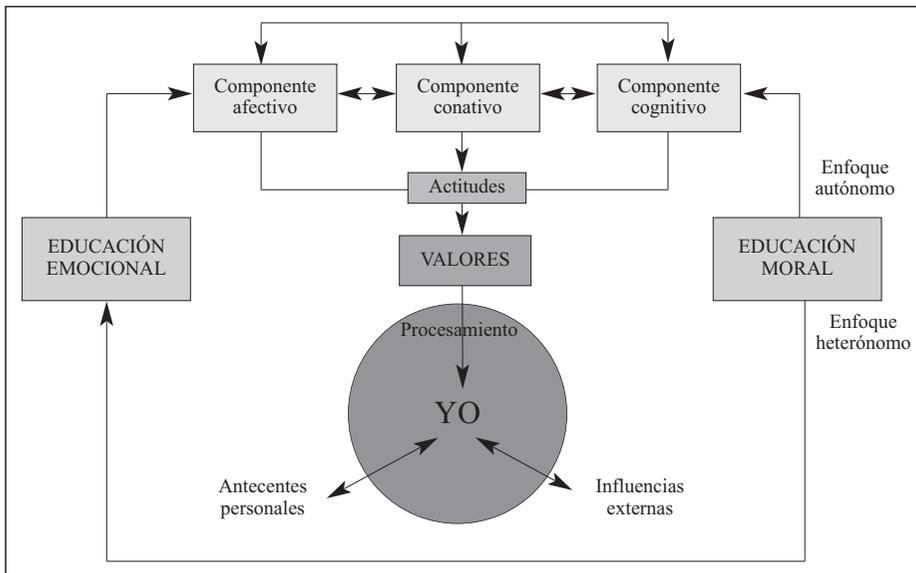
individuos en los que se han producido aprendizajes significativos. Esta relación es conocida en los medios escolares, como se ha apuntado. En efecto, para Gairin (1987), la enseñanza de un contenido genera una valoración por parte del alumno (evaluación subjetiva) que, si es positiva, facilita la recepción y aprendizaje de los contenidos, de tal suerte que la actitud puede considerarse como causa y efecto de aprendizaje.



Así pues, todo este conocimiento desde el ámbito de la psicología de las actitudes puede ser útil para enfocar la educación en valores. Las actitudes tienen un componente afectivo que podríamos enlazar con lo que genéricamente conocemos como “emociones” o sentimientos. Pero, como hemos señalado anteriormente, esto no quiere decir que trabajando únicamente las emociones se logre un crecimiento deseable en actitudes y valores. Algunos autores, como Lazarus (2000), se oponen al estereotipo que contrapone emoción frente a razón, sosteniendo que las emociones no sólo no son irracionales sino que son un producto de la razón, porque derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas. Las emociones reflejan lo que pensamos. Si algo falla, dicen, no son las emociones, sino el planteamiento racional que subyace a las mismas. Sin embargo, estos autores incurren en el mismo error, a la inversa, al establecer una jerarquía entre razón y emoción. Como se ha indicado anteriormente, razón y emoción están interrelacionados porque la mente es una, pero esto no quiere decir que no existan comportamientos atávicos que respon-

den únicamente a impulsos que no han sido debidamente procesados por las regiones cognitivas de nuestro cerebro. El miedo, por ejemplo, es un sentimiento irracional que está en la base de muchos comportamientos violentos. Precisamente la educación emocional está pensada para que el individuo aprenda a controlar esos impulsos sobre la base de juicios racionales acerca del origen de los mismos y sus consecuencias para sí mismo y para los demás.

Por estas razones, el Proyecto “Escuela: espacio de paz” del IES Reyes Católicos, concede la importancia que merece a la educación emocional, pero la integra en el contexto de un programa general de educación en valores. Dicho de otro modo, pensamos que es necesario que todos los alumnos aprendan estrategias de autocontrol, habilidades sociales, etc., de manera específica, pero que el contenido o el sentido de esta educación emocional está en el conjunto de valores que la comunidad educativa comparte, de modo que no existe una educación emocional separada de una educación en valores, sino que ambas esferas están íntimamente relacionadas y se influyen mutuamente en sentido positivo. Porque en la educación emocional ya subyacen numerosos valores: autocontrol, respeto, empatía, amor, tolerancia, vida, etc. Y porque en un programa de educación en valores se desarrollan estrategias que refuerzan las específicas de la educación emocional. Por este motivo, nuestro proyecto se subtitula: “Mejora de la convivencia escolar a través de una educación socio-personal integral”. La educación, decimos, no debe ser únicamente académica, tampoco únicamente emocional ni moral, debe ser lo más completa posible, porque así lo dicta el principio central de todas leyes educativas: la **educación integral de la persona**.



La educación emocional incide específicamente en el componente afectivo de las actitudes de nuestro programa de educación en valores. La educación moral que ponemos en práctica se desarrolla principalmente con un enfoque racional, pues consideramos que el alumnado diana, de la ESO, ya está en disposición de afrontar procesos de moralización autónoma, con dosis adecuadas de racionalidad que inciden en el componente cognitivo. Sin embargo, reconocemos que ciertos aspectos, que forman parte del clima del centro, las relaciones interpersonales, y el currículum oculto, pueden estar actuando también desde un enfoque heterónimo en los aspectos afectivos. El yo de cada alumno es el resultado de sus antecedentes personales, las influencias externas pasadas y actuales, y el resultado del procesamiento lento de nuestro programa de educación en valores. El enfoque integrado que imprimimos a este proyecto impide, pues, deslindar, de manera analítica un todo tan íntimamente interrelacionado como es el que hemos representado en el esquema anterior, pero no perdemos de vista que una educación integral exige cuidar gran cantidad de aspectos educativos que normalmente no se abordan, lo se realizan de manera oculta o no explícita.

2. PROYECTO: “ESCUELA: ESPACIO DE PAZ”

Para motivar a la comunidad educativa sobre la importancia del proyecto, les proporcionamos una lectura analítica del documento de las Finalidades Educativas del Centro, que era ampliamente desconocido hasta la fecha, y demostramos que este documento, que en teoría debería de ser el hilo conductor de la actividad educativa del centro, señalaba como metas una serie de valores morales sobre los que prácticamente no se estaba haciendo nada en la comunidad educativa. De este modo se alcanzó la noción de un programa de educación en valores, que obviamente no puede desarrollarse en abstracto, de ahí que propusiéramos trabajar en torno a temas transversales de interés general que vehiculen los mencionados valores.

Por si esta justificación no fuera suficiente, propusimos a la comunidad educativa una reflexión sobre los objetivos y contenidos de la educación de un ciudadano del siglo XXI que vive en un entorno urbano como Vélez-Málaga y las reflexiones de Delors (1996):

- *¿Qué debe enseñar la escuela de hoy?*
- *¿Qué hacer ante los problemas de convivencia en los centros educativos?*
- *¿Qué hacer con los contenidos no disciplinares (valores, temas transversales)?*
- *¿Cómo dar una respuesta unitaria a todos estos problemas?*

Se concluyó que estos problemas (y otros que van apareciendo nuevos, como la aproximación de la educación por competencias) no podía resolverse

desde la tradicional aproximación académica y que una respuesta unitaria a todos los problemas planteados era diseñar un currículum que integrara valores, temas transversales y áreas curriculares e impregnara la vida y la estructura del centro. Pero al mismo tiempo insistimos en la necesidad de que las áreas empleen sus propios contenidos curriculares para ayudar al desarrollo de este programa de educación en valores, a fin de no bajar con ello el nivel académico del centro, y al mismo tiempo ganar en finalidades educativas que de otro modo nunca llegarían a abordarse.

2.1. Objetivos

Analizado el contexto socio-económico y cultural en que se enclava nuestro Instituto, y conocido el perfil medio del alumnado y la realidad interna de nuestro centro, la Comunidad Educativa, a través de un proceso democrático con participación plena de todos los estamentos, ampliado a sectores sociales como Ayuntamiento, Centro de Salud, Asociaciones Vecinales, ONGs y otros sectores, hemos llegado a consensuar una constelación de valores básicos que justifican y conforman la opción educativa que se pretende impulsar en este centro, que deben ser la Señas de Identidad de este centro educativo. En líneas generales, en este centro se ha de impulsar una **educación integral** de su alumnado, de manera que incluya tanto los conocimientos y destrezas de los diferentes campos de saber de nuestra cultura como los valores morales fundamentales necesarios para su inserción social y laboral, así como le oriente en su existencia y dé sentido a su vida. Una formación que desarrolle plenamente todas las potencialidades de la personalidad de cada alumno o alumna, sin distinción de su raza, sexo o ideología. En suma, aportar al alumnado puntos de referencia necesarios para configurar una sociedad que converja y se base en un sistema de valores cuyos **valores-meta** sean los siguientes:

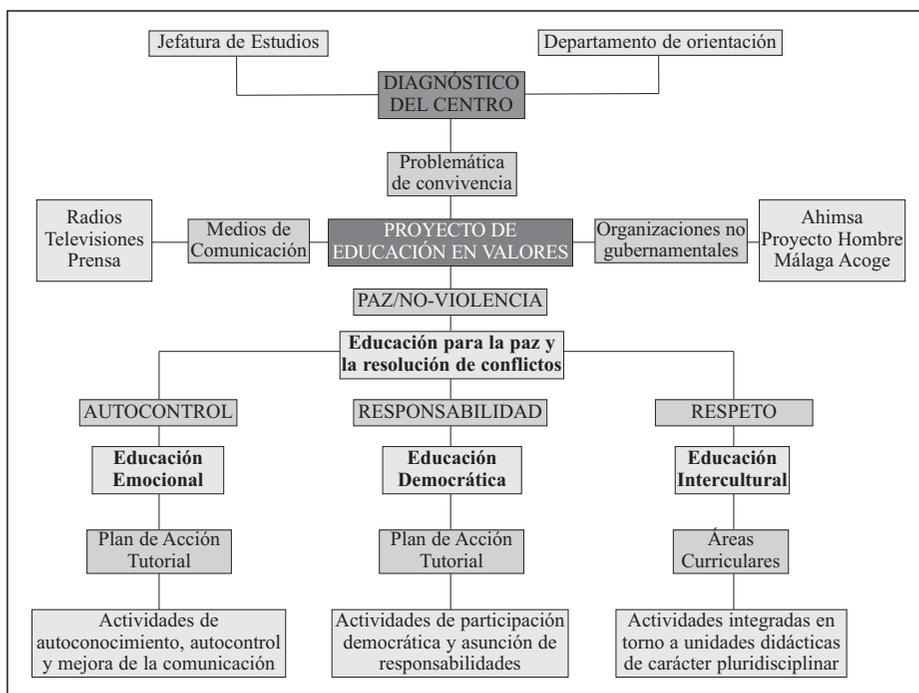
Vida, Solidaridad, Tolerancia, Libertad, Igualdad, Paz y Responsabilidad
--

Estos valores-meta constituyen valores-guía que incluyen a su vez diversos valores subordinados y deben ser transmitidos a partir de temas transversales a todas las áreas curriculares.

2.2. Rasgos generales del proyecto

Esta transversalidad debe superar el ámbito estricto del centro escolar para conectar con instituciones y tejidos asociativos del entorno del centro. De

este modo, incorporamos al proyecto a organizaciones no gubernamentales representadas en la localidad y a los medios de comunicación locales, con objeto de que ayuden a potenciar el elenco de valores seleccionado por este centro.



De este modo, consideramos que el objetivo principal del proyecto es promover una educación integral del alumnado, prestando especial énfasis a aquellos valores que puedan promover una cultura de paz y no violencia, como el autocontrol, la responsabilidad y respeto, así como los restantes valores consensuados en las Finalidades Educativas, a desarrollar entre las Tutorías y todas las Áreas Curriculares, con un tratamiento, al menos, pluridisciplinar, como desarrollaremos más adelante. Para lograr esta meta considerábamos necesaria la creación de un “clima de paz”, que impregnara la vida y relaciones sociales en el centro, conscientes de la importancia del contexto, de la atmósfera del centro, en los procesos de moralización que, de una manera más racional, se iba a llevar a cabo de manera cotidiana en el transcurso de la actividad académica. Esto implicaba la adopción de una serie de medidas organizativas, como la organización de Planes de Acogida y Jornadas de Puertas Abiertas para los nuevos alumnos que ingresen en el centro, la promoción de relaciones democráticas en la toma de decisiones del centro, especialmente potenciando la estructura de las asambleas, no olvidando la especial atención a la diversidad a través de agrupaciones flexibles y, finalmente, la creación de unas estructuras reguladoras que, partiendo de unas normas de convivencia democráticamente

elaboradas y compartidas, se creen sistemas de mediación (de profesores, de alumnos, de padres o madres), y reformular la labor de la ya establecida Comisión de Convivencia, para hacerla más democrática y coherente con los nuevos fines educativos.



Gran parte de estas estrategias ya han sido ensayadas, con un éxito incontestable, por numerosos centros escolares andaluces acogidos al programa “Escuela, espacio de paz”. Lo singular de nuestra propuesta es intentar impregnar de valores toda la actividad del centro y asegurar que esto alcance también la propia actividad diaria de las aulas. En este artículo desarrollaremos pues este último aspecto de la integración de los valores en las áreas curriculares.

2.3. Acciones y procedimientos: la integración curricular

En su primera edición, la Reforma Educativa intentaba conjugar la instrucción en los clásicos contenidos académicos con la formación en ciertos valores y normas de conducta de alto contenido ético, de acuerdo con las exigencias de la sociedad pluralista y compleja de nuestros días. Aunque inicialmente estos contenidos educativos fueron puestos en escena, a partir de los decretos del currículo, como declaraciones de diverso rango (principios, objetivos de etapa, objetivos de área y contenidos actitudinales) inmediatamente

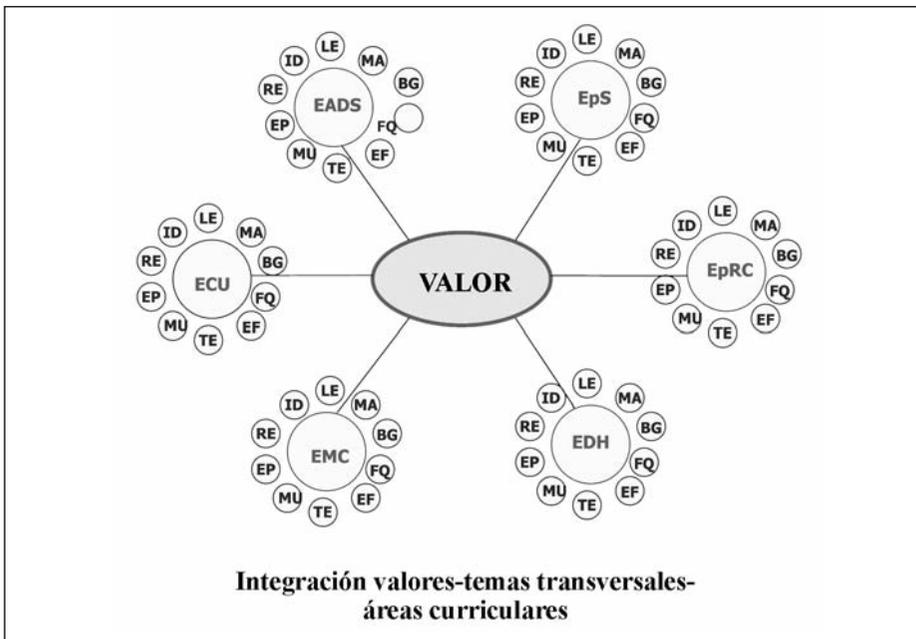
después se intentó canalizar a través de temáticas que reflejan problemáticas de origen social y que por ser competencia de toda la comunidad educativa se vino en denominar **temas** o **ejes transversales**. En esta línea, los documentos orientadores oficiales sobre cada uno de los temas transversales, permitieron inicialmente establecer un nexo entre áreas disciplinares y temas transversales, siendo su objetivo primordial el convencer de que estos temas no representaban un elenco de contenidos aditivos respecto a los contenidos disciplinares, sino que su tratamiento era compatible con la enseñanza de los contenidos de cada área, si bien con la ventaja de dar “funcionalidad” a unos aprendizajes que clásicamente estaban desconectados del entramado de los problemas sociales. En una fase posterior, las administraciones educativas intentarían relanzar los aspectos más novedosos de la Reforma, dentro de la línea de resaltar la “calidad” de los aprendizajes, tal cual son los **valores**, lo que cristalizaría en sucesivos programas de **Educación en Valores**.

A partir de entonces, algunas administraciones educativas han tratado de impulsar la Educación en Valores en los centros educativos, si bien al mismo tiempo estaba en marcha el reto del tratamiento de los temas transversales. Según diversos sondeos, el grado de aplicación de estos temas en los centros, reflejados en algunos documentos oficiales, se concluía que el tratamiento de la educación en valores en los centros educativos estaba todavía muy lejos del modelo deseable, siendo aún más raro que ello cristalizara en una propuesta curricular integrada. Las causas de ello son diversas, pero es evidente que tiene un gran peso el tipo de formación que ha recibido el profesorado y el peso de una organización curricular rígida centrada en torno a las disciplinas académicas.

La falta de relevancia curricular de los temas transversales y la educación en valores ha ido conduciendo a un olvido literal de su existencia en los últimos años y, de hecho, las dos siguientes versiones de la reforma educativa, protagonizada por distintos gobiernos, han dejado a un lado este espinoso asunto, a pesar de que, contradictoriamente, los valores aparezcan como fines explícitos en las respectivas leyes educativas, así como en los objetivos y contenidos de las áreas curriculares. Consideramos que esta situación coloca a la educación en valores en una difícil y precaria situación, reforzando el carácter meramente académico de la labor docente. Es cierto que la noción de “transversalidad” no ha calado suficientemente en el profesorado, pues lo que es responsabilidad de todos finalmente acaba siendo responsabilidad de nadie. También lo es que todo lo relacionado con los valores es muy ajeno a la formación académica del profesorado y su experiencia profesional normalmente es nula en este terreno. Pero si se anula la fructífera noción de transversalidad, dudamos mucho que los valores puedan llegar a impregnar el currículum de un centro, más allá de una mera asignatura de Educación para la Ciudadanía, cuya eficacia en una auténtica educación moral es dudosa, pues queda confinada al

ámbito de una disciplina académica y su tratamiento como tal, cuando sabemos que la educación en valores precisa un contexto propicio que implica al contexto organizativo y de relaciones sociales en el centro y a todo el profesorado en su quehacer diario en el aula, lo que necesariamente exige un planteamiento transversal.

En esta situación es donde nuestro Proyecto trata de llevar a la práctica una educación en valores con estas exigencias mínimas. Sin embargo, los valores por sí solos no pueden ser enseñados de manera académica, tal como se haría en una clase de Ética, pero sí podrían ser relacionados con la rica tradición de los temas transversales, cuyo desarrollo es más cercano y menos abstracto para el alumnado, y es susceptible de ser tratado con el auxilio de los conocimientos y destrezas de las áreas curriculares. Aquí es donde alcanzamos a concebir una *visión integradora entre valores, temas transversales y áreas disciplinares, a partir de temáticas nucleares extraídas de la problemática socio-ambiental y socio-personal existente en los centros educativos.*



Vista la situación descrita anteriormente, el Proyecto pretende evitar que la Educación en Valores caiga en una mera declaración retórica sin apenas tratamiento en la práctica. Para ello partimos de los siguientes **principios**:

1. Se ha de salir del falso dilema de optar entre educar en valores o enseñar las disciplinas académicas. En el Proyecto Curricular este dilema se ha de resolver con soluciones integradas. A nivel de Proyecto Edu-

cativo, la distinción entre valores y temas transversales va a depender de la madurez de la comunidad educativa. Proponemos como solución partir del análisis de la problemática del entorno del centro, lo cual a menudo tiene su respuesta en los temas transversales. Aquí se ha de hacer una propuesta de ampliación de la transversalidad a otros ámbitos no formales, proponiendo la colaboración con Centros de Salud, Asociaciones de Vecinos, ONGs, Asociaciones Juveniles, Instituciones, etc.

2. En nuestra propuesta se parte de una situación de problemas o prevenciones que atañen a 13 temas transversales. A partir de estos temas, la comunidad educativa debe hacer un esfuerzo de reflexión moral, advirtiendo los valores subyacentes asociados a cada uno de los temas transversales. De este modo en nuestra propuesta se alcanza un total de 8 valores-meta, que a su vez se subdividen en otros valores asociados. Esta reflexión debe llevar finalmente al establecimiento de un sistema de valores que el Proyecto Educativo prioriza y que vehiculiza o concreta a través de los citados temas transversales.
3. Es en el ámbito del Proyecto Curricular, donde la educación en valores se concreta en decisiones que afectan al entramado académico del centro. Para ello, el proyecto plantea la educación en

Temas transversales-Valores	Organización
1. Educación para la Paz y Resolución de Conflictos. 2. Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. 3. Educación para la Salud. 4. Educación del Consumidor y Usuario. 5. Educación sobre los Derechos Humanos. 6. Educación para la Igualdad y Coeducación. 7. Educación Cívica y Vial. 8. Educación Intercultural para la Comprensión Internacional. 9. Educación para la Prevención de Drogodependencias. 10. Educación Afectivo-Sexual. 11. Educación para la Solidaridad y el Desarrollo.	Áreas Curriculares (Unidades integradas).
12. Educación para la Democracia y la Participación Social. 13. Educación para el Desarrollo Socio-Personal.	Tutorías (Dep. de Orientación).

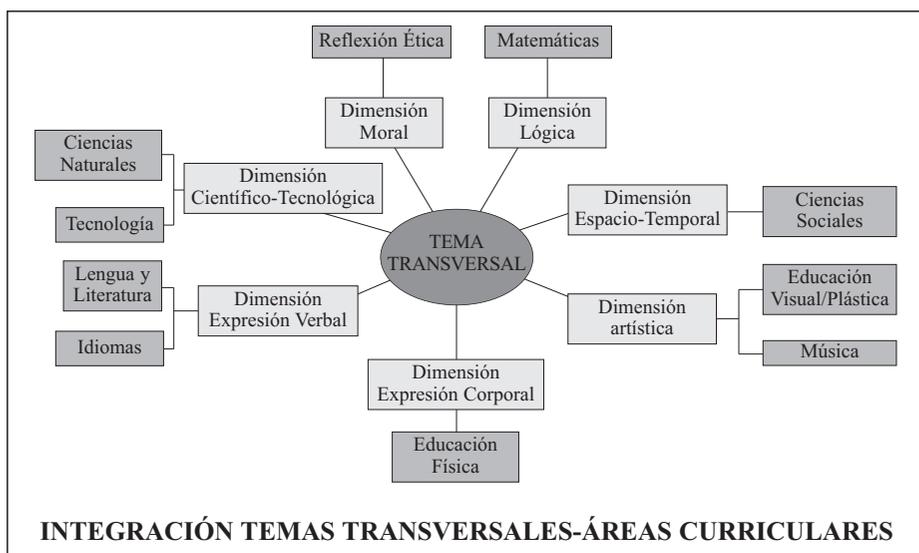
valores y los temas transversales de una forma integrada, sin que ello suponga un cambio sustancial en el actual sistema educativo, hoy por hoy estructurado en torno a áreas disciplinares. Esto no quiere decir que no se deba apuntar el hecho de que la globalización y la interdisciplinariedad son horizontes no muy lejanos que pueden dar una mejor solución a dicha integración. Desde esta perspectiva, la solución que se ha de plantear en estos materiales es la multidisciplinariedad en sus diversos grados, pudiéndose apuntar soluciones más integradas.

Así pues, respetando la actual compartimentación del curriculum en áreas disciplinares, la propuesta ha de presentar un mecanismo de conexión entre las diversas áreas para asegurar que todas tratan el máximo número de temas transversales y valores consiguientes, no haciendo recaer sobre determinadas áreas (ej. ciencias sociales) el mayor peso de dichas enseñanzas. Por lo tanto, aconsejamos introducir los valores a través de unidades integradoras de carácter multidisciplinar, que operativicen las enseñanzas en torno a determinados problemas o temáticas a ser posible próximas a la realidad y vivencias del alumnado, para luego avanzar a otras dimensiones espacio-temporales de estas problemáticas.

4. A estas propuestas se ha de añadir otros instrumentos relacionados como son las orientaciones metodológicas generales (ajustadas a las características de cada tema transversal), los criterios y sistemas de evaluación y las orientaciones para la creación de un clima apropiado. Finalmente, se ha de establecer una temporalización que permita el tratamiento unísono de cada unidad a lo largo del periodo escolar, sin menoscabo de las pautas de actuación permanentes y transversales destinadas a una educación desde el contexto organizativo y de relaciones de comunicación.
5. A nivel de Programación de Aula y con objeto de ajustarse a una metodología de educación en valores en torno a cada unidad, se hace una propuesta de actividades desde cada área y para cada unidad temática, de forma que todas tengan un nexo lógico que permita mantener la visión de conjunto. En las orientaciones correspondientes a cada área se ofrece una visión de conjunto y la conexión con los elementos curriculares prescriptivos de dicha área (objetivos, contenidos, criterios de evaluación). De este modo, cada área tendrá unas orientaciones específicas sobre cada unidad (tema transversal-valores) sin perder con ello la visión de conjunto. Igualmente se presentan orientaciones para la organización del aula para la consecución de un clima moral, coeducativo, ambiental, saludable, etc., acorde con los valores o temas transversales que se enseñan en cada unidad, si bien con intención de mantener dicho clima a lo largo de todo el curso y la etapa, para que tengan el efecto educativo deseado.

2.4. Integración de valores, temas transversales y áreas curriculares

A partir de estos principios, una tarea importante del proyecto ha consistido en mostrar que existe una clara posibilidad de integrar valores, transversales y disciplinas de forma que se beneficien mutuamente. De este modo, se demuestra que toda determinada temática transversal (unidad didáctica) puede ser estudiada desde numerosas perspectivas, beneficiándose de la rica experiencia y profundidad de cada una de las áreas. Por otra parte, estas dimensiones vienen a conectar con un elenco de “inteligencias múltiples” (siguiendo la tipología de Gardner). Estas dimensiones son las siguientes:



- 1. Dimensión Científico-Tecnológica:** que abarca a las áreas de Ciencias de la Naturaleza (Biología/Geología y Física y Química) y Tecnología. Es una dimensión que proporciona el conocimiento científico y tecnológico sobre el tema a investigar. En la taxonomía de inteligencias múltiples de Gardner, esta dimensión conectaría con la inteligencia naturalística/física (octavo tipo propuesto últimamente por el citado autor) y la lógico-matemática, para las ciencias, pero también algo de la espacial y cinético-corporal (en el área tecnológica).
- 2. Dimensión Espacio-Temporal:** que abarca al área de las Ciencias Sociales, por presentar tanto la dimensión espacial (por parte de la Geografía) como la dimensión temporal (por parte de la Historia) de cada temática. En la taxonomía de Gardner, esta dimensión conectaría con la inteligencia espacial y la lógico-matemática.
- 3. Dimensión de Expresión Verbal:** que abarca al área de Lengua y Literatura, así como los Idiomas (Inglés, Francés). En la taxono-

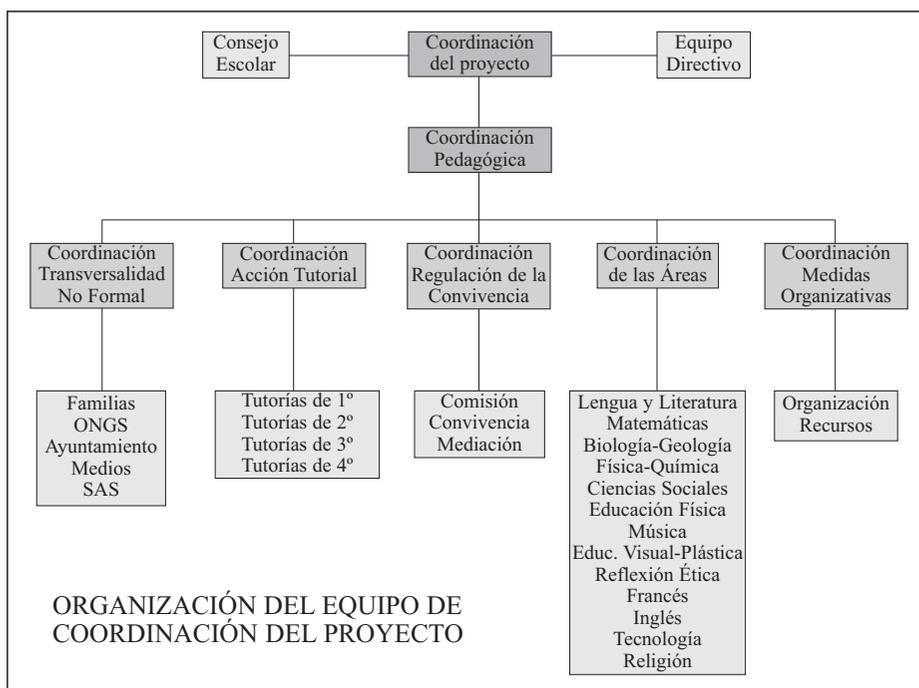
mía de Gardner, esta dimensión conectaría con la inteligencia lingüística.

4. **Dimensión de Expresión Artística:** que abarca tanto el área de Educación Visual y Plástica como el área de Música. El primero conecta bien con la dimensión de inteligencia espacial y cinético-corporal de Gardner, mientras que el segundo conecta con la inteligencia musical.
5. **Dimensión de Expresión Corporal:** que abarca exclusivamente el área de Educación Física, que no sólo cubre el ejercicio físico, sino también la danza y la expresión corporal en general. En la taxonomía de Gardner conecta directamente y de manera exclusiva con el ámbito de la inteligencia cinético-corporal.
6. **Dimensión Lógica:** que abarca exclusivamente el área de Matemáticas, que no sólo cubre la dimensión de matemáticas propiamente dicha sino también la enseñanza de la lógica. En la taxonomía de inteligencias de Gardner, conectaría con el ámbito de la inteligencia lógico-matemática.
7. **Dimensión Moral:** que abarca exclusivamente el área de Reflexión Ética, si bien la educación moral, a partir del tratamiento de los ejes transversales, es común a todas las áreas. En la taxonomía de inteligencias de Gardner, conectaría especialmente con el ámbito de inteligencia interpersonal, aunque también en el de inteligencia intrapersonal, especialmente cuando se aborda la temática del Desarrollo Socio-Personal desde las tutorías.

De este modo, cada área curricular contribuye, desde su propia epistemología, a esclarecer los problemas planteados desde cada unidad didáctica (que refleja el desarrollo de un tema transversal). Esto se da en once de los trece temas transversales propuestos (los otros dos se desarrollan a través de las tutorías). Aunque existen valores-meta que destacan sobre los demás en cada tema transversal, no se ha de perder de vista la fuerte interrelación entre todos los valores, tal como hemos señalado en otra parte (Yus Ramos, 1996, 1997).

2.5. Organización del proyecto

Consideramos que el Equipo del Proyecto “Escuela: espacio de Paz” debe tener una estructura dinámica y flexible, en el que frente a las relaciones jerárquicas y piramidales propias de las instituciones, se recreen los valores democráticos de la misma cultura de paz que se pretende promover desde dicho Proyecto. Pero consideramos que, en aras de una mayor funcionalidad y eficiencia en el trabajo, es conveniente asegurar una estructura que deje claras las responsabilidades de cada componente.



En consecuencia, más que un “coordinador” del proyecto, que destacaremos por exigencias de la convocatoria, pensamos que es mucho más operativo y democrático destacar un “equipo de coordinación”, cuyo papel será siempre el de *coordinar* y no *dirigir* y sobre el que recae la responsabilidad de *dinamizar* al resto del equipo y ser punto de contacto entre el equipo y la administración educativa. La figura de un **equipo de coordinación**, permite dividir el trabajo de la coordinación entre las personas más capacitadas para las diversas funciones de coordinación.

De este modo, la Coordinación del Proyecto recogerá información de todas las demás coordinaciones y será el representante del proyecto ante el Consejo Escolar y el Equipo Directivo, así como la administración educativa provincial. La Coordinación Pedagógica tendrá una función asesora en materia de educación en valores, transversalidad y resolución de conflictos y se apoyará en las coordinaciones parciales de: transversalidad no formal (enlace con instituciones extra-escolares que colaboran en la transversalidad), acción tutorial (desde el Departamento de Orientación, llevará la labor de coordinación de todas las tutorías), regulación de convivencia (que estará vinculada a la Comisión de Convivencia y a la estructura de Mediación), las áreas curriculares (que prestará énfasis a la coordinación entre las diferentes áreas implicadas en las distintas unidades didácticas integradas), y de medidas organizativas (que velaría por la organización y recursos acordes con el proyecto).

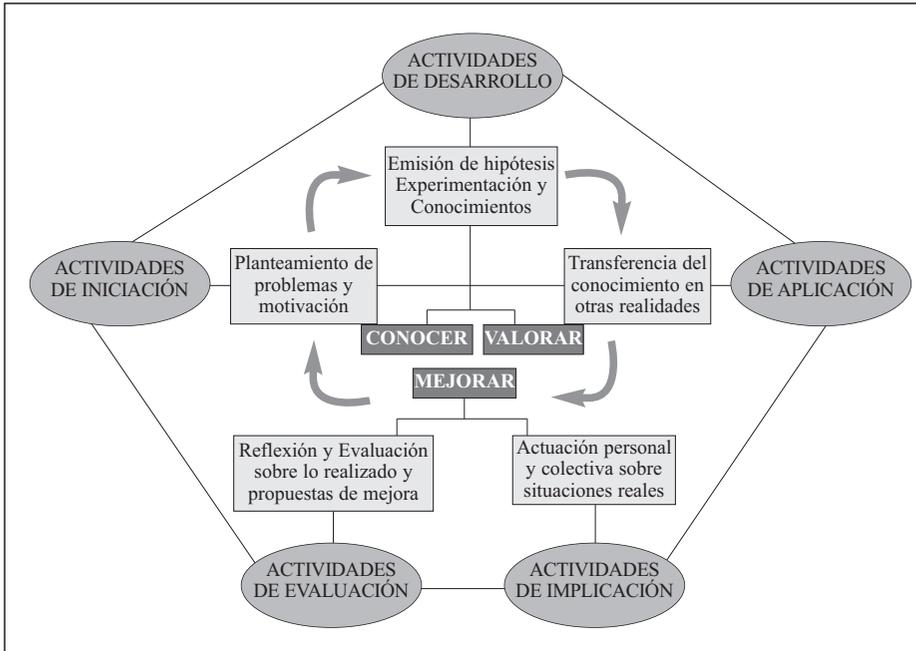
2.6. Temporalización y metodología

A. Diseño y programación de unidades didácticas

1. Cada ciclo imparte 11 unidades didácticas (que corresponden cada una a un tema transversal) repartidas en 2 cursos (6 en uno y 5 en otro). De este modo, las unidades del 2º ciclo suponen un refuerzo (no necesariamente del mismo contenido), a un nivel superior, de las unidades que se impartieron en el 1º ciclo. Puede ser que algunos profesores/as tengan varias unidades a la vez por estar en varios cursos de la ESO. En este caso, se da la opción a que restrinja el número de unidades a un máximo de 2 unidades a la vez en cada periodo de tiempo. Los del 2º ciclo deben conocer el contenido de los temas transversales que se han elaborado en el 1º ciclo a fin de no repetirse. La distribución de las unidades puede hacerse coincidir, cuando se pueda, con las efemérides relacionadas con el tema, aprovechando con ello el “tirón mediático” que se produce en ese día. Sin embargo la situación de la efemérides en la programación es flexible, pudiendo ser un punto de partida, de finalización o situarse durante su desarrollo.
2. Las unidades didácticas son elaboradas conjuntamente por todos los profesores y profesoras del mismo curso, pues aunque sean de grupos distintos, todos comparten la misma unidad didáctica. Al respecto, el grupo acuerda lugar y fecha de reunión para coordinarse e intercambiar puntos de vista. El lugar óptimo es el Departamento de Orientación, lugar en el que habrá materiales de apoyo y donde se irán archivando las diferentes unidades que se vayan elaborando. También puede contarse con la participación de personas que están en el proyecto de manera general (ej. educación especial, departamento de educación plástica). Los profesores que quieren aplicar el proyecto en otro nivel (Bachillerato, Adultos) lo hacen de forma individual integrando los temas transversales en el currículum de sus asignaturas de este nivel.
3. Una vez elegido el tema o centro de interés (relativo al tema transversal señalado en la programación), cada área piensa cuál va a ser su contribución a la unidad, buscando siempre la manera de compaginar enseñanzas académicas que el alumnado vea necesarias para avanzar en el desarrollo de la unidad, a ser posible a partir de los contenidos que cada departamento ya tiene programados. Con estas aportaciones de cada área, se elabora un esquema o mapa conceptual (una hoja A3 que familiarmente llamamos “la sábana”) que conecta todas las aportaciones de cada área. Este esquema lo tiene cada profesor/a y lo utiliza en su aula (ej. lo reparte entre sus alumnos y explica su significado) para que el alumnado no pierda nunca la perspectiva global de lo que cada profesor aporta. Esta fase preparatoria no debe durar más de 5 días.

Ciclo	1º CICLO							2º CICLO								
	1º			2º				3º			4º					
Curso	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F	A	B	C
1ª (O-N)	Educación para la Solidaridad y el Desarrollo 17-X: Día Internacional Erradicación Pobreza			Educación para la Salud 16-X: Día Mundial Alimentación				Educación del Consumidor (ej. modas/ publicidad)			Educación para la Solidaridad y Desarrollo 17-X: Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza					
2ª (N-D)	Educación para los Derechos Humanos 10-XII: Día Mundial de los Derechos Humanos			Educación para la prevención de Drogodependencias 15-XI: Día Sin Alcohol				Educación para la Igualdad y Coeducación 25-XI: Día Mundial contra la Explotación de la Mujer			Educación para los Derechos Humanos 10-XII: Día Internacional de los Derechos Humanos					
3ª (E-F)	Educación para la Paz y Resolución Conflictos 30-I: Día Mundial de la Paz			Educación del Consumidor y Usuario (ej. etiquetas)				Educación Cívica y Vial (ej. uso del casco)			Educación para la Paz y Resolución de Conflictos 30-I: Día Mundial de la Paz					
4ª (F-M)				Educación para la Igualdad y Coeducación 8-III: Día de la Mujer				Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 21-III: Día Mundial Forestal 22-III: Día Mundial Agua			Educación para la Igualdad y Coeducación 8-III: Día de la Mujer					
5ª (A-M)	Educación Cívica y Vial (Bicicleta)			Educación para la Igualdad y la Comprensión Internacional 21-V: Día contra el Racismo				Educación para la Salud 7-IV: Día Mundial de la Salud			Educación Afectivo-Sexual (ej. Opciones sexuales)					
6ª (M-J)	Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 5-VI: Día Mundial de Medio Ambiente			Educación Afectivo-Sexual (ej. anticonceptivos)				Educación para la Prevención de Drogodependencias 30-V: Día Sin Tabaco								

- Cada área imagina una serie de actividades para desarrollar los contenidos seleccionados, a lo largo de los 5-7 días aproximadamente que durará la enseñanza. Las actividades deben ser de cinco clases para lograr un adecuado ciclo de aprendizaje:

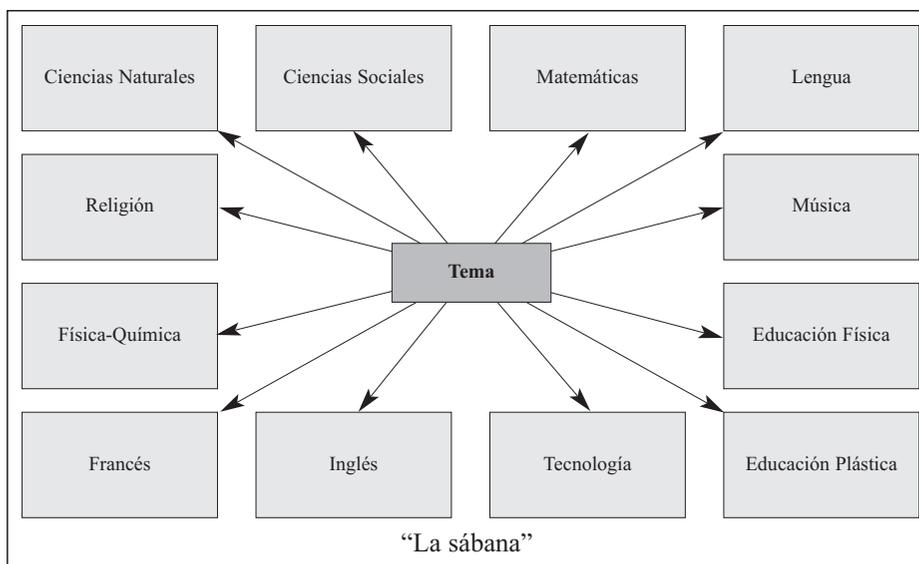


- a) **Actividades de iniciación:** deben seleccionarse actividades que llamen la atención al alumnado y que le motive o predisponga a seguir trabajando sobre el tema. A ser posible, han de ser actividades agradables y llamativas, como: juegos, lectura de textos o noticias de prensa llamativos, visionado de un documental corto y atractivo que no incorpore demasiada información, una salida de campo a un lugar determinado según el tema, una visita y charla de una personalidad relacionada con el tema, una demostración de laboratorio, etc. También los datos de una encuesta pueden ser un punto de arranque para llevar a cabo una investigación.
- b) **Actividades de desarrollo:** deben ser actividades que comporten un desarrollo del tema desde cada área. Por su naturaleza son algo más largas, pudiendo necesitar más de un día para su realización. Actividades recomendables para esta fase son aquellas que implican al alumno en un proceso de investigación/indagación, como: búsqueda de información (en bibliotecas, instituciones, empresas, medio natural y urbano, etc.), elaboración de informes, discusión, diseño y ejecución de experimentos demostrativos, contrastación de hipótesis. En este apartado se suelen realizar las actividades que provoquen la reflexión moral, como los dilemas morales o la clarificación de valores.
- c) **Actividades de aplicación:** deben tratarse de actividades que permitan la aplicación o transferencia de los valores trabajados desde contextos locales a otros contextos. Pueden proponerse actividades de resolución de problemas relacionados con el tema que se está tra-

tando, así como actividades que supongan una aplicación en la vida real, en otros escenarios pasados, presentes o futuros y en la realidad local o global.

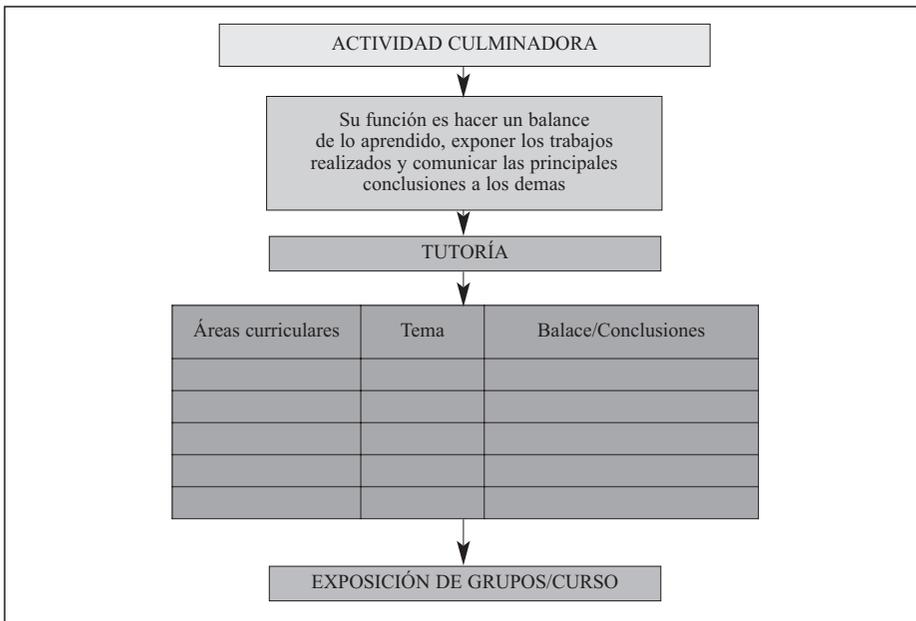
- d) **Actividades de implicación:** como nota singular, procuramos que cada unidad incluya actividades que impliquen el alumno en el diseño de un proyecto de acción en su realidad inmediata, en torno al tema escogido. Se trata de actividades tales como la realización de una campaña de difusión en el centro y barrio, la modificación de algún elemento en el centro, acciones de voluntariado, denuncia pública, entrevista con autoridades para mejorar determinados aspectos de su competencia, etc. A diferencia de las anteriores, esta actividad se realiza de manera coordinada con las restantes áreas en un proyecto común de acción, aunque aportando cada área su parte específica. Estas actividades llevan implícito un sistema tipo contrato de trabajo (responsabilización) y un sistema de auto-observación, para la regulación del comportamiento.
- e) **Actividades de evaluación:** para finalizar, se proponen algún tipo de actividad por la que se evalúa (con arreglo al criterio de evaluación señalado en la unidad para este área) la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes por parte del alumnado. Son actividades que provocan la reflexión, siendo recomendables los ejercicios del tipo clarificación de valores, dilemas morales. Algunos tests se reformulan en forma de problemas con historias que conecten con las vivencias reales del alumnado.

El siguiente esquema muestra una plantilla usada para la coordinación entre todas las áreas en el diseño de una unidad didáctica integrada.

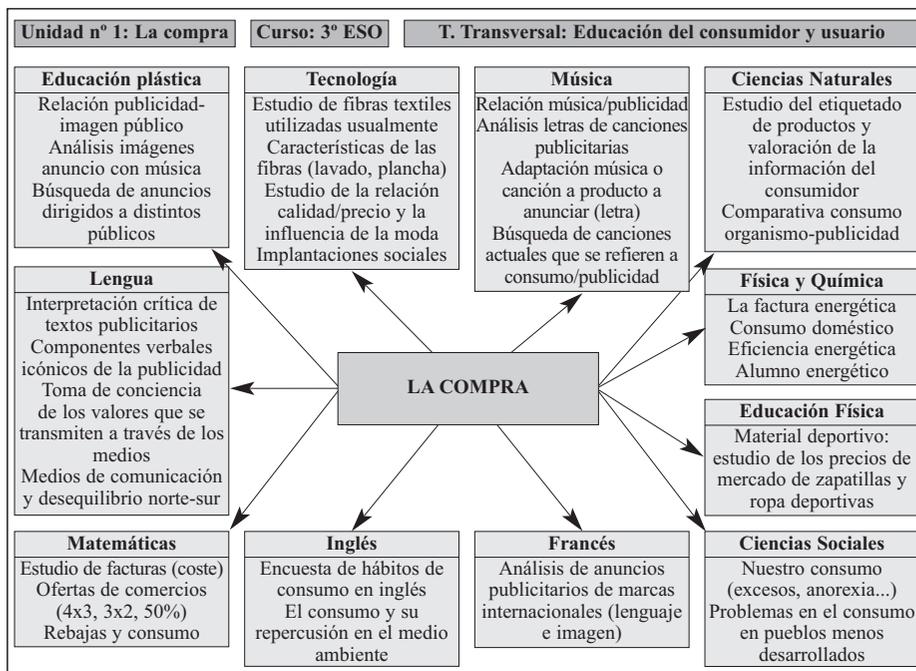
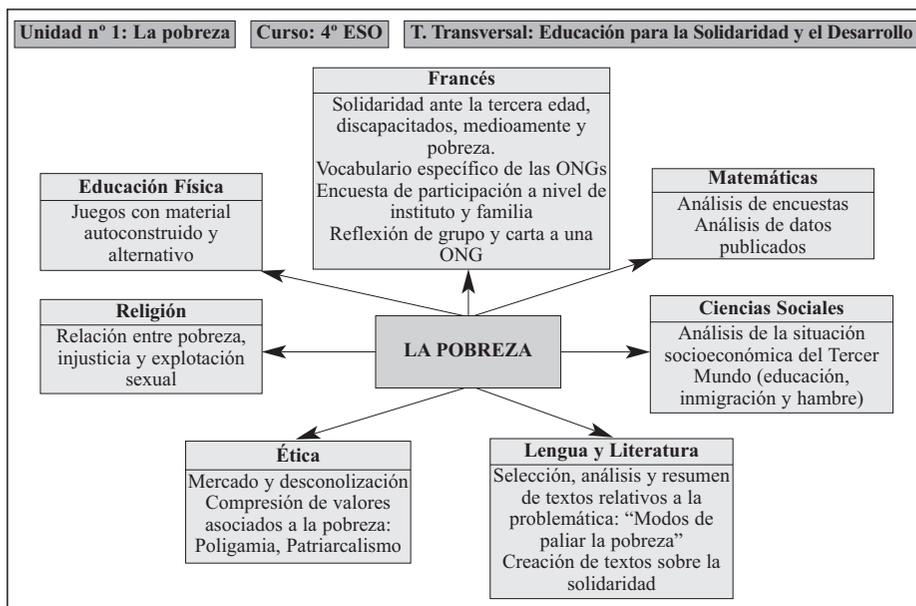


Plantilla de diseño inicial de una unidad didáctica.

5. Todo este material se registra (a ser posible en procesador de textos) y los materiales producidos son archivados en una carpeta con el título de la unidad y el ciclo, que se deposita en el Departamento de Orientación. Los resultados de la evaluación son puestos en común en el grupo de profesores del proyecto, haciendo una valoración sobre el desarrollo de la unidad, los problemas y logros. A ser posible se incluyen registros fotográficos digitales de los momentos más significativos y se usan las paredes del aula para mostrar algunos de los trabajos de los alumnos.
6. Todas las unidades que se desarrollen en todos los grupos de un mismo curso de la ESO deben acabar en la misma fecha, con el fin de poder hacer una **actividad culminadora** conjunta.



Esta actividad la consideramos fundamental para el refuerzo de valores y la ampliación de conocimientos sobre los temas tratados. Consiste en reunir a todos los grupos que han trabajado una misma unidad en el salón de actos y promover la puesta en común de resultados y las impresiones personales de lo aprendido. Para ello, el tutor de cada grupo debe colaborar en la recogida de información de todas las áreas durante la hora de tutoría, y esta información, muy resumida, es la que debe presentarse públicamente. Paralelamente se exponen los trabajos realizados, principalmente póster y en determinadas efemérides (ej. Día de la Paz, Día de la Mujer, etc.) se realizan algunas actividades conmemorativas a cargo de grupos de alumnos (ej. representaciones teatrales, musicales, artísticas, etc.).



B. El trabajo con las actitudes

Los temas transversales y los valores que llevan implícitos tienen un importante componente actitudinal, pues educar para la salud, el medio ambiente, la igualdad, etc., supone cambiar o fomentar valores y actitudes en

estos campos. Por otra parte, las actitudes son en sí transversales, pues no pueden ser fomentadas exclusivamente desde una determinada especialidad académica, y exigen un ambiente adecuado. Como hemos visto anteriormente, es preciso las actitudes tienen tres componentes que exigen un tratamiento diferenciado pero confluyente y a ser posible en un solo mensaje.

Lamentablemente, el profesorado de los institutos no ha sido formado para trabajar con este ámbito de la educación, por lo que empleamos un tiempo para autoformarnos en este terreno. De este modo, hemos concluido que para abordar la didáctica de las actitudes, es conveniente que nos informemos sobre qué son y cómo operan. En este sentido es muy útil la **Teoría de la consistencia actitudinal**, que señala que:

- a) La actitud está fuertemente arraigada en el individuo y aparece expresada de modo claro.
- b) La actitud es considerada relevante para el comportamiento que demanda la situación.
- c) La actitud y el comportamiento poseen fuertes vínculos con el componente cognitivo o comportamental de la actitud.
- d) La actitud es importante para el individuo.

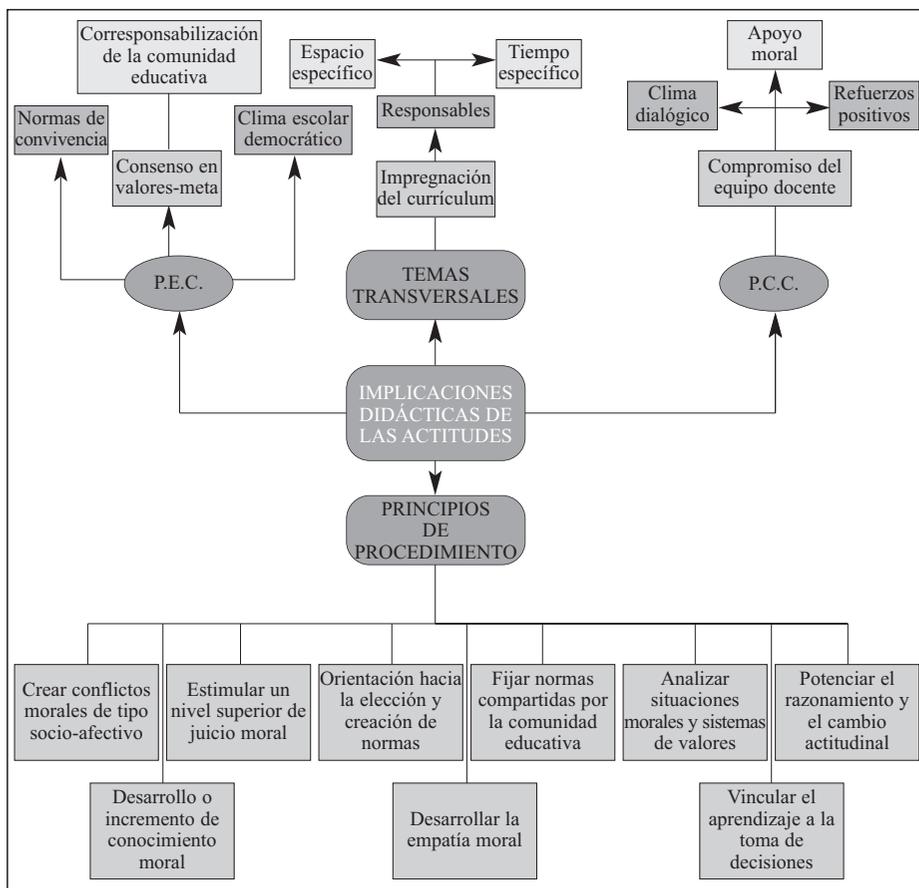
Lo que nos alumbró sobre la dificultad que siempre hemos tenido los educadores para provocar una evolución o cambio hacia actitudes deseables. Pero, también disponemos de aportaciones que nos orientan sobre qué circunstancias son favorables para que se produzca un cambio actitudinal. En este sentido, resultan ilustrativa la **Teoría de la discrepancia**, según la cual el cambio actitudinal se ve estimulado cuando el individuo se enfrenta a una **discrepancia** entre una actitud suya y algún nuevo elemento de información o situación. Esta discrepancia puede adoptar tres formas:

1. Discrepancia entre la actitud del individuo y cierta información nueva de la realidad.
2. Discrepancia entre la actitud del individuo y las actitudes de otras personas significativas.
3. Discrepancia entre la actitud del individuo y sus propias acciones.

Esta última discrepancia es la principal fuente de cambio actitudinal: las actitudes están cambiando constantemente en el curso de la acción. Los cambios actitudinales significativos se producen cuando las acciones no son triviales, sino que están caracterizadas por la participación activa, la implicación pública y por las consecuencias que tienen en la vida real. De aquí que gran parte de las técnicas para el cambio de actitudes que se aplican en el contexto escolar se basan en la **Teoría de la acción razonada**. Esta teoría se apoya básicamente en el componente cognitivo de las actitudes: las creencias, de modo que la introducción de una información (cognoscitiva/afectiva) discrepante

puede provocar en el individuo un **conflicto socio-cognitivo/afectivo** que le mueva a ir creando nuevas actitudes que le concilien con la nueva situación.

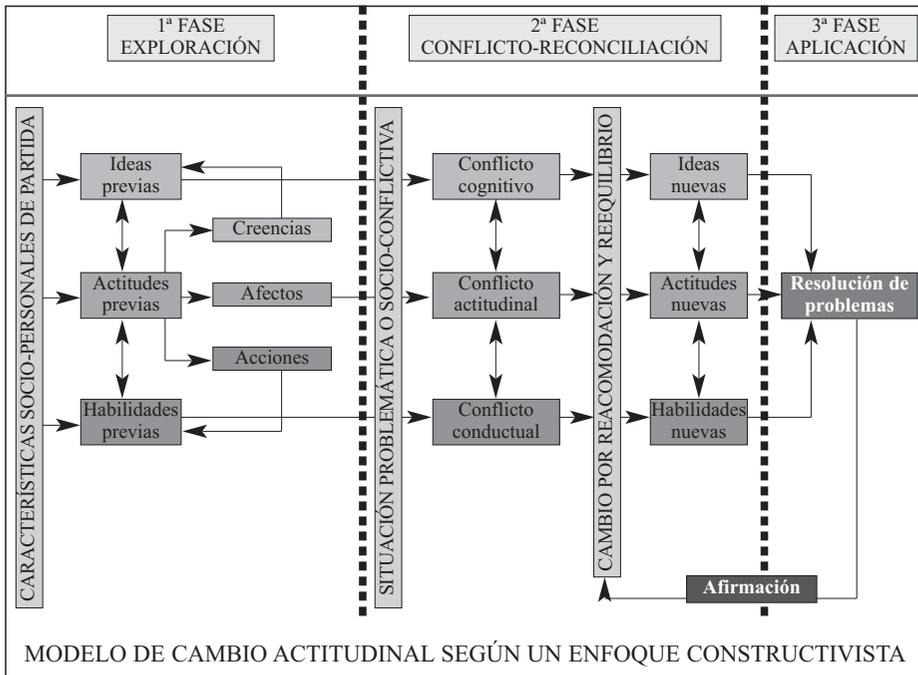
De estas teorías podemos extraer valiosas orientaciones para traducirlas en acciones pedagógicas tendentes a trabajar las actitudes de los temas transversales, y que podemos resumir en las siguientes:



1. Se ha de considerar permanentemente que los procesos de enseñanza/aprendizaje afectan tanto al componente **cognitivo** como el **afectivo**. El aprendizaje significativo ha de comenzar por el planteamiento de problemas ligados a la esfera de intereses de los alumnos, partiendo de las creencias y sentimientos previos. Para poder avanzar, a través del conflicto, es necesario que el profesor proponga situaciones que pongan en conflicto los conocimientos, creencias y sentimientos del alumnado.
2. Se han de conectar el aprendizaje de conocimientos con los **procesos deliberativos**. Esto exige la organización del trabajo del aula en

- torno al debate, expresión pública e implicación emocional en torno a temas susceptibles de conectar con la esfera de intereses de los alumnos.
3. En consecuencia, el profesor ha de huir del verbalismo y el protagonismo del profesor, y en su lugar permitir la **participación activa** del alumno, especialmente en los procesos deliberativos e investigativos, procurando no someter al alumno a situaciones tediosas o exigentes.
 4. Se ha de asegurar que la adquisición de actitudes se vincule a aprendizajes significativos de **informaciones relevantes**. Para ello, tras el aprendizaje significativo de la base científica de un tema transversal, se aborden problemas sociales que conecten con los intereses de los alumnos y requieran el uso racional de los conceptos científicos significativamente asimilados.
 5. Si bien los problemas locales y personales son los más adecuados para propiciar movilizaciones en el ámbito afectivo, se ha de procurar vincular lo local con lo global y lo personal con lo social, buscando **planteamientos holísticos** ante problemáticas globales.

Todas estas orientaciones pueden verse potenciadas en enfoques de enseñanza de corte constructivista, es decir, partiendo de los valores y las actitudes (con sus componentes cognitivos y afectivos correspondientes) que trae el alumnado y progresar con ellos poniéndolos en situación de **conflicto socio-cognitivo y socio-afectivo**.



En nuestro proyecto se contemplan enfoques muy diversos de educación moral, pero hemos prestado especial importancia desde las disciplinas hacia los **enfoques racionales**. Estos enfoques parten de la consideración de una realidad plural en lo ideológico y propugnan una educación para la autonomía, subrayándose el papel del análisis lógico, razonamiento práctico, desarrollo de habilidades analíticas, dilemas morales y conflictos de valor, juicio moral, etc., es decir, de los elementos cognitivos y habilidades intelectuales que están en la base de su autonomía moral. Dentro de este grupo figuran multitud de técnicas y estrategias, de las que destacamos solo dos:

1. *Clarificación de valores*: encaminada a ayudar a conocer lo que cada uno valora. Dado que los valores son “guías de conducta”, una definición clara de la propia jerarquía de valores favorecerá un comportamiento personal más orientado y coherente y facilitará una consciente y autónoma toma de decisiones. Existen numerosas técnicas, tales como: diálogos clarificadores, hojas de valores, escalas de valores, etc. Todas ellas parten del principio del relativismo moral (los valores son subjetivos). Cada alumno es autónomo para hacer su propio proceso de valoración, recomendándose seguir los siguientes pasos:
 - a) Elección y selección de valores.
 - b) Apreciar y estimar los valores elegidos.
 - c) Actuar de acuerdo con los valores elegidos.

Entre los principios de procedimiento a respetar figura la no obligación de participar, la no utilización de la información obtenida para juzgar moralmente al alumnado y la postura neutral por parte del profesorado.

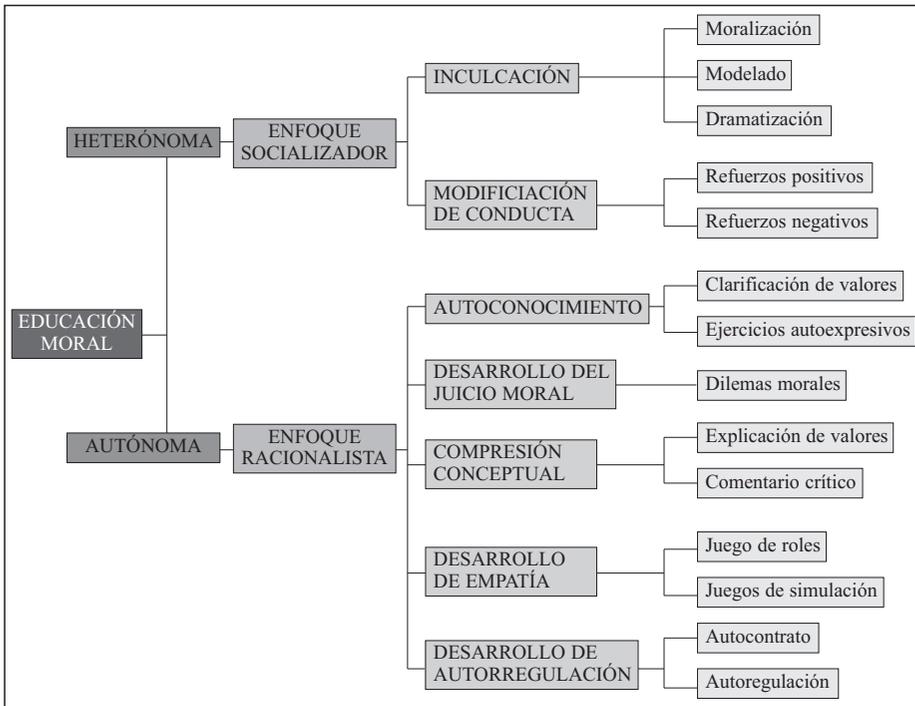
2. *Discusión de dilemas morales*: Se trata de una importante estrategia inspirada en las técnicas usadas en estudios analíticos del desarrollo moral en las personas. Los dilemas morales están indicados especialmente en etapas en las que exista un nivel de razonamiento más elevado, ya que su objetivo es crear en los sujetos un *conflicto socio-cognitivo* o incluso *socio-afectivo*, que obligue a restablecer el equilibrio cambiando actitudes hacia niveles superiores de juicio moral.

En un dilema moral se presenta una situación moralmente conflictiva, de forma que el sujeto se vea obligado a elegir entre unos valores que entran en conflicto (es decir, que la elección de un valor entra en conflicto con otros presentes) y emitir un juicio personal. Hay varios requisitos para proponer un dilema moral (Bolívar, 1992):

- a) Ser comprensibles y sencillos, centrándose en temas de interés en el medio social al que van dirigidos.
- b) Adaptarse al nivel medio de desarrollo cognitivo-moral del grupo de alumno, provocando un “desajuste óptimo”, pues en caso contrario no captarían el conflicto moral involucrado.

- c) Ser abiertos y, por tanto, sin una respuesta unívoca, para que puedan promover la discusión moral.
- d) Estar confeccionados y presentados de tal forma que lo que importe sea, más que elegir una opción moral, dar las razones que fundamenten la opción elegida.

Para dirigir un dilema moral, es preciso que se explique bien en qué consiste el problema, dejar un tiempo para que el alumnado se forme sus primeras opiniones, hacer que se discuta en pequeños grupos y que se confronten las opiniones en gran grupo. En cuanto al **papel del profesorado**, además de asegurar un clima moral adecuado, lo más conveniente es que desempeñe, en principio, una *neutralidad estratégica o de procedimiento*, admitiéndose la intervención para aclarar posiciones y conceptos, y pudiendo ser claramente beligerante (sin perder su orientación dialógica y no autoritaria) en caso de que la discusión derive hacia valores contrarios a los perseguidos.

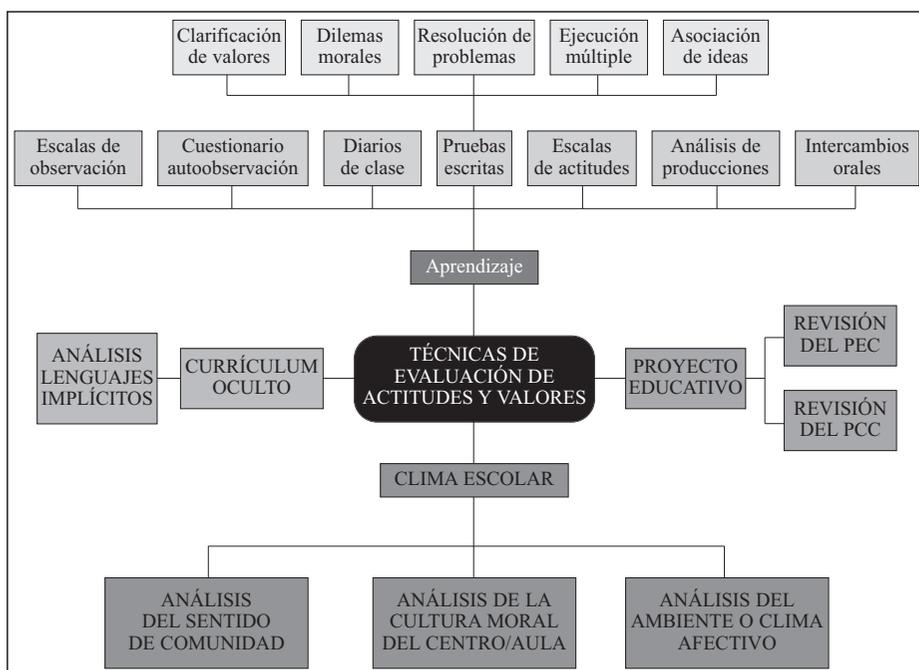


Por tanto, de la psicología del desarrollo moral se deduce que educar en valores requiere, conjuntamente, ayudar a asumir las normas y valores del grupo social; para progresivamente contribuir a pensar y tomar decisiones por sí mismo, lo que implica primar el desarrollo del juicio y razonamiento moral, coherente –por otra parte– con el enfoque psicológico-constructivista de las propuestas curriculares.

C. La evaluación en el aula

La evaluación es un elemento fundamental en el ciclo de enseñanza/aprendizaje y su principal cometido no es el de seleccionar y clasificar al alumnado, sino el de orientar al profesorado y al alumnado sobre la marcha y resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. En realidad la evaluación de un proceso educativo con valores y temas transversales no ha de ser de diferente tipo a la deseable para cualquier otra clase de enseñanza, salvo por la exigencia de abarcar más elementos que los que normalmente se desarrollan en el aula, como es el ambiente del centro, el currículo oculto de la organización escolar, etc., dado que los aprendizajes de muchos de los contenidos de los temas transversales, especialmente los actitudinales, se verifican desde estos contextos.

Existen multitud de técnicas de evaluación, no sólo de los conocimientos, sino de las habilidades y las actitudes. Su desarrollo aquí desbordaría con creces el espacio disponible, por lo que remitimos a la bibliografía especializada, especialmente la obra de Bolívar (1995), recomendable para los contenidos actitudinales. Sólo enumeraremos las más usuales en nuestro proyecto: observación sistemática, escala de actitudes, dilemas morales, autoevaluación, coevaluación, etc. Además tratamos también de evaluar el ambiente del aula a partir de determinados indicadores que evalúen las relaciones de clase (fricción, competitividad, dificultad, satisfacción, cohesividad, etc.) y el del propio centro.



Relacionado con esta cuestión, y teniendo en cuenta el carácter personal y privado de los valores de cada individuo, extremamos la confidencialidad del **informe evaluativo** para cada alumno, aunque no así con los que se refieren al ambiente del aula y del centro. En todos los casos, el informe ha de presentarse no como algo terminal, sino como un hito en un proceso en el que unos deberán ajustarse más que otros para la consecución de los fines educativos al término de un periodo determinado. En este sentido, es imprescindible que tras las sesiones de evaluación (sean individual, en grupo, con los padres o en el equipo docente) se arbitren medidas o apunten intenciones para mejorar los resultados. Es importante destacar que no se trata de “enjuiciar” los valores adquiridos por los alumnos, y menos aún, de “sancionarles” por ello, sino de evaluar su progreso personal en relación a los valores transmitidos, para ayudarles a conocer qué razones o hechos justifican sus posiciones y en qué medida saben apoyar argumental y respetuosamente su crítica sobre las posiciones de otros, y sobre todo, en qué medida son consecuentes con sus valores, los ponen en práctica y los viven en situaciones reales de vida, hechos que se convierten en auténticos criterios de evaluación del ámbito de los contenidos actitudinales de los temas transversales, unos en mayor medida que otros, en función del desarrollo y alcance real que hayamos podido conseguir con estas enseñanzas. En la evaluación de los valores cabe una calificación sobre la disposición moral o grado de argumentación o frecuencia de conducta, pero no un juicio o calificación global sobre la moralidad de una persona, lo que no quiere decir que no pueda y deba ser discutida dentro del mayor respeto hacia la misma. Es preciso interesar al alumnado sobre estos temas, que a fin de cuentas conectan claramente con sus vidas, sin necesidad de utilizar la evaluación como amenaza.

2.7. Acción tutorial

Como hemos señalado anteriormente, además de las unidades de áreas curriculares integradas, hay dos áreas que ha trabajado específicamente la Coordinación del Plan de Acción Tutorial (Departamento de Orientación):

1. Educación Democrática para la participación social (Educación Democrática).
2. Educación para el Desarrollo socio-personal (Educación Emocional).

Para la organización de estas actividades, la coordinadora de Acción Tutorial (Orientadora), se ha venido reuniendo una vez a la semana con todos los tutores de la ESO. En estas reuniones se asesoraba a los tutores sobre las actividades a realizar y luego se valoraban sus resultados. Entre las tareas desarrolladas figuran:

A. Educación democrática:

- a) Explicación de las normas generales de convivencia en el centro.
- b) Elaboración de las normas propias de cada grupo.
- c) Constitución de asambleas y organización en la toma de decisiones.
- d) Nombramiento del Delegado de grupo.
- e) Tratamiento de conflictos y absentismo a través de las asambleas.

B. Educación emocional:

- a) Ejercicios de autoestima.
- b) Ejercicios de autocontrol.
- c) Ejercicios de cohesión e interacción grupal.

Aparte de estas áreas, esta sección ha trabajado también algunos aspectos de Educación para la Salud (a través del programa “Forma Joven” del Servicio Andaluz de Salud), con temáticas monográficas tales como:

- | | |
|-----------------------------|--------|
| 1. Alimentación y nutrición | 1º ESO |
| 2. Higiene corporal | 2º ESO |
| 3. Sexualidad | 3º ESO |

Así como la organización de charlas por parte de la Fundación “Alcohol y Sociedad” para la prevención del alcoholismo como tipo de drogadicción.

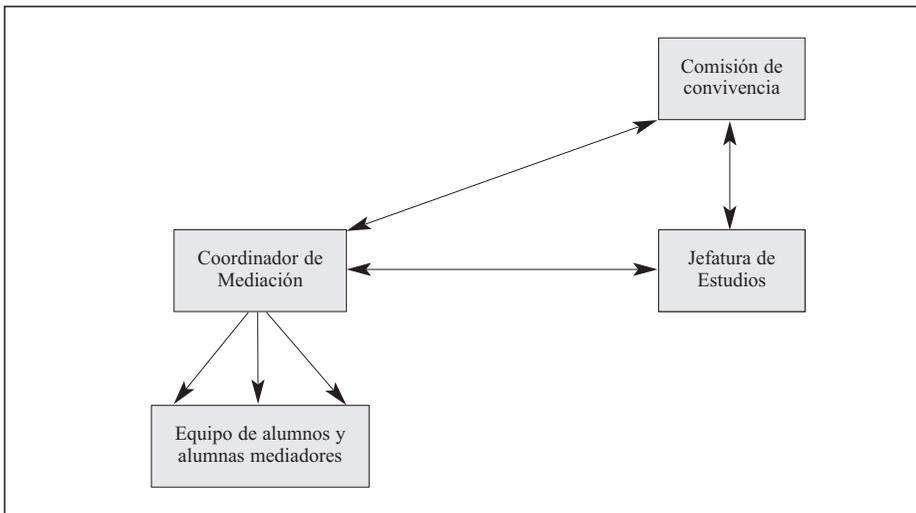
2.8. Comisión de convivencia y Plan de Mediación

La Comisión de Convivencia, incluida en el ROF, es una estructura por la que se pretende democratizar la regulación de los conflictos en el centro. Para ello cuenta con representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa. El proyecto ha tratado de que la Comisión de Convivencia actúe de forma congruente con los principios de pacificación y una medida ha sido abrir las normas del centro a comprensión y discusión a través de las tutorías.

Sin embargo, nos parece más interesante y acorde con la filosofía del proyecto la puesta en marcha de un **Plan de Mediación** que se va ampliando cada año a distintos sectores de la comunidad educativa. Esta estrategia la concebimos como una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de una tercera persona imparcial, **el mediador** (que según los casos será un profesor, un alumno o un padre, expresamente formados para este fin). Pero insistimos en que los mediadores no son jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, sino que lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que,

si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos. La mediación es voluntaria, confidencial, y está basada en el diálogo.

En efecto, la mediación sigue una serie de fases en las que se promueve la comunicación y el entendimiento entre las partes en conflicto. Enriquece la utilización del reglamento disciplinario del centro, ofreciendo alternativas a través del diálogo, y evitando la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro que influyan negativamente en el proceso educativo. El método de trabajo es variable pero siempre debe contar con varias características: escucha activa, estructurar el mensaje, ponerse en lugar del otro y mensajes en primera persona.

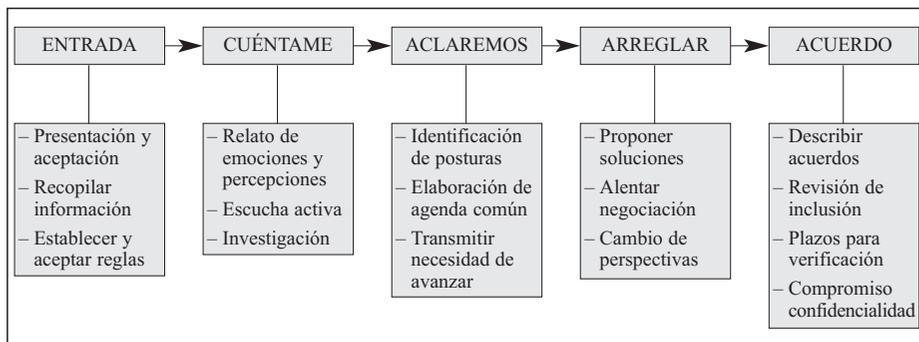


Durante el presente curso el sistema de mediación del centro ha empezado a sufrir una reestructuración profunda que empezará a dar sus frutos durante el próximo curso, más adelante lo explicaremos con más detalle. Actualmente el sistema de mediación con el que hemos estado funcionando es el siguiente: la Jefatura de Estudios es la que decide, en coordinación con el Tutor de Mediación, los casos que se van a proponer para mediación.

Tanto el Tutor de Mediación como el Jefe de Estudios están formados en mediación. Los casos que no se proponen directamente para mediación pueden ser susceptibles de ser mediados si así lo considera la Comisión de Convivencia, el Tutor de Mediación en ese caso informa del resultado del proceso a la comisión para su consideración por ésta. Aunque esta estructura pudiera dar un sentido punitivo a la mediación, se ha procurado siempre que a los alumnos y alumnas que han acudido a mediación lo hayan hecho de forma voluntaria.

2.9. Pautas de actuación del sistema de mediación

Ante un caso de mediación los mediadores y mediadoras siguen el siguiente protocolo:



1. Entrada

- Presentación y aceptación:** Los mediadores y mediadoras actuando en parejas se presentan a las partes en conflicto, les explican el objeto de la mediación y preguntan a las partes si aceptan el proceso de mediación de forma voluntaria y si se comprometen a colaborar en el mismo. Es muy importante que las partes en conflicto entiendan que va a ser un proceso estrictamente confidencial.
- Recopilar información sobre el conflicto y las personas involucradas.** Se elabora una lista de puntos a tratar, que se someterá a la autorización de las partes. Parte de esta información puede venir de las averiguaciones hechas previamente desde la Jefatura de Estudios.
- Establecer y aceptar las reglas:** Se informa a las partes en conflicto de las reglas que rigen el proceso de mediación y las garantías que debe tener el mismo. Se define claramente lo que puede o no hacer un mediador o mediadora, las normas básicas de comportamiento de las partes en conflicto, sin las que el proceso de mediación seguiría desarrollándose, y se fija dónde, cuándo y cómo se desarrollará el proceso.

2. Cuéntame

Cada parte debe contar su historia, sobre todo sus percepciones, emociones y sentimientos. Los mediadores y mediadoras pondrán especial interés en fomentar la comunicación entre las partes y velarán especialmente porque se desarrolle de forma ordenada y respetuosa. Se debe averiguar en qué consiste el conflicto y qué problemas hay en su raíz.

3. Aclaremos

En esta parte los mediadores y mediadoras deben pasar de las historias individuales a la historia común, para ello se debe:

- a) Identificar posturas y necesidades, para dejar a un lado las posturas y centrarse en los intereses.
- b) Elaborar una agenda común de puntos a tratar y solucionar.
- c) Transmitir la necesidad de que hay que dejar atrás el pasado y avanzar.

4. Arreglar

Los mediadores y mediadoras deben ayudar a que las partes sean quienes propongan las soluciones, alentado la negociación entre las partes y haciendo que vean los problemas y las soluciones que proponen desde la otra perspectiva y desde la suya propia.

5. Acuerdo

El acuerdo al que lleguen las partes debe cubrir en gran medida las necesidades de ambas, tiene que ser realista y equilibrado. Los mediadores y mediadoras deben:

- a) Describir apropiadamente el acuerdo.
- b) Revisar que están incluidos todos los temas.
- c) Incluir un mecanismo y unos plazos para poder verificar los compromisos alcanzados.
- d) Verificar que ambas partes lo entienden igual y se sienten satisfechas.
- e) Reafirmar la confidencialidad.

6. Verificación y evaluación de los acuerdos

Se debe realizar un seguimiento del desarrollo posterior del conflicto, según se haya acordado y se evaluará los resultados obtenidos.

2.10. Plan de Acogida a alumnos entrantes

Otra actividad que viene desarrollando el proyecto, y que coordina el Departamento de Orientación son los Planes de Acogida para alumnos de centros adscritos que entran en 1º de ESO cada año. Se ha dedicado un día para cada centro adscrito y para ello se citan a los alumnos, con sus profesores y básicamente desarrolla los siguientes aspectos:

1. Palabras de bienvenida por parte del Director del centro.
2. Presentación de las normas básicas del centro y las finalidades educativas.

3. Visita guiada de todas las dependencias del centro.
4. Invitación a un desayuno saludable.

Para el próximo curso está previsto incorporar a estas actividades a los alumnos mediadores, que hará el papel de anfitriones de los nuevos alumnos y les guiarán por las dependencias del centro.

Se ha podido comprobar que estas actividades han logrado disminuir considerablemente el estrés del “cambio” de institución y de ambiente que en años anteriores generaba problemas de ansiedad en este alumnado joven. Todo ello ha redundado en una mayor eficacia de los demás planes destinados a la educación en valores.

2.11. Implicación de la comunidad educativa

Un proyecto de estas características no podría realizarse sin la implicación de toda la comunidad educativa, no ya sólo la que diariamente trabaja en el centro (profesorado y alumnado), sino también los padres y madres, el personal laboral y el entorno del propio centro. Desde este punto de vista, y tal como refleja el anexo a esta memoria, cabe destacar:

1. **Alumnado:** Participación directa en las unidades didácticas integradas, especialmente en las “actividades de implicación” y las “actividades culminadoras”. Mención aparte debe destacarse por el alumnado que voluntariamente ha accedido a la formación de mediadores y el ejercicio de esta función. Algunos alumnos de bachillerato también han participado en charlas de orientación sexual para alumnado de la ESO.
2. **Profesorado:** Participación activa de aproximadamente un 45% del claustro de profesores de este centro, y colaboración de un número indeterminado. Su labor no es necesario explicarla pues se detalla en esta memoria.
3. **Padres/Madres:** Implicación de diversos componentes del Consejo Escolar en el programa de formación de mediadores de padres/madres organizado por el centro y que se pondrá en marcha el próximo año. Colaboración en determinadas actividades que los hijos llevan a casa (“implicativas”).
4. **Instituciones:** Debe destacarse la colaboración del Servicio Andaluz de Salud de Vélez-Málaga (charlas higiénico-sanitarias: Programa “Forma Joven”), así como el Ayuntamiento de Vélez-Málaga (charlas sobre educación vial a cargo de la Policía Local).
5. **Asociaciones:** Forman parte del proyecto, en calidad de entidades colaboradoras, las asociaciones locales: AHIMSA (Solidaridad), Pro-

yecto Hombre (Drogadicción) y GENA-Ecologistas en Acción (Medio Ambiente). Además han colaborado puntualmente algunas asociaciones más, tales como: “Axarquía Acoge” e “Intermón” (Solidaridad, Interculturalidad), Asociación “Colegas” (Tolerancia Afectivo-Sexual), “Voz de los sin voz” (Esclavitud Infantil), Fundación “Alcohol y Sociedad” (Drogadicción).

3. VALORACIÓN DEL PROYECTO

Siendo este el tercer año consecutivo en que se está desarrollando este proyecto, aún es pronto para sacar conclusiones definitivas sobre la viabilidad y resultados del mismo, máxime cuando sabemos que la adquisición de valores es un proceso educativo largo. Sin embargo, sí podemos aportar algunos datos e impresiones que se van confirmando de un año a otro:

1. El programa inicialmente diseñado se ha cumplido en gran parte. No obstante se detectan problemas para la iniciación del mismo porque el arranque del curso provoca un importante retraso en el inicio de las unidades correspondientes al 1º trimestre. Por otra parte, todo parecía indicar que el programa era excesivamente exigente en cuanto a ritmo, lo que no parecía ajustarse a la lógica lentitud que supone la aplicación de programas educativos sobre los que el profesorado está poco familiarizado. Pensamos que estos problemas han ido solventándose en años sucesivos, dotando al programa de cierta flexibilidad. Finalmente, como consecuencia del carácter voluntario de la adscripción a este proyecto, ocasionalmente se ha dado el caso de que algún curso entero, generalmente el 1º ESO, no ha estado implicado en el proyecto porque había muy pocos profesores para poder hacer una unidad didáctica integrada (limitándose por tanto a aplicar la transversalidad correspondiente a cada tema).
2. El programa recae sobre las espaldas de aquellos profesores que tienen varios cursos y grupos de la ESO. Algunos de estos profesores tendrían que estar haciendo hasta cuatro unidades al mismo tiempo e impartirlas en diferentes grupos, lo que puede resultar excesivo para los comienzos de un proyecto. Por este motivo, se acordó que estos profesores restringieran su actividad a una selección de cursos, si bien se aconsejaba que todos los grupos de un mismo curso recibieran la misma unidad.
3. Es importante contar con la capacidad creativa de los diferentes especialistas a la hora de diseñar las actividades que competen a su área. Resulta más gratificante elaborar las unidades didácticas propias que tener que aplicar las diseñadas por otros, a veces con criterios o pers-

pectivas que no tienen por qué ser compartidas. Aunque inicialmente resulta ser un esfuerzo adicional al currículum de la especialidad, en sucesivos años se contará con un material reutilizable y en muchos casos mejorable y adaptable, que aliviará gran parte del esfuerzo realizado inicialmente.

4. Un problema importante es la falta de un horario de trabajo común para todos los integrantes de un mismo grupo. El horario extra de las tardes es muy impopular, especialmente para profesores que recorren largas distancias. Esta dificultad se ha intentado paliar con el uso de la hora del recreo, en la que todos estaban libres. Pero tenía el inconveniente de la falta de descanso y desayuno. Como consecuencia de ello, ha habido poco tiempo para realizar un auténtico trabajo interdisciplinar (integración de las diferentes especialidades en un todo a través de la interacción entre disciplinas), limitándose a un planteamiento multidisciplinar (constelación de especialidades en todo a un tema común), lo que sin duda ha restado una visión global del tema por parte de los profesores componentes y también por parte del alumnado. Para contrarrestar este problema, se elaboraba al principio de cada unidad un mapa conceptual con los contenidos de cada especialidad, para que al menos alumnos y profesores tuvieran una perspectiva más amplia.
5. En general se percibe una alta satisfacción por parte de alumnado, por el hecho de hacer algo que perciben como menos “académico” y que a veces sintonizan con sus preocupaciones o vivencias. También se percibe una notable disminución de los incidentes de indisciplina, siendo extremadamente raros los casos de violencia escolar, y cuando aparecen se van solucionando democrática y educativamente a través de las estructuras de mediación y los criterios de resolución no violenta de los conflictos. Un aspecto que nos parece digno de resaltar es que detectamos en el alumnado un incremento del sentimiento de pertenencia o apego a la institución, disminuyendo drásticamente el rechazo y el desapego que existía en años anteriores a la implantación del proyecto. Esto se evidencia por una fuerte disminución de los actos vandálicos.
6. En cuanto al profesorado, aunque admiten que han tenido que hacer un cambio de orden, a veces brusco e inesperado, en la programación y secuencia “lógica” de sus materias, encuentran que ha sido interesante y productivo, esto es, que han podido desarrollar bien sus materias, sin llegar a la temida sensación de “pérdida de tiempo”, pues no sólo han podido seguir enseñando sus contenidos académicos, sino que han colaborado en la promoción de determinados valores que de otra manera no hubieran podido ser desarrollados, comprobando con satisfacción que pueden desempeñar un papel más cercano al de “educadores”. Es cierto que materias como Matemáticas se están

limitando a desarrollar conceptos relacionados con la interpretación de datos, tablas, gráficos estadísticos, etc., pero este tipo de aprendizajes son muy importantes y funcionales. Otras materias, como Idiomas, encuentran dificultades cuando el alumnado aún no tiene prácticamente ningún conocimiento de la lengua. Aún así se intenta hacer algo y avanzar.

7. Con todo, es innegable que se podría hacer mucho más de disponer de un currículum flexible, adaptable a una perspectiva curricular determinada, como esta de la educación en valores. La actual Reforma ha paralizado cierta dosis de flexibilidad curricular que tenía la LOGSE (ej. los contenidos de un curso no se pueden dar nada más que en ese curso), y en este sentido se debería restablecer esta cualidad que es especialmente importante en el currículum de la ESO, pues de lo contrario no es posible ninguna innovación y adaptación a realidades diversas y a veces difíciles de solucionar con tanta rigidez.

En resumidas cuentas, y aun a pesar de no poder contar aún con resultados cuantificables, nuestro sentido común y nuestra percepción nos arroja un balance altamente positivo de esta experiencia, siendo nuestro deseo de que finalmente se instaure como actividad “normal” en el centro y no dependa del estímulo del reconocimiento administrativo.

El proyecto no se estanca en una rutina, sino que va incorporando cada año nuevas estrategias y horizontes en una clara tendencia amplificadora. Así, para el próximo curso, pretendemos poner en práctica la mediación de padres/madres, estando en mente probar con algunas otras experiencias que se han venido desarrollando en otros centros.

La meta principal a la que aspira este proyecto es que la cultura de paz impregne todos los rincones de este centro, desde el currículum académico al currículum no explícito y las relaciones de comunicación. También aspiramos a que finalmente esta dinámica se afiance como seña de identidad del centro y no necesite de la motivación externa de programa institucional. Pensamos que cuando esto se logre, habremos creado, logrado, nuestra máxima aspiración.

En cuanto al **Sistema de Mediación**, el objetivo principal para el futuro es crear un sistema que sea capaz de generar por sí mismo o con apoyos puntuales externos, dentro del Proyecto “Escuela Espacio de Paz” un capital humano a todos los niveles que apueste por la mediación como una forma de entender las relaciones interpersonales y que, junto con la Educación en Valores, sean los ejes de una cultura de paz en nuestro centro y en nuestra localidad. La consecución de este objetivo se concretará a en el próximo curso en las siguientes actuaciones:

- a) Crear los espacios y procedimientos para el adecuado funcionamiento, en el próximo curso, de las aulas de Mediación y de Convivencia.

- b) Presentación de la mediación al inicio de curso a todos los cursos de la ESO mediante la realización de dinámicas de conocimiento, confianza y aprecio que fomenten la conciencia de grupos y las relaciones interpersonales en el mismo. Esta actuación se verá reforzada desde la acción tutorial con actividades adecuadas y periódicas.
- c) Incorporación de la mediación al plan de acogida del centro, haciendo, si es posible, una presentación a los alumnos de Tercer Ciclo de Primaria de los centros adscritos, de la “mediación entre iguales “por alumnos de 1º de la ESO.
- d) Continuar y ampliar las actividades formativas iniciadas durante este curso, esperamos seguir contando con la colaboración y el apoyo de las instituciones locales y de educativas.
- e) Compartir nuestras experiencias con otros centros de la comarca y enriquecernos con las suyas a través de encuentros de mediadores, tanto a nivel de alumnado, padres y madres como de profesores.
- f) Fortalecimiento y ampliación del grupo de mediación del centro con iniciativas que fomenten la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en grupo (acampadas, jornadas de mediación,...).

BIBLIOGRAFÍA

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.

BENAYAS, J. (1992). *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno* (243 pp.). Madrid: Ed. Ministerio de Obras Públicas y Transportes.

BOLIVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Ed. Escuela Española.

BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.

GOCHMAN, D.S. (1972). "The organization role of motivation in health beliefs and intentions". *Rev. Journal of Health and Social Behavior*, nº 13, p.285-293.

KINSEY, T.G. (1978). "The effects of an environmental studies course on the defensibility attitudes". *Rev. Journal of Research in Science Teaching*, nº 21, p.675-683.

KOLBE, L.J. (1985). "Why school health education? An empirical point of view". *Rev. Health Education*, nº 16(2), p.116-119.

LAZARUS, R.S. (2000). *"Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MILLER, J.D. (1975). "The development of pre-adult attitudes toward environmental conservation". *Rev. School Science and Mathematics*, nº 75(8), p.729-737.

MINTZES, J.J. (1984). "Naive theories in Biology: Children's concepts of the Human Body". *Rev. School Science and Mathematics*, nº 84(7), p.548.

RAMSEY, C.E. *et al.* (1976). "Environmental knowledge and attitudes". *Rev. Journal of Environmental Education*, nº 8, p.10-18.

ROKEACH, M. (1975). *"Beliefs, attitudes and values"*. S. Francisco: Ed. Josey-Bass Publications.

ROTHMAN, A.I. *et al.* (1981). "Health education for children and adolescents". *Rev. Review of Educational Research*, nº 5(1), p.85-100.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. (1978). *Etica*. Barcelona: Ed. Crítica.

STRONCK, D.R. (1983). "Concerns about Cancer Education". *Rev. The American Biology Teacher*, nº 45(7), p.379-382.

VEGA, A. (1980). "¿Es posible una educación eficaz sobre las drogas?" *Rev. Infancia y Aprendizaje*, nº 11, p.23-34

WILLIAMS, F.E. (1968). "Models for encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive-affective behaviors". En *Behavioral objectives in curriculum development* (p.83-95). New Jersey: Ed. Educational Technology Publications.

YOUNT, J.R. (1992). "Factors Influencing Environmental Attitude: The Relationship between Environmental Attitude Defensibility and Cognitive Reasoning Level". *Rev. Journal of Research in Science Teaching*, nº 29(10), p.1059-1078.

YUS RAMOS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*. Madrid: Alauda-Anaya, Col."Hacer Reforma".

YUS RAMOS, R. (Coord.).(2000). *Proyecto: "Comprender, valorar, mejorar". Curriculum integrado de Educación en Valores y Temas Transversales en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla (documento inédito).

YUS RAMOS, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI (I)* (285 pp). Bilbao: Desclée De Brouwer.

LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR PERSONAL Y SOCIAL: NUEVA PERSPECTIVA PROFESIONAL.

Félix López Sánchez
Catedrático del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

1. **¿QUÉ ES EL BIENESTAR?**
2. **¿CUÁLES SON LOS REFERENTES FUNDAMENTALES PARA UNA EDUCACIÓN, SOCIEDAD, ETC. DEL BIEN-ESTAR?**
3. **¿CUÁLES SON ESTAS NECESIDADES DE REFERENCIA?**
 - 3.1. **Necesidades fisiológicas.**
 - 3.2. **Necesidades mentales.**
 - 3.3. **Necesidades emocionales y sociales.**
 - 3.4. **Necesidad de participación y autonomía.**

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

*La vida no son solo sus problemas,
estos se reconocen y afrontan;
la vida es un impulso por seguir viviendo,
desarrollar sus mejores posibilidades
y alcanzar el bienestar.*

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, las ciencias de la salud, aunque no solo, han enfocado la infancia y la vida adulta desde la perspectiva negativa, la de los problemas. Diecinueve de cada veinte investigaciones tenían una óptica negativa (fracaso escolar, abusos, hiperactividad, conducta agresiva, maltrato, etc.) y el objetivo de los profesionales era la superación o curación de estos problemas. Vamos a tener que seguir manteniendo este trabajo, porque es necesario y útil, pero no puede ser el único, ni el más importante.

Poco a poco se ha ido abriendo camino una perspectiva distinta, la del bienestar, que no olvida que el objetivo último y prioritario es conseguir el bienestar personal y social. Las personas no están bien, simplemente, porque no tienen problemas acuciantes. Es necesario que cada persona tenga un proyecto de vida satisfactorio y que contribuya al bienestar social.

La educación, y especialmente la escuela, se ha centrado también casi exclusivamente en el rendimiento, la transmisión de valores sociales y la disciplina, sin ocuparse de instruir y entrenar para vivir bien, para tener calidad de vida, para alcanzar el bienestar.

La propuesta del bienestar tiene varias versiones, todas interrelacionadas y muy importantes para la infancia y adolescencia:

- a) La **versión sociopolítica**: formulada en forma de derechos de los menores. Se trata de una declaración de derechos de los seres humanos y de la infancia, consensuados por la mayor parte de los países que se usa como referencia para la acción social, política y, hasta cierto grado, jurídica. Esta versión debe crear los recursos básicos de salud, educación, vivienda, alimentación, higiene ambiental, etc., para que todos los ciudadanos puedan aspirar a compartir el bienestar alcanzado por su pueblo. También tiene aspiraciones internacionales: la globalización de los recursos que hacen posible el bienestar.
- b) Una **versión educativa**, con leyes, instituciones y recursos que deben favorecer no solo los aprendizajes instrumentales, sino también los aprendizajes para la vida, para el bienestar personal y social. Suele estar presente en las constituciones y prólogos de las leyes, pero es casi siempre olvidada en las programaciones docentes y en la vida del aula.
- c) Una versión **sanitaria**, que reinterpreta la salud, no como mera ausencia de enfermedad, sino como bienestar psicosomático, tal y como la ha acabado definiendo la OMS. Educar para la salud en el bienestar, prevenir los riesgos, trabajar en atención primaria, debe ser decisivo.

- d) Una versión **jurídico penal**, reflejada en las leyes que favorecen el bienestar, preservan la seguridad, etc.
- e) Una **versión científico/profesional**: caracterizada por un discurso fundamentado sobre las necesidades humanas y las necesidades de la infancia, cómo pueden satisfacerse, a la vez que se debate lo que puede y debe entenderse por bienestar. En él nos centraremos nosotros en este capítulo.

Estos enfoques exigen cambios en la investigación, en la intervención educativa y profesional.

1. ¿QUÉ ES EL BIENESTAR?

El concepto de bienestar es siempre relativo a la **interpretación del sujeto** –cómo me interpreto y siento– (*well-being*, muy influido por las interpretaciones socialmente aprendidas, especialmente por las expectativas consideradas más valiosas sobre lo que puede ser la vida), y al estado de los **conocimientos científicos** sobre lo que se ha llamado bienestar objetivo (una expresión muy inadecuada porque también la ciencia es teoría que interpreta la realidad, con ciertos controles, claro está) o **calidad de vida**, que pretende evaluar el bienestar de los pueblos y las personas. Por eso, siempre estará sujeto a dos criterios, el de la persona y el de los conocimientos científicos, y ambos están en continuo cambio, aunque no carecen de una estabilidad razonable.

El bienestar **subjetivo** (*Well-being*) es siempre una interpretación de la persona, que tiene estrecha relación con muchas variables como el humor, las emociones, los sentimientos, los vínculos afectivos, la personalidad, el grado de salud, etc., y toda su manera de estar en la vida (escolar o profesional y social), siendo siempre un contraste entre las expectativas sobre lo que cada persona espera (o esperaba) de la vida y la forma en que se siente y valora la vida real que tiene.

La **calidad de vida** se basa en la aplicación de una serie de indicadores de calidad (personales o sociales, según lo que se quiera evaluar: el bienestar de las personas o de los pueblos) que tienen en cuenta todos los factores que se ha encontrado desarrollan las mejores capacidades y posibilidades humanas. Los indicadores son muchos, y están bastante bien precisados en numerosos cuestionarios, aunque siempre estarán sujetos a discusión. Se refieren a campos como la salud, educación, alimentación, vivienda, ecología, recursos comunitarios, etc.

Entre ambas formas de bienestar es esperable que haya correlación y, efectivamente, ésta se da, si medimos grandes muestras de población. Pero, la

diversidad cultural y social (los valores y expectativas de referencia cambian mucho, aunque en occidente están cada vez más globalizados) y, sobre todo, la capacidad de las personas para adaptarse a las condiciones de su vida es enorme, por lo que no son infrecuentes las sorpresas. Por ejemplo, no es infrecuente que encontremos algunos niños en países pobres que se sienten muy felices, como tampoco que haya niños que tienen un alto grado de malestar en países opulentos. Depende de las necesidades que tengan peor resueltas, pero también de su manera de estar/esperar/interpretar la vida.

Lo que debemos hacer, los poderes públicos y los profesionales, es ofrecer a todas las personas la posibilidad de alcanzar los mejores indicadores de calidad de vida (sanidad, educación, vivienda, ambiente ecológico, adecuada alimentación, seguridad, etc.), a la vez que toleramos y aceptamos de buen grado toda diversidad personal y social que sea compatible con el bienestar personal y social, que respete las reglas del juego de una sociedad libre y democrática, que sea tolerante también con la diversidad de los demás, etc.

Hemos de evitar el riesgo de no hacer participar a los menores y los adultos en la construcción de su biografía con supuestos educativos como “yo sé lo que te conviene”, “lo que tienes que hacer es obedecer”, etc. La participación en la construcción de la propia biografía es compatible con la disciplina, siempre que esta sea inductiva, racional y participativa; y debiera ser la regla en las sociedades abiertas, en lugar de buscar la uniformidad en los ciudadanos.

El estado y los medios de comunicación, finalmente los valores dominantes, pueden ser un riesgo aún mayor, como ya está ocurriendo, cuando se diseña un estilo de vida con dos referentes dominantes: trabajar (o estudiar) y consumir (incluso el juego y la diversión se convierte en consumo). O trabajar para consumir, que son los ejes de los nuevos valores, en medio de los cuales está el dinero, como mediador de todos los bienes.

2. ¿CUÁLES SON LOS REFERENTES FUNDAMENTALES PARA UNA EDUCACIÓN, SOCIEDAD, ETC. DEL BIENESTAR?

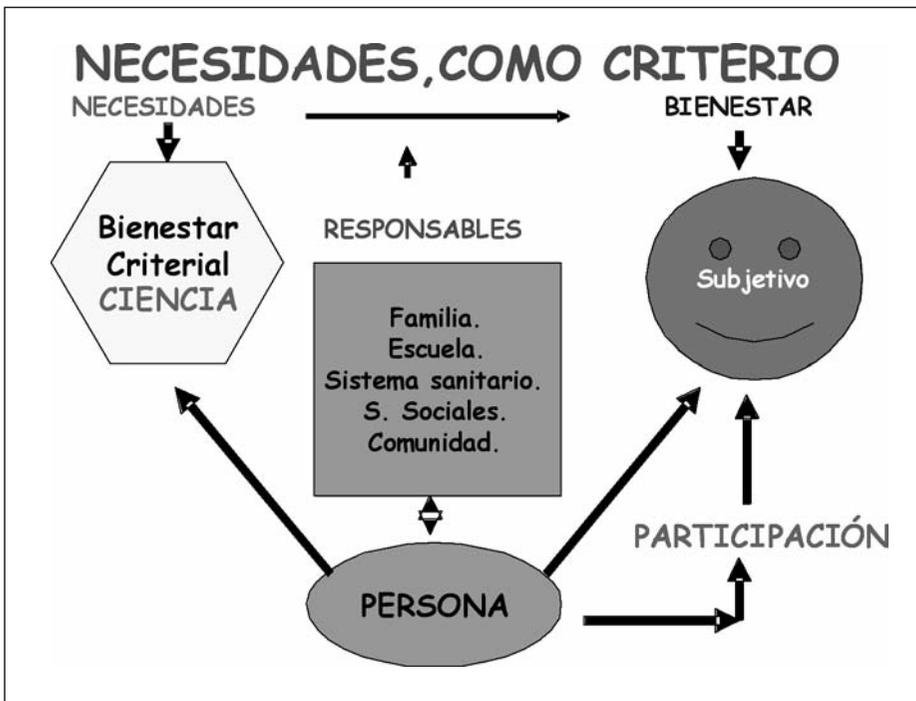
Creemos que finalmente hay dos imprescindibles:

1. Los conocimientos científicos sobre la calidad de vida y lo que necesitamos los seres humanos para alcanzarla. Una forma de ver las cosas que, después de años de abandono por la medicina (centrada en la enfermedad) y la psicología dominante (centrada en los problemas), vuelve a tener un gran peso en las ciencias de la salud, la psicología y la educación. La pregunta a los científicos, profesionales de

la educación y padres, incluso a los propios menores, es esta: ¿qué necesita una cría de la especie humana para desarrollarse bien y sentirse bien, alcanzar el bienestar?

2. Dar participación a la persona en la gestión de su vida, en la familia, la escuela, el trabajo, la sociedad. Favorecer la diversidad posible, frente a la uniformidad. Hay muchas formas de alcanzar el bienestar personal y colaborar con el bienestar social, dejemos que la persona construya su biografía conforme a sus valores y creencias, sus aprendizajes familiares y sociales, sus decisiones en definitiva, ayudándolas a que no comentan errores graves, a que su vida finalmente tenga sentido, alcanzando el bienestar posible. La escuela puede hacer mucho para formar críticamente a los ciudadanos, conocer las alternativas y sus consecuencias vitales, ayudarles a conseguir la autonomía.

El siguiente esquema permite poner en relación ambas cosas:



Teniendo en cuenta estos referentes, hemos desarrollado un discurso científico profesional sobre las necesidades, centrándonos en la infancia y adolescencia, dado el contexto del curso. Una fundamentación mayor de esta propuesta y, sobre todo, su aplicación concreta a la familia, la escuela y la comunidad, puede verse en López (2008, en prensa).

Pretende ser un discurso sobre las características de la especie humana y sus necesidades, para conseguir un desarrollo más óptimo. De lo que se trata, desde nuestro punto de vista, es de tener en cuenta que **todo menor tiene una serie de derechos referidos a la satisfacción de sus necesidades fundamentales. Estos deben ser la referencia de fondo, que oriente la prevención, la toma de decisiones y la ayuda.**

El discurso de las necesidades es el más intercultural que pueda hacerse. Podríamos resumirlo a través de un ejemplo: los niños y niñas necesitan ser bien alimentados, pero:

- Numerosas gastronomías pueden satisfacer esta necesidad, por lo que debe aceptarse toda aquella que la satisfaga de forma satisfactoria.
- Todas las gastronomías pueden y deben ser estudiadas desde el punto de vista de la mejor alimentación infantil (empezando por la conveniencia de la lactancia materna) y, por tanto, analizadas críticamente.
- Todas las gastronomías deben estar abiertas a mejorar, cambiando lo que sea necesario, la alimentación infantil.
- Incluso cabe la posibilidad, como parece ser nuestro caso, que estemos perdiendo aspectos muy positivos de nuestra gastronomía y empeorando, al menos en parte, la alimentación de la infancia. Si fuera así, nuestra sociedad debería replantearse algunos de los cambios introducidos en los alimentos o en los hábitos alimentarios.

Cuando hablamos de necesidades universales, puesto que somos una especie, tenemos un genoma específico, un cerebro específico y capacidades y posibilidades específicas, hasta una manera de alcanzar el bienestar, a algunos compañeros de investigación les parece que no tenemos en cuenta la diversidad. Pero, más bien, sucede lo contrario: cuando uno define lo universal, deja un campo enorme a las diferencias individuales, culturales, históricas y sociales, sin caer en el error de sacralizarlas. Recuerdo que uno de mis críticos insistía en que este planteamiento no tiene en cuenta la diversidad, pero caía en la trampa, a la vez, de defender que los niños “necesitan un padre y una madre”, justo porque se había quedado en “lo convencional” entre nosotros (más grave, ya ni siquiera es verdaderamente convencional, con lo que su propuesta era además contraria a la diversidad real). Cuando se estudia lo que realmente necesita un niño o una niña, no se dicen estas tonterías, centrándose en hacer valer lo que necesita (seguridad emocional, estima, incondicionalidad, afecto, etc.), dejando que cada sociedad resuelva esto con diferentes tipos de familia. Este ejemplo, se puede aplicar a otros muchos campos.

Otros autores actuales definen las necesidades, de forma muy similar, diciendo que son: “*Nutrientes esenciales para el Crecimiento, la Integridad y el Bienestar*” (Deci y Ryan, 2000, pg.229) o “*Conjunto de necesidades físicas y sociales que tienen que tener un mínimo de satisfacción para que la persona tenga experiencia global de bienestar*” (Steverink y Lindenberg, 2006).

3. ¿CUÁLES SON ESTAS NECESIDADES DE REFERENCIA?

Nuestra propuesta, siempre en revisión, aplicada a la infancia puede ser resumida así:

- A. *Necesidades de carácter físico-biológico*
 - Ser planificado y nacer en un momento biológico y social adecuado de la madre y del padre.
 - Alimentación.
 - Temperatura.
 - Higiene.
 - Sueño.
 - Actividad física: ejercicio y juego.
 - Integridad física y protección de riesgos reales.
 - Salud.
- B. *Necesidades mentales y culturales*
 - Estimulación sensorial.
 - Exploración física y social.
 - Conocimiento de la realidad física y social.
 - Adquisición de un sistema de valores y normas.
 - Adquisición de saberes escolares y profesionales.
 - Interpretación del mundo, el ser humano y el sentido de la vida.
- C. *Necesidades emocionales y afectivas*
 - Necesidad de seguridad emocional, protección, afecto y estima: el vínculo del apego.
 - Necesidad de una red de relaciones sociales: el vínculo de amistad y el sentido de comunidad.
 - Necesidad de interacción sexual placentera: los afectos sexuales del deseo, la atracción y el enamoramiento.
- D. *Necesidad de participación social. La autonomía y la disciplina.*

3.1. Necesidades fisiológicas

Se asientan como hemos señalado en un hecho básico: somos un cuerpo orgánico con vida, una especie animal, con determinadas características biofisiológicas.

Las necesidades que se desprenden de este hecho están directamente relacionadas con la vida y la muerte, con el desarrollo adecuado de todos los sistemas orgánicos, con la enfermedad y con el bienestar. Por otra parte, las funciones consideradas mentales, afectivas y de comportamiento fisicomotor están directamente relacionadas con estas necesidades. Somos una unidad psicósomática, que solo podemos diferenciar didácticamente.

Es evidente que estas necesidades no están igual de amenazadas en todos los países, y que una buena parte de la infancia sufre amenazas fundamentales sobre su vida, su salud y su desarrollo. Pero es un error creer que en los países occidentales avanzados estas necesidades están bien cubiertas.

En la especie humana las crías deben ser planificadas en un momento biológico y social adecuado: cuando se tienen las condiciones óptimas para la crianza.

Entre nosotros tener hijos antes de los 18 ó 20 años suele colocarlos en desventaja social. De hecho, las crías que nacen de madres tan jóvenes es más probable que no sean deseadas y que sean peor atendidas, aunque esto varía mucho de unas culturas a otras.

En el otro extremo de edad, las crías que nacen de madres mayores de 35 ó 40 años están en desventaja biológica: es más probable que nazcan con bajo peso y tengan otros problemas. También condicionará la energía y salud de los padres para relacionarse con los hijos, especialmente cuando éstos sean adolescentes.

Es verdad que hoy día las nuevas técnicas de reproducción permiten tener hijos a mujeres de más edad y que, tomados como casos individuales, nos merecen todo el respeto y apoyo; pero no podemos considerar adecuado que un número tan importante de niños y niñas nazcan de madres mayores. En algo estamos fallando, como organización social de la vida y los valores, cuando decidimos tener el primer hijo más allá de los 35 ó 40 años. Tal vez debiéramos revisar (siempre hacemos estas críticas desde el punto de vista de un fenómeno social bastante generalizado, nunca desde la persona concreta que puede tener razones personales más que respetables) la escala de prioridades que nuestra cultura nos inculca: la de poner por delante el currículo personal y lo que se ha dado en llamar “disfrute de la vida”. Valores muy legítimos, pero que habría que hacer compatible con una maternidad y paternidad más joven. De momento, ya conocemos algunos efectos evidentes: nacen más crías con bajo peso y otros problemas. Están por ver otros efectos.

En definitiva, tiene que dejar de ser una cultura y una sociedad donde los menores sean un valor secundario, donde se adapten las crías a las conveniencias de los padres.

La **alimentación** debe ser suficiente, variada, estar bien secuenciada en el tiempo y adaptada a la edad.

En los primeros meses es especialmente importante la lactancia materna por razones biológicas y socio-emocionales.

Las propiedades alimenticias de la leche materna no sólo son óptimas y completas para los primeros meses de vida de los mamíferos, sino que se asimilan mejor que cuando estas propiedades están en las leches artificiales. Por eso las crías amamantadas están mejor nutridas.

Las crías se benefician del aprendizaje que el sistema inmunológico de la madre ha hecho para defenderse de numerosas infecciones y problemas, transfiriendo estas defensas a las crías. Por eso las crías amamantadas enferman menos.

La interacción rítmica, placentera e íntima que tiene lugar durante el amamantamiento favorece el entendimiento entre la madre y la cría, es en realidad el primer protolenguaje entre ambos y refuerza la satisfacción y la autoestima mutua. La cabeza del bebé y, en concreto, el reflejo de succión es lo más y mejor desarrollado en el momento del nacimiento.

Si características de la cría y de la madre impiden el amamantamiento, deben buscarse formas de interacción (con el biberón u otras situaciones) similares: interacción vis a vis, interacción rítmica adaptándose el adulto a la cría, contacto visual prolongado, contacto entre las caras con emociones ricas y positivas, contacto corporal piel a piel, etc., de forma que gestos, movimientos, posturas y sonidos de los cuerpos acaben encontrando la armonía. Más necesario e imprescindible que el ofrecimiento de la leche, es lo que podíamos llamar el amamantamiento emocional y afectivo. Aspecto éste que también concierne a los padres, no solo a las madres. La interacción lúdica (sin otro fin que el gozar de ella) es fundamental en este sentido. Volveremos sobre este tema.

La succión de las crías, como se sabe, no se reduce al momento de la alimentación, en realidad succionan y succionan incluso cuando están satisfechos, indicándonos claramente que el placer y el juego son contenidos esenciales de la interacción que debe haber entre los adultos y las crías.

Esta necesidad puede verse amenazada por razones estéticas o laborales. Condiciones laborales que dificultan o impiden el amamantamiento de las crías o un uso perverso de los valores estéticos, pueden llevar a determinadas madres a no dar la teta a sus crías.

Todos los mamíferos somos muy táctiles y este contacto bucal es, en el origen de la vida fuera del vientre materno, el más privilegiado.

Los riesgos en **relación con la alimentación** son muchos y frecuentes, incluso en los países y familias opulentas:

- En los países y familias pobres el riesgo más evidente es la desnutrición, que puede llevar a la muerte, o los déficit específicos en la alimentación. En este sentido conviene tener en cuenta que la diversidad

de gastronomías es una riqueza cultural; pero también que no toda gastronomía ofrece los nutrientes necesarios. Por eso, sin pretender uniformar los sistemas de alimentación, todos deben ser estudiados y completados si fuera necesario. La gastronomía nunca es más importante que la vida y la salud de las personas; solo si promueve la salud y es compatible con el buen desarrollo debe ser respetada.

- El estado del agua y de los alimentos es causa de muerte y enfermedades frecuentes, especialmente en los países más pobres. La cloración de las aguas, la conservación de los alimentos y la higiene son aspectos fundamentales que deben ser evaluados y subsanados, si queremos tomarnos en serio a la infancia de un país.
- En los países opulentos, como el nuestro, son frecuentes los malos usos de la alimentación, causados por el estilo de vida de los padres y por la publicidad y ofertas de consumo basadas únicamente en intereses comerciales. El estilo de vida de los padres favorece el recurso a la comida rápida y la compra de productos elaborados. La industria de la alimentación prioriza el valor de las ventas a cualquier otro, a pesar de los controles sociales, siempre imperfectos. El resultado es evidente: según la Sociedad Española de Pediatría (2006) un 25% de los menores son obesos. La obesidad obedece también a otras causas, como el sedentarismo, pero está relacionada con cuanto acabamos de decir.

Hablamos de dieta mediterránea, y bien que hacemos, pero España de aleja cada vez más de ella, especialmente los menores.

Y no son éstos los únicos problemas relacionados con la alimentación. Los modelos de belleza que se ofrecen/imponen a la población a través de las industrias de la moda, la publicidad, la cosmética y a alimentación (que, como vemos, hace a lo uno y lo otro, en este caso con la obsesión que crea por los productos que no engordan) han generado una problemática especialmente grave que lleva a las chicas y chicos más vulnerables a sufrir anorexia o bulimia.

Buena parte de la población, también los menores, especialmente los púberes y adolescentes, pero también los más pequeños, está obsesionada por un modelo de figura corporal. Muchas personas lo sufren, todos en cierto grado; pero a las chicas y chicos más vulnerables les lleva a graves trastornos alimentarios que les crean problemas muy diversos e incluso puede costarles la vida.

Es necesario frenar la voracidad e irresponsabilidad de estas industrias, en una sociedad en la que hemos decidido que lo único que funciona es el mercado, como si el ser humano y muy especialmente la infancia fuera un consumidor racional y responsable a pesar de las malas artes de las industrias y su publicidad.

Mientras tanto, en la familia y en la escuela y en los servicios de salud pública tenemos que inculcar unos criterios y valores estéticos diferentes, un estilo de vida saludable también en términos de alimentación.

No deja de ser curioso que esta sociedad que parece tomarse tan en serio que somos un cuerpo, un organismo vivo, e incluso nos habla continuamente de salud, genere estilos de vida tan poco saludables. Repensar el uso que hacemos de lo que llamamos progreso es cada vez más urgente, también para la infancia.

La **temperatura** adecuada debe ser garantizada con apropiadas condiciones de vivienda y vestido.

El riesgo en este caso son los problemas de salud relacionados con condiciones de temperatura inadecuadas: congelación, resfriados crónicos, calor excesivo, etc. Problemas que viven fundamentalmente en los países pobres.

Aunque también compartimos riesgos en relación con problemas como el cáncer de piel, por exposición infantil a un exceso de sol, en los países en los que se ha adoptado como modelo de vacaciones pasar numerosas horas en la playa. Nuevamente son posibles fallos en el estilo de vida, cuando disponemos de las mejores condiciones para poder disfrutar de tantas cosas agradables, como la playa, por ejemplo.

El ambiente que respiramos y nos envuelve. Son muchos los menores que viven en condiciones ambientales de riesgo. Desde los padres que fuman en presencia de los hijos durante años, hasta la contaminación de las grandes ciudades que daña el sistema respiratorio y todo el funcionamiento fisiológico. Desde la industrias contaminantes, más descuidadas aún en los países pobres, a la convivencia con animales sin higiene apropiada.

La contaminación acústica y visual es también un grave riesgo. Personas y menores sometidos a ruidos intensos y continuos o a un bombardeo de imágenes visuales que no nos dan descanso. Casas siempre con músicas excitantes y televisiones encendidas, en un cruce continuo de estímulos que impiden descansar al sistema nervioso, serenar la mente, comunicarse con otras personas, vivir en paz, en definitiva. La hiperestimulación es tan grave como la carencia de estímulos: pone nerviosos, desgasta, impide la concentración y la comunicación, coloca al cuerpo en constante estado de actividad nerviosa.

El cuerpo humano está en contacto con el ambiente desde muchos puntos de vista y es nuestro deber ofrecer a la infancia una tierra, un agua, unos alimentos y un aire saludables. A los menores de hoy y a los del mañana, con un sistema económico que no deje la tierra quemada, los alimentos desnaturalizados y el agua y el aire contaminados. El progreso técnico tiene que estar al

servicio del bienestar, no al de una carrera productiva sin límites y sin futuro para la vida. Es lo que se ha llamado crecimiento sostenible, sostenible y humano, de eso se trata. En bastantes países no solo tenemos suficiente, sino que incluso tenemos demasiado, ¿hacia donde vamos?

Necesitamos una ética internacional, justicia y solidaridad con todos los que vivimos hoy, y una ética transgeneracional, justicia y solidaridad con los que vivirán mañana. Los adultos tenemos que ofrecerle un mundo mejor a la infancia, es posible y, por tanto, nuestro deber.

La **necesidad de dormir** suficiente tiempo y en condiciones ambientales adecuadas es también fundamental para el desarrollo. Los lugares demasiado ruidosos, fríos, no higiénicos no ofrecen condiciones adecuadas a la salud. Los horarios de sueño deben ser regulares y amplios.

Además de los numerosos menores que no tienen donde dormir, si no es en la calle o hacinados; entre nosotros son muchos los menores que duermen poco tiempo y, durante horas, en ambientes inadecuados. Menores que se quedan a ver la televisión o a divertirse con videojuegos hasta altas horas de la noche, viendo programas con contenidos que si son malos para adultos pueden ser perversos para la infancia (ya hablaremos de este tema), casas en las que no hay silencio y tranquilidad hasta casi la madrugada, etc.

Las crías necesitan dormir mucho tiempo y bien. En realidad lo mejor es que autorregulen su sueño, sin interferencias. Y si son inevitables las interferencias por los horarios escolares y los de los propios padres, consigamos que duerman suficiente y bien. Un menor que no duerme bien sufre consecuencias generalizadas, porque nuestro cuerpo necesita descansar y el sueño es la forma más privilegiada de descanso. La alimentación (especialmente el desayuno), el rendimiento escolar, la disponibilidad para toda actividad, la relajación corporal, etc., se verán amenazados. A veces, esta es la causa que desencadena un sin fin de efectos, porque el cuerpo está irritado, estresado, agotado.

El ambiente silencioso y la seguridad de tener a unos padres protectores cerca, junto con los horarios estables, que se inician a primeras horas de la noche, favorecen el buen dormir.

Si el hijo o hija tiene pesadillas o terrores nocturnos, o cualquier otro problema del sueño, hay que intentar descubrir la causa y ofrecerle una paciente y segura protección, así como una pronta respuesta ante sus llamadas nocturnas.

La **necesidad de actividad corporal**, propia de todo organismo vivo animal, es imprescindible para que tengan lugar los procesos madurativos y el adecuado desarrollo motor. Los niños deben estar suficientemente libres y dis-

poner de hábitat apropiado, a ser posible con amplios espacios de tiempo al aire libre y en contacto con los elementos naturales (agua, tierra, vegetación, animales, etc.) para llevar a cabo una variada actividad corporal. Los juguetes de uso individual y, más aún, los juegos colectivos son fundamentales; para esta necesidad especialmente los que requieren esfuerzo y destrezas físicas.

Procurar ejercitar todas las articulaciones, hacer marchas, carreras, saltos y todo tipo de actividad, está en la buena dirección. Andar de unos sitios a otros, usando lo menos posible el coche e incluso el transporte público.

Las excursiones con la familia o con los amigos, las que suponen amplios recorridos por el campo, especialmente si se hacen con periodicidad, responden muy bien a esta y otras necesidades.

El riesgo en este caso es reducir las posibilidades de actividad del niño, dejándole continuamente en la cuna, “el parque infantil doméstico”, el hogar, etc.; o no ofrecerle objetos y otras condiciones que favorezcan su actividad. Lesiones producidas por estar en una única postura o inmóviles están entre las formas de maltrato en relación con esta necesidad.

Los juegos sedentarios, tan frecuentes hoy, favorecen el sedentarismo, el inadecuado desarrollo psicomotor y la obesidad.

La higiene del entorno, de la casa, del centro educativo y del propio cuerpo. No solo por razones de salud, sino también por educación social y por estética. Estar limpio, oler bien, vestir ropas limpias, tener aseado todo el cuerpo, vivir en una casa limpia, en un centro limpio y calles limpias es bueno para la salud (para los alimentos, para evitar parásitos, etc.), las relaciones y el bienestar en general.

La salud y el tratamiento de la enfermedad. La prevención y tratamiento de la enfermedad y la promoción de la salud en cuanto bienestar positivo.

El acceso libre y gratuito a un sistema de salud universal adecuado es la mejor manera de cubrir esta necesidad. La medicina ha avanzado mucho y puede conseguir que la mayor parte de los menores nazcan, se críen y desarrollen de forma saludable. Lamentablemente en muchas partes del mundo esto sigue siendo una quimera; no por irrealizable, sino por la falta de responsabilidad de los gobiernos, los laboratorios farmacológicos y la irresponsabilidad de los países poderosos.

Cuidar a las madres embarazadas, atender el parto, garantizar el amantamiento adecuado, que el agua y la comida estén en buenas condiciones sanitarias, vacunarlos debidamente, hacer revisiones periódicas de salud a los

menores, y atender de forma rápida y eficaz a las enfermedades es hoy posible, si los seres humanos nos lo proponemos y lo priorizamos.

El hambre, las enfermedades endémicas no controladas y el SIDA, también el infantil, están hoy entre los problemas de salud que más amenazan a la infancia. La prevención del SIDA, la atención a las mujeres con SIDA, especialmente a las que pueden ser madres y a los hijos o hijas contagiados es prioritaria y urgente en numerosos países.

Cuando uno piensa en las crías que mueren por falta de cuidados básicos y en las que heredan enfermedades que pueden ser mortales como el SIDA, uno no puede dejar de preguntarse cómo a alguien se le ocurrió llamar al ser humano “homo sapiens”.

Los niños necesitan **estar protegidos** de numerosos peligros reales. Los hay de muchos tipos.

Por ejemplo, no puede olvidarse, por empezar por casa, que los accidentes domésticos son una de las principales causas de mortalidad infantil en los países occidentales. Los niños deben vivir en un ambiente ecológico seguro, sin tener a su alcance sustancias, medicamentos, enchufes o aparatos que puedan convertirse en un peligro para ellos.

Los menores que viven situaciones de guerra, víctimas directas o indirectas, menores que mueren, son heridos o sufren mil problemas, menores que son convertidos en soldados y son obligados a morir matando. El mero hecho de vivir en un país en guerra, respirando odio y miedo, esperando lo peor y apoyando de una forma u otra a uno de los bandos en conflicto. Criados en el aprendizaje del odio y en el terror. A veces incluso manipulados desde creencias religiosas, haciéndoles creer que Dios está de su parte y que se puede matar en nombre de Dios.

Estas necesidades requieren condiciones adecuadas de la casa y el entorno en el que viven los niños, casa y entorno que debería diseñarse pensando en ellos, vigilancia estrecha por parte de los adultos a lo largo de toda la primera infancia –los adultos tienen que estar sensorialmente cerca de los niños que cuidan– adecuada alimentación, sueño y ejercicio; y, por fin, revisiones sanitarias periódicas que aseguren la vacunación y los cuidados sanitarios.

3.2. Necesidades mentales

Las necesidades cognitivas, necesitan mayor justificación y explicación, aunque es fácil reconocerlas si se tiene en cuenta lo dicho anteriormente.

La **necesidad de estimulación** es hoy ampliamente reconocida por todos los especialistas. El cerebro de la especie humana, como se indicó en el primer capítulo, tiene que seguir desarrollándose en los primeros meses y años de vida. Para ello es fundamental el descanso, la salud, la buena alimentación y, ahora añadimos, la estimulación. En los tiempos de vigilia, los bebés deben ser estimulados. Tiempo de vigilia que va en aumento mes a mes. Esto es necesario para el cerebro en su conjunto, para los sentidos y para el cuerpo en general.

Los niños nacen con capacidades sensoriales bastante desarrolladas y estructuradas desde el punto de vista auditivo, visual y táctil. Nacen también con gran capacidad de aprendizaje físico y social, estableciendo asociaciones desde los primeros días de vida y haciendo muy pronto aprendizajes complejos. Para que los sentidos y las capacidades motoras se desarrollen es necesario que los niños sean estimulados de forma amplia y que ellos, por sí mismos, puedan interactuar con un entorno físico y social rico en cantidad de estímulos, variable, en cuanto a las características de éstos, y contingentes con su propia actividad, para que establezcan relaciones entre sus acciones y lo que sucede en el entorno. Esto es lo que de forma espontánea hacen las madres cuando interactúan adaptándose a los ritmos biológicos de los niños y llenan de espacios de interacción lúdica algunos de los tiempos que los niños permanecen despiertos. Esto es lo que deben hacer también los padres y otros familiares, y, de forma más sistemática, los educadores, especialmente durante el periodo infantil.

Sin estimulación y sin actividad no hay adecuado desarrollo.

El riesgo en este caso es de privación sensorial que le impida un desarrollo adecuado de los sentidos y todos los procesos madurativos que necesitan ser estimulados. La carencia de estímulos, objetos, juguetes y personas con las que interactuar son también una amenaza para el desarrollo del niño.

El bebé no es un ser pasivo, que madura por sí mismo, sino un ser activo, con muchas capacidades para interactuar con el ambiente físico y social, un ambiente físico y social rico es lo que hay que ofrecerle en la familia y en los centros infantiles, en este caso de forma muy especial cuando la familia es deficitaria.

La **necesidad de exploración** del medio físico y social completa la anterior dándole un sentido más global. Los niños son activos y curiosos; necesitan conocer el entorno físico y social. Para explorarlo deben disponer de posibilidades ambientales de contacto con múltiples objetos, el agua, la tierra, la arena, las rocas, las plantas, los animales y personas. Un conocimiento directo y sensorial, de la naturaleza no artificial es muy importante, especialmente en los menores que se crían en grandes ciudades. Deben poder satisfacer su curiosidad en los ambientes naturales más ricos y variados posibles.

Los juguetes que necesitan la actividad del menor o que les llevar a colaborar/jugar con otros deben ser prioritarios.

El juego con los padres y los hermanos, con los primos y otros familiares, con los iguales, con los vecinos y con los compañeros de colegio, juego directo o mediatizado por juguetes es fundamental porque en el juego desarrollan destrezas motrices, emocionales y sociales de todo tipo. También porque gozan de las cosas, de las personas y de la vida. Hacer la vida gozosa es fundamental para la infancia.

El riesgo en este caso es la reducción de la vida del niño a un ámbito espacial y social demasiado empobrecido, aburrido y limitado. O la ausencia de apoyo afectivo y social que le permita abrirse confiadamente a los demás. O la falta de momentos de exaltación gozosa, por no poder jugar o no tener con quien jugar. No se olvide que en los juegos las personas son finalmente más importantes que los juguetes, aunque éstos no carecen de importancia.

La necesidad de ser escolarizados no es una necesidad biológica, ni siquiera es una necesidad mental de la especie humana en cuanto tal, pero sí lo es la capacidad, y por ello la necesidad, de conocer los contenidos esenciales de la cultura que nos permiten vivir en la sociedad, trabajar, etc. Por ello, en cuanto seres eminentemente culturales, en todas las sociedades desarrolladas la asistencia a la escuela (o a un sistema alternativo de enseñanza sistemática) es fundamental.

La escuela es un factor protector de riesgos, para quienes asisten y se integran bien en ella, y un factor de riesgo para quienes fracasan o no asisten a ella.

La escuela es una institución decisiva, junto con la familia. En muchos países es la institución social más universal que puede prevenir, detectar e intervenir en los casos de graves fallos familiares y sociales.

La escuela es, por tanto, fundamental, tanto para adquirir conocimientos, como para relacionarse con personas de la misma edad y para aprender valores sociales fundamentales. Lamentablemente la escuela es en la práctica más la escuela de los rendimientos que de los aprendizajes para la vida, aprender a vivir en una sociedad determinada, aprender a ser buen ciudadano debería ser una de las prioridades de la escuela. Son los llamados contenidos transversales, tan olvidados.

En numerosos países poco desarrollados muchos menores no acuden o no lo hacen con regularidad a la escuela. Es uno de los riesgos mayores, porque además de asociarse este hecho con deficiencias familiares importantes, el estar fuera de la escuela hace mucho más probable la influencia de factores de

riesgo graves (malas compañías, relaciones con adultos que les explotan, abandono en las calles, etc.). Por ello, todo país que quiera tomarse en serio la infancia tiene una primera medida fundamental: escolarizar a todos los menores y ofrecerles una escolarización adecuada.

En los países con mayores índices de pobreza la escuela, especialmente la escuela infantil, podría compensar deficiencias familiares, asegurar una alimentación básica y cuidados sanitarios. Es decir, compensar las deficiencias en la satisfacción de las necesidades biofisiológicas, atender las mentales y colaborar en las emocionales y sociales.

En todas las sociedades, también en las opulentas, hay menores en familias con problemas, la colaboración con estas familias es fundamental. Para el resto de menores también la escuela es fundamental, como hemos indicado.

Entre los riesgos relacionados con la necesidad de escolarización están la no asistencia a la escuela, el absentismo escolar, la falta de adaptación escolar, las inadecuadas condiciones de la escuela o la falta de preparación de los profesores y el fracaso escolar. Todos estos riesgos se asocian a otros problemas familiares y sociales, siendo factores de riesgo muy importantes, porque pueden ser el inicio o un paso más de una cadena hacia la marginación y el fracaso generalizado.

Es fracaso escolar alcanza entre nosotros al 30% de la infancia, lo que es inadmisibile: ¿Cómo aceptar que una institución a la cual hay que ir de forma obligatoria, te descalifique y te declare fracasado? Las consecuencias pueden ser devastadoras. La escuela debería combinar la transmisión de conocimientos con la aceptación de todos los menores, con independencia de los resultados de las evaluaciones. Porque lo que hace la escuela es estar más al servicio del sistema de producción, formando, clasificando y seleccionando a las personas, que al servicio de los niños y las niñas. La escuela no puede ser sólo y antes que nada la escuela de los rendimientos y de la evaluación, sino también la escuela de la aceptación y el bienestar. Los cambios son urgentes y sustantivos, si nos tomamos en serio la infancia, no sólo su preparación para competir en el mundo del trabajo.

La escuela tiene otra función esencial en el tema del maltrato infantil: llevar a cabo programas de prevención (con los alumnos y las familias), detectar casos de maltrato, notificar casos de maltrato e iniciar el proceso de intervención.

Los niños necesitan también **comprender el significado** de las cosas, de las conductas, de las personas, de las relaciones y del mundo. Es la necesidad de comprender la realidad. Nuestro cerebro tiene una serie de especificidades, señaladas en el primer capítulo, entre las que están hacer y hacerse

preguntas, buscar el significado de las cosas e interpretar la realidad. Somos “filósofos”, amantes del saber. Tenemos además la ventaja de poder intercambiar el conocimiento y las interpretaciones que hacemos, con el lenguaje escrito y oral.

Por ello exploran una y otra vez lo que parecen conocer y por ello, cuando adquieren el lenguaje capacidad, preguntan continuamente. Escuchar estas preguntas, responderlas de forma sincera, veraz, contingente a la demanda, sencilla y adaptada a las propias capacidades de los niños, es fundamental. Los adultos no pueden olvidar que son unos mediadores en la comprensión de la realidad y que el significado que los niños dan a ésta, depende en buena medida de ellos. ¿Cómo interpreta un niño o niña la realidad?: como sus padres, sus educadores, sus compañeros y los medios de comunicación. Estas preguntas son especialmente cruciales cuando se refieren a su identidad –niño o niña–, el origen de los niños, el sentido de diferentes conductas humanas (agresivas, amigables, amorosas, etc.) y la muerte. Explicarles con actitud de sinceridad el significado de las cosas, transmitirles las creencias humanas, políticas y religiosas, sin dogmatismo e intolerancia, decirles con sencillez lo que sabemos sobre la sexualidad y el resto de relaciones humanas y, sobre todo, inculcarles una actitud de búsqueda de conocimientos y de tolerancia con las diferentes formas de entender las cosas, es fundamental. Los adultos hemos de transmitirles un concepto del ser humano y de la sociedad realista y positivo, de forma que aprendan que el ser humano tiene recursos afectivos y cognitivos que puede orientar de forma solidaria, que los vínculos afectivos y sociales son una posibilidad y un valor, que la vida de las personas y los grupos sociales, aun con sus conflictos, pueden valer la pena. Se trata de transmitirles un sentido positivo de la vida, ser biófilos en lugar de pesimistas y destructivos.

Este concepto positivo de las posibilidades del hombre y de la sociedad requiere el desarrollo del **juicio moral y la capacidad de asimilación crítica de valores y normas sociales** que permitan a los niños autocontrolar su conducta y llevar a cabo comportamientos prosociales; ser, en definitiva, un buen ciudadano que respeta y fomenta los valores sociales consensuados y aspira a transformar la sociedad teniendo como utopía de referencia la universalización de los derechos humanos.

El riesgo en este caso es la falta de diálogo y comunicación con el niño, la transmisión de ideas y creencias fundamentalistas que generen radicalismo, racismo o intolerancia, y la transmisión de un sentido pesimista, egoísta e insolidario de la vida.

Los padres, la escuela y la sociedad debemos apostar por las mejores posibilidades de ser humano y conseguir que cada niño o niña que nace se haga amante de la vida (biófilo), a la vez que tiene una visión positiva y esperanza-

da de lo que podemos esperar de las relaciones humanas y del mundo futuro.

El fundamentalismo religioso, moral, político o nacionalista, están entre los males mayores de nuestro tiempo. Los discursos que generan una visión negativa e intolerante de los demás y los que se consideran poseedores exclusivos de un Dios, un libro sagrado, una doctrina, una verdad, etc., son especialmente peligrosos. El fundamentalismo religioso e ideológico ha sido a lo largo de la historia una de las raíces de la violencia y la intolerancia.

La visión pesimista del mundo, los seres humanos, las relaciones y la vida se asocia con hostilidad y dogmatismo con los demás y con malestar personal.

Desde el punto de vista mental es importante también plantear la necesidad de encontrar respuesta y ayuda ante **temores imaginarios**. El ser humano tiene sueños y fantasías, puede inventar mentalmente una realidad virtual o interpretar la realidad de tal modo que se sienta amenazado. En el caso de los menores esto es frecuente. Los temores en la infancia eran el centro de los cuentos infantiles clásicos (miedo a ser abandonados, miedo a la enfermedad, etc.), lo que demuestra su importancia.

El riesgo en este caso es que los niños no puedan expresar sus miedos, no sean escuchados, no reciban mensajes tranquilizadores y, sobre todo, estén sometidos a condiciones de vida que fomenten estos temores: amenazas de ser abandonados, conflictos con violencia verbal o física entre los padres, inseguridad en la relación con las figuras de apego, preferencias entre los hijos, malos tratos físicos o psíquicos, abandono, uso del chantaje emocional como forma de disciplina, etc.

Tenemos que ofrecerles una vida de seguridad y cuidados que les permita sentirse protegidos, de forma que cuando les asalte algún temor tengan la certeza mental y vivencial de que no les vamos a fallar. Darles seguridad, explicar les la realidad en positivo, hacerles ver la diferencia entre lo virtual y lo real, escucharles y consolarles es lo más importante.

Vivir en una situación nacional de conflicto bélico o similar, los conflictos familiares más expresados y mal resueltos, los contenidos violentos de los medios de comunicación, los sucesos graves que afectan a compañeros, las enfermedades y muertes de familiares cercanos, etc. Están entre las fuentes de temores. Pero también cuanto acabamos de decir sobre las visiones negativas del mundo y las relaciones, la incoherencia en el trato de las figuras de apego (genera inseguridad) y el uso del chantaje emocional como forma de disciplina (la amenaza de retirarle el amor y la insistencia en los sufrimientos que nos causa su conducta) generan miedos y temores.

El maltrato entre los padres y de los padres a los hijos, obviamente, es uno de las fuentes más terribles de temores y miedos, en este caso referidos a sucesos dramáticamente reales.

3.3. Necesidades emocionales y sociales

Las necesidades emocionales y sociales son muchas y de muy diferente tipo. Ya las hemos fundamentado suficientemente más arriba. Ahora las clasificamos y las describimos.

Las llamamos emocionales y sociales porque hacen referencia a lo que necesitamos emocionalmente y socialmente para sentirnos bien, tener bienestar y desarrollarnos bien; también para relacionarnos adecuadamente con los demás.

Los seres vivos, muy especialmente los animales y, sobremanera, nosotros tenemos “ánima”, alma; un sistema nervioso y un cerebro que maneja información, la interpreta y “siente”. Somos sensibles, no sólo porque tenemos sentidos concretos, sino también porque tenemos emociones, estados emocionales o humor y vínculos afectivos. Las emociones son las respuestas fugaces, ((a) reacciones fisiológicas, (b) que se reflejan psicósomáticamente –con cambios hormonales o del ritmo cardíaco y respiratorio, por ejemplo– en nuestro cuerpo y sus funciones, (c) que sentimos psicológicamente y (d) tienen diferentes significados sociales); el humor es un estado emocional más o menos estable que nos caracteriza; los vínculos afectivos nos unen a los demás.

Todo ello forma una realidad muy compleja, responsable finalmente de nuestros mayores gozos y nuestras mayores tristezas. Todo es importante en la vida; pero el bienestar emocional y social es el termómetro de la felicidad y la infelicidad, esa es la verdad.

Necesidad de comprender, expresar, compartir, regular y usar socialmente bien las emociones.

Es necesario aprender a expresar, comprender, compartir, regular, controlar y usar bien las emociones. Tanto las emociones positivas (alegría, felicidad, placer, empatía, ternura, etc.), como las negativas (tristeza, ira, miedo, aversión, ansiedad, etc.). Todas las emociones son útiles, dando significado a las cosas, los sucesos y las relaciones.

La verdadera inteligencia emocional debe cumplir las condiciones indicadas que acabamos de señalar:

- comprender, expresar y compartir: nos permite ser empáticos (tener en cuenta el punto de vista de los demás, conectar emocionalmente y

consolarlos o alegrarnos con ellos) y provocar la empatía de los demás. Es decir, usar la emoción social por excelencia, la empatía, para salir de nuestra soledad y conectar con los otros. Esta es la condición básica para comprender y ser comprendido; consolar y ser consolado, lograr la conexión emocional que requiere la intimidad entre los amigos, la pareja, con los hijos o padres, etc. Por cierto, también es fundamental para el trabajo profesional, aunque en este caso más que compartir las emociones hay que tener congruencia emocional con los pacientes, clientes o usuarios.

El riesgo en este caso es ser insensible al dolor o las alegrías ajenas, no ser capaces de ponernos en el lugar de las otras personas y no conectar emocionalmente con los demás. Si esto sucede, carecemos de las condiciones fundamentales para la intimidad y, por tanto, para toda relación de amistad o amorosa. Los menores maltratados y quienes tienen un estilo de apego de evitación (miedo a la intimidad) suelen sufrir de estas carencias.

- regular y controlar las emociones, significa ser dueños de la vida emocional. Como dijera Aristóteles, *“enfadarse es fácil; pero hacerlo con la persona oportuna, en el momento oportuno y en la forma e intensidad adecuada, es un arte”*.

Las emociones se pueden y deben expresar; pero no deben desbordarnos de forma que perdamos el control o llevarnos a decir cosas o tener conductas impulsivas descontroladas. La impulsividad genera problemas sociales y malestar personal por haber dicho o hecho lo que en realidad no se quería.

El mayor riesgo de la falta de control es llegar a provocar conflictos innecesarios, agresiones sin sentido y frustraciones y sentimientos de culpa e impotencia posteriormente.

- usar socialmente bien las emociones significa que hemos aprendido a expresar lo que queremos, en términos socialmente aceptables y de manera eficaz. Para ello tenemos que usar el conocimiento social, nuestras capacidades empáticas y el autocontrol emocional.

Hoy sabemos que la inteligencia emocional es tan importante en la vida como el Coeficiente Intelectual, para la vida social y profesional y seguramente más importante para la vida personal y afectiva.

Quienes no tienen esta inteligencia emocional tienen dificultades y sufrimientos emocionales, suelen relacionarse mal con los demás y tener dificultades en la vida laboral.

Pues bien, es necesario que los padres tengan numerosas y cálidas interacciones emocionales con sus hijos en las que puedan aprender cuanto acabamos de indicar. También que los padres sean modelos adecuados de regulación emocional y de uso social de las emociones.

Los padres insensibles, los padres que conectan emocionalmente con los hijos, los padres impulsivos o que usan de manera inadecuada las emociones son un riesgo en la socialización de los hijos. Igualmente lo son las sociedades en que hay mucha hostilidad, agresividad y violencia.

En la escuela se debe completar la educación emocional de los menores con programas que tengan en cuenta el currículum oculto (la manera real de manejar las emociones en el Centro) y con sesiones de aprendizaje formal de lo que hoy se llama inteligencia emocional.

El estado emocional o humor es el tono habitual que las personas tenemos (estable/inestable; alegre/triste, etc.); es una especie de tomo vital, resumen estable de como nos va emocionalmente en la vida.

Tener un tono emocional positivo y estable favorece el bienestar personal y las relaciones con los demás. Este tono de humor es en parte heredado, pero también es el resultado de la experiencia vital que se está viviendo.

Por eso es importante que los niños y niñas convivan con adultos que tengan un tono vital positivo, lo que podríamos llamar optimismo emocional que favorece el bienestar, las ganas de vivir y de relacionarse con los demás.

El riesgo en este caso es ofrecer un contexto triste, ansioso o lleno de amargura; una vida en la que en el entorno primer las emociones negativas, unas relaciones llenas de hostilidad o malestar.

Los niños y niñas tienen el derecho y la necesidad de sentirse bien en un mundo con personas que aman y cantan a la vida, a pesar de los pesares, si los hubiera.

Necesidad de seguridad emocional: aceptación, estima afecto y cuidados eficaces.

Todo el mundo emocional de la infancia depende en gran medida de **las personas con las que se vinculan y de las interacciones que tienen con ellas. Por eso, en realidad, casi todo se lo juegan en las relaciones con quienes les cuidan (figuras de apego y profesionales) y con los amigos y compañeros que tienen.** ¿Qué necesidades tienen en este sentido?

La necesidad más primaria es la de **seguridad emocional que incluye la experiencia de ser aceptado incondicionalmente, ser querido, ser valorado y ser cuidado por personas eficaces.** Es sentida subjetivamente como necesidad de sentirse querido, aceptado, apoyado, acompañado, valorado, protegido, etc.

- aceptación incondicional significa que no se ponen condiciones a los hijos. Se los acepta como son, aunque eso es compatible con la disci-

plina. No se le ponen condiciones, la aceptación y el apoyo, etc., no esta en cuestión, nunca se pone en duda.

“Como eres te acepto, quiero, apoyo, valoro y cuido”.

- estima o valoración significa que tal y como es se le valora. Y aquello que se le critica o no se le permite es porque no es “bueno para él, para lo que vale o podrá valer”.
- se le quiere, manifestando el afecto en una relación cálida en la que las caricias, el regazo, los arrullos, los abrazos, etc., consiguen la conexión emocional positiva de la empatía, la ternura, etc.
- se le cuida, porque obras son amores y no sólo buenas razones: la dedicación, la disponibilidad y la eficacia están entre las características que deben tener los cuidados.

Y no debe olvidarse que finalmente lo decisivo es que consigamos que la niña o el niño construyan, estén seguros, experimenten estas características como propio de la relación con sus padres. No basta con aceptarles incondicionalmente, tienen ellos que estar seguros de ser aceptados.

Su insatisfacción es vivida como abandono, soledad, marginación, rechazo, aislamiento, inseguridad, miedo, ansiedad, etc. El vínculo que satisface esta necesidad es fundamentalmente el del **apego**, que es el único que, en su propia naturaleza, conlleva la incondicionalidad de la aceptación. Los menores necesitan al menos una figura de apego que le ofrezca todo eso; pero es mejor que sean varias. Disponer, a ser posible, de varias figuras de apego adecuadas es, por consiguiente, fundamental desde este punto de vista. Tener, al menos, una figura de apego, es una condición imprescindible para el apropiado desarrollo de la infancia. Esta seguridad emocional es la base adecuada para que construya un sentimiento de identidad personal y para que se autoestime. Una persona sólo puede autoestimarse si se sabe querida, digna de ser querida tal y como es. Por ello, la incondicionalidad de las figuras de apego, el ofrecimiento de un espejo incondicional es la base de la autoestima y la mejor forma de ser aceptado en su diversidad o identidad personal.

Estos sentimientos de seguridad, autoestima e identidad dentro de la familia les permiten tener un sentimiento de pertenencia a un grupo humano que les protege y acepta incondicionalmente, que les pertenece: es mi madre, es mi padre, son mis hermanos.

Esta es la experiencia única de una relación de amor, en la que los adultos han apostado por la vida de un niño o niña y hacen todo lo que saben para que tenga una vida de bienestar.

El riesgo en este caso es la ausencia de figuras de apego y las diferentes deficiencias de éstas que condenan al niño a la carencia de vínculos incondicionales o a la formación de patrones de apego ansioso. Entre éstos están la

separación de los padres por hospitalización u otros motivos, la ausencia de figuras de apago capaces de cumplir esta función (padres alcohólicos, psicóticos, drogadictos o encarcelados, por ejemplo), figuras de apego que no están accesibles o disponibles por razones laborales u otras, padres adolescentes que no dan seguridad ni cuidados eficaces, padres que hacen chantaje emocional como forma de disciplina amenazando con la retirada de amor, padres inestables e incoherentes que no permiten a sus hijos hacerse una idea de lo que se espera de ellos, padres maltratadores, etc.

El riesgo, en definitiva, es la soledad emocional: en sentimiento de tener a nadie incondicional con el que podamos contar, nos quiera, valore y cuide.

Necesidad de red de relaciones sociales.

Pero al individuo no le es suficiente con disponer de una o varias figuras de apego, sino que tiene también la necesidad de ampliar su mundo de **relaciones con los iguales y con la comunidad** en que vive en general. El individuo y la familia nuclear no pueden vivir aislados, incluso les sería casi imposible sobrevivir en esas condiciones. Se necesita una amplia red de relaciones sociales para no sentirse marginado, aislado socialmente y aburrido. Estas relaciones satisfacen la necesidad de sentirse perteneciendo a un grupo y una comunidad, compartir proyectos, divertirse en común, etc. Se satisface a través de las relaciones con los iguales, la amistad y la pertenencia a asociaciones de uno u otro tipo. Favorecer las relaciones de amistad, la formación de grupos y el asociacionismo es fundamental, desde este punto de vista.

Los amigos y compañeros de edad nos permiten saber quién somos, cuál nuestra identidad de niño, joven o adulto; comunicarnos con alguien que en ocasiones puede comprendernos y apoyarnos mejor; jugar y divertirnos de forma diferente, explorar la realidad más allá de la familias, ensayar conductas, defender nuestros derechos y los de los demás, etc.

La diferencia más importante es que estas relaciones son voluntarias y siempre exigen reciprocidad, obligándonos a salir de nosotros mismos y tener en cuenta a los demás. Los padres nos vienen dados, los amigos y amigas nos los merecemos.

En relación con los iguales tiene especial significado en infancia la necesidad de jugar: La **necesidad de jugar** está presente en todas las especies cercanas a la nuestra, pero es en el caso de los seres humanos especialmente clara y significativa. El juego proporciona a las personas, en todas las edades, pero especialmente en la infancia, la oportunidad de gozar, divertirse, disfrutar de determinados momentos de la vida. El juego neutraliza otros momentos de sufrimiento, trabajo, estrés, etc., contribuyendo a que el balance vital sea positivo.

Pero además el juego, especialmente en la infancia, ofrece las mejores oportunidades para hacer todo tipo de aprendizajes sociales, recibir estimulación rica y significativa, realizar actividades corporales de todo tipo, formar una red de relaciones sociales, etc.

El riesgo en este caso es carecer de juguetes, compañeros con quien jugar, espacios donde jugar, padres que dispongan de tiempo y se involucren en juegos con sus hijos, etc.

La familia y la escuela y la comunidad deben favorecer las redes sociales, las asociaciones y las actividades que permitan a los menores compartir espacio, actividades y juegos con los de su edad. La familia debe abrirse a la familia extensa, favoreciendo las relaciones con los primos, a los vecinos, para que tenga amigos en su barrio, a los amigos de los padres, especialmente si tienen hijos de la misma edad, etc., hacer lo posible para que sus hijos estén en contacto con otros menores. En este sentido, también es fundamental conocer quiénes son los amigos de los hijos, para que sean factores protectores y no de riesgo.

La escuela puede organizar espacios y actividades, encuentros, juegos, excursiones, actividades deportivas y culturales que favorezcan las relaciones entre iguales. También puede enseñar habilidades sociales y habilidades para resolver conflictos. Detectar los alumnos marginados o los que son víctimas de los demás, actuando de forma protectora.

La comunidad, a partir de los barrios y otras asociaciones debería ofrecer un entramado social de actividades y asociaciones que permitieran a los menores estar con los iguales en lugares seguros y haciendo actividades lúdicas, deportivas, culturales, etc.

El riesgo más importante en este caso es el aislamiento social del niño, la falta de contacto con su grupo de iguales y la carencia de grupos, asociaciones o comunidades que favorezcan el establecimiento de una amplia red de relaciones sociales. Los niños que tienen que emigrar o son refugiados sufren también este tipo de riesgos.

Especialmente atentos hay que estar a los menores que son víctimas de los demás, de la violencia, mofa o cualquier otra forma de victimación. No se puede permitir que determinados matones les amedrenten, algunos graciosos se mofen continuamente de los mismos compañeros, algunos alumnos queden marginados.

Las pandillas violentas y mafiosas son un grave peligro para los menores y adolescentes, por lo que la sociedad debería actuar de forma activa y eficaz para que este tipo de asociaciones no existieran y no hicieran daño a los demás.

El riesgo, por tanto, es la **soledad social**, el sentimiento de estar marginado, de no tener iguales para jugar, explorar la realidad, formar grupos, etc. O el riesgo de ser **víctimas** de los iguales.

Necesidades sexuales.

La necesidad de **contacto sexual** no sólo es evidente desde el punto de vista de la necesidad de supervivencia de la especie, sino también desde el punto de vista de la necesidad de intimidad corporal y comunicación que siente cada persona. La sexualidad humana ha dado un salto cualitativo al dejar de depender el deseo y la atracción de los ciclos hormonales de la hembra. La sexualidad se puede manifestar en la infancia de múltiples formas (autoexploraciones, exploración del cuerpo de otras personas, imitación de conductas observadas en los adultos, descubrimiento del autoerotismo y conducta masturbatoria, preguntas a los adultos sobre diferencias anatómicas, el origen de los niños, la forma en que se engendran, el significado de numerosas conductas sexuales, etc.). Estas manifestaciones deben ser respetadas y sus preguntas contestadas con veracidad y sencillez.

Los riesgos en este caso son la educación represiva sexofóbica, los abusos sexuales de menores y la transmisión de ideas pesimistas o destructivas sobre las relaciones amorosas. Respetar la sexualidad infantil, por un lado, y no interferirla instrumentalizando a los niños por parte de los adultos es fundamental en este caso. Pero lo más importante en definitiva que las personas pueden formar parejas y quererse, que estas relaciones valen la pena y pueden salir bien.

3.4. Necesidad de participación y autonomía

La necesidad de **participación y autonomía progresiva**. Los niños son actores dentro del sistema familiar, educativo y social, en general. Tienen el derecho y la necesidad de participar en las decisiones y situaciones en las que estén implicados en la medida de sus posibilidades. No deben entenderse como receptores pasivos de beneficios y ayudas, sino como participantes activos en las decisiones y gestiones relacionadas con su vida. De esta forma se fomenta la participación y la autonomía. El proceso de adquisición de la autonomía debe ir acompañado del establecimiento de límites en el comportamiento. Límites coherentes y definidos a través de formas de disciplina inductiva.

Favorecer la participación en la familia, en la escuela y en la sociedad es esencial para que se sienta responsables de su vida. Todo lo que les concierna directa o indirectamente debe ser comentado y compartido con ellos, aunque finalmente, como veremos, si hay conflictos se deben resolver con disciplina inductiva.

Los menores que participan son más responsables y están más autosatisfechos y se relacionan mejor con sus padres y los demás.

En realidad lo ideal es que vayan haciéndose dueños de parcelas de su vida, para que poco a poco se vayan haciendo autónomos.

Que aprendan que ellos deben ser los guionistas y los actores fundamentales de la película de su vida.

El riesgo son las formas de disciplina autoritarias que les obligan a someterse o rebelarse, o la disciplina negligente que les abandona a su suerte, cuando aún no pueden navegar solos.

Menores activos, participativos, que razonan y discuten con los padres y educadores, aunque finalmente estos deben indicar cuáles son los límites, éstos también deben ser discutidos; menores que opinan ante sus padres y los jueces participando en las decisiones que les conciernen.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

LÓPEZ F. (2008). *¿Qué necesita un niño/a? Necesidades en la infancia/adolescencia y respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide. (En prensa).

Libro en el que aplica esta teoría a la infancia y adolescencia, indicando la respuesta más adecuada de los padres, la escuela y la comunidad.

STEVERINK, N. y LINDENBERG, S. (2006). Which Social Needs are important for Subjective Well-Being? What happens to them with Aging? *Psychology and Aging*. 21 (2) 281-290.

Desarrollan una teoría de las necesidades para adultos.

PATRICK, H., KNEE, C. R., CANEVELLO, A. y LONSBARY, C. (2007). The role of Need Fulfillment in relationship functioning and Well-Being: A Self-Determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. 92 (3) 434-457.

Exponen y fundamentan otra teoría de las necesidades para adultos, muy similar a la anterior. Ambas son compatibles con nuestra propuesta.

(En el libro citado y en los artículos, puede encontrarse abundante bibliografía muy actualizada).

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED
PARA EL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

El Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”.

- | | |
|-------------------------|---------------|
| Serie “Didáctica” | Color azul |
| Serie “Situación” | Color verde |
| Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada siguiendo la normativa APA.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación:**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.50.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Plaza del Rey, 6. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte

La dimensión artística y social de la ciudad

La lengua, vehículo cultural multidisciplinar

El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón

Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo

El impacto social de la cultura científica y técnica

Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje

Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras

Didáctica de la Filosofía

Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras

Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social

Las artes plásticas como fundamento de la educación artística

La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea

Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

El pensamiento científico en la sociedad actual

Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes

La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje

El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula

Las lenguas españolas: un enfoque filológico

El espacio geográfico español y su diversidad

Personajes y temáticas en la literatura juvenil

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos

El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones

Globalización, crisis ambiental y educación

La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención

El número, agente integrador del conocimiento

De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas

Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales

Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO

Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias

Ramón y Cajal y la ciencia española

Usos matemáticos de internet

Química y sociedad, un binomio positivo

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física

Del punto a los espacios multidimensionales

Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas

Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología

Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad

Servicios socioculturales: la cultura del ocio

La transformación industrial en la producción agropecuaria

La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor

Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad

La experimentación en la enseñanza de las ciencias

Metodología en la enseñanza del Inglés

Destrezas comunicativas en la Lengua Española

Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio

La seducción de la lectura en edades tempranas

Lenguas para abrir camino

Los lenguajes de la expresión

La comunicación literaria en las primeras edades

Los lenguajes de las ciencias

Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria

Números, formas y volúmenes en el entorno del niño

El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura

Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 – 2005)

Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana

Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas

Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias

El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar

La convivencia en las aulas: problemas y soluciones

La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

TÍTULOS EDITADOS

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

La acción tutorial: su concepción y su práctica

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez

Palacio Real de Madrid

Real Monasterio de La Encarnación

Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas

Palacio Real de La Granja de San Ildefonso

Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Introducción temprana a las TIC. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Equipos directivos y autonomía de centros</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Técnicas</i>
<i>Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>Articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La educación artística como instrumento de integración intercultural y social</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>El desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Coeducación y prevención temprana de la violencia de género</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>

	COLECCIÓN	SERIE
<i>El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>La bioética en educación secundaria</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>
<i>La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>50 años de teatro contemporáneo. Temáticas y autores</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “Educación emocional y convivencia en el aula”, que se celebró en la Fundación Universidades de Castilla y León en Segovia, en el verano de 2007.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidades de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano,
que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie “Ciencias” • Serie “Humanidades” • Serie “Técnicas” • Serie “Principios” | Color verde
Color azul
Color naranja
Color amarillo |
|---|--|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo,
que se identifica con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie “Didáctica” • Serie “Situación” • Serie “Aula Permanente” • Serie “Patrimonio” | Color azul
Color verde
Color rojo
Color violeta |
|---|--|

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

