



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

Mariana Gutiérrez Nahmias

ASESORA

Lic. Roxana Velasco Pérez



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos

Introducción.....3

Capítulo I

¿Qué es la educación emocional?

1.1 ¿Qué es una emoción?.....6

1.2 Las emociones y la salud.....11

1.3 La inteligencia emocional13

1.4 La educación emocional.....18

Capítulo II

Consideraciones sobre la práctica

2.1 Aportes de la pedagogía a la educación emocional.....21

2.2 Programas de educación emocional en la escuela.....24

Capítulo III

El pedagogo en la educación emocional

3.1 Salud emocional del profesional docente.....29

3.1.1 El docente y la educación emocional32

3.1.2 El orientador y la educación emocional.....35

3.1.3 El tutor y la educación emocional40

Capítulo IV

Aplicación de la educación emocional

4.1 Beneficios de la educación emocional.....45

4.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales.....47

4.3 Bullying y prevención de la violencia.....52

4.4 Propuesta pedagógica.....56

Conclusiones.....59

Referencias bibliográficas62

Referencias electrónicas.....71

Agradecimientos

A mis papás Ana Luisa y Sabino, que tengo mucho que agradecerles. En esta ocasión es por todo el amor y empeño que han tenido en buscar que siempre tuviera la educación de mayor calidad, lo que me permitió llegar hasta aquí hoy.

A mis hermanos Fernanda, Daniela, Paola y Rodrigo por su complicidad, por estar en las buenas y en las malas y por el apoyo incondicional.

A mi abuela por empujarme a concluir con este ciclo.

A Laura por darme luz para encontrar el tema de este trabajo.

A Jan por asesorarme extraoficialmente desde un inicio y desvelarse conmigo a lo largo de mis entregas de todo el proyecto.

A mi asesora Roxana por su sentido del humor, por toda la ayuda y por hacer de esta etapa final de la licenciatura una experiencia muy agradable.

A todos los maestros que ampliaron mi panorama destruyendo paradigmas y creando nuevos, revelando el conocimiento que contribuyó a mi formación.

A Diego por apoyarme en todo, por caminar conmigo y por hacerme inmensamente feliz.

Introducción

*Si el centro de la educación es la persona, si el acto educativo es en esencia un encuentro entre personas, esta es sin duda la dimensión más relevante a tener en cuenta.
(Sarasola y Von Sanden)*

Durante años, la enseñanza pasó por alto una parte subjetiva y esencial: el desarrollo emocional. Eso sucedió en gran medida porque, de acuerdo a Sastre y Moreno (2002, p.19), una de las creencias fuertemente arraigadas en nuestra cultura ha sido durante muchos siglos la de que la razón y las emociones constituyen dos aspectos separados en el ser humano.

Al entrar la segunda mitad del siglo XX, los afanes de la pedagog.a, la psicolog.a y otras disciplinas por convertirse en ciencias, realizaron un planteamiento científico-racional de la educación y produjeron un olvido de la emoción. La satisfacción por el progreso de la ciencia terminó por imponer el modelo científico y empirista como paradigma preponderante, subrayando la idea de que el mundo emocional era un capítulo de la intimidad de cada uno y la misión de la escuela tenía que ser eminentemente cognitiva (Bach y Darder, 2006, p.75).

En la división entre emoción y razón hallamos lo que Damasio denomina el error de Descartes. La visión de la persona como dos realidades, una de tipo inferior que es el cuerpo, y otra superior que se refiere al espíritu y que tiene su origen en Platón (Damasio, 1994), debilita la unidad de la persona creando un dualismo o separación difícil de superar.

Si nos detenemos a reflexionar, la realidad nos muestra que las emociones llevan la batuta de nuestra vida y que a través de las múltiples situaciones que vivimos vamos configurando nuestra personalidad, la forma de valorarnos a nosotros mismos y a los otros, de definir nuestras aspiraciones y expectativas, así como de actuación en todos los aspectos de nuestra vida (Greenspan, 1998).

Hemos visto que este malentendido cultural ha tenido una honda repercusión en la educación de la infancia y la juventud, por lo que conocer el alcance del concepto de emoción, considerar la dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional, y procurar la integración de ambas en la acción, es indispensable para recuperar el sentido y los fines últimos de la educación (Bach y Darder, 2006).

La formación del profesorado, a su vez, se ha regido por una lógica tradicional y al llegar a la práctica de los centros educativos, la realidad muestra que es cambiante, compleja, difusa, conflictiva, rica, consciente e inconsciente. El profesorado se siente perdido, sin instrumentos, sin bagaje para afrontar las demandas cotidianas de niños, padres, colegas y administración. (Sarasola y Von Sanden, 2005, p.22)

La necesidad de implementación de programas de educación emocional para responder a esta y otras necesidades específicas, ha sido ampliamente abordada por numerosos autores (Goleman, 1995; Bisquerra, 1999, 2002; Campos, 2003; Vallés, 2000; entre otros muchos). Tal y como señala Goleman (1995) la educación emocional acompaña a la educación del carácter, el desarrollo moral y el civismo, y es una firme convicción docente, tal y como se expresa en la investigación desarrollada por Sala, Abarca y Marzo (2002), la cuál pone de manifiesto la creencia sólida que tienen los docentes sobre la necesidad de trabajar la educación emocional en la escuela.

Según Abarca (2002) potenciar buenas competencias emocionales en los alumnos es un aspecto fundamental para interactuar en el contexto escolar de forma adecuada. De esta manera, entendemos que la educación debe hacerse cargo del desarrollo del individuo, tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional. La ausencia de una formación estructurada y continua de las emociones en el actual sistema educativo reduce el alcance de la educación integral que se propone como objetivo.

Educar las emociones, gestionarlas, afrontar situaciones difíciles de la vida, solucionar conflictos interpersonales adecuadamente, mostrarse socialmente competente, aprender a ser más feliz, son ejemplos de contenidos de aprendizaje en los que la escuela tiene la facultad de intervenir. No obstante, hemos de resaltar los esfuerzos que están realizando equipos educativos y profesionales sensibilizados en el ámbito de la alfabetización emocional a través de la elaboración, adaptación, aplicación y evaluación de programas de corte afectivo-emocional.

En el capítulo primero de este trabajo encontraremos algunas definiciones de lo que es una emoción, así como la relación que tienen éstas con la salud. Se define también el concepto de inteligencia emocional hasta llegar a su influencia directa en la educación emocional,

considerando desde los aspectos generales y fisiológicos hasta el quehacer de la escuela en este rubro.

El segundo capítulo expone la contribución que se ha hecho a la investigación y construcción del concepto de educación emocional por parte de la rama pedagógica, así como la aplicación misma en forma de programas aplicables en el aula. Estos programas dan orden y ponen en práctica los conceptos previamente definidos.

El tercer capítulo retoma el vínculo entre el profesional docente y la salud, resaltando la importancia del cuidado de la misma. Se explora a su vez la relación entre el docente, el orientador y el tutor con el campo de la educación emocional, sumando estos elementos hasta llegar a la relación establecida con los alumnos.

En el capítulo cuarto se exponen los beneficios que brinda la aplicación de la educación emocional en la escuela. Se toman en cuenta las habilidades socioemocionales que se desarrollan a partir de ser educados con este enfoque tratando también temas como la prevención de la violencia y su papel en el manejo del *bullying*.

Reflexionar pedagógicamente el papel de las emociones en la educación y el aprendizaje revela una serie de circunstancias y problemas escolares derivados de las emociones, sobre todo dentro del aula. Si las emociones son negativas, se sugiere la identificación y observación para que afecten lo menos posible el rendimiento escolar. Mediante esta identificación y regulación se podrán utilizar en beneficio del aprendizaje.

Capítulo I. ¿Qué es la educación emocional?

En este capítulo se hace una recopilación acerca de lo que distintos autores han definido como educación emocional así como las bases que la sustentan para posteriormente vincularlas al contexto escolar.

1.1 ¿Qué es una emoción?

Las emociones son inherentes al ser humano, están presentes en todo momento. Las decisiones que tomamos, las situaciones a las que nos enfrentamos día a día; las reacciones que nos provoca el arte, la música y la literatura, así como las respuestas que emitimos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, están todas cargadas de emociones. Durante años, dentro de las escuelas, el proceso de E-A dejó de lado la cuestión emocional ya que habían sido los padres de familia los encargados de transmitirla. Paulatinamente esta área se ha ido descuidando, por lo que el sistema educativo se ha visto en la necesidad de empezar a incorporar estos temas en las aulas. Aristóteles fue uno de los primeros filósofos en señalar que en el arte de argumentar la razón no lo es todo y que las emociones juegan un papel importante en las relaciones humanas. De esta manera evita separar los elementos racionales de la emoción y los irracionales. Sucede lo mismo con el aprendizaje, en donde no podemos disociarlo de la emoción que está presente durante todo el proceso.

Hemos visto que este malentendido cultural ha tenido y sigue teniendo una profunda repercusión en la educación. Por ello, conocer el origen y los alcances de las emociones, considerar la dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional, y procurar la integración de ambas en la acción, es indispensable para recuperar el sentido y los fines últimos de la educación (Bach y Darder, 2006, p. 61).

Hablar de emociones en este contexto, queda muy lejos de convertirse en una cuestión terapéutica y mucho menos en una píldora para curar síntomas cuyas raíces yacen en la escisión del ser humano como un ser racional, por un lado, y un ser emocional por el otro. En este trabajo se reconoce que somos ambos y que estas dos caras son indisolubles. Asimismo, que estas pueden ser educadas, ya que son aprendidas al ser modeladas por las generaciones adultas. Sin este reconocimiento no se puede pensar en un aprendizaje significativo e integral. Por lo tanto, en este apartado, comenzaremos haciendo unas

precisiones acerca de qué son exactamente las emociones.

El concepto de emoción se modifica según el campo de estudio que lo defina. Dentro de la disciplina biológica, las emociones se presentan como innatas, es decir, como respuestas del organismo para enfrentarse a la vida, conocidas como mecanismos de defensa. En esta rama de estudio, las emociones son vistas como instintivas. García y Gasca (2003) las señala como parte de la evolución, definiéndolas como las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgánicas como alimentarse, cubrirse del frío y defenderse de las situaciones que ponen en peligro la vida.

Otro aspecto que señalan los biólogos, son los cambios corporales que acompañan a la emoción, poniéndolo alerta cuando aparece una emergencia y movilizándolo para entrar en acción. De esta manera la emoción prepara al organismo para responder, como apunta Geldard (1992), al hablar de que las emociones son incitadores a la acción y suelen aumentar el nivel de actividad en el organismo. Cristóbal (1996, citado por Vallés y Vallés, 2000), por su parte, define a la emoción como una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta psicomotriz, tensión muscular y sudor helado.

Desde la biología, se explican las emociones con carácter adaptativo y de supervivencia (Darwin, 1872). Este trabajo se ocupa, principalmente, de conocer qué sucede con las emociones respecto a uno mismo y a los otros, así como la relación que existe entre estas y el proceso de E-A. Para ello revisaremos el concepto desde la psicología y la pedagogía, en cuyas disciplinas se maneja una definición abarcativa de emoción. En estas áreas de estudio se toma en cuenta la parte fisiológica tan solo como un aspecto de la emoción, ya que también se considera el aspecto cognitivo y conductual.

De acuerdo con Goleman (1996) el término emoción se refiere a un sentimiento y a sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Para Bisquerra (2000) la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Vallés (2000) expone

que la emoción involucra al pensamiento, al estado psicofisiológico, al afecto y a la acción (reacción) expresiva.

Tomando en cuenta las distintas definiciones, observamos a la emoción como una reacción de todo ser humano, que se muestra a través de cambios en el organismo, en el comportamiento y en el intelecto. A su vez es subjetiva y se pone en marcha ante determinados estímulos, surgiendo como una respuesta conforme a lo aprendido, es decir, al significado que se le da a determinadas situaciones.

Podemos decir también, como retoma Chóliz (2005), que una emoción consiste en una experiencia multidimensional con por lo menos tres sistemas de respuesta. El sistema *cognitivo*, que implica los pensamientos de la persona; el *conductual*, que se refiere a las diferentes conductas que puede evocar una emoción; y el *fisiológico*, que distingue los cambios que ocurren en el organismo cuando se sienten diferentes emociones.

Estas emociones son clasificadas por Bisquerra (2003) en dos tipos: las emociones negativas y las positivas. Las emociones negativas se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. Las emociones positivas en cambio, son agradables, se experimentan cuando se logra una meta. El afrontamiento consiste en el disfrute y bienestar que proporciona la emoción.

Sin embargo, él mismo reconoce una tercera categoría, que son las emociones ambiguas. Algunos autores las denominan problemáticas y otros neutrales, es decir aquéllas que no son ni positivas ni negativas o bien pueden ser ambas según las circunstancias. (Bisquerra, 2003, p 23). Algunos ejemplos son:

Emociones negativas: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión.

Emociones positivas: alegría, humor, amor, felicidad, satisfacción, plenitud, asombro.

Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión.

Cada emoción tiene una función específica al indicar a manera de alerta, que algo subyace a

cada una de ellas. Dependiendo la situación o contexto en el que aparecen, éstas indican a qué se debe prestar atención para tomar acción. Las emociones se convierten en negativas o poco adecuadas cuando se prolongan, convirtiéndose en una dificultad para realizar las actividades de la vida diaria (Choliz, 2005).

Los investigadores continúan discutiendo acerca de qué emociones, exactamente, pueden considerarse primarias –el verde, el rojo y el amarillo de los sentimientos-, a partir de las cuales surgirían todas las combinaciones, o si existen realmente esas emociones primarias. Algunos teóricos proponen familias básicas, aunque no todos coinciden en cuales son. Los principales candidatos y algunos miembros de sus familias son (Goleman, 1998, p. 22):

Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, indignación, aflicción, acritud, fastidio

Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, desesperación y en casos patológicos, depresión grave.

Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror.

Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, gratificación, satisfacción.

Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración.

Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.

Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, repulsión.

Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación.

Como se mencionó, todas estas emociones poseen alguna función, lo cual nos deja ver su importancia y utilidad, permitiendo que se lleven a cabo las reacciones de conducta necesarias. Incluso las emociones “desagradables”, como las mencionadas por Bisquerra, tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales clasificadas en adaptativas, sociales y motivacionales.

Mediante la función adaptativa, se facilita al organismo la conducta apropiada para cada

situación, preparándole para la acción. Darwin (1872/1984) argumentó que la emoción juega un papel muy relevante para la adaptación debido a esta misión facilitadora. Por su parte la emoción también tendría una función social, ya que la expresión de las emociones comunica nuestro estado de ánimo facilitando nuestras relaciones interpersonales. A este respecto, Izard (1989) señala como subfunciones sociales de la emoción el facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial. La expresión emocional puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de conductas sociales (Fernández-Abascal, 2003, p. 503).

Finalmente también cumple con una función motivacional, por la cual la emoción puede determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia una determinada meta y hacer que se ejecute con una cierta intensidad. Lo que haría la emoción sería cargar de energía una determinada conducta para que de esta manera se realice de manera más vigorosa. Esta función energizadora no se limitaría exclusivamente a las reacciones inmediatas sino también a las proyecciones futuras. De acuerdo con Izard y Ackerman (2000), las emociones se constituyen en el primer sistema motivacional para la conducta humana, ya que juegan un papel crítico en la energización de la conducta motivada, y en los procesos de percepción, razonamiento y acción motivadora.

En palabras de Bisquerra (2003) cuando se genera una emoción, independientemente de su función, suele ocurrir lo siguiente:

- 1.- Una persona, consciente o inconscientemente, evalúa un evento como relevante respecto a un objetivo personal que es valorado como importante. La emoción es positiva cuando el evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo.

- 2.- La emoción predispone a actuar. A veces de forma urgente, por ejemplo cuando uno se siente amenazado. Por eso, emoción y motivación están relacionadas.

- 3.- La vivencia de una emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias

(cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos, acciones).

En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar de la siguiente forma: Evento-valoración-cambios fisiológicos-predisposición a la acción. (Bisquerra, 2003, p. 19) La valoración de la que se habla en este proceso resulta un punto clave ya que se sugiere que ciertas creencias son condiciones previas para determinadas emociones y que las mismas emociones pueden causar la construcción de una creencia. Estas son aprendidas, al igual que las reacciones ante los eventos, por lo que sí pueden ser enseñadas. Tanto es así, que se puede decir que no hay una sola decisión humana cien por ciento racional, así como tampoco existe una percepción no influenciada por la emoción (Salmurri, 2003).

Las emociones organizan y crean nuestra realidad. El salón de clases y la escuela proveen diversas oportunidades para experiencias emocionales, en donde los cerebros de los estudiantes serán modificados por dichas experiencias. Las emociones dirigen la atención, crean significado y tienen sus propias vías de memoria (LeDoux,1996). Regulan el comportamiento y nos ayudan a organizar el mundo a nuestro alrededor (Damasio, 1994).

Las emociones no son un mero sentir, como apunta Casacuberta (2000), también implican una valoración sobre el mundo. Esto quiere decir que no solamente respondemos de manera automática ante un estímulo pues la reacción que precede a un hecho determinado lleva consigo la interpretación personal. Esta concepción es aprendida, empezando por las vivencias generadas en el contexto familiar, sumadas a las que se experimentan en la escuela. Por lo tanto, lo emocional se convierte en sujeto y responsabilidad de lo educativo.

1.2 Las emociones y la salud

La falta de atención a las emociones conlleva a que aparezcan disfunciones de tipo psicológico y afectivo que comprometen el desarrollo de la persona como un todo. Nos referimos al estrés, el malestar, la depresión, la agresividad y otros tipos de trastornos parecidos. Como ha destacado la Organización Mundial de la Salud (OMS), son cada vez más frecuentes y alarmantes para el conjunto de la humanidad, constituyendo las enfermedades emergentes del siglo XXI.

Según esta organización (O.M.S., 1989), son tres los objetivos que persigue la Educación para la Salud: sensibilizar a la Comunidad Educativa en la promoción y educación para la salud; desarrollar acciones favorecedoras de formas y hábitos de vida saludable, con objeto de fomentar actitudes preventivas, desde la concepción de la escuela como un ámbito para la promoción y educación para la salud; apoyar al profesorado, alumnado y familias para que la educación para la salud contribuya a desarrollar una educación en valores desde todas las áreas, etapas y ámbitos educativos.

La investigación sobre la relación entre las emociones y la salud se ha centrado, entre otros, en dos grandes aspectos. En primer lugar, en establecer el origen emocional de ciertas enfermedades, intentando relacionar la aparición de determinadas emociones (ansiedad, ira, depresión, etc.) con trastornos psicofisiológicos específicos (trastornos del corazón, alteraciones gastrointestinales, o del sistema inmunológico, por ejemplo). En segundo lugar, en el papel que ejerce la expresión o inhibición de las emociones en la salud y en el enfermar.

Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no presentan disposición ante el aprendizaje. Cuando nos encontramos atrapados en esos estados de ánimo no asimilamos la información de manera eficaz ni logramos manejarla adecuadamente (Casas, 2003, p.20). Por lo que, si a la par de la instrucción se trabajan las habilidades sociales, se lograría una mejor asimilación de los conocimientos, dado que el individuo aliviaría las cargas emocionales que generan inhibidores del aprendizaje como parálisis, bloqueo cognitivo y emocional, malestar, baja receptividad, baja tolerancia, “visión de túnel”, tensión, cansancio, sensación de descontrol, miedo, inatención y dolor (López, 2008, p.33).

Todo lo anterior nos compete tanto a pedagogos, docentes, tutores y orientadores como a los alumnos al impactarnos de manera directa. Por esta razón, se debe contar con la capacidad de detectar, nombrar y canalizar adecuadamente las emociones. En consecuencia, se podrá guiar a los alumnos hacia el autoconocimiento y la autorregulación, privilegiando en todo momento la salud mental y emocional. Al reconocer el impacto que tienen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y atenderlas apropiadamente, podremos ocuparnos entonces de las cuestiones académicas desde una óptica distinta e integradora.

1.3 La inteligencia emocional

Como se ha podido constatar, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Hoy en día sabemos que esta no garantiza el éxito en la vida cotidiana. El cociente intelectual (CI) no contribuye al equilibrio emocional ni a la salud mental. Son otras habilidades, emocionales y sociales, las responsables de este equilibrio. Hoy en día ya no es considerado como ideal exclusivo el de la persona “inteligente” pues surge, como una alternativa a esta visión, el concepto de inteligencia emocional (IE). Los trabajos de investigación realizados por Mayer, Salovey y Caruso (2000) apoyan la existencia de una IE que es considerada como una habilidad mental distinta de la estándar o analítica.

El término Inteligencia Emocional (IE) es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que aún siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey & Grewal, 2005, p. 283).

En un sentido básico, la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones (Gardner, 1993, p. 301), por otro lado, define inteligencia emocional como el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas. Mayer et al. (2000, p. 109) explicaron que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. De este modo, la inteligencia emocional incluye las habilidades de (Mehrabian, 1996, p.89):

- Percibir las emociones personales y la de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea gratificante, desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio.

Otro de los autores tratados, Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. Sin embargo, uno de los principales autores, Goleman (1998), se refiere a la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales.

Una vez expuestas diferentes definiciones, se entiende que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo. Tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental. Estas características configuran rasgos de carácter como: la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Gómez et al., 2000, pp. 55-56).

A partir de lo anterior, podemos decir que la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interactuar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones. Debido a esta y otras concepciones es que la IE se ha clasificado en distintos modelos entre los cuales encontramos los modelos mixtos, modelos de habilidades y otros que complementan a ambos.

Goleman es considerado uno de los principales autores de los modelos mixtos (1995 a y b). Éstos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Este autor establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen (García-Fernández, 2010, p.47). Un ejemplo lo podemos observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995a) son: la conciencia de uno mismo o *self-awareness*; que se refiere a la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. La autorregulación o *self-management*; se refiere al control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos. La motivación o *motivation*; que se explica como las tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. La empatía o *social-awareness*; que se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Por último, las habilidades sociales o *relationship management*; que es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

Este modelo tiene su aplicación en diferentes ámbitos como el organizacional y el laboral, este último desarrollado por el autor en su libro *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.

Por otro lado se encuentran los modelos de habilidades los cuales fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional (García-Fernández, 2010, p. 49). En este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey y Mayer (1990). Éstos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

Percepción emocional	Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
Facilitación emocional del pensamiento	Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
Comprensión emocional	Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
Dirección emocional	Comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.
Regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal	Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

(Tabla de elaboración propia basada en Salovey y Mayer, 1990).

Por lo anterior, se establece una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar con base en la práctica y la mejora continua.

Desde una perspectiva del desarrollo emocional, Saarni (2000) hace una distinción entre la inteligencia emocional y la competencia emocional. Saarni parte del constructivismo social y define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia en generar emocionalmente la interacción social. Desde esta perspectiva considera que las habilidades que engloba la competencia emocional son: 1) conciencia del propio estado emocional, 2) habilidad para discernir las emociones de los otros, 3) habilidad para usar el vocabulario emocional, 4) empatía, 5) comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa, 6) habilidad para afrontar las situaciones aversivas o estresantes, 7) conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la reciprocidad emocional, 8) autoeficacia emocional, que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado.

La inteligencia emocional, junto con las competencias desarrolladas a partir de esta, puede ayudar a lograr un adecuado manejo de las emociones. A través de ella se pueden desarrollar habilidades que permitan mejorar la salud física y psicológica para tener una mejor calidad de vida. Es posible aprender a ser emocionalmente inteligente, aprendiendo las capacidades necesarias para ello (Vallés y Vallés, 2000). Las habilidades pueden potenciarse con base en la práctica y la mejora continua. La enseñanza de estas habilidades depende principalmente del entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitarlas y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

Educar la inteligencia emocional 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 esta perspectiva, 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 de percibir,

comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Otros autores como Gardner (1983) también adoptan un enfoque sobre la inteligencia que pretende ir más allá de la visión actual, planteando un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo en el que se tienen en cuenta un amplio abanico de facultades. Encontramos entre ellas la Inteligencia musical, la Inteligencia cinestésico-corporal, la Inteligencia lógico-matemática, la Inteligencia lingüística, la Inteligencia espacial, la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal. Podemos entender que estas dos últimas son y estarían dentro de los que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional.

1.4 La educación emocional

El efecto que ha tenido la difusión de la inteligencia emocional ha producido también un fuerte impacto en el ámbito educativo. Existen diferentes razones que justifican la necesidad de educar la dimensión emocional. Esta tiene sentido en sí misma ya que atiende al desarrollo de las partes estructurales de la persona que media todas las interacciones con su entorno. A este respecto encontramos un estudio dirigido por Sarramona (2000) en el cual identifica y define las competencias básicas que debían adquirirse en la escuela. Los factores emocionales aparecen como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral más valoradas por los entrevistados.

Pero una de las razones más contundentes para educar la dimensión emocional se halla en el documento de la UNESCO “Los cuatro pilares de la educación” (Delors, 1994:97) Uno de estos pilares se refiere a Aprender a Ser:

Así pues, la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe aprender a ser “... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

Dicha formación no puede realizarse sin educar la dimensión emocional puesto que resultaría imposible pretender influir en el desarrollo pleno del alumno sin atender a su desarrollo emocional, ya que la dimensión emocional es inherente a la persona. Asimismo, debe considerarse que educar la dimensión emocional, a su vez, también implica formar a los docentes para ello. Como señala López, el modelo de curriculum además de implicar una opción política y social, también implica un modelo de profesor (López, 1992, p.19).

Paradójicamente, uno de los aspectos que menos atención ha recibido y que, sin embargo, tiene mayor repercusión en el ámbito escolar, es el papel de la emoción en los entornos de aprendizaje. El medio escolar, al igual que el familiar, debe ser entendido como un sistema de interacción así como un espacio de socialización emocional. El clima afectivo influirá indudablemente en las relaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

Según Vivas (2003) el aprendizaje emocional comienza en casa, a través de la interacción entre padres, hijos y otros miembros con quienes se convive de forma cercana. Goleman (2001) refiere también que la primer escuela para el aprendizaje emocional es la familia. Es en este espacio donde el niño aprende a cómo sentirse con respecto a sí mismo y a los demás, así como a anticipar las reacciones de los otros ante la expresión de sus emociones. Esta primer escuela emocional funciona a través del modelo que establecen los padres, el cual afectará y será reproducido por los hijos.

Este aprendizaje continuará formándose en otros espacios interactivos significativos como lo es la escuela. Por lo que, al elaborar la metodología y contenidos educativos, el sistema escolar no puede dejar de lado los otros factores que intervienen en el proceso de E-A, como lo son el sistema social, económico, político y cultural. Todos estos elementos juegan un papel determinante al conformar el contexto de los alumnos. Con base en éste se va formando la visión del mundo, la cual será el punto de partida para la interacción con el mismo.

Por lo tanto, las capacidades emocionales no son fijas, con el proceso de E-A correctos éstas pueden potenciarse. La razón de esto es el como madura el cerebro, ya que éste no está totalmente formado en el momento del nacimiento. A lo largo del tiempo continua

moldeándose, siendo el crecimiento más intenso durante la infancia y la adolescencia (Goleman, 2001). Son estas etapas en las cuales, con un profundo conocimiento del tema y un adecuado manejo, la educación formal puede incidir para generar un impacto positivo.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que plantea en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico. Al educar emocionalmente (Bach y Darder, 2006, p.125), se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar una congruencia entre pensamiento, emoción y acción, afrontando los problemas sin que se vea afectada la autoestima.

Capítulo II. Consideraciones sobre la práctica

En este capítulo se muestran los aportes que ha hecho la pedagogía al mundo de la educación emocional sumado al cómo se ha llevado a la práctica en el trabajo diario en el aula.

2.1 Aportes de la pedagogía a la educación emocional

Existen varios autores que han notado la necesidad de integrar el mundo emocional al mundo académico. Se han dado a la tarea de investigar la relación entre las emociones de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive día a día en las aulas. Entre ellos encontramos psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y docentes, que actualmente están construyendo un legado cuya finalidad es incorporarse, de manera transversal, al curriculum formal dejando de ser una medida remedial.

Uno de los modelos con mayor impacto en E.U.A. es el llamado *Conscious Discipline* o Disciplina Consciente que tiene como objetivo proveer de herramientas a los docentes para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños con la intención de convertirse en adultos capaces de manejar sus emociones, así como de resolver pacíficamente los conflictos. A través del ejemplo y la interacción, los niños aprenden estas habilidades metacognitivas de manera natural (Bailey, 2001).

Es también un programa de dirección de aula, que incluye un plan de estudios socioemocional. Está basado en investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro e información del desarrollo del niño. Propone formar lo que se llaman los siete poderes (percepción, unidad, atención, libre albedrío, amor, aceptación, intención) y también siete habilidades básicas de disciplina (calma, estímulo, asertividad, opciones, intención positiva, empatía y consecuencias). Las Siete Habilidades son las que un adulto necesita para transformar constructivamente un conflicto en un momento de enseñanza (Bailey, 2001).

Becky Bailey, creadora de este programa educativo integral es también fundadora de Loving Guidance Inc., compañía dedicada a crear entornos positivos para niños, familias, escuelas y empresas. Ella misma describe este sistema como un modelo de inteligencia y comprensión

emocional, el cual integra el aspecto social, emocional, físico, cultural y cognitivo de los alumnos, cuyos postulados se basan en el constructivismo así como en la perspectiva relacional/cultural.

Para David Brierly al igual que para Bailey, la emoción es imprescindible para aprender pues dice que sólo se recuerda lo que se siente para después convertirse en experiencia. En otras palabras, cuando lo que se enseña alcanza un impacto afectivo en los alumnos, es mucho más probable que se quede fijado en la memoria ya que se convierte en un suceso significativo (Brierley, 2012). La emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

En el proceso creativo existe una fuerte carga emotiva y es por eso que Brierley funda *Poesis*, una plataforma sobre resiliencia y métodos creativos que abarca desde el ámbito académico de la universidad hasta el trabajo práctico en colegios. Al utilizar la expresión “poetizar” en este contexto, se refiere a que los maestros se convierten en artistas. *Poesis* se origina del griego y se relaciona con la creatividad. La “poetización” comienza cuando se forma parte del proceso emocional y creativo (Aunión, 2012).

Brierly forma parte de la Fundación Botín, cuya misión consiste en contribuir al desarrollo social, apostando por el talento creativo y buscando nuevas formas de generar riqueza cultural, social y económica. Para ello tiene un programa de desarrollo artístico y cultural y tres programas de desarrollo socioeconómico: educación, ciencia y desarrollo rural. A su vez es fundador del Rudolf Steiner University College de Noruega, experto en el fomento de valores y habilidades humanas en el aula, profesor y formador de profesores. Desde 2010 ha sido el líder pedagógico de “School of Tomorrow”, un proceso formativo de tres años sobre el arte de vivir en la sociedad actual que imparte en Zagreb.

Otro de los modelos que toman en cuenta el desarrollo de la creatividad como parte de la educación emocional es Rudolf Steiner quien desarrolló las bases metodológicas y didácticas de la pedagogía Waldorf, la cual parte de un conocimiento profundo de la naturaleza humana y se adapta a las distintas fases evolutivas del ser humano.

El ideal de la pedagogía Waldorf es conducir al niño hacia un desarrollo claro y equilibrado del intelecto, hacia el enriquecimiento artístico y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa. De esta manera, sus pensamientos, sentimientos y acciones podrán hacer frente a los desafíos prácticos de la vida con mayor facilidad. Se procura que la escuela sea una continuidad del hogar y que sea la motivación interna la que determine el aprendizaje. El eje central de esta pedagogía lo constituye el apoyo al desarrollo autónomo del niño (Mays, 2004).

Steiner es el fundador del movimiento antroposófico que se aplica dentro de la pedagogía Waldorf, el cual trabaja con la creatividad del niño así como con sus dimensiones morales y espirituales. Dentro del ideal educativo de Steiner, el principal objetivo es formar seres humanos libres, que sean capaces, por sí mismos, de comunicar un propósito y dirección a sus vidas (Bamford y Utne, 2003).

En la actualidad, una de las principales autoridades en el tema es el Dr. Rafael Bisquerra, catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona y director de masters y postgrados en dicha universidad. Es también fundador y director del GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), así como de la Fundación para la Educación Emocional. También ha impulsado las Jornadas de Educación Emocional de la misma Universidad en la que imparte cátedra.

Según el catedrático, la educación emocional es también una forma de prevención primaria que consiste en intentar minimizar la vulnerabilidad a alguna disfunción o de prevenir que esta ocurra. En definitiva se trata de capacitar a todas las personas involucradas en la educación (padres de familia y docentes) para que adopten comportamientos que tengan presente la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 2003).

Por otra parte, la educación emocional, como señala Bisquerra (2000) propone el desarrollo humano, es decir, el desarrollo personal y social. Dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto incluye el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Por lo tanto, esto implica fomentar actitudes positivas, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social.

En esta misma línea, los programas SEL (*Social and Emotional Learning/Aprendizaje social y emocional*) pretenden promover habilidades tales como el reconocimiento y regulación de las propias emociones, la toma de decisiones responsables, el establecimiento de relaciones positivas con los otros, y el convertirse en personas productivas y sanas. Las estrategias utilizadas son la enseñanza de competencias de vida (cognitivas, afectivas y conductuales) a través del modelado, observación, práctica, refuerzo constructivo y guía, en ambientes de apoyo (Elias y otros, 1997) .

2.2 Programas de educación emocional en la escuela

Hoy en día, varias instituciones han notado ya los déficits de los que se ha hablado y en consecuencia han despertado la necesidad de integrar esta otra parte de la enseñanza a las aulas. Se han convertido en una realidad los programas de educación emocional que están siendo introducidos en las escuelas con la finalidad de mejorar las capacidades emocionales, con vistas a la integración de los alumnos con su entorno.

La mayoría de estos programas contienen actividades dirigidas a la adquisición de conciencia sobre las propias emociones y el control de las mismas, así como a incrementar la autoestima de los estudiantes y a ampliar su repertorio de habilidades de resolución de conflictos. Por ello, han de investigarse los beneficios potenciales de la inclusión de las habilidades emocionales de forma regulada en el sistema escolar, en forma de programas de entrenamiento, que permitan la prevención de problemas escolares diversos a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, sin olvidar el papel fundamental de la familia en todo este proceso (Jiménez y López-Zafra, 2007, p.118).

A pesar de las dificultades que se presentan, en estos momentos en que cada vez es más evidente la necesidad de cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) de forma que puedan implementarse programas que permitan la prevención de problemas escolares diversos como el consumo de sustancias adictivas, comportamientos agresivos u hostiles en clase y ausentismo escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) a los que subyacen, entre otros factores, un claro

déficit en habilidades emocionales. En países como Estados Unidos, se están desarrollando programas psicopedagógicos bajo la denominación Social and Emotional Learning (SEL; Aprendizaje Emocional y Social) que están mostrando resultados muy prometedores, aunque existen pocos estudios de replicación (Fernández- Berrocal & Ruíz, 2008a).

En este contexto, la educación formal ejerce el papel de no solo desarrollar el aspecto cognitivo del individuo, sino también de aportar condiciones y generar un ambiente para su desarrollo emocional, posibilitando que él mismo interactúe de forma positiva con el medio. A través de estos programas, los alumnos aprenden habilidades emocionales para afrontar las situaciones del día a día evitando las conductas emocionales inadecuadas; de esta manera favorecen la resolución de conflictos tanto en el ámbito personal, como en el interpersonal (De Souza, 2009).

Uno de los trabajos pioneros en el ámbito escolar es llevado a cabo por Goleman (1996) quien señala la experiencia vivida por la directora de una escuela privada. Se refiere a un estudio que fue aplicado en Nueva Learning en San Francisco-California, (E.U.A.) cuya experiencia puede considerarse como un curso modelo de inteligencia emocional, ya que se trata de orientar la toma de consciencia del Yo, en donde el aprendizaje no sucede desvinculado de los sentimientos de los alumnos.

Basado también en la Inteligencia Emocional, se lleva a cabo el programa *ABC*, orientado a que los estudiantes aprendan a identificar y manejar mejor sus emociones, reconociendo sus sentimientos, posibilitando el autocontrol y despertando la necesidad de comprender a los demás, mejorando de esta forma las relaciones interpersonales. En este sentido lo entendemos como un modelo de mejora al desarrollo de las competencias emocionales, el cual contribuye a la prevención de la violencia así como a la resolución pacífica de conflictos tanto en el nivel personal como interpersonal (De Souza, 2009).

Otro de los programas que buscan el desarrollo de capacidades emocionales y que surge durante la década de los noventa, es el que encontramos en la organización CASEL (*Collaborative For The Advancement Of Social And Emotional Learning*) fundada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Illinois en Chicago (E.U.A.). Este se constituye como un movimiento crítico a la psicología escolar tradicional, valorando sobre todo la lógica y la lingüística. En este contexto, CASEL presta apoyo para que los

educadores lleven a cabo el desarrollo de programas para el aprendizaje emocional destinado a los estudiantes preescolares y escolares. A su vez, dichos programas combinan elementos desde diversas perspectivas y propone el desarrollo de las competencias emocionales, proporcionando habilidades para que el individuo interactúe de forma adecuada en la escuela, en la familia y en la comunidad en la que vive (Elias, 2004).

En el marco de la premisa anterior, uno de los grupos que han trabajado el tema es el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Barcelona, el cual se trata de un grupo de investigación constituido desde 1997, coordinado por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, citado ya en apartados anteriores. Entre las diversas actividades desarrolladas por el GROU destacan:

- Cursos de educación emocional
- Orientación, información y formación con relación a la educación emocional
- Diseño y evaluación de programas de educación emocional

En la actualidad, el GROU está implicado en la creación de materiales curriculares a utilizar por el profesorado en los programas de educación emocional. Este grupo busca proporcionar herramientas para todo aquello relacionado con la investigación, ofreciéndolas para que la escuela continúe desempeñando un papel fundamental en la formación de la potencialidad tanto en el ámbito cognitivo, como también en el emocional (Bisquerra, 2000).

Vale la pena señalar que los primeros que deben dominar este tema antes de llevarlo a la práctica son los docentes ya que son quienes tienen relación directa con sus alumnos y quienes, a través del ejemplo, van a demostrar el material adquirido. Se debe trabajar primero con el profesorado y sus emociones para que vivan el programa, puedan aprehenderlo para posteriormente enseñarlo. Es un trabajo que requiere desaprender ciertas actitudes y creencias para poder incorporar nuevas.

Siguiendo la línea de formación emocional docente se encuentra la Universidad Autónoma de Barcelona, se encuentra el DPE (Desenvolupament Personal i Educació) grupo de investigación interdisciplinar e interdepartamental en el ámbito de las emociones.

Dentro de los proyectos y líneas de investigación llevados a cabo por el grupo DPE, se destaca:

- *Perfil emocional del docente en Catalunya*: Estudio realizado por J. M. Asensio, 2001-2002 (Dept. de Pedagogia Sistemàtica i Social/UAB).
- *Educación emocional en la escuela: Construcción de competencias lingüísticas y la relación con la inteligencia emocional*: Investigación realizada por Josepa Gómez Bruguera. Informe publicado (2000).
- *Educación Emocional. Programa para profesores*: Investigación realizada por Ferrán Salmurri y Trinxet con la colaboración de NeusBlanxer y Soler (2002).
- *La educación universitaria de los profesionales de educación, psicología*: La evolución de la ilusión y el compromiso profesional de los estudiantes pregraduados en psicología, magisterio y educación social.

A parte de los estudios realizados por el DEP en la Universitat Autònoma de Barcelona, se han llevado a cabo también los estudios de Sala (2002) sobre “*La docencia y las competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación*”, la cual averigua las competencias emocionales y los estilos educativos y contrasta los estilos educativos de los estudiantes de las diferentes especialidades de las Ciencias de la educación. Para ello, utilizó el test EQ-i (Bar-On, 1997) y los estilos educativos de Magaz y García (1998), en una muestra conformada de 249 estudiantes de diferentes cursos. Se concluyó que las competencias emocionales inciden en las ideas previas de los futuros docentes, y se plantea la necesidad de considerar estas competencias en el curriculum de los profesionales de la educación.

Otra experiencia de estudio, que tiene en cuenta que la competencia emocional es importante a lo largo de todo ciclo vital del ser humano, es el *Equipo de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Lleida* y *Equip Escola Gran de Lleida*, están llevando a cabo un programa piloto de educación emocional dirigido a personas mayores que tiene como finalidad proporcionar el bienestar personal y social posibilitando capacidades para el afrontamiento de diversos tipos de problemas personales. Por lo tanto, educar las emociones es una manera de sentirse bien en el aspecto emocional, independientemente de la edad.

Los programas más eficaces, son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan una variedad de métodos didácticos o de 'trabajo', se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales.

El aprendizaje emocional es educación para la vida, comenzando en la casa, siguiendo en la escuela y permaneciendo en todas las etapas. Como hemos visto hasta ahora, los grupos, organizaciones y programas mencionados trabajan para integrar las actividades emocionales junto con las escolares. Esto se debe a que han reconocido al individuo como un ser con capacidades cognitivas así como emocionales, colocándolas en el nivel de importancia requerido para que los alumnos tengan una experiencia académica integral.

Asimismo, no basta solo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias emocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).

Esto implica valorar los efectos de la enseñanza del conocimiento emocional, es decir, si su aplicación es efectiva y a través de qué mecanismos actúa, lo que implica la realización de estudios de carácter experimental que ayuden a comprender los efectos de la IE sobre los resultados vitales y si los efectos de dicha enseñanza se distinguen claramente de los obtenidos mediante otro tipo de prácticas (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

En este contexto, la escuela como medio formal para el desarrollo de la educación emocional, ejerce un papel irremplazable en la educación de niños y adolescentes. Ésta debe proporcionar condiciones para que en el alumnado se despierte la motivación, la autoestima y el autocontrol, capacidades emocionales que facilitan al individuo una adecuada interrelación con su medio.

La inclusión de estos programas dentro del sistema educativo se plantea como un elemento esencial a considerar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos deben proponer condiciones para que en el alumnado se despierte la motivación, la autoestima y el

autocontrol, capacidades emocionales que facilitan al individuo una adecuada interrelación con su medio.

Capítulo III. El pedagogo en la educación emocional

En este capítulo veremos como se vincula el papel del pedagogo y de otros profesionales de la educación, al tema de las emociones así como la relación con los alumnos y su modificación a partir de esta.

3.1 Salud emocional del profesional docente

Los profesionales de la educación damos por sobreentendido que las emociones que tenemos que educar son las de los alumnos y nuestra principal preocupación es elaborar programas para los alumnos o conseguir programas para los alumnos (Bach, 2002, p.123). Pero la escisión que hemos visto que se da en el alumno se da también en el profesor, razón por la cual también el profesorado requiere hacer una revisión continua de sus dimensiones personales a lo largo de toda la vida. Aunque poseer una inteligencia no nos capacita automáticamente para enseñarla y no poseerla no impide inculcarla en otras personas (Gardner, 2001, p. 67), es bastante absurdo suponer que es posible una atención integral de los alumnos desde una formación fragmentada por parte de los profesores (Sarasola y Von Sanden, 2005, p. 23).

Los docentes, en muchos casos, se encuentran limitados en su desarrollo personal y profesional por una situación poco atendida como lo es la salud. El concepto *salud*, es definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como el completo estado de bienestar físico, mental y social; no como la simple ausencia de enfermedad. Según Héctor Cabildo (1991), la salud mental es el proceso que conduce a un bienestar emocional, producto de la relación equilibrada y armónica entre la realidad interna y externa de cada individuo o grupo. Esta se manifiesta por una adaptación flexible y constructiva a la vida con una mejor posibilidad de establecer relaciones interpersonales empáticas, de productividad, libertad, ponderación del juicio y estabilidad positiva del comportamiento en congruencia con los propios valores y los de la sociedad.

Queda claro que la dinámica de trabajo del docente modifica actividades que son vitales para una buena salud física y mental, y que las condiciones en las que trabaja el maestro

pueden incidir en estados de enfermedad o de malestar emocional. Estas enfermedades o malestares emocionales, al presentarse, se van incrementando a lo largo del tiempo por no ser detectadas y atendidas en su momento (Ruiz, 2009, p. 22).

Aquellos quienes viven en un ambiente de estabilidad y equilibrio con su entorno social ejerciendo una actividad que hace posible el desarrollo de sus potencialidades y su creatividad son, entonces, los que disfrutan de salud mental. Pero un equilibrio emocional con el entorno social implica un ambiente libre de tensión constante y de presión excesiva, dos conceptos que combinados forman el término *estrés* (Beehr y Franz, 1986).

De acuerdo con Fisher (1986), el estrés es la reacción que tiene la persona frente a algún estímulo amenazador y desagradable. La labor docente no está exenta del estrés y consume una gran cantidad de energía vital. El consumo de ésta queda distribuido entre las jornadas de clase, el tiempo de preparación de la misma, la atención brindada a una gran cantidad de alumnos, los arduos períodos de evaluación, así como los de capacitación obligatoria. Sumado a lo anterior se encuentra la ya conocida baja remuneración económica aunada a los elevados niveles de estrés para cubrir todos los requisitos burocráticos. Todo esto origina el descuido de sus hábitos alimenticios y de sus períodos de descanso y sueño, lo que predispone a un estado de tensión, estrés y cansancio, limitando su actividad social y familiar así como el buen desempeño en todas sus actividades.

Esteve (1984) explica, además, que ante la fuente de tensión los profesores ponen a trabajar diversos mecanismos de defensa, como la inhibición, la rutina de su trabajo o el ausentismo laboral. Las consecuencias de las fuentes de tensión profesionales se gradúan por orden de importancia de la siguiente manera:

A los sentimientos de insatisfacción laboral, en contradicción con los ideales que querrían realizar, le siguen la desvinculación personal en la enseñanza, usada como un mecanismo de defensa; después las peticiones de traslado para huir de situaciones conflictivas, el deseo realizado o no de abandonar la docencia, ausentismo laboral para cortar la tensión acumulada, cansancio físico permanente, ansiedad, estrés, depreciación y sentimiento de culpa ante la incapacidad de mejorar la enseñanza, y la más grave, la ansiedad como estado permanente, relacionada como causa-efecto de diagnósticos de enfermedad mental, seguida por neurosis reactivas, y depresiones (Ruiz, 2009).

Este estrés ocupacional se produce cuando hay demandas de trabajo que exceden los recursos de que dispone el trabajador. Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producirse un estado psicológico negativo que se puede manifestar de modos diversos como la insatisfacción laboral o el *burnout*. Este ha sido definido como un síndrome psicológico que ocurre en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). En español se ha traducido como “estar quemado o desgastado”. El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: (Maslach, 2003; Maslach *et al.*, 1996, Kristensen *et al.*, 2005)

- Agotamiento emocional
- Despersonalización
- Sensación de bajo logro profesional

De acuerdo con Ruiz (2009), el agotamiento emocional está altamente asociado a la respuesta de estrés, sin embargo la despersonalización o distanciamiento emocional no está descrita en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de protección frente a la frustración en el trabajo.

Uno de los trastornos de salud mental con mayor presencia entre profesores y que reporta altas puntuaciones en burnout, es la depresión. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el burnout como entidades separadas (Iacovides *et al.*, 2003, Parra, 2007). Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente los siguientes: la ambigüedad y conflictos de rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2001).

Según investigaciones recogidas por Cornejo y Quiñonez (2007), parece que el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo y la significatividad o autoeficacia percibida y las estrategias para afrontar situaciones estresantes son factores

determinantes en el bienestar docente. Todos estos son elementos de competencias emocionales recomendables a desarrollar en los docentes.

De acuerdo a la pirámide de Maslow (1943), el pleno bienestar sólo se consigue a través de la realización personal. Por lo tanto, los factores higiénicos que Herzberg (1968) señalaba como pueden ser el salario, las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo profesional, la seguridad física, o incluso el afecto, quedarían en un segundo plano. Por ello, tendremos que definir en qué consiste la autorrealización docente.

3.1.1 El docente y la educación emocional

En las dos últimas décadas la formación docente ha sido impactada por las exigencias y demandas del mundo globalizado, señalando que todo docente debe cubrir como requerimientos básicos: el dominio de idiomas, el manejo de la informática, el desarrollo de competencias interactivas, de comunicación o socio-relacionales (saber ser). La temática de relaciones humanas incluye la necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo (Barrón, 2009).

Tradicionalmente se ha entendido que la preparación técnica del profesorado debería girar sobre la materia a impartir. Ser un buen docente implicaba ser experto en una asignatura, lo cual era consistente cuando se trataba exclusivamente del curriculum formal. Hoy se sabe que la cuestión es más compleja y que la tarea docente requiere otros conocimientos y habilidades; competencias relacionadas con la afectividad y el manejo de emociones (Sarasola y Von Sanden, 2005, p. 21).

En un sentido amplio, se concibe a la competencia como un constructo molar que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia, en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global (Barrón, 2009).

La competencia profesional, en el caso de los docentes, va más allá del sentido técnico de la didáctica. Estas competencias se caracterizan por ser complejas, combinan habilidades, principios y conciencia del sentido de la práctica pedagógica; así como una reflexión y

análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad (Contreras, 1999, p. 58).

Lo anterior nos da una idea, según una concepción integral de la educación, de todo lo que implica la tarea docente en cuanto a formación profesional, conocimientos y habilidades se refiere. Dentro de la educación emocional enfocada al contexto escolar, existen competencias a resaltar. Nos referimos a las que se encuentran relacionadas con las habilidades comunicativas, sociales y afectivas, así como la capacidad de análisis y reflexión de la propia praxis. Por tal motivo se ha retomado a los siguientes autores quienes se han dedicado a subrayar su importancia.

A finales de los años ochenta Shulman planteó un modelo de conocimientos con los que debía contar un profesional de la educación, en el que señalaba que los profesores necesitan manejar dos tipos de conocimiento: el *conocimiento sobre el contenido* de la asignatura (dominio del tema) y el conocimiento pedagógico (recursos didácticos). Recalcó que los profesores debían contar con los recursos y estrategias didácticas necesarias para impartir una asignatura en particular.

Esta clasificación de los tipos de conocimiento se vincula básicamente con los aspectos cognitivos de la enseñanza. Lo que ha sido menos difundido, y lo que queremos rescatar en este apartado, es el Modelo de Razonamiento Pedagógico (Shulman, 1992) desarrollado por el mismo autor, que abarca un ciclo de actividades que caracterizan a la buena enseñanza: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Dentro de este ciclo, incluyó aspectos que apuntan a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como: a) Capacitar a los alumnos para que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje; b) Aumentar sus responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias; c) Enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad ; d) Ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa (Shulman, 1992).

En este modelo, Shulman reconoce la necesidad de que el profesor adquiriera habilidades para vincularse afectivamente con los alumnos, más que centrarse únicamente en los

aspectos cognitivos de la enseñanza. Esto equivale a decir que los profesores deberán demostrar competencias para la enseñanza, en las que se integren aspectos tanto cognitivos como afectivos.

Las competencias que se consideran valiosas para catalogar a un profesor como “bueno” o “eficaz”, han cambiado a través del tiempo (Olson y Wyett, 2000), privilegiándose en algunas épocas, los aspectos cognitivos sobre los afectivos y viceversa. Este ir y venir entre lo cognitivo y lo afectivo, se ha repetido varias veces a lo largo de la historia de la enseñanza. Particularmente, en los últimos diez años, ha crecido el interés de los educadores por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente (García, 2009). Estas dimensiones involucran: 1) La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos; 2) La habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos.

Estas habilidades pueden equipararse a lo que Gardner considera como inteligencia intra e interpersonal y que posteriormente fue denominado por Goleman (1995) como inteligencia emocional, la cual se describió ya en el primer capítulo y que se considera fundamental para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje.

Cabe mencionar, sobre la misma línea, los estudios realizados acerca de los maestros universitarios ejemplares (Hativa, Barak y Simhi, 2001, p. 722), en donde se ha encontrado que en los maestros eficaces, están presentes una serie de características que se relacionan con diversas medidas de logro en los estudiantes. Entre ellas se encuentran:

- 1) La preparación de las clases y la organización del profesor.
- 2) La claridad con que presenta los contenidos.
- 3) Su capacidad para estimular el interés de los estudiantes y el impulso a la motivación. para el estudio, mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo.
- 4) El establecimiento de relaciones positivas con los alumnos.
- 5) Demostrar altas expectativas.
- 6) Mantener un clima positivo dentro del salón de clases.

Una reflexión cuidadosa sobre estas características revela que la mayor parte de las características de los maestros eficaces (3, 4, 5 y 6) constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza del profesor. El estudio refuerza la idea de que la educación emocional necesita de un pilar fundamental que es el profesorado y el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo.

Por lo que respecta al profesorado, son dos las razones, a juicio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), que justifican la educación emocional. En primer lugar porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos y en segundo, porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (Vallés, 2003).

3.1.2 El orientador educativo y la educación emocional

La orientación, según Bisquerra (1992), es un proceso continuo que debe ser considerado como parte integral del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital. La orientación puede atender aspectos particulares: educativos, vocacionales, personales, etc. Pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Desde esta perspectiva se concibe a la orientación como un medio de intervención para lograr objetivos específicos enfocados hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo humano se incluye el autodesarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la autoorientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida. (Bisquerra, 1992)

En la definición de Meneses (1997) se considera a la Orientación Educativa como una práctica englobada en un proyecto general de formación, que intenta dotar de sentido a un conjunto de aprendizajes desarrollados por los sujetos desde los espacios sociales más diversos, en otras palabras, la orientación educativa es algo intrínseco a todo proceso educativo y si se subraya su valor es porque como tal indica la dirección y sentido de los

procesos de aprendizaje. Esta primera decisión bastaría para asentar que el sujeto que forma a otros sujetos – el sujeto que participa en el proceso educativo– es un orientador.

La orientación surgió, en principio, como orientación vocacional. Su conceptualización se fue ampliando y adoptando un enfoque del ciclo vital. En cuanto a la intervención, la distinción del contexto está en función del proceso del individuo a orientar. Se trata de una categorización centrada en el orientado, no en el orientador. Éste se encuentra en primer lugar en el sistema educativo formal y se le atiende en tanto es alumno o estudiante. (Corominas, 2006, p. 97)

La orientación es también un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas conocidas como los agentes de la orientación. Entre ellos está el orientador cuya formación puede ser en las áreas de pedagogía, psicología o psicopedagogía. Además del orientador intervienen los tutores, profesores y familia cuando nos referimos al contexto escolar. Por otro lado, cuando nos referimos a contextos extraescolares debemos considerar equipos multiprofesionales que incluyen a psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, técnicos en desarrollo de recursos humanos, economistas, etc., siempre en función de los objetivos que se propongan en los programas de intervención. (Corominas, 2006, p. 99)

En cuanto a las funciones que debiera tener la Orientación Educativa, comprenden al menos tres aspectos: la toma de conciencia, la toma de decisiones y la creación de un proyecto de vida. Estos tres aspectos van acompañados de un proceso de reflexión por parte de los orientados. Por lo tanto, la práctica de los orientadores educativos debe estar realizada con miras en el cumplimiento de estas funciones.

Se retoman en este trabajo los lineamientos gubernamentales que rigen la práctica de los orientadores educativos, establecidos en el documento actual normador de toda práctica educativa en nuestro país: Plan Nacional de Desarrollo 2007, con la finalidad de conocer cuál es la tarea que tiene la orientación educativa desde el discurso de la política educativa actual:

“Las personas responsables del Servicio de Orientación Educativa son profesionales que están especialmente preparados para valorar las habilidades, aspiraciones, preferencias y necesidades del alumnado, así como los factores ambientales, sociales y externos que intervienen e influyen o son importantes para la toma de decisiones de alumnas y alumnos. El personal a cargo de la Orientación Educativa debe ser capaz de proveer información relativa a las ocupaciones y pasatiempos de interés para el alumnado, de evaluar las condiciones contextuales e individuales y de proporcionar consejo y asesoría.”

De acuerdo con la cita anterior, el orientador educativo ha de recibir una formación integral que le proporcione las herramientas y recursos necesarios para poder brindar una atención de calidad al alumnado. Su labor incorpora diversas disciplinas al momento en que apoya al orientando en procesos cruciales de desarrollo. A continuación se encuentran, de acuerdo a lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo/2007, los tipos de conocimientos, habilidades y capacidades que debe poseer un orientador educativo, entre las cuales aparecen:

- Conocimientos:
 - De características biológicas, psicológicas y socio afectivas del adolescente.
 - Del Currículum del Bachillerato General y la RIEMS (enfoque de desarrollo de competencias).
 - De principales teorías de la Orientación Educativa.
 - De factores que influyen en el desarrollo humano, así como de las teorías de la motivación y conducta humana.
 - De técnicas de estudio, habilidades cognitivas, riesgos psicosociales, valores, manejo de grupos (atención a nivel masivo).
 - Para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera y los factores que intervienen en la vocación del alumnado.

- Habilidades:
 - Establecer relaciones interpersonales (comunicación no verbal, verbal y escrita).
 - Interactuar con el alumnado en forma individual y grupal.
 - Adaptarse a diferentes condiciones que se presenten en su práctica (resolución de problemas).

- Comprender la influencia de los diversos aspectos socioeconómicos, institucionales, escolares, vocacionales y psicosociales que influyen en el bachiller.
 - Atraer a las alumnas y alumnos hacia objetivos comunes que permitan fomentar la colaboración al interior del equipo de trabajo (liderazgo).
 - Mejorar métodos de trabajo (pensamiento divergente).
 - Aplicar técnicas de entrevista, comunicación y manejo grupal.
 - Manejar recursos didácticos para el trabajo en grupo.
- Actitudes:
- Confianza, comprensión e interés en el alumnado (empatía, tolerancia, respeto y actitud de servicio).
 - Equilibrio emocional, coherencia entre lo que dice y lo que hace (objetividad ante problemáticas de los estudiantes, iniciativa y creatividad).
 - Interés en mantener una actualización permanente.
 - Disposición para trabajar en equipos multidisciplinarios, adecuando sus juicios, aportaciones y críticas a las condiciones existentes en el medio circundante, a fin de proponer alternativas viables al proceso de orientación.

Según estos lineamientos, el orientador debe estar capacitado para atender las áreas tanto biológicas, psicológicas, emocionales y educativas de quienes reciban el servicio de orientación. La lista que aparece arriba da cuenta de actitudes, habilidades y conocimientos que deben regir la práctica de los orientadores educativos.

Como ya observamos, la orientación constituye un proceso con fines propios y definidos que conduce a formar y transformar la dirección de individuos y grupos sociales, por lo cual podemos afirmar que es una práctica social. No se puede considerar al orientado de manera separada de lo social, sino como miembro de un grupo donde se gestan relaciones interpersonales dentro de un contexto único y determinado (Meneses, 1997, p. 133). Es por ello que los orientadores educativos requieren adecuar sus funciones según sean las demandas y necesidades reales de sus orientados, situación por demás compleja y que representa un trabajo muy puntual y dedicado del orientador educativo.

El rol de las emociones ha sido pasado por alto en las teorías clásicas de la orientación educativa. Hoy en día sería ingenuo pensar que las decisiones se toman solamente con base en factores racionales. Las emociones juegan un papel decisivo en el momento de elegir. De hecho, los intereses, las actitudes y las motivaciones son básicamente emocionales. Es claro que la dimensión emocional afecta a diversos aspectos de la orientación y de la educación en general. Por ello, en la toma de decisiones profesionales se necesita no sólo considerar las capacidades y el amplio rango de posibilidades, sino que deben fundamentarse en los propios sentimientos y emociones (Kidd, 1998).

Cuando los campos de decisión crecen en complejidad y amplían la consideración integral de los roles de la vida, se impone la perspectiva de considerar a los demás como un recurso esencial en el proceso de desarrollo vocacional y en la toma de decisiones. La influencia ejercida por el entorno social puede adoptar diferentes maneras: soporte multidimensional mutuo, modelo de rol o aprendizaje de las experiencias de los demás. (Corominas, 2006, p. 94)

Harren (1979) distingue tres estilos de toma de decisiones: racional, intuitivo y dependiente. El estilo racional se consideraba el más apropiado; sin embargo, se ha constatado que las decisiones que combinan una dosis de intuición, atendiendo a sentimientos y emociones, son más eficientes a largo plazo.

No hay inteligencia sin motivación, y no hay motivación sin emoción. Todas nuestras decisiones están permeadas por las emociones (Casacuberta, 2010, p. 125). La importancia de las emociones en la toma de decisiones ha sido demostrada experimentalmente en repetidas ocasiones por Damasio (1995). Según su modelo de intervención emocional, cuando se tiene que elegir entre diferentes opciones, esas alternativas se presentan a nuestra consciencia como imágenes mentales teñidas de emoción. Los recuerdos y pensamientos están etiquetados con el miedo, la alegría, la tristeza, la repugnancia, etc. que sentimos en aquel momento o que imaginamos que sentiríamos si lo hiciéramos.

Nuestros sistemas emotivo y racional, afirma el autor, hacen un balance y deciden qué opción es la mejor. Si no sintiéramos nada especial por ninguna de nuestras posibles decisiones entonces no sabríamos elegir entre ellas y no sabríamos tampoco qué es relevante para la acción y que no. No estaríamos motivados. Tomar una decisión no es más

que escoger entre un número de opciones. Todas estas decisiones no habrían sido posibles sin emociones que le permitieran asignar sensaciones, y por tanto grados de motivación, a cada posible línea de acción. (Casacuberta, 2010, p. 131)

Las nuevas concepciones o perspectivas de la orientación profesional, tomando en cuenta el mundo emocional del orientando así como el propio, han de afectar a la formación y actuación de los profesionales de la orientación. La crisis de la racionalidad en la toma de decisiones y de la intervención centrada en el individuo provocan mayor consideración de la emotividad y los sentimientos en el papel de la toma de decisiones personales y vocacionales (Corominas, 2006, p. 102).

3.1.3 El tutor y la educación emocional

En las teorías más recientes del aprendizaje, muchos teóricos han llegado a estar de acuerdo en que el aprendizaje resulta más efectivo mediante la práctica y la retroalimentación; al igual que cuando la actitud del estudiante es más activa que pasiva, todo ello sumado a una orientación hacia metas. Se ha llegado a un consenso respecto a que en el aprendizaje están implicados aspectos tanto afectivos como cognitivos, y que son grandes las diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo del aprendizaje. Con base en estas consideraciones, el sistema tutorial cumple con las condiciones previstas para mejorar el aprendizaje, ya que implica también un alumno activo. (Alcántara, 1990, p. 52)

Al definir el concepto de tutoría nos encontramos con ciertas dificultades ya que ésta se relaciona con varios significados ligados a un amplio campo de conceptos que nos remite a figuras distintas de la tutoría y por ello de sus funciones y prácticas específicas (Sánchez Puentes, 2000). Sin embargo, encontramos las siguientes que la describen de manera acertada.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) en su propuesta institucional de tutorías, la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función. Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

En la definición de Alcántara (1990) se concibe a la tutoría como una forma de atención educativa, donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo, entre otros.

Dentro de otras facultades que posee el tutor, se encuentra la de brindar apoyo a lo largo de la trayectoria escolar para la toma de decisiones, así como emitir recomendaciones bibliográficas e intercambiar opiniones sobre la vida académica de la institución. De igual forma, el tutor puede ubicarse en relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular (Barrón, 2009).

La tutoría busca fomentar en el alumno la capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, en su caso, canalizar al alumno a las instancias que pueda recibir una atención especializada, a propósito de resolver situaciones que puedan interferir en su crecimiento intelectual y emocional (Victoria, 2000).

Cuando se habla de la tutoría enfocada a la investigación, se refiere a funciones distintas, con otro perfil del tutor y con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito. Lo que aquí hace la diferencia no es propiamente la naturaleza de la investigación, sino el uso que se le da a la misma, y en particular, las condiciones institucionales que la acompañan (Barrón, 2009).

A partir de estas definiciones (excluyendo la modalidad de tutoría enfocada a la investigación) podemos decir que la tutoría es un proceso en el cual se acompaña al estudiante durante la vida académica, brindándole atención personalizada o semi-personalizada por parte de académicos preparados en la materia, a través de una programación y técnicas especializadas.

Dentro de las funciones más específicas de la tutoría se encuentran, principalmente, la de proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular. La tutoría se

lleva a cabo comúnmente, durante o después de la jornada escolar ordinaria y por obra de alguien que no es el maestro regular del o de los estudiantes (Victoria, 2000).

Hay una serie de funciones que son específicas de la tutoría académica, mencionadas por Álvarez (2000), y se podrían concretar en las siguientes:

- *El proceso de aprendizaje del alumnado.* Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico.
- *Las dificultades de aprendizaje.* El tutor ha de estar presente en aquellos momentos críticos del aprendizaje donde el alumnado requiere su presencia y apoyo.
- *La metodología de trabajo de las asignaturas.* El tutor elige la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas. De unas estrategias más expositivas a otras más reflexivas y colaborativas (Gairín et al, 2004; De Miguel et al., 2006).
- *La elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.* La tutoría ha de garantizar la coherencia entre dichos instrumentos y los objetivos de competencia a desarrollar propuestos en las asignaturas. (Álvarez et al., 2000).
- *Trabajos de investigación.* La tutoría sirve también como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso.
 - *La búsqueda de fuentes documentales.* La tutoría facilita la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al alumnado en su proceso de aprendizaje.
 - *La resolución de problemas.* Concretamente, el aprendizaje basado en problemas, como su nombre lo indica, parte de un problema presentado por el profesor y que el estudiante ha de resolver con la finalidad de adquirir una serie de competencias (Pérez Bullosa, 2006).
 - *La dimensión profesional de las asignaturas.* Los alumnos, a través de la guía del tutor, han de ver en cada asignatura no sólo la dimensión curricular, sino también, la dimensión profesional. Es decir podrá preguntarse ¿qué aporta esta asignatura a mi

proyecto personal y profesional? así como al perfil de formación.

Por lo tanto, el tutor tiene un papel relevante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos creando en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar sus aptitudes, de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. Si retomamos lo mencionado anteriormente, la tarea del tutor consiste entonces en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas (Victoria, 2000).

Dado que la atención tutorial se da de manera individual o a grupos reducidos, es que se puede propiciar una relación pedagógica más estrecha a la que establece en la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de un consejero o de un “compañero mayor”. El ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer pues el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, 1988, p. 14).

En este contexto, la meta o finalidad última de la tutoría es el conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida. Es decir, enseñarle a ser persona, a pensar, a convivir, a respetar la individualidad y peculiaridad de cada persona, a comportarse consigo mismo y con los demás, etc. Para ello, es necesario que la acción tutorial adopte un mayor protagonismo en la acción educativa a través de un currículum más formativo que oriente para la vida (Victoria, 2000).

En este proceso de acompañamiento tan cercano se genera, a la vez, una relación importante de intersubjetividad en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo (Ardoino, 2000, pp. 7-8).

Por las afirmaciones anteriores podemos decir que la tutoría brinda un espacio potencial apropiado para impartir, de manera transversal, la educación emocional. En el momento destinado a la tutoría se pueden realizar diversas actividades para el desarrollo de competencias emocionales, que contribuyen a crear un buen clima emocional, prevenir la

indisciplina y la violencia, propiciar la convivencia y el rendimiento académico (Álvarez y Bisquerra, 1996-2001). Esto se verá favorecido dadas las condiciones en las cuales se imparte.

Se requiere del compromiso de ambos actores involucrados, del estudiante y del tutor, insertos en un espacio académico, para establecer lazos a través de las relaciones diarias, los vínculos, la delimitación de identidades, las expectativas, los ritos, los mitos y las creencias, etc. La vida académica se expresa a través de la comunicación diaria. Esta última tiene como ámbito lo intelectual, así como lo afectivo (Barrón, 2009).

CAPÍTULO IV. Aplicación de la educación emocional

En este capítulo se retoman conceptos de apartados anteriores y con ellos se muestran los beneficios que brinda la educación emocional traducidos en habilidades que se convierten en herramientas para la vida.

4.1 Beneficios de la educación emocional

En la mayoría de los casos en que se ha priorizado esta vertiente psicopedagógica de la educación emocional, el profesorado ha tardado poco en descubrir la necesidad para ellos mismos. Reflexionar sobre las emociones y sentimientos de sus alumnos les ha puesto en contacto con los propios y les ha llevado a detectar problemáticas propias, a liberar tensiones permitiéndose compartir determinados temores o preocupaciones, a establecer otro tipo de diálogo entre ellos y con los alumnos, a relacionarse de otras maneras, a plantearse nuevos retos individualmente y como colectivo (Bach y Darder, 2006, p. 88). Es un ejemplo de que se puede llegar a un mismo objetivo por caminos muy diversos.

Los beneficios de los programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas para fomentar el desarrollo de niños y jóvenes han sido demostrados en 7 ámbitos relevantes (Diekstra, R. y Gravenstein, J., 2008:142):

1. Desarrollo de habilidades sociales.
2. Reducción de comportamientos antisociales.
3. Disminución del uso y abuso de drogas.
4. Incremento de la autoimagen positiva.
5. Aumento del éxito académico.
6. Mejor salud mental.
7. Aumento de comportamientos pro sociales.

La conclusión de las investigaciones sobre programas de educación emocional aplicados en distintos países, muchos de ellos resumidos en la reciente publicación del IFMB (2008), es que estos programas tienen un gran potencial para producir efectos positivos en la prevención y el desarrollo humano. Como consecuencia de las evidencias aportadas por las investigaciones, la falta de acción en educación emocional, o su rechazo, equivale a privar a

la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas, para su desarrollo personal, social, emocional y académico.

Los efectos específicos de la educación emocional conllevan resultados tales como (Vallés & Vallés, 2000):

- a) Mejora de la autoestima y el autoconcepto que repercute en el nivel de las habilidades sociales y en las relaciones interpersonales satisfactorias,
- b) Menor conducta antisocial o socialmente desordenada y disminución de pensamientos autodestructivos disminución en el índice de violencia y agresiones,
- c) Menor numero de expulsiones de clase, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar, y
- d) Mejora del rendimiento académico.

Con respecto al bienestar psicológico, los estudiantes con altas puntuaciones de IE presentan una mejor autoestima, mayor felicidad, mejor salud mental y satisfacción vital, así como menor ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003). Este bienestar está producido por las habilidades para identificar expresiones emocionales y para reconocer emociones negativas (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001).

Por otro lado, los comportamientos adictivos por consumo de sustancias tóxicas también están explicados por déficits en el control y gestión de las propias emociones. Así, en el estudio realizado por Trinidad y Johnson (2002) en población adolescente, los estudiantes con una IE elevada mostraron un menor consumo de tabaco y alcohol, y una mayor capacidad para detectar en el grupo cuando se producen presiones por parte de éste para el consumo de alcohol y tabaco, mostrando también un menor consumo de dichas sustancias (Extremera y Fdez-Berrocal, 2004).

En lo referente a las relaciones interpersonales que los alumnos establecen entre sí, se ha constatado que los alumnos con baja IE se relacionan peor con sus compañeros (Schutte, Malouff, Bobik *et al.* 2001). Cuanta mayor es la inteligencia emocional de los alumnos las

relaciones sociales entre compañeros son más adaptadas (Schutte, Malouff, Bobik *et al.* 2001), y en las relaciones de amistad se produce un mayor apoyo emocional con mayor interacción positiva entre ellos (Lopes, Salovey y Straus, 2003). Asimismo, los resultados obtenidos en el estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) muestran que los adolescentes, tienen más amigos o mayor cantidad de apoyo social, mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, más habilidades para identificar expresiones emocionales y comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas. Estas relaciones son las que contribuyen a mejorar el clima de clase (Moos, 1988).

Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son 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 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

4.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales

Uno de los puntos clave mencionados en el subtema anterior que merece la pena ser abordado a profundidad, es el desarrollo de habilidades socioemocionales como consecuencia del aprendizaje emocional. Como ya se ha mencionado, el primer referente en la construcción de la socialización es la familia, ya que proporciona modelos a los niños para su repertorio de conductas sociales, tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación, así como las reglas de cortesía implícitas. Este bagaje se amplía conforme la persona crece y tiene contacto con otros círculos; a través de mecanismos como el aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal y feedback interpersonal hasta alcanzar cierto establecimiento en la adolescencia (Monjas, 1997).

Para definir las habilidades sociales tomaremos la definición recogida por Gil (1993), que las define como conductas aprendidas, que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales o auto reforzos. Como características más relevantes de las habilidades sociales se destacan las siguientes (Gil, León y Jarana, 1995; Vallés y Vallés, 1996):

1. Las habilidades sociales son conductas manifiestas, observables, que se muestran en situaciones de interacción social. Tales capacidades pueden enseñarse y/o mejorarse a través del aprendizaje reforzado socialmente, ya sea de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico.
2. Las habilidades sociales están orientadas a la obtención de determinados objetivos o refuerzos. El tipo de reforzamiento puede ser:
 - a) Reforzamiento ambiental: incluye la consecución de objetivos de carácter material y/o de carácter social, como obtener reconocimiento público, aumentar el número de amigos, etc.
 - b) Auto refuerzo: ser socialmente competente proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades.
3. Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en la que se exhibe la destreza social. Macía, Méndez y Olivares (1993) señalan los siguientes determinantes situacionales:
 - a) Las áreas o contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto: familiar o escolar.
 - b) Las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características: sexo, edad, familiaridad, etc.
4. Las habilidades sociales están constituidas por diversos componentes, que se encuadran de manera integrada en tres sistemas de respuesta:
 - a) Componentes conductuales: conductas concretas que implican, a su vez, elementos no verbales, paralingüísticos y verbales.

- b) Componentes cognitivos: percepción, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social.
- c) Componentes fisiológicos: elementos afectivos y emotivos y sus correlatos psicofisiológicos (ansiedad, ritmo cardiaco, etc.).

La exhibición de una habilidad social determinada exige la combinación adecuada de estos tres componentes.

La integración de habilidades sociales al ámbito escolar implica el desprendimiento del primer mundo conocido para comenzar a establecer relaciones con personas distintas de los padres, lo que demandará nuevas habilidades, encaminadas a lograr la aceptación entre pares. Una satisfactoria percepción de aceptación entre iguales, se convierte en un factor protector en la infancia (Masten, et al., 1990, citado por Papalia y Wendoks, 2003). Al punto que existe una relación directa entre el desarrollo de las habilidades sociales en el ambiente escolar y el bienestar del individuo, proyectado incluso en la etapa adulta.

Estas habilidades sociales no evolucionan espontáneamente sino que como cualquier conducta humana, pueden ser objeto de intervención para beneficio del individuo. Así, la conducta interpersonal se aprende y por lo tanto puede enseñarse y modificarse, de forma directa y sistemática, con la intención de mejorar la competencia interpersonal individual (Caballo, 1998).

De acuerdo con Monjas y González (1998), las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades sociales son las técnicas conductuales, tales como: modelado e imitación, juego de roles o representaciones; acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en relajación y en resolución de problemas interpersonales. La aplicación de este tipo de programas en la etapa infantil implica un fortalecimiento del inventario básico aun no consolidado de conductas para la interacción social; por lo que su integración en la primaria se convierte en una estrategia de efecto multiplicador, debido a la difusión de la enseñanza. (López, 2008, p. 18)

Por ello, la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo como señala el informe Delors (1998), que incluso tiene alcances preventivos ya que muchos de los problemas de aprendizaje se originan en el ámbito emocional. Las organizaciones como AACAP, (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry) y NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities) sostienen que la “incapacidad de formar y mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores” constituye un problema de aprendizaje y señalan que la “confusión emocional” impide a los alumnos enfocarse en el aprendizaje. Por ello el énfasis en desarrollarlas en el espacio escolar.

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces mientras dominan los hábitos mentales que favorecen su productividad . Así como ayudar a generar el buen humor y la alegría, que favorecen la capacidad de pensar con flexibilidad, haciendo que resulte más sencillo encontrar soluciones personales, tanto intelectuales como interpersonales, además las personas que están de buen humor tienden a ser más comunicativas y positivas en la forma de pensar (Goleman, 2001).

Las competencias sociales constituyen un conjunto de comportamientos que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha activa y la 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 (Bisquerra, 2000).

Precisamente, un equilibrio entre la cognición y las habilidades sociales, derivará en individuos competentes no solo para afrontar retos cognitivos, sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, entre otros. Por ello, las habilidades sociales adquiridas en la infancia se han considerado como un buen predictor de ajuste psicológico, social y escolar (Vallés *et. al.*, 1996).

Estas funciones emocionales, en realidad, ya suelen llevarse a la práctica en las interacciones entre docentes y alumnos, si bien, es probable que no se tenga conciencia de ello. En este sentido, los resultados obtenidos en los estudios de Abarca, Marzo y Sala (2002) ponen de relieve que el profesorado realiza manifestaciones verbales dirigidas a los alumnos que contienen una elevada connotación emocional. Transmiten un mensaje afectivo que el alumno percibe, interpreta y experimenta un determinado estado emocional. Es en esta interacción dialéctica en donde el profesor se convierte en modelo, del cual se producirá un aprendizaje sobre cómo comprender las emociones producidas en las interacciones entre compañeros y profesores, cómo expresarlas adecuadamente, cómo regularlas y cómo controlar los impulsos. Este aprendizaje emocional permite el establecimiento de vínculos de amistad, cooperación, solidaridad y relaciones interpersonales más adaptadas.

Aunque la escuela se propugna como el lugar idóneo para la promoción de la IE, como señala Goleman (1995), es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004, p. 358) de sus alumnos. Como consecuencia, cada vez es más necesario desarrollar las competencias emocionales del profesorado no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández- Berrocal & Brackett, 2008).

Desde el inicio del estudio de la IE, numerosos autores han sugerido que la adquisición de destrezas emocionales, debe ser prerequisite que los estudiantes deben dominar antes de acceder al material académico tradicional que se les presenta en clase y por ello, la formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria y que la mayoría de los docentes considera primordial (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra & Pérez, 2007; Pena y Repetto, 2008). A pesar de las grandes expectativas generadas por la educación emocional, algunos autores señalan que aún el camino recorrido ha sido corto y que es importante analizar el conocimiento científico acumulado (Acosta, 2008).

La enseñanza de habilidades emocionales favorecería el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y esto afectaría positivamente tanto su bienestar académico como su rendimiento. Por ello, desde los ámbitos de la investigación básica, la investigación aplicada y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está haciendo el máximo esfuerzo en desarrollar programas que consigan cambiar la problemática comportamental existente en los centros educativos (Vallés & Vallés, 2000).

4.3 Bullying y prevención de la violencia

En el contexto escolar, las manifestaciones infantiles y adolescentes de la falta de competencia social pueden ser muy variadas: ansiedad, tristeza, retraimiento social, problemas de concentración o desinterés académico. Ello conduce incluso al ausentismo escolar, dificultades en la relación con los compañeros o el profesor que se materializan en conductas disruptivas en el aula o incluso en agresiones al profesor y los compañeros, entre otras conductas antisociales (Vallés, A y Vallés C., 2000).

Con respecto a lo anterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) añaden que la ausencia de competencias emocionales está subyacente a estas conductas agresivas y antisociales, constituyendo una fuente de problema en los centros escolares. Esta conflictividad en ocasiones adquiere proporciones alarmantes en el centro escolar, produciéndose comportamientos de agresiones físicas y comportamientos delictivos, explicados por la baja IE.

Es sabido que gran parte del fracaso escolar de los alumnos no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, etc. Los estudios indican que entre un 10 y un 25 por ciento de los escolares son víctimas o participan en actos de maltrato hacia los compañeros; son conductas abusivas, intimidadoras y humillantes, a menudo hacia los individuos socialmente más débiles (Ortega y Mora-Merchan, 1996). Este fenómeno se conoce con el término anglosajón de "bullying".

Este es un fenómeno ya existente que hoy en día es abordado desde distintas esferas como la educativa, el campo psicológico y área de la salud mental. Rodríguez y Ballester (2007) describen al bullying como el proceso a través del cual un alumno se ve expuesto

repetidamente en el centro escolar a acciones violentas (físicas, psicológicas, sociales o verbales) que son realizadas por otros alumnos con mayor fuerza física o poder. Estas agresiones se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas a algún compañero que se elige como víctima y, como consecuencia de las mismas o de su amenaza, el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado y llega a sentirse impotente para salir de esa relación.

Son tres distintos actores los que intervienen en el proceso. El perfil de estos es descrito por Trautmann, 2008 en la tabla que se presenta a continuación.

<p>Perfil de los agresores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud positiva hacia la violencia ➤ No empatizan con el dolor de la víctima ➤ Presentan actitudes racistas/ sexistas / xenófobas ➤ Su razonamiento moral es primitivo ➤ Condición física más fuerte que sus pares ➤ Liderazgo ➤ Bajo rendimiento escolar ➤ Escasas habilidades sociales ➤ Desafiantes ante la autoridad
<p>Perfil de las víctimas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situación social de aislamiento ➤ Poca o nula asertividad ➤ Dificultad de comunicación ➤ Sensación de vulnerabilidad ➤ Presentan ansiedad/inseguridad/baja autoestima ➤ Complejión débil regularmente ➤ Alto grado de timidez y retraimiento ➤ Más problemas de salud somática
<p>Perfil de los testigos o espectadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Son la audiencia del agresor ➤ Representan entre el 60 y 70% del universo escolar restante ➤ El agresor se ve estimulado o inhibido <p>Las consecuencias para los testigos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar como respetable la agresión, ➤ Desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas ➤ Reforzar el individualismo

(Tabla de elaboración propia, basada en Trautmann, 2008)

- Bienestar psicológico bajo- Autoestima baja, tristeza. Sentimientos de enojo y venganza.
- Bajo ajuste social- Soledad, aislamiento, ausentismo/abandono escolar directamente proporcional a la severidad de la violencia escolar. Odio hacia la escuela. Relaciones sociales difíciles en la adultez.
- Afección psicológica- Dificultades para concentrarse (29%), Ansiedad, depresión y autoconcepto más bajo a los 23 años (Olweus, 1998), suicidio.*
- Indisposición física- Enfermedades psicosomáticas. Insomnio y enuresis. Niños victimizados por lo menos una vez a la semana presentan el doble de dolores de cabeza y malestares gastrointestinales (Williams, 1996). Efecto moderado sobre la presencia de Infecciones respiratorias superiores (Wolke, 2001).

En el campo preventivo, el entrenamiento en habilidades sociales propiciaría un individuo preparado para la convivencia; y por consiguiente competente para participar en actividades de grupo rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias de los que le rodean. Lo cual extiende el alcance de la técnica a la prevención del “subdesarrollo afectivo” propuesto por Moreno (1998) refiriéndose al escaso conocimiento emocional que poseemos de nosotros mismos y de los que nos rodean, generando situaciones de violencia y falta de solidaridad.

El desarrollo de habilidades sociales, señala Collel (2003), durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones problemáticas presentes en las aulas, tales como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas; que a su vez derivan en desmotivación, señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar.

En lo referente a las relaciones interpersonales que los alumnos establecen entre sí, se ha constatado que cuanto más desarrollada es la inteligencia emocional de los alumnos, las relaciones sociales entre compañeros son más adaptadas y en las relaciones de amistad se produce un mayor apoyo emocional con mayor interacción positiva entre ellos (Lopes,

Salovey y Strauss, 2003). Otros investigadores añaden que dichos alumnos son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

4.4 Propuesta pedagógica

La educación emocional contribuye a la adaptación social y académica de diversos modos. En primer lugar, facilitando el pensamiento. El trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Mestre et al., 2006). También puede producir un incremento en la motivación del estudiante para realizar el trabajo académico. Uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional que se incluye en la mayoría de definiciones es la capacidad de motivarse a uno mismo.

Las teorías actuales sobre motivación resaltan la influencia que ésta tiene sobre el rendimiento, el establecimiento de diferentes tipos de metas académicas, tales como de ejecución o rendimiento, debido a los diferentes patrones de motivación que generan en el alumno (González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996, p. 48). Asimismo, Guil y Gil-Olarte (2007), indicaron que la IE presentaba capacidad predictiva significativa con respecto a la autoeficacia para el rendimiento y la constancia (diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades de diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas).

Otro mecanismo de actuación podría ser la facilitación de la interacción social. La adaptación social en el entorno escolar requiere establecer relaciones tanto con pares como con profesores, y por ello se ha visto que las habilidades emocionales juegan un papel crucial en la facilitación de esta interacción. La expresión y regulación emocional podrían, a su vez, facilitar expectativas positivas acerca de la interacción social, así como el uso de estrategias asociadas a la coordinación de todas las destrezas necesarias para una conducta social efectiva (Mestre et al., 2006, p. 116).

A pesar de que los esfuerzos futuros deben centrarse en desarrollar programas que permitan desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes a temprana edad, no debemos olvidar los siguientes aspectos. El primero de ellos es el importante papel del entorno escolar que se configura como un espacio privilegiado de socialización; el segundo, el rol del profesor como □educador emocional□, puesto que se convierte en su referente más próximo en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p. 379); y un tercer aspecto crucial, es el que ha señalado Teruel (2000), que hace referencia a factores que dificultan la situación, como el vacío de formación del profesorado y por último, la falta de materiales aplicables en el aula.

Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado en diez los siguientes criterios internacionales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo:

- Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
- Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, y haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
- Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
- Asegurar el apoyo del centro previamente a la aplicación del programa.
- Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.
- Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje del alumnado. Dos ejemplos recurrentes y destacados de actividades propias de la educación emocional son el role-playing y el diario emocional (Nelis *et al.*, 2009; Renati *et al.*, 2011).
- Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

- Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
- Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
- Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos (con grupos experimental y control), donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas (fiabes y válidas) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa.

La educación emocional es un enfoque educativo que trata de aglutinar numerosos y heterogéneos programas, desde los que se dirigen a formar habilidades sociales, pasando por los programas de modificación cognitivo-conductuales o los programas de habilidades de toma de decisiones, hasta los programas de educación para la democracia, o los programas de prevención frente al suicidio, la violencia o el consumo de drogas (Goetz *et al.*, 2005).

En este sentido, los resultados obtenidos en los estudios de Abarca, Marzo y Sala (2002) ponen de relieve que el profesorado realiza manifestaciones verbales dirigidas a los alumnos que contienen una elevada connotación emocional. Transmiten un mensaje afectivo que el alumno percibe, interpreta y experimenta un determinado estado emocional. Es en esta interacción dialéctica en donde el profesor se convierte en modelo, del cual se producirá un aprendizaje sobre como comprender las emociones producidas en las interacciones entre compañeros y profesor el aula, cómo expresarlas adecuadamente, cómo regularlas y como controlar los impulsos. Este aprendizaje emocional permite el establecimiento de vínculos de amistad, cooperación solidaridad y relaciones interpersonales más adaptadas (Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J., 2002:511).

Conclusiones

«No es necesario recurrir al argumento de si estamos bien o mal, o mejor o peor, para justificar la intervención en educación emocional. Esta se justifica simplemente por el lícito e inmemorial deseo de mejora de los seres humanos» (Salmurri, 2003:31-32).

Nuestra sociedad está en constante evolución y como consecuencia de ello, los valores, expectativas y metas que plantea, así como las necesidades de los alumnos cambian continuamente (Pascual & Cuadrado, 2001). Actualmente, la necesidad de la educación emocional queda plenamente justificada. Esto se debe a que el objetivo último de los profesionales vinculados al mundo de la enseñanza debería ser desarrollar al máximo las capacidades y habilidades de los estudiantes, así como compensar los aspectos más deficitarios que presentan, además de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Bisquerra, 2006) y en definitiva, al desarrollo humano.

Las emociones organizan y crean nuestra realidad. El salón de clases y la escuela proveen diversas oportunidades para experiencias emocionales, en donde los cerebros de los estudiantes serán modificados por dichas experiencias. Las emociones dirigen la atención, crean significado y tienen sus propias vías de memoria (LeDoux, 1994). Regulan el comportamiento y nos ayudan a organizar el mundo a nuestro alrededor (Damasio, 1994). Dependiendo de la lógica, sin dar lugar a la capacidad de sentir, nos llevaría a tomar acciones desatinadas. De hecho la reducción en la emoción puede constituir una importante fuente de comportamiento irracional (Damasio, 1994:53).

Cuando decimos que las emociones están presentes, tenemos una amplia y específica gama de medición científica. Los cambios pueden ser medidos en respuestas cutáneas, ritmo cardíaco, presión arterial y actividad del EEG. Sumado a esto, sabemos que las emociones han ocurrido al graficar las diferencias presentadas en la neuroquímica, niveles de estrés, motilidad, sistema inmunológico, marcadores somáticos, patrones musculares, expresión del lenguaje, modulación del reflejo y acciones directas (Bradley y Lang, 2000). Entender la educación emocional como una educación dirigida a promover el aprendizaje social y emocional es entender la educación emocional en sentido laxo, en la que casi

cualquier tipo de intervención educativa preventiva o de desarrollo personal puede tener cabida, como la educación para la ciudadanía, la educación moral o la educación para la salud. Entendida así, que es como habitualmente se entiende, la educación emocional es un enfoque educativo comprensivo que trata de aglutinar numerosos y heterogéneos programas, desde los que se dirigen a formar habilidades sociales, pasando por los programas de modificación cognitivo-conductuales o los programas de habilidades de toma de decisiones, hasta los programas de educación para la democracia, o los programas de prevención frente al suicidio, la violencia o el consumo de drogas (Goetz et al., 2005)

Por otra parte, la educación emocional depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales desglosadas en el artículo y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño. De esta forma, técnicas como el modelado y el role-playing emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje a través de las cuales los educadores, en cuanto expertos emocionales, materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo emocional de sus alumnos.

Acorde con lo expuesto, la escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia. La inteligencia emocional no es sólo una cualidad individual. Las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en IE de sus líderes. En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Actualmente, la postura racionalista extrema, que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas, ha quedado relegada (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual (Zaccagnini, 2008) lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) haya prosperado significativamente en los últimos 15 años

(Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), debido a que desde diferentes ámbitos (clínico, educativo, etc.) se ha exigido que predijera criterios sobre y más allá de lo que predecía la inteligencia general (Zeidner, Roberts & Matthews, 2008).

Así, la adquisición de estas destrezas puede ayudar a ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la sociedad que requieren que los niños posean destrezas adicionales que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa. Recordemos que las sociedades hipermodernas buscan que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a). Es cada vez más evidente que el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales para afrontar de manera productiva los cambios vitales, ya que reducen el riesgo de padecer problemas de salud mental (Humphrey et al., 2011) y mejora el bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008b).

Sin embargo, aunque tener una buena inteligencia emocional supone contar con herramientas muy valiosas en el contexto escolar, es inevitable plantearse hasta que punto estas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario, en un momento en que la mayoría de padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a).

Por el momento, existen algunas evidencias a favor de la intervención educativa de ciertas dimensiones de la IE (Pérez-González, 2008), de manera que la educabilidad de la IE y, aunque es presumible en cierto grado, no se ha constatado fehacientemente a pesar de que de cada vez son más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri, 2007), puesto que prácticamente no existen estudios que repliquen los resultados provisionales (Pérez-González, 2008).

Aunque la escuela es un contexto adecuado para la educación de emociones, no debemos delegar la responsabilidad total en los centros educativos, olvidando el papel fundamental que desempeña la familia en la educación de los jóvenes. Por ello, en investigaciones futuras deberá analizarse que efectos tiene la implicación de los padres en el proceso.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. y Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), pp. 1-4.
- Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de la Educación Primaria. *Bordón*, 54 (4), pp. 505-518.
- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. En M. S. Jiménez (coord.) Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Alcántara Santuario, A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, núms. 49-50, julio-diciembre, México, CISE- UNAM. pp. 51-55.
- Álvarez González, M., et al. (2000). Aplicación del modelo de portafolio en la evaluación del aprendizaje universitario. *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación* (CD-Rom). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
- Bach, E. (2002). Educar les emocions del professionals de l'educació, *Revista catalana de pedagogia*, I, pp. 123-134.
- Bach, E., Darder, P. (2006). *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones*. Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. educ. 18, pp. 55-84.
- Bailey, B. A. (2001). *There's Got To Be A Better Way: Discipline that Works*. Oviedo, Florida: Loving Guidance.
- Bamford, C. y Utne, E. (2003). An emerging culture: Rudolf Steiner's continuing impact in the world. *Utne Reader, Advertising section*, pp. 1-48.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31 (125).
- Beehr, T. y Franz, T. (1986). El continuo debate acerca del significado del estrés en el trabajo, en: *La conducta organizacional*.
- Bisquerra, A. (1992). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Caballo, V. (1998). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabildo, Hector. (1991). *Salud Mental: Un enfoque preventivo*. México.
- Calvo Rodríguez, Ballester, F. (2007) *Acoso escolar: Procedimientos de Intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Casacuberta, David. (2000). *¿Qué es una emoción?* Barcelona: Crítica.
- Casacuberta, D., Vallverdú, J. (2010). Emociones Sintéticas. *Páginas de Filosofía*, Año XI, 13, pp.116-144.
- Casas, F. (2003, 24 de abril). *El aprendizaje y las emociones*. La Nación 40 págs. P. 20 A
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Dpto. de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Collel, E. C. (2003). La educación emocional. *Revista dels mestres de la Garrotes*, 19 (37), pp. 8-10.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), pp. 75-80.
- Corominas Rovira, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. ESE. *Estudios sobre educación*, 11, pp. 91-110.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- Damasio, A. (1994/2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam; revised Penguin edition.
- Darwin, C.R. (1872/1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Souza, L. (2009). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula (Tesis doctoral). Universidad Autonoma de Barcelona.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- Diekstra, R. F. W. y Gravenstein, J.C. (2008). La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. En *Fundación Marcelino Botín, Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. (pp. 123-154).
- Elias, M. J.; Zins, J. E.; Weissberg, R. P; Frey, K. S.; Greenberg, M. T; Haynes, N. M.; Kessler, R.; Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervisión and Curriculum Development).
- Esteve, J. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante, en: *Profesores en Conflicto*. Madrid: Ed. Narcea.
- Extremera y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Reaserch of Educational Psycology*, 6 (2), pp. 363-382.
- Fernández Abascal, E.G. y Chóliz Montañés, M. (2003). Expresión facial de la emoción. *Psicotherma*, 15, (3), pp 503-504.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal y Ruiz D. (2008). Educando la Inteligencia emoional en el aula: Proyecto Interno. *Electronic Journal of Reaserch in Educational Psycology*, 14.
- Fisher, S. (1986). *Estrés y Estrategia*. Madrid: Ed. Narcea.
- Freudenberg, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, pp. 159-166.
- Gairín, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (1), pp. 61-77.
- García P. y Gasca M. (2003). *Taller para adolescentes: educando con inteligencia emocional*. Reporte de trabajo profesional de Licenciatura en Psicología. México: UNAM (Campus Itztacala).

- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria [en línea]*, 10, (11).
- García-Fernández M., Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3, (6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXL*. Barcelona: Paidós.
- Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo y Ma Ruiz. (Eds.). *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Gil, F.; León, J.M. y Jarana, L. (Eds.). (1995): *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Pirámide.
- Girardi, C. (2008) Reseña de: Por una didáctica mínima. *Guía para facilitadores, Instructores, Orientadores y Docentes Innovadores. Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 173-189.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., y Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. En R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York: Bantman.
- Gómez Gras, J.M., Galiana Lapera, D. y León Espí, D. (2000). *¿Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad?* Elche: Universidad Miguel Hernández.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), pp. 45-61.
- Greenspan, S. (1998). *El crecimiento de la mente*. Barcelona: Paidós.

- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 119-133.
- Hativa, N. Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), pp. 699-729.
- Herzberg, F. (1968). Una vez más: ¿Cómo motiva usted a sus empleados? *Harvard Business Review*. Pp. 13-22.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Len- drum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637.
- IFMB (Informe Fundación Marcelino Botín). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- INCAE. (1999). *Centro América en el SXXI: Una agenda para la competitividad y el Desarrollo Sostenible*, INCAE. (1 Ed.). Alajuela: CR CLADS.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality. En E. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.
- Izard, C., y Ackerman, B. (2000). Motivational, Organizacional and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of Emotions*, 2nd Ed (pp. 253-264). New York: Guilford Press.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En *Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional* (p.118). Málaga: España.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19 (3), pp 192-207.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1).

- Latapí Sarre, P. (1988). La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, México, ANUIES, 5-19.
- Lawton, M. P. (2001). Emotion in later life. *Current Directions in Psychological Sciences*, 10 (4), 120-123.
- LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- Levenson, R. W. (2000). Expressive, physiological, and subjective changes in emotion across adulthood. En Qualls, S. H. y Abeles, N. *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life*. (pp. 123-140). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M., (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, pp. 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), pp. 641-658.
- López, F. (1992). La inserción del desarrollo sociopersonal en el curriculum escolar, en Borrego, C. *Curriculum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla: Alfar, pp. 15-37.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. Psicología sin Fronteras. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3, (1), pp. 16-19.
- Macía, D., Méndez, F. y Olivares, J. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- Magaz, A. y García, E. (1998). *IEG: Instrumentos de evaluación general. Niños y adolescentes* (ed. rev. en prensa). Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention". *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Maslow, A. (1943). Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), pp. 370-396.

- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163–183.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mehrabian, A. (1996). Analysis of the Big-five personality factors in terms of the PAD Temperament Model. *Australian Journal of Psychology*, 48, 86-92.
- Meneses Díaz, G. (2002) *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*, México: Lucerna Diogenis.
- Meneses Díaz, G. (1997). *Orientación Educativa: discurso y sentido*. México: Lucerna Diogenis.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid: CIDE.
- Monjas, I. (1997). *Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: Cedpe, SL.
- Moreno, M. (1998). Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 11-20.
- O.M.S. (1989): *Educación para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1996). *Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza Primaria a la Secundaria. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Intervención psicopedagógica»*. (p. 143 del libro de Actas). Madrid.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001) *Educación emocional*. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: CissPraxis.

- Pérez Bullosa, A. (2006). *Orientación e inserción profesional e inserción laboral: casos prácticos para el desarrollo profesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez-González, J. (2008). *Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional*. Depto. MIDE II (OEDIP), Facultad de Educación, UNED, Madrid.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools. *Trends Issues Crime Criminal Justice*; 259: 1-6.
- Rodríguez, A. y Ballester (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS (Instituto de Orientación Psicológica Asociados).
- Ruiz Tapia, N. (2009) La salud del docente: una necesidad por atender. *La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco*, 20, pp. 21-25.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, pp. 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sarasola, M. R. y Von Sanden, C. (2005). Cuatro pilares para la formación integral del profesorado, *Organización y gestión educativa*, 3, pp. 20-24.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación (Reflexión y normativa pedagógica)*. Barcelona: Ariel.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores* (Tesis doctoral). Lleida: Departamento de Pedagogía y Psicología Universidad de Lleida.

- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, (1), 13-20.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional*. Aplicaciones educativas. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. (2003). *Psicología de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Victoria, R. (2000). Programas Institucionales de Tutorías. *Serie Investigaciones*, ANUIES.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Sapiens*, (4), 2, 33-51
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Editor, S.A. Javier Vergara
- Zaccagnini, J. (2008). *La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica*. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zeidner, M., Roberts, R., y Matthews, G. (2004). The emotional intelligence bandwagon: Too fast to live, too young to die? *Psychological Inquiry*, 15, 239–248.

Referencias electrónicas

- Aunión, J.A. “Entrevista a David Brierley”. (2012). <http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html>. (Consultado el 24 de abril del 2013).
- Bisquerra Alzina, R. “Concepto de Educación Emocional”. <<http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>>. (Consultado el 14 de abril del 2016).
- Filella, G. “Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario”. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_243.pdf>. (Consultado el 1 de junio del 2016).
- López-Pérez, B. “Educación emocional en adultos y personas mayores”. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?249>> (Consultado el 1 de junio del 2013).
- Mays, R. (2004). “What is Waldorf Education?” <<http://www.waldorfanswers.com/Waldorf.htm>> (Consultado el 14 de julio del 2016).
- Moreno, M. “La Pedagogía Waldorf”. <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A/8751>>. (Consultado el 14 de abril del 2016).
- Rodríguez, Ruiz. E. “Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down”. <<http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf>>. (Consultado el 2 de junio del 2013).
- S. A. “Rudolf Steiner y la Educación Waldorf”. <http://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Waldorf_Education.php>. (Consultado el 14 de abril del 2013).
- S. A. “Acerca de David Brierley”. <http://www.fundacionbotin.org/davidbrierley_visualizacion-blogcurriculum_educacion-2018328151330684.htm>. (Consultado el 16 de abril del 2013).
- S. A. “Conscious Discipline”. <http://consciousdiscipline.com/about/dr_becky_bailey.asp>. (Consultado el 14 de abril del 2013).

S. A. “Biografía Rafael Bisquerra Alzina.

<<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia.html>> (Consultado el 14 de abril del 2013).

Soldevila, A. “Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores”.

<http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat_anterior/iv_jornades/posters/7_diseno_desarrollo_y_evaluacion_de_un_programa_de_educacion_emocional_para_personas_mayores.pdf>. (Consultado el 3 de junio del 2016).

Soldevila, A. y cols. “Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona’t”.

<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1173Soldevila.pdf>>. (Consultado el 2 de junio del 2016).