

¿Cómo educar las emociones?

La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.



© Copyright: Hospital Sant Joan de Déu
Hospital Sant Joan de Déu
Direcció d'Innovació, Recerca i Gestió del Coneixement
Passeig Sant Joan de Déu, 2
08950 Esplugues de Llobregat
www.hsjdbcn.org

Las opiniones expresadas en este documento son las del autor y no reflejan, necesariamente, las del Hospital Sant Joan de Déu.

Para citar este documento:

Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Disponible en la web: www.faroshsjd.net

128 págs, 21 cm x 27,9 cm

CDU: 314.4-053.2; 614.1

D. L.: B -9727-2011

Impresión: Gráficas Campás, S.A.

El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) es la plataforma de **promoción de la salud y el bienestar infantil** del **Hospital Sant Joan de Déu** (HSJD) de Barcelona.

Nos dirigimos principalmente a madres y padres que tienen interés en recibir información de calidad respecto la salud y bienestar de sus hijos. Asimismo, FAROS se dirige también a otros cuidadores y profesionales, especialmente en el campo de la salud y la educación.

Nuestra misión es proporcionar información y **ofrecer todo nuestro conocimiento para fomentar valores y hábitos saludables**. Contamos siempre con la colaboración y revisión de los profesionales del hospital y, por lo tanto, **garantizamos la máxima calidad** de los contenidos que publicamos.

También nos encontrarás en las redes sociales:



<http://www.facebook.com/ObservatorioFAROS>



@HSJD_FAROS

Edición: Faros Sant Joan de Déu

En FAROS encontrarás **más de 1.000 consejos de salud** clasificados en cinco grupos distintos de edad y temáticas variadas, desde la alimentación hasta información sobre enfermedades o sobre el comportamiento y el aprendizaje.

Además, FAROS pone a tu alcance una sección con interesantes recursos que te servirán para **transmitir hábitos saludables a tus hijos de forma amena y divertida**.

Todos los documentos producido por el Observatorio FAROS están disponibles y de libre acceso en www.faroshsjd.net.

Dirección:

Jaume Pérez-Payarols

Adjunto técnico:

Arian Tarbal

Comité Asesor:

Carmen Cabezas
Jaume Campistol
Manuel del Castillo
Rubén Díaz
Santiago García-Tornel
Xavier Krauel
Josep Maria Lailla
Vicente Molina
Maria Dolors Navarro
Milagros Pérez Oliva
Esther Planas
Antoni Plasencia
Eduard Portella
Meritxell Ruiz
Jorge Wagensberg

¿Cómo educar las emociones?

La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.

Coordinador:

- **Rafael Bisquerra.** Catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universitat de Barcelona (UB), director del Máster en Educación Emocional y Bienestar y del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones de la UB y patrono de la Fundación Eduardo Punset.

Autores:

- **Eduard Punset.** Divulgador científico, autor de libros de divulgación científica, economista, abogado y director del programa Redes.
- **Francisco Mora.** Doctor en Medicina y en Neurociencia. Catedrático de Fisiología Humana en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y catedrático adscrito del Departamento de Fisiología Molecular y Biofísica de la University of Iowa.
- **Esther García Navarro.** Coordinadora y docente del Máster en Educación Emocional y Bienestar y del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones de la Universitat de Barcelona (UB).
- **Èlia López Cassà.** Maestra, psicopedagoga y doctora en ciencias de la educación y miembro del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona (UB).

- **Juan Carlos Pérez-González.** Doctor Europeo en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y profesor permanente del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED.
- **Linda Lantieri.** Experta en educación social y emocional, y cofundadora de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), del Resolving Conflict Creatively Program (RCCP) y directora de The Inner Resilience Programme (IRP).
- **Madhavi Nambiar.** Cofundadora y subdirectora de The Inner Resilience Programme (IRP).
- **Pilar Aguilera.** Doctoranda en el Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona (UB) y Visiting Scholar en el Institute of Education de la University of London.
- **Nieves Segovia.** Presidenta de la Institución Educativa SEK y vicepresidenta y secretaria general del Patronato de la Universidad Camilo José Cela (UCJC).
- **Octavi Planells.** Licenciado en biología por la Universitat de Barcelona (UB), Máster en Comunicación Científica, Médica y Ambiental por la Universitat Pompeu Fabra (IDEC-UPF) y redactor de Grupo Punset Producciones.

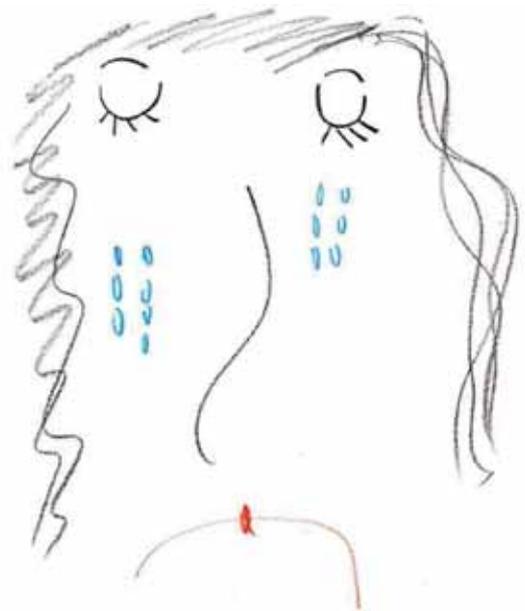
Con el patrocinio de:



Con la colaboración de:



Dedicamos este informe y brindamos nuestro más cálido agradecimiento a los **niños y niñas de la Escuela del Hospital Sant Joan de Déu**, que con sus dibujos han conseguido convertir este documento en una pequeña gran obra de arte.



Índice

Prólogo	5
Introducción	8
1. ¿Qué son las emociones?	14
2. De la inteligencia emocional a la educación emocional	24
3. Educar con inteligencia emocional en la familia	36
4. Inteligencia emocional en el aula	45
5. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo	56
6. La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York	70
7. La educación emocional en el Reino Unido	83
8. Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España	99
9. Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK	109
10. Las claves de la inteligencia emocional	116
11. Referencias bibliográficas para la práctica	119
Autores	123

Prólogo

Eduard Punset

Si me preguntaran sobre la revolución que se nos viene encima y que nos va a desconcertar a todos, respondería, sin vacilar, la irrupción del aprendizaje social y emocional en nuestras vidas cotidianas.

Ahora más que nunca nos estamos dando cuenta de la necesidad de acabar de una vez por todas con el desdén sistemático hacia nuestras emociones básicas y universales. Antaño, se aparcaban las emociones –o peor aún, se destruían- en el caso de que afloraran. Sea como fuera, en ningún caso la gente profundizaba en su conocimiento y ni mucho menos se planteaba la idea de gestionar nuestros sentimientos más básicos. Hay que tener en cuenta que el único conocimiento con el que venimos al mundo, lo poco que traemos incorporado «de fábrica», es un inventario de respuestas inconscientes a afectos, pasiones y olvidos de quienes nos rodean.

Que son innatos es algo que en realidad contemplamos desde hace ya algo más de un siglo. De entre su gran obra, Charles Darwin fue el autor de un tratado fascinante que quizá pasó algo desapercibido a la sombra de su célebre *El Origen de las Especies*. Hablo de *La Expresión de las Emociones en los Animales y en el Hombre*, un libro cuya tesis defiende esta naturaleza innata de las emociones. En sus páginas, el naturalista analiza cómo por medio de nuestra expresión facial y de nuestra gesticulación comunicamos lo que nos pasa por dentro a los demás. Por lo general, expresar nuestras emociones lo hacemos de manera instintiva: nadie nos ha enseñado a sonreír.

Antes de que podamos explicar con palabras y de modo consciente qué sentimos, desde la cuna ya damos a conocer las emociones básicas y universales que nos embargan. Y hasta ahora, no hemos sabido hacer otra cosa que machacar esos sentimientos con los que llegamos al mundo.

Afortunadamente, estamos descubriendo por fin la prioridad que deberíamos otorgar al aprendizaje emocional. Algo que está constatando la ciencia es la importancia de la gestión de estas emociones básicas y de su prioridad frente a los contenidos académicos de los más pequeños, como la capacidad de cálculo, la caligrafía, la gramática... Incluso la adquisición de valores queda en un segundo plano. Aquí, en aprender a manejar las propias emociones –que no reprimirlas, como hemos venido haciendo durante siglos- reside la clave del éxito de los futuros adultos.

Es requisito indispensable para aprender a gestionar las emociones el saber contar con el resto de la manada. La inteligencia, sea emocional o de cualquier otro tipo, o es social o no es inteligente. Hasta tal punto es esto cierto que el reconocimiento social de lo que uno dice y hace es un buen indicador de la salud del individuo. El último mono en la escala social carece de buena salud, mientras que la de los diez primeros suele ser excelente. La relación con los demás es esencial para que el individuo sobreviva y por ello, forjar una inteligencia emocional pasa por adquirir habilidades sociales. No basta con mirarnos al ombligo, también debemos ser capaces de entender qué conmueve, perturba o alegra a quienes tenemos al lado.

«La inteligencia, sea emocional o de cualquier otro tipo, o es social o no es inteligente.»

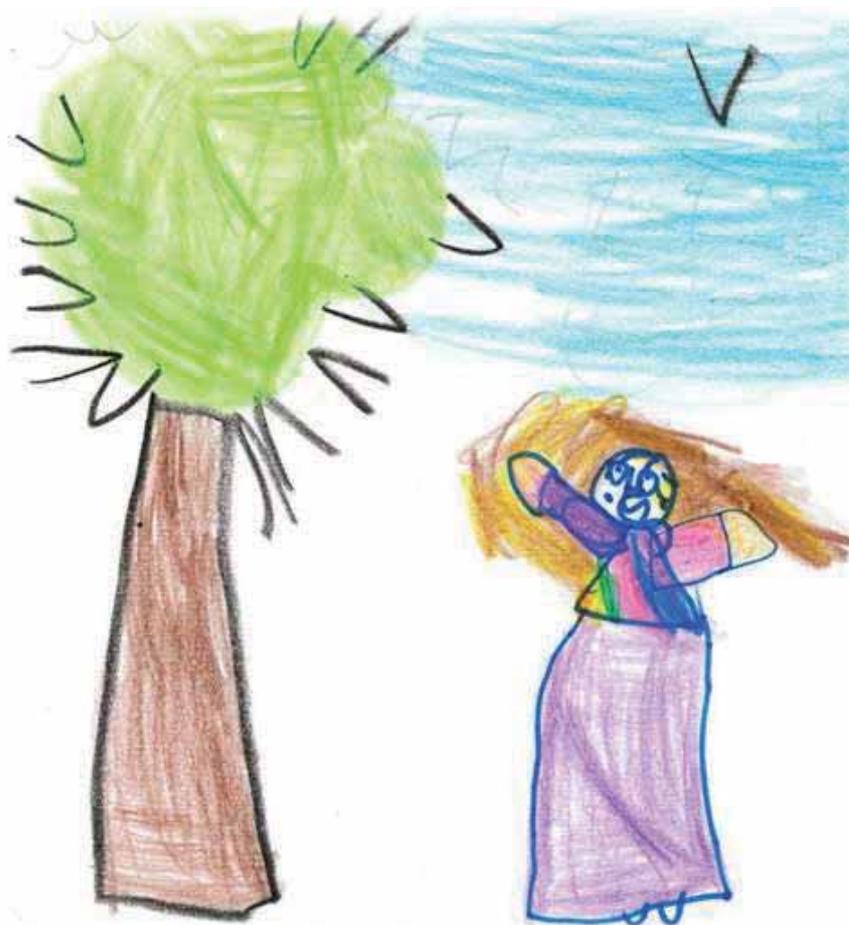
No hay duda de que tenemos que tejer redes sociales. Una persona que habla dos idiomas en lugar de uno está mejor preparada para afrontar dificultades. Quien intercambia conocimientos, sentimientos, chismorreos o genes con otras personas va a salir ganando por fuerza y encima, la revolución tecnológica nos brinda una oportunidad de oro. Estamos más conectados que nunca –o tenemos la capacidad de estarlo-, somos más sociales que nunca –o al menos podemos serlo- y eso es algo que no se puede desaprovechar. En nuestras manos tenemos herramientas con las que mejorar nuestro aprendizaje social y emocional: conocer la importancia del miedo, controlar la ira y empatizar con nuestro entorno.

Adquirir todas estas habilidades es algo que hay que hacer cuanto antes y para ello es necesario que la gestión emocional se introduzca en la educación desde la más tierna infancia. Hoy sabemos, gracias a la ciencia, que entre los cuatro y los diez años hay que activar los afectos en los niños para que tengan la curiosidad intelectual necesaria. Pero por sorprendente que parezca, esta tarea remonta incluso a los meses previos al nacimiento de nuestros hijos. Hasta hace poco, nadie tenía en cuenta el impacto que podrían tener los niveles de estrés de la madre en la criatura dentro de su vientre. Uno de los descubrimientos sociales de mayor trascendencia de estos dos últimos siglos es, sin duda, el impacto en su vida de adulto de lo acontecido al bebé desde su gestación.

Por si no parecen suficientes, hay más motivos que confieren urgencia a favor del aprendizaje social y emocional. Una razón de peso es el hecho de que uno de cada tres niños en educación primaria no consigue adaptarse, al mismo tiempo que no tiene otro entorno social al que acudir que no sea la escuela. Posteriormente, el joven que no acaba de encajar en el entramado social y con una autoestima por los suelos, regresa fácilmente a los ritos arcaicos de la especie como la violencia, la pelea o las drogas.

La manera ideal de reducir los futuros niveles de violencia, de aumentar los de altruismo, de prevenir los tambaleos de la salud y, con ello, de disminuir la presión que está colapsando los sistemas sociosanitarios y la asfixia a todo tipo de prestaciones, pasa por la temprana puesta en práctica del aprendizaje social y emocional.

La generalización legítima de las prestaciones sociales ha provocado el colapso frecuente de los sistemas de prestaciones sanitarias, educativas, de entretenimiento o seguridad ciudadana. Para resolver esta contradicción debemos reinventar las políticas de prevención y la manera ideal de hacerlo es introduciendo la gestión emocional. Algo que se debe abordar de manera transversal desde las aulas y, tan o más importante, desde nuestros hogares. Ahora más que nunca, la educación debe apuntar al corazón y estoy convencido de que este informe contribuirá significativamente a este objetivo.



Introducción

Rafael Bisquerra

La educación en el siglo XX se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo, donde la adquisición de conocimientos ha ocupado la mayor parte del currículo académico. Es cierto que siempre ha habido algún profesor o profesora, o algún centro educativo, que por propia iniciativa se han preocupado de otros aspectos como las emociones en su práctica educativa. Pero eso se puede considerar como la excepción que confirma la regla. No es hasta finales del siglo XX cuando se inicia un cambio.

Un primer paso es la publicación del artículo *Emotional Intelligence* en 1990 por parte de Peter Salovey y John Mayer, que habría pasado desapercibido si no fuera que cinco años más tarde, el psicólogo y autor norteamericano Daniel Goleman publicó un libro con el mismo título, basándose en el artículo anterior. Este libro fue un *best seller* mundial y a partir de ese momento se inició un cambio de tendencia en el sentido de dar más importancia a las emociones.

¿Qué es la inteligencia emocional? A grandes rasgos podríamos decir que es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito para poder pasar a la regulación. La autorregulación emocional consiste en un difícil equilibrio entre la impulsividad y la represión. Ambos extremos pueden ser igualmente perjudiciales. También existe la regulación de las emociones de los demás, en el sentido de que el comportamiento de cada persona influye en las emociones de los demás y por tanto en su comportamiento. Conciencia y regulación emocionales deben considerarse competencias básicas para la vida, ya que la persona que las ha adquirido está en mejores condiciones para afrontar los retos que plantea la vida. En último término, son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social.

Los cambios educativos y sociales suelen ser lentos. Aunque ya hace más de veinte años que se está investigando sobre inteligencia emocional y que hay mucha gente que habla de ello, no se puede decir que la práctica educativa se haya visto afectada significativamente por esta propuesta.

A finales de los años noventa se inician en nuestra casa las primeras publicaciones sobre el tema. Cuando se habla de la aplicación de la inteligencia emocional en la educación, a menudo se habla de educación emocional, que es un concepto más amplio que la inteligencia emocional, ya que recoge otras aportaciones como la neurociencia, las

investigaciones sobre el bienestar subjetivo, el concepto de fluir, etc. De todo ello se deriva hacia un modelo de competencias emocionales que deben ser desarrolladas a través de la educación. En la primera década del 2000 se observa una progresiva sensibilización social por estos temas. Va creciendo el número de publicaciones, investigaciones, experiencias educativas, cursos, conferencias, jornadas, etc., lo que es el reflejo de una implantación incipiente de la educación emocional en el contexto educativo.

La evidencia empírica ha puesto de manifiesto los efectos positivos de la inteligencia emocional en muchos aspectos de la vida, como por ejemplo una disminución de ansiedad, estrés, indisciplina, comportamientos de riesgo, conflictos, etc., junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, resiliencia y, en último término, del bienestar emocional. Hacer consciente el bienestar y la felicidad es uno de los objetivos de la educación emocional.

«A grandes rasgos, la inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas.»

La inteligencia emocional tiene aplicaciones en la «prevención inespecífica». Una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en el consumo de drogas, comportamientos de riesgo (conducción temeraria, violencia, delincuencia, etc.). Hay evidencias de la importancia y la necesidad de adquirir competencias emocionales por parte de la infancia y la adolescencia de cara al desarrollo personal y profesional. Una conclusión es clara: en educación emocional hay que empezar lo antes posible. Incluso durante el embarazo ya es muy importante el estado emocional de la futura madre por las repercusiones que esto tiene en el feto.



La relación entre emoción y salud es cada vez más evidente. Las investigaciones han demostrado cómo las emociones negativas contribuyen a disminuir las defensas del sistema inmunitario y por lo tanto predisponen a contraer enfermedades. En cambio, las emociones positivas contribuyen a aumentar nuestras defensas y en consecuencia, pueden funcionar como prevención. Se han identificado más de cuarenta enfermedades que pueden ser consideradas de carácter psicosomático, donde las emociones pueden jugar un

papel importante, entre ellas el asma, las úlceras gástricas, los tics, las contracturas, la hipertensión crónica, los trastornos cardiovasculares, etc.

El Hospital Sant Joan de Déu es uno de los primeros de España en disponer de un área dedicada a la prevención y promoción de la salud infantil. Por esta razón, y teniendo presente lo expuesto en los párrafos anteriores, no es de extrañar que dicho hospital, a través de su canal de prevención y promoción de la salud infantil y juvenil, el Observatorio FAROS, hayan decidido hacer un informe sobre la inteligencia emocional en estas franjas de edad. Hay varios argumentos que explican y justifican esta decisión:

- En primer lugar, porque el hospital es consciente de la importancia de la inteligencia emocional en la infancia y adolescencia, considerando que forma parte de la salud mental y del bienestar, y por tanto es un tema de interés para el hospital.
- Segundo, porque quiere transmitir la visión y convicción de la importancia de actuar en la infancia para garantizar una etapa adulta con salud.
- Tercero, porque quiere sumarse a difundir la importancia de la inteligencia emocional en la sociedad en general y en particular en la infancia y adolescencia.
- Cuarto, porque quiere poner al alcance de la sociedad unas herramientas sobre inteligencia emocional que sean útiles para las familias, los profesionales de la educación y para el personal sanitario, con la intención de facilitar la puesta en práctica de la educación emocional en niños y jóvenes.

Conviene dejar claro que la inteligencia emocional es importante en todas las personas, independientemente de la edad, del sexo o del estado de salud. En cualquier caso, puede que las enfermedades hagan más difícil regular las emociones, de donde se deriva una mayor importancia de la inteligencia emocional en estas situaciones, tanto por parte del enfermo como de las personas que lo acompañan.

A pesar de que el Hospital Sant Joan de Déu tiene como destinatario prioritario de sus servicios a los niños enfermos, este informe se dirige a la sociedad en general y de forma especial a las familias y al profesorado. La intención es doble. Por un lado que familias y profesorado contribuyan al desarrollo de las competencias emocionales de las nuevas generaciones, con lo cual se hace una prevención que puede contribuir a mejorar su estado de salud y, por otra, los que inevitablemente tengan un problema de salud, que tengan más recursos para hacerle frente con más inteligencia emocional, lo que puede repercutir en un mejor pronóstico.

En este informe se pueden encontrar una serie de capítulos distintos que tienen como objetivo presentar un marco general de la inteligencia emocional y los fundamentos para la práctica educativa, tanto en la familia como en la escuela.

En el primer capítulo, el neurocientífico Francisco Mora nos habla de emoción, biología y salud para enmarcar el tema. Mora nos explica qué son las emociones desde un punto de vista neurofisiológico, concepto fundamental antes de pasar a analizar la inteligencia emocional.

En el segundo capítulo, redactado por quien suscribe esta introducción, describimos la inteligencia emocional y los principales modelos, desde donde pasamos a las competencias emocionales y la forma de desarrollarlas a través de la educación emocional, tanto en las familias como en centros educativos, organizaciones, medios de comunicación, y lógicamente en hospitales. Asimismo, hacemos mención especial a los medios de comunicación y su rol como difusores de conocimiento en torno a la inteligencia emocional. En los capítulos posteriores, diferentes expertos de este campo nos amplían los conceptos que introducimos en este apartado.

Esther García Navarro, que ha estudiado sobre inteligencia emocional en la University of Yale, y es coordinadora del Máster en Educación Emocional y Bienestar y del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones de la Universitat de Barcelona, en el tercer capítulo presenta propuestas prácticas para ayudar a padres y madres a desarrollar la inteligencia emocional en sus hijos. La educación emocional debe empezar desde el nacimiento, y por tanto la familia tiene una función muy importante en este sentido.

«La educación emocional debe empezar desde el nacimiento.»

De la cuna pasamos a la escuela. En el capítulo cuarto, Èlia López Cassà, profesora de la Universitat de Barcelona que hizo el doctorado sobre educación emocional, presenta propuestas prácticas para el profesorado. La educación emocional debería estar presente desde la educación infantil, pasando por primaria y secundaria, hasta la vida adulta. Aún queda mucho por hacer de cara a la implantación de programas de educación emocional en todos los centros educativos. En este capítulo hay una degustación de lo que se puede hacer.

En el quinto capítulo, Juan Carlos Pérez-González, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que hizo el doctorado sobre inteligencia emocional, expone un marco general sobre la inteligencia emocional aplicada a la educación en el mundo. El autor pone, además, especial énfasis en investigaciones concretas y en las evaluaciones de programas de educación emocional, de donde se derivan aplicaciones para la práctica.

Linda Lantieri es una reconocida especialista que ha llevado a cabo investigaciones y experiencias muy innovadoras en Nueva York sobre el aprendizaje social y emocional (ASE). En el capítulo sexto, Lantieri nos presenta algunos aspectos de su línea de trabajo, que abre las puertas a múltiples experiencias posibles en los centros educativos. En inglés ya es una expresión habitual el *social and emotional learning* (SEL).

En el séptimo capítulo, Pilar Aguilera, que es *Visiting Scholar* en el Institute of Education de la University of London y que está investigando sobre la dimensión emocional de la ciudadanía y los derechos humanos, nos habla del *social and emotional aspects of learning* (SEAL), denominación que recibe el aprendizaje social y emocional en el Reino Unido. Aguilera nos hace una documentada exposición de cómo el SEAL se lleva a cabo en los centros educativos, siempre con la intención de poder extraer recursos para la práctica.

En el capítulo octavo, expongo una visión de síntesis del ASE de algunos casos llevados a cabo en España desde las experiencias pioneras hace ya poco más de una década.

En el noveno capítulo se hace especial referencia a algunas experiencias concretas con la doble finalidad de dar a conocer y de hacer sugerencias útiles para los lectores. Nieves Segovia, presidenta de la Institución Educativa SEK nos presenta con un poco más de detalle los aspectos más relevantes del programa puesto en marcha en el seno de la institución.

«Este documento pretende suscitar el interés por la inteligencia emocional y las ganas de formarse y leer sobre el tema.»

Finalmente, el décimo capítulo recoge, en forma de decálogo de buenas prácticas, una síntesis de los principales consejos que se han ido desarrollando a lo largo de todo el informe.

Con este trabajo se pretende suscitar el interés por el tema y, por lo tanto, las ganas de seguir formándose y leyendo sobre inteligencia emocional. Para facilitar la formación continuada, complementamos el documento con unas recomendaciones bibliográficas clasificadas en varias categorías, en las últimas páginas.

Quiero hacer constar que para mí es una gran satisfacción haber tenido la oportunidad de coordinar este proyecto en representación de la Fundación Eduardo Punset, junto con Octavi Planells, de Grupo Punset Producciones, a quien agradezco las gestiones de contactos con autores, corrección y supervisión de los textos.

Este trabajo está dirigido por el Observatorio FAROS del Hospital Sant Joan de Déu junto con el patrocinio de la Obra Social de la Fundación "La Caixa". Agradecemos a Jaume Pérez Payarols y Arian Tarbal, representantes de estas instituciones, la iniciativa y el apoyo que han dado para hacer posible este proyecto.

Esperamos que todo ello sea un documento útil para las familias, profesorado y sociedad en general, de cara a contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional. Si es así y se va poniendo en práctica hasta las últimas consecuencias, habremos contribuido al bienestar emocional, personal y social, que es una forma de hacer salud.



1. ¿Qué son las emociones?

Francisco Mora

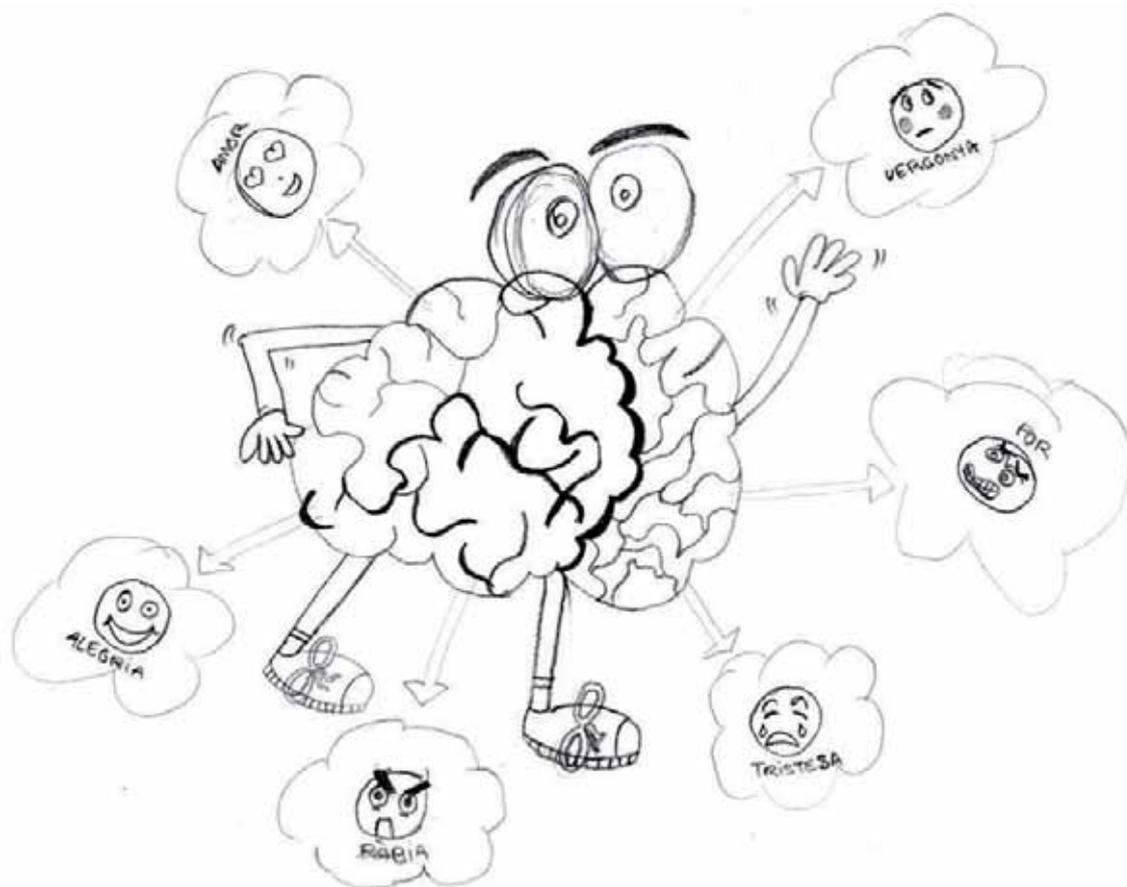
La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja «a vivir», a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia.

Estímulos que pueden ser de recompensa y placer o de dolor y castigo. En el *Diccionario de Neurociencia* de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como «una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales». Por ser este el capítulo introductorio del informe, pienso que sería interesante aclarar y expandir lo más posible los conceptos implícitos en esta definición.

Aclarando definiciones

Por una parte la reacción conductual, descrita en el citado diccionario, hace referencia a las respuestas del organismo ante aquellas situaciones que son un peligro (dolor) o bien son estímulos placenteros. Ante un perro enseñando los dientes y dispuesto a mordernos, tenemos una clara reacción emocional (de peligro, castigo, dolor) con la que nos aprestamos a defendernos o huir. Con hambre, y ante un buen plato de comida, también tenemos una reacción emocional (placer) que esta vez nos lleva a acercarnos al plato de comida y eventualmente comer.

Estas reacciones ante el peligro o ante cualquier estímulo placentero obedecen a mecanismos universales codificados en el cerebro desde hace millones de años. La emoción se enciende o bien ante un puro evento externo, como es el caso del ataque espontáneo del perro que acabamos de mencionar, o bien por la conjunción de un evento interno y otro externo. Este último caso obedece al desequilibrio que se produce en nuestro organismo y su repercusión en el cerebro ante la falta de alimentos (evento interno), o por privación de actividad sexual, ante una situación de excesivo frío o calor o ante una carencia de sueño.



Pongamos el ejemplo de falta de alimentos. En esta situación de hambre, se produce un estado de desequilibrio interno, que en fisiología conoceríamos como pérdida o desequilibrio de la «homeostasis». Y es en estas condiciones que la visión de un buen plato de comida (evento externo) se volvería atractivo y placentero, cosa que no ocurriría si existiese un equilibrio de nutrientes en nuestro organismo (saciedad de alimentos).

Todos estos son mecanismos codificados en los circuitos neuronales de cualquier especie animal. En todos los organismos, la reacción emocional es un mecanismo puesto en marcha de modo automático, ya que tiene por finalidad realizarse en el menor tiempo posible. Y así, de hecho, también ocurre en el ser humano. En otras palabras, la emoción es una reacción inconsciente, que prepara a nuestro cuerpo para atacar o correr y huir ante el peligro o abalanzarse ante una fuente de comida y todo sin apenas ser consciente de ello. Y no podía ser de otra forma. Es claro que la naturaleza ha encontrado con la emoción un mecanismo sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos unos frente a otros. Con ello, realmente, la naturaleza ha planificado definitivamente la supervivencia biológica.

Dijimos también que las emociones se acompañan de fenómenos vegetativos. Con ello, lo que se quiere decir es que en esa reacción emocional, y formando parte de ella, se activa una parte específica del sistema nervioso que se conoce como sistema nervioso autónomo o vegetativo. Además, dependiendo de que se trate de una reacción de dolor o placer, se activa la subdivisión que se conoce como sistema simpático o sistema parasimpático.

La función de estos fenómenos vegetativos consiste en producir, junto con la conducta, toda una serie de cambios paralelos en todos los órganos y sistemas de nuestro cuerpo con los que este se adapta a la nueva situación. La activación del sistema nervioso simpático ocurre ante un peligro (piénsese en el ejemplo anterior, el ataque de un perro). Se trata de una respuesta fisiológica en la que se liberan muchas hormonas, se produce una contracción muscular potente, corriendo o atacando, aumenta la actividad del corazón, y los vasos sanguíneos favorecen, con un aumento de su flujo sanguíneo, el riego del corazón y los músculos; aumenta también el volumen del aire en los pulmones y junto a esto toda una larguísima serie de respuestas fisiológicas de todos los órganos y sistemas de nuestro organismo. En la activación del sistema nervioso parasimpático ocurre todo lo opuesto a lo descrito anteriormente.

**«La naturaleza ha encontrado con la emoción un mecanismo
sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos
unos frente a otros.»**

Añadido a todo ello, además, las emociones, en el ser humano, se hacen conscientes (esa reacción subjetiva que referíamos a propósito de la definición del *Diccionario de Neurociencia*). El hombre, frente al resto de todos los seres vivos y gracias a esa otra parte del cerebro que es la inmensa corteza cerebral humana y que alberga los mecanismos que producen la conciencia, «sabe» de sus reacciones emocionales al aflorar estas a su conciencia. Esa sensación consciente de una determinada reacción emocional son los sentimientos. El hombre, pues, experimenta sentimientos: en el caso del ejemplo anterior, en que ocurría un ataque contra nuestra vida: sentimos miedo, «sabemos» que tenemos miedo.

Los sentimientos, al menos en apariencia, tendrían poco que ver con los mecanismos que mantienen la supervivencia y por tanto con las emociones. Pero no es así, pues los sentimientos, al reclutar mecanismos de la conciencia y hacernos por tanto conscientes de cuanto ocurre, añaden una mayor flexibilidad a la conducta humana ante las situaciones antes descritas. Lo extraordinario, además, es que «ese añadido sentimental» le ha supuesto al hombre el descubrimiento de un nuevo mundo.

Es decir, le ha llevado más allá de los sentimientos inmediatos de miedo, placer o frustración y encontrar los sentimientos de bienestar ante muchas y diferentes situaciones personales (el trabajo bien hecho) o las hechas por otros (el aplauso a un hijo por su carrera sobresaliente). Y, aún más lejos, a esos sentimientos, entre otros muchos, que uno experimenta y que no nacen de los estímulos inmediatos biológicos, sociológicos o depositados en la memoria, como el sentimiento que nos empuja hacia el logro de la felicidad o la misma espiritualidad.

Los siete pilares básicos de las emociones

Las emociones, además de las descripciones que acabo de señalar, cumplen muchas y varias funciones. Pienso que podríamos resumir todas ellas en siete apartados (Mora, 2008).

- **Primero.** Las emociones sirven para defendernos de estímulos nocivos (enemigos) o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensantes (agua, comida, juego o actividad sexual) que mantengan la supervivencia. En este sentido, además, las emociones son motivadoras. Es decir, nos mueven o empujan a conseguir o evitar lo que es beneficioso o dañino para el individuo y la especie.
- **Segundo.** Las emociones hacen que las respuestas del organismo (conducta) ante acontecimientos (enemigos o alimento) sean polivalentes y flexibles. Son reacciones que ayudan a encontrar, no una respuesta fija ante un determinado estímulo (como es un reflejo), sino que bajo la reacción general de alerta, el individuo escoge la respuesta, más adecuada y útil entre un repertorio posible. Ello se expande, enormemente, con la aparición de los sentimientos (la parte consciente y subjetiva de las emociones). Las emociones y los sentimientos de esta manera, dotan de más versatilidad a la conducta. Y ello, obviamente, es de más utilidad para la supervivencia del individuo y de la especie
- **Tercero.** Las emociones sirven a las funciones del punto primero y segundo «alertando» al individuo como un todo único ante el estímulo específico. Tal reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales (sistema reticular, atencional, mecanismos sensoriales, motores, procesos mentales), endocrinos (activación suprarrenal medular y cortical y otras hormonas), metabólicos (glucosa y ácidos grasos) y en general la activación de muchos de los sistemas y aparatos del organismo (cardiovascular, respiratorio, etc. con el aparato locomotor y músculo estriado como centro de operaciones).

- **Cuarto.** Las emociones mantienen la curiosidad y con ello el interés por el descubrimiento de lo nuevo (nuevos alimentos, ocultación de posibles enemigos que se avizoran a lo lejos, aprendizaje y memoria, etc.). De esta manera, ensanchan el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.
- **Quinto.** Las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros (de la misma especie o incluso de especies diferentes). Es una comunicación rápida y efectiva. En el hombre, el lenguaje emocional es también un lenguaje básico tanto entre los miembros de una misma familia (padres e hijos) como entre los miembros de una sociedad determinada. Ello, además, crea lazos emocionales (familia, amistad) que pueden tener claras consecuencias del éxito tanto de supervivencia biológica como social.
- **Sexto.** Las emociones sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. A nadie se le escapa que todo acontecimiento asociado a un episodio emocional, tanto si este tuvo un matiz placentero o de castigo (debido a su duración como a su significado), permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido. Ello, de nuevo, tiene claras consecuencias para el éxito biológico y social del individuo.
- **Séptimo.** Las emociones y los sentimientos son unos mecanismos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento. Los abstractos creados por el cerebro, los procesos cognitivos en general, se crean en las áreas de asociación de la corteza cerebral con información que ya viene impregnada de colorido emocional, de bueno o de malo. Se piensa ya con significados emocionales. Y de ahí que, sobre esa base, la emoción juegue un papel fundamental en la toma de decisiones conscientes por la persona. Todo esto nos lleva a que las emociones son como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro.

Neuroeducación

Inferido de todo cuanto llevamos dicho, un pilar básico de las emociones es la curiosidad. La emoción y la curiosidad son dos mecanismos indisolublemente unidos. De hecho, la curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción. Es el mecanismo principal que la enciende. El sistema límbico, sede de las emociones, siempre está en guardia y fácil para ser activado por estímulos nuevos, diferentes, que salgan de la penumbra de lo cotidiano. La curiosidad es un mecanismo innato que lleva a la exploración, a husmear en todo lo desconocido, a «tener los ojos siempre bien abiertos» a todo cuanto ocurre. Con la

curiosidad, el animal o el mismo ser humano, adelantan sucesos posibles, conocen lo que puede suceder antes de que esto suceda. Y es con esta curiosidad que nace el foco de la atención que es como la ventana que, al abrirse, permite la creación del conocimiento.

Y de todo esto, de raíz inviolablemente biológica, junto a, en general, todo aquello que sabemos de cómo funciona el cerebro, se está sacando provecho al aplicarlo a cómo enseñar mejor a los maestros, pues es claro que para que un alumno preste atención en clase ya sabemos que no vale exigirle, sin más, que preste atención. Eso sirve de bien poco, sobre todo si el profesor es aburrido y aun con un profesor activo y un tema que pudiera ser interesante. La atención hay que evocarla por mecanismos que la neurociencia cognitiva actual comienza a desentrañar y claramente uno de ellos, sino el principal, es evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se le explica.

Ello ha llevado a intentar crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos. Métodos adaptados a los mecanismos específicos de cada edad en los niños y las materias que se enseñan. Métodos asociados a la recompensa y no al castigo. Y esto último empieza a conocerse como «neuroeducación». La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno. Y es después, que se sigue con el proceso activo, eficiente, de aprendizaje y memoria.

Juego y placer

Los mecanismos cerebrales de la curiosidad se ponen ya en funcionamiento a los pocos meses de nacer el niño. El juego en el niño se produce utilizando esos mecanismos de la curiosidad que están conjuntados con la emoción, la recompensa y el placer. El juego es el mecanismo inventado por la naturaleza a través del cual el niño adquiere habilidades y capacidades de un modo eficiente y lo hace más apto en el mundo. Es el proceso por el que el niño realiza casi todos los aprendizajes positivos posibles. Solo hay que observar la conducta de un niño de dos o tres años ante un juguete: lo que está haciendo en su juego es obedecer a mecanismos de su cerebro que le llevan a experimentar y, con ello, a aprender del mundo, a tomar medida «motora» de la distancia de los objetos que están a su alrededor con respecto a su propio cuerpo y construir así programas motores que utilizará más adelante para realizar con seguridad y precisión una determinada conducta.



Y al igual con las habilidades sensoriales discriminativas, sean a través de la visión o el tacto; el niño juega porque le produce placer aun sin el «saber» de que es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujarle a aprender. Todo niño experimenta una necesidad (necesidad de aprender) que le empuja al juego y solo sacia con el juego, puesto que este es placentero. El placer es el mecanismo por el que a través del juego se disfraza el aprendizaje que es lo que le lleva a conseguir los objetivos que la naturaleza le demanda, lo mismo que cuando siente hambre le empuja a comer. Al niño le empujan los códigos de funcionamiento cerebral que ya trae consigo al nacimiento (como el mismo lenguaje) y que en barbecho vienen grabados molecularmente en los genes, producto del proceso evolutivo. El juego, pues, es el mecanismo mediante el cual el niño, aprendiendo, cambia su propio cerebro y con ello enfila su camino hacia la juventud.

Apagón Emocional

Todos sabemos que vivimos en una sociedad estresada. Y esa dinámica de presión genera un estado de acciones y reacciones personales de tensión constante. Cuando estos procesos se ponen en marcha de un modo lento, constante e insidioso, al individuo le oprime una sensación de agobio mental inconsciente repetido a lo largo de los días, los meses o los años. Lo cierto es que una vez entronizado este estilo de vida se instrumenta una respuesta orgánica patológica permanente. Y esto, producido por una miríada de factores, se vive en la familia, lo que necesariamente repercute en el niño.

« El juego, pues, es el mecanismo mediante el cual el niño, aprendiendo, cambia su propio cerebro y con ello enfila su camino hacia la juventud.»

El niño en su desarrollo (desarrollo cerebral), es como una especie de esponja capaz de absorber todo estímulo e información de su entorno y transformarlo en física y química, en rearborización y creación de nuevas ramas de las neuronas (dendritas) y la creación y nueva configuración de las sinapsis (esos puntos de comunicación de las neuronas por las que se transmiten la información unas con otras). Ese entorno familiar, principalmente y en el contexto que aquí estamos tratando, refiere a la emoción. Es como resultado de ese entorno que en el cerebro del niño se puede «encender» pero también «apagar» la emoción y todos los mecanismos que hemos venido refiriendo aquí como son la curiosidad y los procesos atencionales.

Con este «apagón emocional» aparecen los problemas, muchos graves, en la conducta de los niños, y que se expresan mayormente en el colegio y a la hora de aprender y

memorizar. De ese entorno familiar puede nacer un niño con estrés que no se exprese en ninguna anormalidad cognitiva especial o hiperactividad o síntomas depresivos clásicos sino simplemente en esa atención difuminada, dispersa y de falta de interés por aprender.

El estrés es ciertamente una actividad cerebral y conductual fisiológica y consustancial a nuestros estilos de vida durante millones de años. Pero los estilos de vida han cambiado en los humanos modernos y ello ha dado lugar a la patología del estrés y con ello, a la falta de un sueño profundo, suficiente y reparador, mecanismos cerebrales esenciales para producir y alcanzar la consolidación de todo lo aprendido durante el día, y a otros síntomas como la irritación y la falta de curiosidad y la desatención que ya hemos mencionado. Cuando este proceso se pone en marcha repercute en el cerebro y compromete su función normal.

Hoy conocemos un tratamiento efectivo y poco costoso que mejora los síntomas producidos por este tipo de estrés. Me refiero a la práctica del ejercicio físico aeróbico. Los efectos del ejercicio físico aeróbico funcionan a cualquier edad, desde el niño y el adolescente al adulto y la vejez. Este tipo de ejercicio practicado regularmente rebaja las respuestas estresantes y modula y cambia la configuración del cerebro en aquellas áreas que tienen que ver con el aprendizaje y la memoria. De esto se han dado cuenta los especialistas. Y frente a la idea, de hace unos años, particularmente en Estados Unidos, que había que rebajar el número de horas semanales dedicadas a la «gimnasia y los deportes» y utilizarlas en su lugar al duro aprendizaje abstracto, ahora, de nuevo, a la luz de los beneficios que sobre el cerebro produce ese ejercicio físico aeróbico, se ha vuelto a la idea de potenciar éste y dedicarle tiempo suficiente.

«Los estilos de vida han cambiado en los humanos modernos y ello ha dado lugar a la patología del estrés.»

Estudios recientes lo han venido poniendo de relevancia. Un estudio en particular resulta muy interesante. Fue un estudio realizado en una población de un millón de suecos. En estos se comprobó que en el rango de edades entre los 15 y los 18 años, aquellos que practicaron ejercicio físico continuado y alcanzaron altas puntuaciones en esta materia, también fueron los que alcanzaron una más alta puntuación en los test que consideraron elementos como la inteligencia global y verbal, y en general, en la comprensión verbal y en el pensamiento lógico.

Lo interesante de este estudio fue, además, que cuando muchos de estos jóvenes fueron evaluados cincuenta años más tarde (independientemente de que en el intervalo de estos años hubieran seguido o no haciendo ejercicio), aquellos que habían practicado ejercicio físico en su juventud fueron los que demostraron tener mejores habilidades mentales

durante el envejecimiento. Esto tiene que ver con lo que ha venido a conocerse como «reserva cognitiva».

Hasta hace bien poco tiempo se pensaba que los efectos sobre el cerebro de la práctica del ejercicio físico aeróbico no eran acumulativos. Es decir, se pensaba que el ejercicio físico realizado a edades tempranas no influía para nada (si luego después no se seguía practicando) en el envejecimiento tardío (62-85 años). Este pues no parece ser el caso, al menos inferido de los resultados de este estudio que acabo de referir.

Algunas claves o conclusiones

1. La emoción es aquello que nos mueve y empuja «a vivir», a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y nosotros mismos.
2. El cerebro emocional (sistema límbico) es el que guía, da luz e ilumina a cualquier edad, todos los planes y decisiones que tomamos en nuestra vida.
3. Las emociones son un lenguaje en sí mismas, a través del cual se puede facilitar o entorpecer la transmisión de conocimientos.
4. La memoria de cualquier suceso se ve facilitada cuando este ocurre en un contexto o componente emocional bien sea de placer o de dolor.
5. Las emociones son la base fundamental del propio proceso de razonamiento y la toma de decisiones.
6. Las emociones son la base de los procesos que se conocen como curiosidad y atención.
7. La neuroeducación refiere a tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro para enseñar a aprender mejor.
8. La curiosidad es el mecanismo emocional que abre las ventanas de la atención por las que entra la información capaz de producir aprendizaje, memoria y conocimiento.
9. En el niño, el juego es el mecanismo inventado por la naturaleza a través del cual este adquiere habilidades y capacidades de un modo eficiente y hacerle más apto en el mundo.

10. El placer, a través del juego, es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujar al niño a aprender.
11. Apagón emocional significa perder o disminuir la energía capaz de sentir curiosidad por lo que se enseña y con ello cerrar el foco de atención y ser poco eficiente en los procesos de aprendizaje.

Bibliografía

- Hillman, C.H., Erickson, K.I., Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65.
- Mora, F., Pena, A. (1998). Desarrollo cerebral y adolescencia. En J.M. Segovia y F. Mora (Eds.): *Sicopatología de la adolescencia*. Madrid: Farmaindustria.
- Mora, F., Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2008) *El Reloj de la sabiduría. Tiempos y Espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2009) *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Praag, H. (2009) Exercise and the brain: something to chew on. *Trends in Neurosciences*, 32, 283-290.

2. De la inteligencia emocional a la educación emocional

Rafael Bisquerra

La inteligencia emocional

Se considera que el primer artículo científico sobre inteligencia emocional es el de Salovey y Mayer (1990) con el título *Emotional Intelligence*. Este artículo pasó prácticamente desapercibido en el momento de su publicación y hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgó Daniel Goleman (1995).

Con anterioridad, en 1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. CASEL es una institución que se propone la difusión de *social and emotional learning* (SEL), que se puede traducir por aprendizaje social y emocional (ASE). Dicho en otras palabras, antes de la publicación del libro de Goleman (1995) ya había una institución dedicada a su difusión en la educación.

A partir de la publicación del libro *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) se produce una gran difusión de este concepto. El libro es un *best seller* mundial que ha tenido gran trascendencia social, hasta tal punto de eclipsar a los creadores del concepto.

Según Salovey y Mayer (1990) y la revisión posterior de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Su modelo se estructura en cuatro bloques:

1. **Percepción emocional.** Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a las emociones en uno mismo y en los demás, expresadas a través del lenguaje, la conducta, obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente así como la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
2. **Facilitación emocional del pensamiento.** Las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados

emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.

3. **Comprensión emocional.** Consiste en comprender y analizar las emociones. Incluye la capacidad para dar nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre estas y las palabras. Por ejemplo, la tristeza se debe a una pérdida. También incluye la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo cómo se pasa de la frustración a la ira, o del amor al odio.
4. **Regulación emocional.** Control de las emociones que incluye la habilidad para distanciarse de una emoción, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten, etc.

Para Goleman la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas.

Si nos fijamos entre estos dos modelos de inteligencia emocional no coinciden. Pero además surgen otros modelos, como el de Reuven Bar-On, el de Petrides y Furnham, etc. Esto abre un debate sobre ¿qué es realmente la inteligencia emocional?, ¿cuál es el modelo más apropiado?, ¿cuál nos conviene seguir? La polémica está servida. Pero más allá de este debate, hay un acuerdo general en que existen unas competencias emocionales que deberían aprender todas las personas. La estrategia para desarrollar las competencias emocionales se denomina educación emocional.

Competencias emocionales

Existen diversos modelos de competencias emocionales. A continuación se presentan algunas de las competencias más representativas, siguiendo el modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona. Este modelo se ha experimentado con éxito en la educación (Bisquerra, 2009) y engloba competencias como las siguientes.

La «conciencia emocional» consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la observación del propio comportamiento así como del de las personas que nos rodean. Ello supone saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones; comprender las causas y consecuencias de las últimas; evaluar su intensidad; y reconocer y utilizar su lenguaje, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La «regulación de las emociones» significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No hay que confundir la regulación emocional con la represión. La regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componentes importantes de la habilidad de autorregulación la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc.

«La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás.»

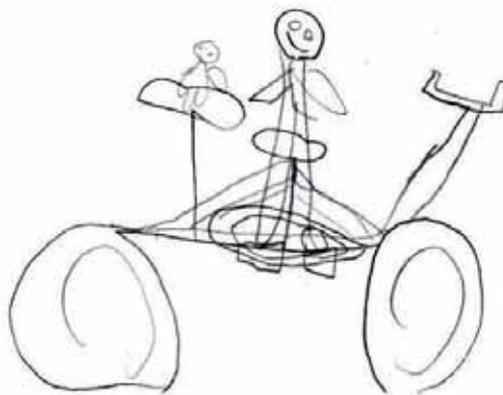
Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc. El desarrollo de la regulación emocional requiere de una práctica continuada. Es recomendable empezar por la regulación de emociones como ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, culpabilidad, envidia, alegría, amor, etc.

La «autonomía emocional» es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Se trata de tener sensibilidad con invulnerabilidad. Esto requiere de una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad. La autonomía emocional es un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.

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

Las «competencias para la vida y el bienestar» son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. El bienestar

emocional es lo más parecido a la felicidad, entendida como la experiencia de emociones positivas. No podemos esperar a que nos vengan estos estados emocionales, sino que hay que construirlos conscientemente, con voluntad y actitud positiva. Esto es posible y deseable.



La educación emocional

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). Este proceso se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es por tanto una educación para la vida, un proceso educativo continuo y permanente. A esto se le denomina «enfoque del ciclo vital».

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida.

A título de ejemplo se citan a continuación algunos de los objetivos de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.

- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Como temas referentes de la educación emocional están los siguientes: el marco conceptual de las emociones, que incluye el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales), tipos de emociones, etc.; conocer las características de las emociones principales, como miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor o felicidad; la naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica. Pero lo más importante son las competencias emocionales.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos...) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información no es suficiente.

Tener buenas competencias emocionales y una inteligencia emocional desarrollada no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos principios éticos. La dimensión ética debe estar siempre presente en el desarrollo de competencias emocionales.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva

ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar emocional, que redundará en un mayor bienestar social.

Contextos de aplicación de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional tiene aplicaciones en múltiples contextos. Se puede decir que en todo lugar y en todo momento se deberían aplicar las competencias de inteligencia emocional. Con la intención de subrayar algunos de los contextos de aplicación prioritaria, nos vamos a referir a continuación al de la educación formal, en las familias, en las organizaciones en general y en la salud en particular.

Educación es un concepto muy amplio que puede estar presente a lo largo de la vida. Una parte de la educación es la escolarización obligatoria en la educación formal. En capítulos próximos se tiene presente el marco de la educación formal como referente importante. Pero la educación emocional no se limita a este contexto.

«El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales.»

El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales. Las relaciones interpersonales en el seno de la familia es un continuo de emociones, donde el conflicto se hace inevitable. La gestión positiva de conflictos es un aprendizaje que se inicia en la familia. Madres y padres deberían tomar conciencia de su importancia y desear formarse con una doble finalidad. Por una parte con la intención de aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos; por la otra, para contribuir a que los hijos tengan más inteligencia emocional. En este sentido, el capítulo dedicado a la inteligencia emocional en la familia incluye algunas referencias para poner en práctica en este contexto.

En cualquier tipo de organización, tiene aplicaciones la inteligencia emocional. Son ejemplos de organizaciones las empresas industriales, comerciales, financieras, organizaciones no gubernamentales, la Administración pública, etc. Aquellos aspectos en los que tiene una aplicación la inteligencia emocional en las organizaciones son, por ejemplo, la selección de personal, la formación continua, la prevención de riesgos laborales, el trabajo en equipo o la gestión positiva de conflictos. Conviene tener presente que la mayoría de bajas laborales lo son por causas psicosociales, es decir, se deben a ansiedad, estrés, depresión, *burn out*, etc. El sustrato emocional presente en la vida laboral hace necesaria la inteligencia emocional.

Dentro de las organizaciones, hay un tipo especial de ellas que son las relacionadas con la salud: hospitales, clínicas, ambulatorios, consultas médicas, etc. En estos contextos, las emociones cobran un valor especial. La persona enferma se puede ver afectada por estados emocionales que le cuesta superar. Esto afecta a los familiares que deben darle apoyo aunque a veces son los familiares los que necesitan apoyo emocional.

En este sentido, es muy importante el apoyo emocional que pueden proporcionar los profesionales de la salud. «Cómo dar malas noticias» se considera una competencia de inteligencia emocional que ciertos especialistas de la medicina deben dominar ya que se ven en situaciones críticas de vez en cuando; en estos momentos, la forma de comunicarse es crucial. En clínicas y hospitales puede haber niños que están en una situación crítica, tanto física como emocionalmente. Diversas investigaciones han puesto de relieve cómo las emociones afectan al sistema inmunitario (Ader, 1991; Ader *et al.*, 1991; 2001; Vidal, 2000). Las emociones negativas disminuyen las defensas del sistema inmunitario y por lo tanto predisponen a contraer enfermedades; mientras que las emociones positivas contribuyen a aumentar las defensas del sistema inmunitario y por lo tanto previenen de enfermedades o aceleran la curación. Todo esto son ejemplos de la importancia de las emociones en las organizaciones de la salud.

Materiales para la práctica

Para apoyar la labor del profesorado y de las familias se han elaborado materiales prácticos, con ejercicios y actividades enfocadas al desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Se puede recurrir a estos materiales donde se encontrarán abundantes sugerencias y actividades en el momento de poner en práctica la educación emocional. Consultar los recursos del capítulo 11, «Referencias bibliográficas para la práctica».

La inteligencia emocional en los medios de comunicación

Los medios de comunicación se pueden considerar como un contexto más para la posible aplicación de la inteligencia emocional. Los medios audiovisuales como la televisión y la radio tienen un enorme poder para influir en la sociedad. Podrían ser utilizados para contribuir a la educación de forma entretenida; mezclando formación y diversión.

La realidad es que escasean los programas de calidad que tengan como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de las audiencias. Por ejemplo, los pocos espacios que podemos encontrar en Cataluña son *Redes*, *Bricolatge Emocional*, *L'Ofici de Viure* y *Fòrum Junior*.

Un programa de referencia es *Redes* que dirige Eduard Punset en La 2 de Televisión Española, que trata cada semana un tema de ciencia. Muchos de los programas abordan directa o indirectamente la inteligencia emocional y su educación, desde una perspectiva principalmente científica. Algunos ejemplos los encontramos en los episodios titulados «La receta para el estrés» (emitido el 22 de octubre del 2009), «Educación emocional desde el útero materno» (5 de octubre del 2009), «Emociones individuales y colectivas» (27 de mayo 2007), «Educación emocional» (11 de abril 2006), «Para qué sirven las emociones» (15 noviembre 2005), «No sabemos qué nos hace felices» (19 febrero 2005), «La fórmula de la felicidad» (28 septiembre 2003), «Cuando el cerebro se emociona» (9 noviembre 2003), «¿Para qué sirven los celos?» (22 septiembre 2002), «Claves violentas (I y II)» (5 y 12 de enero de 2003), «Las bases genéticas de la ansiedad y la tristeza» (14 abril 2002).

Otro programa es *Bricolatge Emocional*, de Gaspar Hernández, en TV3, el cual trata temas de educación emocional de forma rigurosa y amena. Los temas emitidos son: «La bona sort», «La parella ideal», «Aprender a dir "no"», «Perdre la por de la mort», «La crisi com a oportunitat», «Vèncer la por», «Vèncer la timidesa», «La sexualitat intel·ligent», «Posar fi a l'estrès», «Fer amics», «Guanyar més diners», «Saber-nos enfadar» y «La felicitat».



El mismo Gaspar Hernández dirige el programa *L'Ofici de Viure* de Catalunya Ràdio. Se trata de un programa sobre desarrollo personal, psicología positiva y nueva espiritualidad. Ejemplos de temas tratados son: «L'amor autèntic» (30 octubre 2011), «Dolors físics-dolors emocionals» (29 octubre 2011), «Tot sobre l'ansietat» (22 octubre 2011), «Valors més necessaris que mai» (22 diciembre 2011), etc.

Fòrum Júnior es un programa de Televisió de Catalunya, dirigido por Jordi Vilardell, en el cual un grupo de jóvenes comentan temas de su interés. Entre los títulos emitidos están: «Petons, rebuig i enamorament», «Condicions adverses», «Pubertat: complexos i acceptació», y «Superar les pèrdues».

Desgraciadamente abundan más otro tipo de programas que se podrían calificar de basura emocional o telebasura. Estos programas tienen una influencia mayor de la que sería de desear, ya que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, se aprende mucho a partir de lo que se ve hacer a otras personas. De ahí la importancia de poner al espectador, sobretodo cuando son niños y jóvenes, ante modelos que puedan servir de referencia.

**«Pese a tener, algunos periódicos, secciones de educación
una vez a la semana, la educación emocional pasa
prácticamente desapercibida.»**

Los niños y jóvenes están indefensos ante el poder de los medios, sobretodo la televisión. Se impone una implicación de la sociedad para aprovechar este medio tan potente para educar o, como mínimo, para no deseducar. Crear una opinión social y un criterio sobre la selección de programas puede ser una vía hacia donde avanzar. Por ejemplo, un equipo de expertos podría informar a la sociedad, a través de la prensa y una web, sobre los programas recomendables y no recomendables desde el punto de vista educativo. Esto podría ser utilizado por las familias y el profesorado para orientar hacia un uso apropiado de los medios. Afortunadamente hay experiencias que avalan la viabilidad de proyectos en este sentido.

Así, por ejemplo, los patrocinadores de un programa de televisión retiraron sus subvenciones como consecuencia de la protesta social producida ante la emisión en *prime time* de ciertas informaciones. Los anunciantes no quieren jugarse su prestigio apareciendo en programas censurables socialmente. Si no hay patrocinadores ni publicidad, no puede haber programa. Esta evidencia abre una puerta importante a la esperanza de cara a aprovechar las redes sociales para crear conciencia y orientar sobre las características educativas o no de ciertos programas. Esta última experiencia junto con el éxito de los cuatro programas anteriormente citados permite enfocar el futuro con un cierto optimismo.

Además de la televisión y la radio, de entre los medios de comunicación hay que citar a la prensa. Los periódicos en general se dedican a difundir información política y noticias. Curiosamente muchas de las informaciones que transmiten son un ejemplo del «analfabetismo emocional». Las secciones habituales de un periódico suelen ser: política nacional, internacional, artículos de opinión, cultura, espectáculos, deportes, economía, reportajes, etc. Algunos periódicos tienen secciones de educación una vez a la semana, pero la educación emocional ha pasado prácticamente desapercibida hasta el momento. Aun así, alguna vez han aparecido reportajes relacionados con inteligencia emocional y temas afines.

En «La contra» de *La Vanguardia* aparece una entrevista con un especialista en algún campo (ciencia, cultura, profesiones, etc.), que a menudo adopta un contenido que se podría considerar de educación emocional. Por esta página han pasado ilustres representantes e investigadores de la inteligencia emocional y consideramos que es un referente citado frecuentemente hasta tal punto que muchas personas han expresado que para ellas es lo más interesante de este periódico. Consideramos que es un ejemplo de presencia de educación en inteligencia emocional que puede dar pistas y animar para otras experiencias en este sentido.

No vamos a comentar las revistas especializadas en autoayuda, las cuales ya tienen unos lectores que buscan informaciones relacionadas con la salud y el desarrollo personal. Solamente comentar que dentro del amplio bloque de autoayuda, tanto de libros como revistas, se puede encontrar de todo. En la misma categoría hay textos de gran nivel y buena fundamentación, junto con otros que son más propios de ciencias ocultas o sectas religiosas. Los lectores deben tener una información previa y un juicio crítico para poder seleccionar con criterio lo que van a leer.

En la edición del 2011 de las *Jornadas de Educación Emocional* que celebra anualmente la Universitat de Barcelona (ver los enlaces recomendados al final de este capítulo y leer también el capítulo 8 de este informe), el tema conductor fue «La educación emocional en los medios de comunicación». Estas jornadas contaron con la participación de ponentes como Eduard Punset, Gaspar Hernàndez, Ima Sanchís, Jordi Vilardell, Borja Vilaseca y otros autores.

Mediante estas líneas queremos hacer una llamada a los profesionales de los medios de comunicación para que se impliquen en proyectos enfocados al desarrollo de la inteligencia emocional. Esto requiere sensibilidad y concienciación sobre la importancia y necesidad del tema. También requiere un cambio de actitudes y una formación en inteligencia emocional de los profesionales del medio para poder introducir ingredientes relacionados con el tema en programas tan diversos como series televisivas, documentales, programas educativos,

prensa, libros, etc. El éxito de los programas y experiencias anteriormente citados permite vislumbrar el futuro con esperanza.

Enlaces recomendados

Jornadas de Educación Emocional:

<http://www.jornadeseducacioemocional.com/material-edicions-anteriors/>

Programa *Bricolatge Emocional*, en Televisió de Catalunya:

<http://www.tv3.cat/bricolatgeemocional>

Programa *Fòrum Junior*, en Televisió de Catalunya:

<http://www.tv3.cat/forumjunior/index.html>

Programa *L'Ofici de Viure*, en Catalunya Ràdio:

<http://www.catradio.cat/programa/1038/Lofici-de-viure>

Programa *Redes*:

<http://www.rtve.es/television/redes/>

<http://www.redesparalaciencia.com/>

Bibliografía

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Ader, R., Felten, D.L., Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Agulló Morera, M.J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güell, M., Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Hué-García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*
- Pascual-Ferris, V., Cuadrado-Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Punset. E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2007). *El viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2011). *Viaje al optimismo*. Barcelona: Destino.
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Salovey, R. y Sluyter, D.J. (1997) *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Shapiro, L E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Soler, J., Conangla, M.M. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Vidal-Gómez, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

3. Educar con inteligencia emocional en la familia

Esther García Navarro

¿Por qué inteligencia emocional en la familia?

Si hay un entorno donde es imprescindible que se dé el desarrollo de competencias emocionales, este es el de la familia. Los fuertes lazos emocionales entre padres e hijos hacen necesario que unos y otros puedan aprender a ser emocionalmente inteligentes con el objetivo de conseguir vivir todos con mayor bienestar.

Diferentes estudios demuestran que las relaciones interpersonales (entre las que encontramos las familiares) son uno de los factores predictivos del bienestar emocional o de la felicidad (Bisquerra, 2009). Curiosamente estas relaciones también son causas principales de conflicto y malestar provocando emociones negativas como la tristeza, el rencor, el odio, etc. La clave está en conseguir ser emocionalmente inteligentes, desarrollar y poner en juego estas competencias a la hora de relacionarnos.

«Vivir con emociones negativas tiene elevados costes en nuestra salud y en las relaciones interpersonales.»

¿Vives con bienestar? ¿Estás satisfecho con tu vida? ¿Cuál es el grado de satisfacción con tu vida? Sabemos que una de las respuestas más frecuentes a estas preguntas no es positiva sino al contrario. Emociones como el estrés, la ansiedad, el miedo, la tristeza, la depresión, la rabia, etc., están más presentes en nuestras vidas de lo que nos gustaría.

Vivir con emociones negativas tiene elevados costes en nuestra salud y en las relaciones interpersonales. ¿Qué clima emocional generamos en nuestro hogar si vivimos inmersos con este tipo de emociones? ¿Qué efectos tiene nuestra vivencia emocional con nuestros hijos? En los niños, la vida rápida y precipitada que caracteriza a nuestra sociedad tiene efectos como la irritabilidad, la ansiedad o la rabia.

¿Tenemos que evitar sentirnos así? Todos querríamos sentirnos siempre alegres en lugar de tristes o enfadados pero sabemos que eso no es posible. Por eso cuando sentimos una emoción desagradable el primer paso es tener conciencia de ella y aceptarla. El segundo paso es gestionar adecuadamente la emoción para poder sentirse mejor. En el apartado «Actividades para el desarrollo de la regulación emocional» se aportan recursos para mejorar nuestra gestión emocional y la de nuestros hijos.

Los padres deben ser un referente para ayudar a desarrollar las competencias emocionales en sus hijos. Lo primero es empezar por uno mismo; los padres y madres son los primeros que deben desarrollar su inteligencia emocional. El primer paso en el desarrollo de las competencias emocionales es tomar conciencia de nuestras emociones.

Conocerse para conocer. De la conciencia emocional a la empatía

Conciencia emocional

¿Cómo puedo comprender y legitimar que mi hijo se está enfadando si no puedo reconocer en mi mismo la emoción de la rabia? Ya lo decía Sócrates: «Conócete a ti mismo». El camino del desarrollo de competencias emocionales empieza por uno mismo. Los padres son modelos de comportamiento para sus hijos. Por eso es necesario que desarrollen su inteligencia emocional de cara a favorecer la de sus hijos.

Una propuesta para empezar este camino de desarrollo personal es que el adulto conecte varias veces al día consigo mismo para detectar qué está sintiendo en ese momento. Una buena manera de empezar a trabajar nuestra conciencia emocional puede ser respondiendo a cuestiones como estas:

- ¿Cómo me siento?
- ¿Por qué me siento así?
- ¿Cómo estoy manifestando lo que estoy sintiendo?
- ¿Esta emoción, me ayuda en la situación y momento actual? ¿Qué estrategia puedo aplicar para mantenerla? O bien, ¿Qué puedo hacer para cambiarla y sentirme mejor?

El siguiente paso es ayudar a nuestros hijos a detectar cómo se sienten. Cuanto antes comencemos este camino con ellos, mucho mejor. Es necesario enseñar a nuestros hijos a conectar con sí mismos para que puedan comprender cómo se sienten. Cualquier situación de la vida cotidiana es buena para practicar y desarrollar la conciencia emocional. Es positivo que presten atención a sus emociones tanto si están contentos como tristes, enfadados, sorprendidos, tienen miedo, etc. Es momento entonces de enseñarles a poner nombre a sus emociones.

Una buena manera para llevarlo a cabo es a través de nuestro ejemplo. Así, es importante que los padres verbalicen el sentimiento cuando están contentos, enfadados, etc., para aportar y ampliar el vocabulario emocional de sus hijos. Cuando los niños detectan cómo

están, es conveniente ayudarles a etiquetar esa emoción. Otro de los aspectos importantes relacionados con la conciencia emocional es trabajar con ellos la causa que les ha originado la emoción, encontrar la mejor forma de expresarla e identificar los gestos relacionados con cada una de las emociones.

Conviene destacar que todas las emociones son legítimas y por lo tanto es necesario aceptarlas. Ahora bien, a pesar de la legitimidad de las emociones, el comportamiento automático que se deriva de algunas de ellas (como la respuesta de atacar asociada a la ira) no es siempre adecuado. La impulsividad puede ser un peligro. Es importante que nuestros hijos puedan aprender, por ejemplo, la diferencia entre estar enfadado (es totalmente legítimo) y pegar a mi amigo por el hecho de sentir esta emoción (impulsividad). Estar enfadado es legítimo; lo que no es legítimo ni aceptable es pegar a alguien como consecuencia de un enfado.

Actividades para el desarrollo de la conciencia emocional

A continuación se proponen algunas actividades para fomentar el desarrollo de la conciencia emocional en nuestros hijos:

- Dibujar con ellos caras que expresen diferentes emociones (tristeza, enfado, rabia, etc.). Estos dibujos pueden estar colgados en alguna pared de la casa y nos pueden servir para trabajar con el niño la emoción que está sintiendo, llevándolo a las imágenes de forma que pueda indicar cómo se siente en ese momento.
- Con hijos adolescentes se puede trabajar el diario emocional, de modo que se les anime a que, cuando hayan vivido alguna situación positiva o negativa, puedan anotar en el diario cómo se sienten, por qué, si creen que es necesario cambiar la emoción y qué pueden hacer para cambiarla (en caso de que sea necesario).
- Imitar conjuntamente diferentes emociones. Situarse delante de un espejo puede ser un buen recurso para que observen cómo cambian, en ellos y en el adulto, los gestos faciales propios de cada emoción.
- Ante algún suceso que para ellos sea importante, ayudarles a conectar con la emoción que sienten en ese momento, ponerle nombre y detectar el porqué de ese sentimiento.
- Cuando el niño está pasando por alguna enfermedad de larga duración, es importante que sea consciente de qué emociones está sintiendo. Esto tiene dos objetivos: aprender a comprender qué siente y ayudarle a ver que puede

cambiar su emoción por otra que sea más beneficiosa en ese momento. En el apartado de gestión emocional se aportan algunos recursos para trabajar la regulación de las emociones con niños enfermos.

La empatía

Como hemos visto, la expresión emocional es fundamental para comprender las emociones de los demás, saber cómo se sienten, y poder compartir las emociones. Esta capacidad para «leer», reconocer, comprender y conectar con las emociones ajenas permite comprender no solamente el punto de vista de los demás, sino la emoción desde la cual viven un suceso. A esto se le denomina empatía. El pilar sobre el que se sustenta y desarrolla la empatía es la conciencia emocional intrapersonal. También se ha denominado a la empatía, «conciencia social». La palabra empatía proviene del término griego *empathia* que significa «sentir dentro».

«La capacidad de reconocer, comprender y conectar con las emociones ajenas nos permite entender el punto de vista de los demás y la emoción desde la cual viven un suceso.»

El desarrollo de la empatía es de gran utilidad en diferentes ámbitos de nuestra vida (relaciones en la familia, laborales, amigos, etc.) ya que permite relacionarnos mejor con nuestro entorno. A la vez, el coste de no desarrollarla puede ser enorme ya que cuando una persona no tiene empatía puede comportarse de forma agresiva y violenta con los demás y no sentir ningún tipo de pena ni compasión por el otro.

La comunicación no verbal (la postura, el tono o intensidad de voz, la mirada, un gesto, etc.) es muy importante en las relaciones interpersonales. Una persona empática será capaz de leer este tipo de señales a la vez que también habrá desarrollado una buena capacidad de escucha. Todo esto fomenta relaciones interpersonales de más calidad que a su vez generan mayor bienestar. Por el contrario, las personas con baja empatía tienen dificultades para entender las emociones de los demás, tienen menos desarrollada la capacidad de escucha y son menos eficientes a la hora de interpretar las señales no verbales. Esto provoca que sus relaciones interpersonales no sean tan fructíferas, ya que pueden herir más fácilmente los sentimientos del otro al no detectarlos ni leerlos adecuadamente.

A partir de los lazos y vínculos emocionales que se van tejiendo en la familia y de los intercambios que tienen lugar ya desde el nacimiento, se va transmitiendo y desarrollando la competencia de la empatía. Cuando el bebé recién nacido llora en la cuna y los padres lo

atienden con amor, ternura y cariño, para comprender cómo se está sintiendo su bebé (sintonizan con su emoción), el vínculo afectivo que se teje entre ellos genera en el niño emociones de seguridad y confianza, ya que él percibe que su llanto y sus necesidades son comprendidas por su entorno más cercano.

En cambio, en el caso de un recién nacido que llora en la cuna y en el que los padres ignoran ese llanto, el vínculo afectivo que se entrelazará entre ellos provocará en el bebé mayor inseguridad y desconfianza, una menor autoestima, etc. El coste de la falta de sintonía entre padres e hijos puede ser enorme y los beneficios de desarrollar esta conexión emocional también.

La empatía es fundamental para poder educar a nuestros hijos desde la comprensión y poderla conectar emocionalmente con ellos. Se trata de mirar el mundo desde sus ojos, «ponernos en sus zapatos» e intentar comprender la situación desde su punto de vista y su emoción. Si lo conseguimos, estaremos fomentando un clima en nuestro hogar más caracterizado por la convivencia, entendimiento y armonía, que no por la confrontación, y favoreceremos unas mejores relaciones con nuestros hijos, evitando conflictos casi siempre innecesarios.

«Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista». Mahatma Gandhi.»

Las neuronas espejo son las que hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. A inicios de los años noventa el neurocientífico Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006), de la Università degli Studi di Parma, en Italia, descubría por casualidad en el cerebro de un simio unos sistemas de neuronas que se activan cuando se ejecuta una acción. Lo curioso es que estas neuronas también se activan cuando se observa a otro individuo que ejecuta la acción. Este descubrimiento se considera como el inicio del estudio de las neuronas espejo (Bisquerra, 2009). Así pues, cuando nuestros hijos observan que tenemos sentimientos como estrés, ansiedad, ira, tristeza, etc., son capaces de comprender cómo nos sentimos gracias a que se activan en ellos las neuronas espejo. Nosotros también podemos comprenderlos a ellos por el mismo motivo, y esto permite ponernos en su lugar y experimentar un estado emocional similar.

Cuando nuestros hijos padecen una larga enfermedad, esta habilidad para leer sus emociones es aún más importante. Unas de las emociones negativas más características que vive la persona enferma son la tristeza y la ansiedad. La tristeza aparece por haber perdido algo que se tenía en el pasado, en este caso la salud. La ansiedad, en cambio, es

una emoción relacionada con el futuro, con la preocupación por si se producirá algún hecho o no. Cuando estamos enfermos nos preocupa saber si nos vamos a curar o no. Estamos ansiosos por saber, por ejemplo, si la quimioterapia curará la enfermedad. Estas situaciones generan pensamientos negativos, de angustia, que afectan a nuestro estado emocional. Sabemos que estamos enfermos, esto es un hecho; pero podemos cambiar la forma de vivir, sentir y pensar sobre nuestra enfermedad a partir de la gestión emocional.

Es fundamental poder detectar cuándo nuestros hijos enfermos sienten este tipo de emociones para ayudarles a gestionarlas. Se trata de que puedan sentir emociones positivas como alegría, tranquilidad, felicidad, calma, esperanza, confianza o satisfacción, a pesar de la enfermedad. En el apartado siguiente se ofrecen recursos de gestión emocional para vivir de forma más positiva.

Si somos comprensivos con nuestros hijos y sintonizamos emocionalmente con ellos, aprenderán de nuestro modelo y serán sensibles a las emociones que les rodean. Hay diferentes actividades que pueden ayudar al desarrollo de la empatía. Una de ellas es leer un cuento o mirar una película juntos (de dibujos o no, dependiendo de la edad). Las dos opciones permiten trabajar con los niños la comprensión de las emociones de las otras personas, así como también practicar y aumentar el vocabulario emocional.



La gestión emocional: vivir con emociones positivas y bienestar emocional

Como hemos visto, en momentos de enfermedad es crucial aprender a gestionar nuestras emociones de forma que podamos prevenir emociones negativas y autogenerarnos aquellas que son positivas. Con ello, podemos mejorar nuestro bienestar emocional, que es sinónimo de felicidad.

Algunos de los beneficios que produce la vivencia de emociones positivas son:

- Disminución del dolor.
- Reducción de la presión sanguínea.
- Disminución de los niveles de adrenalina asociados a la ansiedad.
- Promoción de la calma.
- Creación de un estado de mayor bienestar.
- Mejora del estado de ánimo y el sentido del humor.
- Potenciación de las funciones del sistema inmunitario.

Actividades para el desarrollo de la regulación emocional

A continuación se presentan diversas actividades con el objetivo de gestionar emociones negativas y fomentar las emociones positivas. Además de estas recomendaciones, aconsejamos ampliar conocimientos en el capítulo «Referencias bibliográficas para la práctica» capítulo 11).

- La música tiene efectos en nuestras emociones y puede contribuir a nuestro bienestar (Sloboda y Juslin, 2001). Escuchar varios tipos de música junto a nuestros hijos les abrirá puertas a que puedan posteriormente escoger aquella que les genere tranquilidad, calma, paz interior para regular su estrés, ansiedad, etc, o bien piezas que les provoquen emociones positivas como la alegría.



De esta forma, la música se convierte en un recurso para la gestión emocional. Inicialmente es importante que los padres ayuden a detectar a su hijo si está estresado, enfadado, triste y qué tipo de música le puede ayudar a cambiar ese estado. A la vez, también es bueno que se le ayude a conectar con la emoción que siente después de escuchar la pieza musical. Con este tipo de actividades también se fomenta el desarrollo de la capacidad de escucha del niño o adolescente.

- Jugar, compartir un rato de nuestro tiempo libre con ellos, sin llegar a crear dependencia. Se trata de que durante un rato, con los padres, aprendan a jugar, a compartir y que después juegue libremente. Jugar juntos fomenta vivir con los hijos experiencias emocionales positivas que contribuyen a nuestra relación con ellos y a su desarrollo emocional. Así, mediante el juego pueden aprender a aumentar su tolerancia a la frustración, controlar su impulsividad, respetar los turnos o escuchar con más atención. A la vez, el juego es una oportunidad óptima para reírse, fomentar el sentido del humor y las emociones positivas.
- Dar caricias y muestras de afecto. Todos necesitamos caricias y muestras de afecto, sea cual sea nuestra edad. Recibir y dar caricias ayuda a sentirnos bien y a compartir emociones positivas. El contacto corporal nos permite mostrar nuestro amor hacia el otro. El amor es una de las emociones positivas a fomentar, desarrollar y mantener en la relación con nuestros hijos. Es imprescindible mostrarles el amor que sentimos por ellos a partir del lenguaje corporal.
- Un niño falto de contacto físico presenta una mayor probabilidad de tener relaciones interpersonales menos satisfactorias y de manifestar conductas antisociales. Es importante dar cariño y afecto a través del tacto, las caricias, los abrazos y los besos a nuestros hijos. Y también ayudarles a ser conscientes del bienestar que sienten cuando reciben estas muestras de afecto; esto ayuda a su desarrollo emocional. Solo así podrán aprender a usar el lenguaje corporal para mostrar amor y cariño a los demás.
- Cantar y bailar ayuda a generar bienestar. Conviene fomentar espacios donde mantener, con nuestros hijos, una comunicación caracterizada por la apertura y la confianza. Es fundamental respetar sus comentarios y opiniones con tolerancia, sin juzgarlos y respetando sus sentimientos. «El movimiento se demuestra andando»: los primeros que deben mostrar esta apertura y confianza son los padres cuando explican y hablan, por ejemplo, sobre sus problemas o emociones.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Faber, A., Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- López-Agrelo, V.L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Sloboda, A., Juslin, P.H. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En P.H. Juslin y A. Sloboda. *Music and Emotion* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Instituto de Orientación Psicológica Asociados: Madrid.

4. Inteligencia emocional en el aula

Èlia López Cassà

Cómo desarrollar la inteligencia emocional

Una forma para desarrollar la inteligencia emocional es mediante programas de educación emocional. Estos programas deberían iniciarse en las primeras etapas de la vida, ya que en estas edades se dan las primeras bases de aprendizaje y relación. Por ejemplo, cuando un niño empieza a hablar, es importante decirle cosas relacionadas con sus emociones: «Ya veo que te sientes triste porque me echas en falta». «Te sientes contento, ¿verdad? Yo también me siento como tú, ¡qué alegría!». Con ejercicios sencillos de este tipo, le ayudamos a poner un nombre a sus emociones, compartimos las nuestras y conseguimos que los niños asocien la emoción con una situación vivida, lo que favorece el desarrollo de la conciencia emocional y de la empatía.

No tan sólo nos centraremos en la infancia, sino que en cualquier etapa de la vida, por ejemplo en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se hace necesaria la aplicación de la inteligencia emocional. Los adolescentes necesitan autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones, tomar sus propias decisiones, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás, etc. En cualquier edad es primordial el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que nos ayuda a conocernos mejor como personas y a comprender mejor a los demás.



Las actividades que se desarrollan en el aula son el principal vehículo para la relación entre el profesorado y el alumnado, y es allí donde se pone en juego la carga emocional y afectiva. La metodología educativa más eficaz es aquella basada en los conocimientos previos de los niños y adolescentes, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas. Para ello, pueden ayudar recursos didácticos (imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, vídeos, objetos, noticias de prensa, *role-playing*, etc.) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones. Conviene ofrecer espacios en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo.

Es efectivo preparar espacios abiertos con sillas o cojines en los que, desde una cierta comodidad postural, se puedan exponer, compartir y vivenciar situaciones de aprendizaje emocional y favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos.

«El profesor, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos.»

En las primeras edades escolares es necesaria la comunicación continua entre el profesorado y las familias. En estas edades es conveniente el uso de *materiales viajeros*, entendidos como aquellos que ofrecen la posibilidad a las familias (y también a otros educadores) de que puedan participar directamente en la educación de la inteligencia emocional. Se trata de *hacer llegar* a los agentes educativos lo que se trabaja en la escuela sobre inteligencia emocional, para que tomen conciencia de su valor pedagógico y para que puedan contribuir en una educación compartida. En la adolescencia se hace más hincapié en el trabajo con el alumnado para que éste pueda transferirlo a su entorno y a las personas más próximas.

El entorno escolar es imprescindible para favorecer la educación emocional. Hay diversas estrategias para ponerla en práctica. Una de ellas es integrándola en las diversas áreas académicas y a lo largo de todos los cursos, de forma transversal. Cuando esto no es posible, como mínimo habría que procurar llegar al máximo de materias y en todos los cursos posibles. La tutoría y la asignatura de educación para la ciudadanía son un espacio idóneo para la educación emocional.

Es muy importante el rol del profesor o profesora en educación emocional, ya que por imitación, el alumno o alumna aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. El profesor, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos que desea educar. Por ejemplo, el adulto transmite y contagia su estado emocional a través de la comunicación verbal y no

verbal, como gestos, tono de voz, contacto físico, etc. Si el adulto cada vez que se enfada chilla, el niño aprenderá a hacer lo mismo con los demás.

El profesor debe desarrollar su capacidad empática con el alumno para poder establecer relaciones de confianza y cordialidad. Debe ser receptivo al contacto humano para facilitar que la comunicación afectuosa se afiance en las relaciones positivas entre las personas.

Así pues, el profesorado debe sensibilizarse y formarse en competencias emocionales como paso previo a la educación de la inteligencia emocional. Para ello puede realizar cursos, lecturas, intercambios de experiencias, etc. El profesor tutor tiene un peso relevante en la aplicación de programas de educación emocional, ya que es el referente inmediato de sus alumnos y alumnas; por otra parte suele ser el que tiene más contacto con ellos a lo largo de la semana.

La educación emocional debería tener continuidad a lo largo de la escolaridad, así como disponer de múltiples oportunidades para llevar a la práctica estos aprendizajes. Y no solo dentro del espacio escolar, sino también en la familia, actividades extraescolares, tiempo libre, etc. Cuando se trata de desarrollar competencias emocionales, todo el proceso vital debe convertirse en el escenario del cambio, porque la vida misma es la mejor de las escuelas.

La práctica de la educación emocional en el aula

En este apartado se exponen algunos ejercicios prácticos que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional. Es importante llevarlas a cabo de forma intencional y sistemática. En todo el proceso es muy importante la implicación y el entusiasmo del profesor. En la medida en que el profesor lo hace por propia convicción, los resultados son más efectivos.

¿Cómo me siento?

Esta actividad consiste en que los niños y niñas contesten a la pregunta «¿Cómo me siento?». El alumnado debe aprender a interiorizar formas de expresarse y relacionarse con el mundo emocional. Para ello, es necesario trabajar previamente con un vocabulario que ayude a identificar y reconocer las propias emociones. Para ello se pueden presentar unos términos emocionales básicos que se irán ampliando con la edad: alegría, tristeza, enfado, vergüenza, miedo, sentirse querido, feliz, etc.

El profesor debe también formar parte de la actividad y, al igual que su alumnado, debe expresar cómo se siente. A veces los niños y niñas expresan sus emociones de forma no

verbal. En tal caso, el adulto debe acompañar esta expresión con una palabra que identifique la emoción que siente.

Pienso y siento cosas positivas

Una forma para ayudar a sentirse mejor es pensar en cosas positivas y sentirlas. Para este fin, conviene dedicar tiempo a que el alumnado muestre ciertos pensamientos para que puedan generar emociones positivas en ellos mismos y contagiarlas a los demás. He aquí algunos ejemplos:

- «Cuando pienso en mis animales de compañía me siento muy alegre.»
- «Cuando voy a ver a mis abuelos disfruto mucho el día.»
- «Cuando pienso en las vacaciones siento ganas de divertirme. »
- «Cuando pienso en flores de colores me siento tranquilo. »

Si además de expresar estos mensajes oralmente los escribimos y los exponemos en algún espacio físico en el aula, estos pueden tener una mayor repercusión positiva, con lo que se favorecerá el bienestar del conjunto de la clase.

Me cuidan y me cuido

Llevar a la práctica situaciones en las que las personas se sientan cuidadas y respetadas por los demás no tan solo favorece las relaciones sociales sino que también contribuye a la propia autoestima. Conviene realizar estas prácticas primero con uno mismo para conocer sus beneficios y para familiarizarse con ellas.

- Realizar masajes por parejas con objetos (algodones, pañuelos, plumas, etc.) o con las propias manos.
- Bailar sin perder el contacto físico y visual con otra persona.
- Decirse cosas positivas y mensajes positivos para sentirse querido y reconocido.
- Practicar los abrazos.

Sentir y comunicar emociones

Toda persona necesita sentirse escuchada; sobre todo cuando siente malestar. Disponer de tiempo para que los niños y niñas expresen sus agradecimientos, felicitaciones, quejas y conflictos es una forma en la que desarrollarán sus capacidades de comunicación y

relación, aprenderán a empatizar con los demás y serán más asertivos. Es tan importante expresar emociones y situaciones positivas como negativas.

En el aula se pueden poner dos buzones en los que el alumnado pueda depositar sus mensajes para que puedan ser expresados y compartidos con los demás. Uno será el buzón del bienestar y el otro, el del malestar. Durante una semana, una vez al día, se abrirán los buzones para que sus mensajes sean leídos, expresados y compartidos con los demás. La expresión y conciencia emocional es un paso previo para buscar soluciones conjuntas.

El enfado

El enfado es una emoción que debe expresarse de forma apropiada; no de forma impulsiva, ya que eso conlleva a una falta de regulación emocional.

Es importante que los alumnos y alumnas sean capaces de reconocer cuándo y en qué situaciones manifiestan el enfado, así como proponer estrategias para su regulación.

Esta actividad consiste en que el alumnado complete cuatro mensajes incompletos según sus propias vivencias y experiencias.

Para ello deben reflexionar de forma individual.

- Me enfado con los demás cuando.....
- Cuando me enfado noto que mi cuerpo.....
- Cuando los demás me muestran su enfado me siento.....
- Cuando me enfado.....

Posteriormente se compartirán los mensajes completados en pequeño grupo, para discutir y poner en común los aspectos semejantes y diferentes.

Es interesante conocer las aportaciones de los diferentes grupos para reflexionar conjuntamente y adoptar comportamientos que sean útiles para el grupo.

Al final se pueden redactar mensajes en los que se sinteticen las ideas y aportaciones del grupo-clase como por ejemplo:



- Toda persona se puede enfadar cuando.....
- Para regular la emoción de enfado se puede.....
- Cuando los demás me expresan su enfado, yo.....

La receta emocional

En esta actividad cada alumno debe imaginarse que es cocinero y debe escoger de los siguientes «ingredientes emocionales» un conjunto de emociones que formarán parte de su «receta»: felicidad, tristeza, tranquilidad, vergüenza, pasión, ilusión, rabia, asco, amor, esperanza, miedo, alegría. Es interesante que contesten individualmente a estas preguntas:

- ¿Por qué has escogido estos ingredientes y no otros?
- ¿Si tuvieras que elaborar una receta para otra persona, a quien elegirías? ¿Por qué?
- ¿Qué ingredientes podrías en la receta? ¿Por qué?
- Comparte tu receta con los demás y justifica la elección de ingredientes que has hecho.

La ducha

Una propuesta que ayuda a favorecer el bienestar físico y mental de los niños y niñas es mediante la práctica del masaje. El masaje es también una buena práctica para fortalecer vínculos afectivos con uno mismo y con los demás y desarrollar una buena autoestima.

Esta actividad consiste en reproducir diferentes masajes como si el niño o niña estuviera «duchándose». Primero, el masaje de la ducha es enseñado por el profesor para que después pueden realizarlo los alumnos entre ellos o bien practicárselo a sí mismos. Estos son los pasos para reproducir una «ducha» mediante el masaje.

- Los dedos de las manos se mueven por todo el cuerpo como si fueran gotas de agua (el agua).
- Masajes con toda la palma de las manos y haciendo movimientos rotativos (enjabonado).
- Los dedos de las manos se mueven como si fueran gotas de agua (el agua).

- Las manos abiertas tocando el cuerpo como si fuese una toalla (secado).
- Las manos abiertas realizando movimientos ascendentes y descendentes (como si pusiéramos crema corporal).
- Un abrazo o «autoabrazo» (como si fuera el albornoz).

El profesor o profesora preguntará a los alumnos cómo se sienten, qué les ha gustado, qué no les ha gustado tanto y les animará a que puedan practicarlo con sus seres queridos.

La caja de los afectos

La caja de los afectos es una propuesta que ayuda a desplegar estrategias de relación y aproximación hacia uno mismo y hacia los demás, desarrollando prácticas comunicativas verbales y no verbales así como potenciando una buena autoestima.

El profesor mostrará una caja decorada con tonos claros y atractivos y en ella se depositarán todas las posibles maneras de mostrar afectos. Esto se puede hacer depositando mensajes escritos, fotografías, objetos, etc. La caja se abrirá en los momentos en que se necesite transmitir muestras de afecto, estimación y cariño a alguien.

Defiende tus derechos

En esta actividad los niños y niñas identificarán los comportamientos asertivos, agresivos y sumisos. En primer lugar el profesor pedirá a los alumnos que busquen información sobre los conceptos «asertivo», «agresivo» y «sumiso». Para ello pueden preguntar, buscar información por Internet, consultar libros, etc.

Posteriormente se expone en gran grupo la definición de cada concepto para compartir entre todos el mismo significado. En pequeños grupos de trabajo, los alumnos tendrán que buscar ejemplos de los tres tipos de comportamiento y generar una lista de ellos.

Finalmente, se ponen en práctica por parejas (una delante de la otra) cada uno de los comportamientos que han dicho los demás grupos y estos deben clasificarlos según sea un comportamiento agresivo, sumiso o asertivo. Por ejemplo mirarse a los ojos al hablar (asertivo), chillar (agresivo) o bajar la cabeza (sumiso).

Una vez vivenciado a nivel de grupo, es interesante conocer cómo se han sentido los alumnos ante los tres tipos de comportamiento y valorar los comportamientos más positivos para las relaciones sociales y la autoestima.

Afectos

En esta propuesta los alumnos expresarán sus sentimientos y emociones positivas a los compañeros y compañeras de clase. Es importante potenciar el esfuerzo y la implicación para participar en este tipo de actividades. El profesor procurará también que entre ellos estén los alumnos menos populares o incluso rechazados por parte del grupo.

Se organiza el grupo por parejas, a escoger por el alumnado. Todos tendrán una pareja. Se hacen dos círculos, un círculo interior y un círculo exterior en el que las parejas están una al frente de la otra. Primero empieza el círculo exterior: durante 30 segundos tenemos que decirle a la persona que tenemos delante todo lo que sentimos positivamente hacia ella. La otra persona solo escucha, no habla.

«El masaje es también una buena práctica para fortalecer vínculos afectivos con uno mismo y con los demás y desarrollar una buena autoestima.»

Posteriormente, transcurridos los 30 segundos, la otra persona puede agradecerle (diciéndole gracias, dándole un apretón de manos, un abrazo, etc.) los mensajes positivos recibidos. Después se realizará lo mismo dando turno al círculo interior. Los dos círculos rotarán con la finalidad de que se encuentren otras parejas y se repita el proceso. Es interesante conocer cómo se han sentido los alumnos, qué mensajes han recibido, qué compañero o compañera les ha sorprendido, etc.

La radio

Esta actividad ayuda a desarrollar habilidades de escucha empática, a identificar y reconocer sentimientos y emociones de los demás, y a establecer comunicación social. Los alumnos se ponen por parejas y se sientan de espaldas. El profesor indicará que deben simular una radio. Como si estuvieran en un programa radiofónico, no pueden verse ni mirarse, solo hablar y escuchar.

Una vez organizadas las parejas deben acordar un tema que sea controvertido o polémico. Una de las dos personas hará de locutor de radio y el otro de oyente. El locutor se limita a comunicar la noticia y el oyente a escuchar.

El oyente solo intervendrá cuando el locutor le dé permiso para hacerlo como invitado de la tertulia. Posteriormente se intercambiarán los roles. Exponemos algunas preguntas a reflexionar por parejas y en gran grupo.

- ¿Qué rol te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Qué no te ha gustado del otro rol?
- ¿Cómo te sientes cuando te hablan sin mirarte y al no poder ver los gestos de la otra persona?
- ¿Qué te cuesta más, escuchar o hablar? ¿Por qué?

Quién soy y quién eres

A través de esta actividad se favorece el conocimiento de uno mismo y de los demás, identificar y reconocer las emociones propias y ajenas, comunicar y dialogar con los compañeros y compañeras de clase.

Esta actividad tiene un requisito previo. Cada alumno o alumna de la clase debe escoger tres objetos personales que ayuden a identificarle como persona. Pueden ser objetos favoritos, recuerdos, cosas de uso cotidiano, etc. Cada alumno traerá una caja con sus tres objetos. Para ello, no pueden ver quién deposita la cajita dentro de una gran caja.

Los alumnos se sientan en círculo y van sacando cada una de las cajitas. Cada uno abrirá una y, respetando el turno, irá describiendo los objetos que están en la caja y dirá el nombre de una posible persona que se asemeje en su perfil descriptivo. Por ejemplo: «A esta persona le gusta..., se debe sentir..., creo que puede ser...». Una vez dicho el nombre los demás pueden opinar.

Así se hará con cada una de las cajitas para que finalmente cada persona descubra cuál es la suya y por qué ha escogido dichos objetos. Si se quiere se puede utilizar lápiz y papel para recoger en forma de lista, los posibles propietarios de las cajitas. Es interesante intercambiar las propias emociones y vivencias en la realización de esta actividad.

La adolescencia y las experiencias emocionales

Del mismo modo que en este documento hacemos referencia a la importancia de la niñez, la adolescencia es una etapa evolutiva que debe ser reconocida, comprendida y aceptada por los adultos. Los adolescentes necesitan a los adultos para construirse integralmente como personas y para su preparación para la vida independiente.

Con estas líneas pretendemos dar a conocer la adolescencia como un proceso que se encuentra entre la infancia y la vida adulta. Es un período para aprender a convertirse en adulto, no para convertirse en un adolescente con éxito. Por ello nos referiremos a algunos aspectos que vive el adolescente y que necesitan del apoyo de quién le rodea y de la educación emocional.

La adolescencia es síntoma de inestabilidad emocional. En esa edad, los jóvenes pasan súbitamente de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa, del aburrimiento a la excitación. Las emociones están en constante cambio y si no se les ayuda a regularlas, las conductas pueden resultar impulsivas y descontroladas.

El adolescente se cierra en sí mismo, se vuelve egocéntrico, está tan preocupado por su propia persona que tiende con frecuencia a no considerar la perspectiva ajena. Todos estos constituyen aspectos que dañan sus relaciones sociales y su autoestima.

El adolescente también debe asumir su nueva imagen corporal, desarrollar las diferentes dimensiones de su identidad, aceptar, experimentar y regular su sexualidad, aprender a utilizar con flexibilidad sus nuevas capacidades cognitivas, afrontar la presión de los compañeros y la presión escolar. Debe poner a prueba su capacidad de afrontamiento, cosa nada fácil. Por todo ello, el adulto no debe desvincularse del adolescente, ya que este aún lo necesita.

«La adolescencia es un período para aprender a convertirse en adulto, no para convertirse en un adolescente con éxito.»

Es bastante frecuente y difícil fijar límites a los adolescentes, ya que son conscientes que otros de su misma edad gozan de mayores libertades que ellos. Los límites contribuyen a que los adolescentes conozcan sus objetivos para encaminar sus esfuerzos y acciones, y los adultos deben ayudarles a marcar unos objetivos realistas y constructivos para que los adolescentes se sientan autónomos, responsables y considerados.

Así pues es necesario que aprendan a utilizar sus competencias emocionales y que el adulto esté a su lado ante los momentos de crisis y vulnerabilidad, aunque en algunos momentos sienta que el adolescente lo rechaza y muestre desconfianza hacia él. En este sentido, los padres y el profesorado juegan un papel muy importante para asegurar que el adolescente se convierta en un adulto emocionalmente inteligente, sin pasar por alto el ofrecerle amor, humor, límites y comunicación.

Para más información sobre programas de educación emocional centrados en la adolescencia, consultar el apartado «SEAL en educación secundaria (1º de ESO)» del capítulo 7 de este informe, «Implementación de enfoques globales en el Programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) del Reino Unido». Asimismo, para ampliar conocimientos sobre el ASE en las aulas, consultar el capítulo 11, «Referencias bibliográficas para la práctica».

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carpena, A. (2004). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Elias, M.J. Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M.J. Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Güell, M., Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., Muñoz, J. (2004). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2002). *Educación emocional i llenguatge en el marc de l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-Cassà, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Renom, A. (Coord.). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arandiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.

5. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo

Juan Carlos Pérez-González

«La Ilustración significa el alejamiento del hombre de su inmadurez autoprovocada. Inmadurez es la incapacidad de usar la propia razón sin la guía de otra persona. Esta inmadurez es autoprovocada cuando su causa no es la falta de inteligencia, sino la falta de decisión o de valor para pensar sin ayuda ajena. *Sapere aude* es, por consiguiente, el lema de la Ilustración.» Inmanuel Kant, 1784; *¿Qué es la Ilustración?*

Introducción

El nivel de riqueza económica de los países, cuantificado por indicadores como el producto interior bruto (PIB), está en gran parte asociado con las características de su «capital humano», y, más concretamente, de su «capital cognitivo», medido, por ejemplo, por tests estandarizados de inteligencia general o por resultados en evaluaciones de rendimiento académico como PISA (Pérez-González *et al.*, 2011).

Sin embargo, el mero desarrollo económico de los países no parece ser un objetivo de progreso suficiente que contente a los ciudadanos de hoy en día, y así se desprende del hecho de que recientemente se viene reivindicando, desde distintos puntos del globo, la dedicación de los organismos internacionales a promover el incremento de los niveles de bienestar o de felicidad de los países (Bartolini, 2010; Marks, 2011).



Del mismo modo que la inteligencia emocional de los individuos parece contribuir a la mejora de su bienestar y salud mental (Martins *et al.*, 2010; Petrides *et al.*, 2007), resulta verosímil que el nivel de inteligencia emocional medio de los países pueda estar asociado, al menos parcialmente, con el de bienestar o felicidad manifestado por sus ciudadanos.

Bajo esta hipótesis, aquellos países que promuevan la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol, y bienestar o felicidad de la ciudadanía que se apreciara incluso a escala de naciones. A su vez, la inversión en educación emocional, también hipotéticamente, podría redundar en una mejora de la calidad y la productividad de los recursos humanos del país, como ha llegado a sugerir James Heckman, Premio Nobel de Economía (Heckman y Masterov, 2004)

«Los países que promuevan la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía.»

En cualquier caso, la investigación hasta la fecha sugiere que sin un plan explícito de intervención en educación emocional, parece que los efectos de la escuela sobre el desarrollo de variables socioafectivas como, por ejemplo, la autoestima, son prácticamente nulos (Murillo y Hernández, 2011). Esto no es de extrañar dado que, al contrario que ocurre con las asignaturas de matemáticas o lengua, en la amplia mayoría de las escuelas de todo el mundo no se dedica ni un minuto, en la programación curricular semanal, a actividades de educación emocional.

Educación emocional vs. alfabetización emocional

La alfabetización es la enseñanza del abecedario, del conjunto de símbolos empleados en un sistema de comunicación; en definitiva, de la competencia de leer y escribir. Mientras que la educación va más allá de la simple alfabetización, pues pretende perfeccionar las facultades intelectuales, emocionales, sociales y morales; en definitiva, procura favorecer el pleno desarrollo del potencial humano de cada aprendiz, no únicamente de los conocimientos del alfabeto. La educación es todo eso y, al mismo tiempo, su finalidad es sencillamente ayudar a aprender, facilitar el aprendizaje, nada más y nada menos (Anaya, 2009).

La verdadera educación ha de promover la autonomía y la madurez que caracterizan al concepto que Kant tenía de la Ilustración. Y de este mismo modo, la educación emocional ha de promover la madurez emocional y no sólo la «alfabetización» emocional.

De lo anterior se deriva que el término «educación emocional» es más amplio e inclusivo que otros términos como «alfabetización emocional» o «aprendizaje social y emocional» (ASE) (Cefai y Cooper, 2009). Así se ha entendido mayoritariamente en el entorno hispanohablante, donde el término «educación emocional» es el más empleado con clara diferencia. No obstante, el lector debe saber que la mayor producción e investigación científicas en este área se publica en inglés, y precisamente en el ámbito anglosajón son utilizados principalmente los otros dos términos, con algunas contadas excepciones (Cefai y Cooper, 2009; Cohen, 2006).

Educación emocional en sentido laxo vs. en sentido restringido

En síntesis, podemos definir la educación emocional o socioemocional como el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González, 2008).

La expresión «aprendizaje social y emocional» (ASE) ha sido popularizada por la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), con sede en la University of Chicago, primera institución impulsora a nivel internacional de la educación emocional. Esta expresión es, en realidad, una forma abreviada de referirse al «aprendizaje de competencias socioemocionales», y se emplea como término breve que refleja el enfoque de educación emocional o socioemocional de la asociación CASEL (Cohen, 2006).

«El ASE es un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales.»

El ASE se define como «el proceso a través del cual aprendemos a reconocer y a manejar las emociones, a cuidar de los demás, a hacer buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas, y a evitar comportamientos negativos» (Zins *et al.*, 2004).

Es importante tener en cuenta que el ASE es un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales, pero también actitudes y disposiciones morales. El ASE es un término coloquial útil para referirnos al conjunto de aprendizajes de conocimientos, actitudes y competencias de carácter no cognitivo, pero no es realmente un constructo científico de interpretación unívoca para el que se disponga de una definición operacional o instrumento de medida. De hecho, prácticamente no existen instrumentos de evaluación del ASE como tal (para una excepción ver Coryn *et al.*, 2009).

Lo que sí existen son instrumentos de evaluación de habilidades sociales, de competencias emocionales, y de inteligencia emocional (Humphrey *et al.*, 2011; Pérez-González *et al.*, 2007).

Por un lado, entender la educación emocional como una educación dirigida a promover el ASE 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 en 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).

La importancia de la evaluación en educación

En áreas como la medicina, las prácticas empíricamente contrastadas como más eficaces van progresivamente suplantando a las menos eficaces. Este es el secreto que permite la mejora continua en cualquier área de actividad humana, ya sea a nivel personal, social, político, laboral, organizacional, económico, etc.

«Las evidencias empíricas acerca de la eficacia y los beneficios de programas de educación emocional son abrumadoras.»

En educación es igualmente vital evaluar lo que se hace, pues solo de este modo se puede contar con bases confiables a partir de las cuales fundamentar las decisiones dirigidas a mejorar las prácticas educativas. Por tanto, las políticas y las prácticas educativas deberían estar basadas en las evidencias que la investigación científica ha mostrado, en repetidas ocasiones y en diferentes contextos, de que un tipo de intervención funciona. Estas evidencias han de obtenerse siguiendo una serie de pautas para garantizar que son dignas de consideración (Slavin, 2008).

En el ámbito aún novedoso de la educación emocional, es todavía más acuciante la necesidad de que cualquiera que vaya a dedicar esfuerzos a la misma no solo parta de la investigación previa sobre evaluación de programas, sino que, además, incluya entre sus propósitos la realización de un meticuloso plan de evaluación (Pérez-González, 2008). La investigación científica en educación que se centra en evaluar la calidad y los efectos de los

hayan recibido el programa (grupo control). A este respecto, en particular, las evidencias científicas acerca de la eficacia de programas de educación emocional es aún bastante limitada, si bien las evidencias disponibles son alentadoras, pero principalmente se limitan a estudios con población adulta, en su mayoría estudiantes universitarios (Clarke, 2010; Nelis *et al.*, 2009).

Vista de pájaro sobre los cinco continentes

En resumen, contamos con sobradas evidencias de que diversas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011) y extraescolares (Durlak *et al.*, 2010), e incluso mediante educación emocional de padres (Albright y Weissberg, 2009; Havighurst *et al.*, 2004). También contamos con evidencias de que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de programas de intervención educativa, pero en este caso las evidencias más notables son muy recientes y están todavía a la espera de que se repliquen por grupos de investigación independientes (Pérez-González, 2008).

«Hay evidencias de que diversas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares y extraescolares, y con educación emocional de padres.»

A continuación destacaremos algunos ejemplos de investigaciones a lo largo y ancho del globo terráqueo que no han sido incluidas en informes internacionales previos, y que, por ende, complementan a estos. Se trata de evidencias relevantes a favor de la eficacia de los programas de educación emocional. Recorremos los cinco continentes habitados, comenzando por el continente más alejado al nuestro y seguidamente nos vamos aproximando a Europa.

Oceanía

A pesar de que en el campo de investigación de la inteligencia emocional existe una destacada contribución de investigadores australianos, apenas hay ejemplos de estudios específicamente centrados en la evaluación de programas de educación emocional. Una excepción notable es el trabajo de Havighurst *et al.* (2004). Estas investigadoras evaluaron un programa de educación emocional (en sentido laxo) de padres y madres de niños y niñas escolarizados en centros de educación infantil.

El programa evaluado por Havighurst *et al.* (2004) consistió en sesiones prácticas donde los padres realizaban grupos de discusión, tormentas de ideas, ejercicios en pequeño

grupo, analizaban ejemplos en video, demostraciones y *role-plays* donde se representaban los papeles de padre/madre y niño/a y se contrastaban diferentes estilos parentales a la hora de responder a las necesidades y expresiones emocionales de los hijos. Además, los padres tenían actividades para casa entre las que se encontraba la observación de las emociones de sus hijos y su registro a través de un «diario emocional», y la dedicación de un tiempo específico para «charlas emocionales» con sus hijos, donde se trataran temas y preocupaciones de su vida diaria.

Los resultados de la evaluación del programa mostraron que tras su aplicación, los padres informaron de cambios hacia estilos parentales más alentadores de la expresión emocional de los hijos, y los niños mostraron menos emocionalidad negativa y tuvieron reducciones significativas de comportamiento difícil, especialmente aquellos que tenían problemas de comportamiento. Como limitación de esta investigación destaca el hecho de que no se contó con una muestra control para su comparación con la muestra experimental que recibió el programa.

América

También resulta llamativo el hecho de que aún proviniendo del entorno norteamericano el impulso de la investigación sobre inteligencia emocional, hasta la fecha apenas se puedan destacar estudios norteamericanos centrados en la evaluación de programas de educación emocional en sentido restringido. Una excepción es el trabajo de Fellner *et al.* (2007). Para una revisión de evidencias en favor de la educación emocional en sentido laxo véanse los trabajos de Durlak *et al.* (2010, 2011).

«Algunos resultados sugieren que la parte de la inteligencia emocional relativa a la percepción de emociones en expresiones faciales, se puede mejorar con un entrenamiento adecuado.»

Como complemento a estos últimos trabajos, cabe destacar el estudio reciente de Brackett *et al.* (2012), en el que se evalúa un programa de educación emocional en sentido laxo aplicado en clases de quinto y sexto de educación primaria. Este programa tiene al menos dos aspectos que lo diferencian de la mayoría de programas analizados por el equipo de Durlak y Weissberg, y promovidos por la asociación CASEL: a) está explícitamente basado en un modelo teórico de inteligencia emocional; y b) se trata de un programa integrado en el currículo ordinario de las escuelas. Los resultados de Brackett *et al.* (2012) indican que los alumnos que recibieron el programa mostraron menos problemas de comportamiento y escolares, y mayores niveles de adaptación socioescolar que quienes no lo recibieron.

En el contexto de una investigación cuasi experimental sobre las relaciones entre inteligencia emocional y percepción facial de emociones, Fellner *et al.* (2007) aplicaron y evaluaron el *Micro-Expression Training Task* (METT) de Paul Ekman, catedrático de Psicología de la University of San Francisco. El METT es un programa breve (de menos de 1 hora) dirigido a entrenar la capacidad para percibir emociones en pequeñas expresiones faciales de muy corta duración (200 milisegundos). Los resultados indicaron que se producían mejoras progresivas estadísticamente significativas en esta capacidad, entre el momento previo a la aplicación del programa y el momento de ejercicios prácticos, y también entre el momento de ejercicios prácticos y el momento posterior a la aplicación del programa. Estos resultados sugieren que al menos una parte de la inteligencia emocional, la relativa a la percepción de emociones en expresiones faciales, es susceptible de mejora a través de un entrenamiento adecuado.

En el contexto latinoamericano es aún más infrecuente hallar estudios de evaluación de programas de educación emocional. Sin embargo, una excepción la constituye el trabajo de Sotil *et al.* (2008). En este estudio cuasi experimental se evalúa un programa de educación emocional restringida en alumnos de sexto de educación primaria de Perú, y se utiliza como indicador de la eficacia del programa una medida de inteligencia emocional. Los resultados del estudio de Sotil *et al.* (2008) muestran que el programa consigue mejorar los niveles de inteligencia emocional del grupo de alumnos que recibieron el programa frente a los que no lo recibieron.

Asia

Tampoco en el contexto asiático son conocidas muchas experiencias de evaluación de programas de educación emocional, salvo Singapur (Fundación Botín, 2008), si bien mencionaremos otros dos ejemplos significativos.

En China, desde el enfoque de la educación emocional en sentido laxo, cabe destacar el estudio reciente de Kam *et al.* (2011), donde evalúan una adaptación al contexto escolar chino del programa norteamericano PATHS, uno de los mejor avalados empíricamente y con mayor reconocimiento por la asociación CASEL. Los autores encontraron que tras el programa, los alumnos habían mejorado sus niveles de comprensión y de expresión emocionales, e incrementaron sus comportamientos prosociales. Desafortunadamente, en esta investigación se careció de grupo control o de comparación.

En Turquía, Ulutas y Ömeroglu (2007) evaluaron un programa de educación emocional restringida en niños de 6 años (último curso de educación infantil). Los resultados indican que los alumnos que recibieron el programa mostraron mayores niveles de inteligencia

emocional general, así como mayores niveles de percepción, comprensión y regulación emocionales.

África

En los informes internacionales disponibles hasta la fecha no se hace mención alguna a experiencias en el contexto africano. No obstante, el estudio de Ogunyemi (2008) merece ser comentado aquí. Su autor evaluó un programa de educación emocional dirigido a estudiantes de último ciclo de secundaria en Nigeria, con grupos experimental y control, y tomando como indicador de eficacia del programa una medida del nivel de inteligencia emocional de los alumnos. Los resultados indicaron que los alumnos que recibieron el programa incrementaron sus niveles de inteligencia emocional en comparación con los alumnos del grupo de control. A la vista de estos resultados, Ogunyemi (2008) sugiere la conveniencia de incluir la educación de la inteligencia emocional como asignatura en el currículo de educación secundaria.

Europa

Hasta la fecha, han sido investigadores europeos los que más profusamente han venido contribuyendo a la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional. Asimismo, en Europa existen algunas iniciativas de cooperación internacional en pro de la educación emocional en sentido laxo como la *European Training in Adolescent Care and Health* (www.euteach.com) y la red de investigación del *European Centre for Educational Resilience & Socio-Emotional Health* (<http://www.um.edu.mt/edres>), estando en el marco de esta última la creación de la *International Journal of Emotional Education*, una revista académica dedicada principalmente a este campo.

En el Reino Unido sobresalen las investigaciones de Dulewicz y Higgs (2004) y Clarke (2010) sobre programas de educación emocional aplicados en el entorno empresarial.

Pero, sin duda, el punto de inflexión en la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional de cariz restringido lo constituyen los trabajos del grupo de investigación dirigido por Moïra Mikolajzak, de la Université Catholique de Louvain, en Bélgica.

En la primera de sus investigaciones, emprendieron un programa breve de entrenamiento de cuatro sesiones de dos horas y media en un período de cuatro semanas, a razón de una sesión por semana (Neils *et al.* 2009). De este modo se procuraba que los participantes dispusieran de cierto tiempo para aplicar lo trabajado durante las sesiones a su vida cotidiana. El programa se basó en un modelo de inteligencia emocional. El contenido de las

sesiones consistió en lecciones breves, juegos de rol, discusiones en grupos, trabajos por parejas, y lecturas, y a los participantes se les daba un diario en el que debían anotar una experiencia emocional diaria, con objeto de analizarla a la luz de la teoría explicada en clase.

Los autores encontraron que el grupo experimental que recibió el programa de formación mejoró significativamente su inteligencia emocional global, su conciencia e identificación emocional, y sus capacidades de autorregulación. El grupo experimental también mostró una disminución en sus dificultades para identificar y expresar verbalmente sus emociones. Todas estos cambios se mantuvieron 6 meses después de la finalización del programa.

Los trabajos del grupo de Mikolajzak son, por el momento, únicos en su género, pues presentan una evaluación sistemática de un programa de educación emocional bien fundamentado teóricamente, y emplean variados instrumentos de evaluación con alta calidad técnica (Kotsou *et al.*, 2011; Nelis *et al.*, 2011). Sin duda, constituyen la mejor evidencia disponible de que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de la intervención educativa adecuada.

«Cada vez hay más gobiernos interesados en fundamentar sus decisiones en educación sobre lo que se conoce a nivel de investigación científica.»

Finalmente, en el contexto español cabe destacar las investigaciones sobre programas de educación emocional en educación primaria desarrollados por Salmurri y Skoknic (2005) y por Agulló *et al.* (2011). Asimismo, de acuerdo con la revisión de Pérez-González y Pena (2011), en los últimos años han surgido varias iniciativas de investigación e innovación educativa sobre educación emocional en España que indican que este campo está en permanente expansión.

El decálogo de la educación emocional

En la última década, los cambios educativos han estado caracterizados por el aumento de las agendas políticas basadas en la evidencia, con cada vez más gobiernos interesados en fundamentar sus decisiones en educación sobre lo que se conoce a nivel de investigación científica. A esta aplicación del conocimiento científico disponible se le denomina «movilización del conocimiento», siendo cada vez más los políticos que apuestan por la movilización del conocimiento en educación (Cooper *et al.*, 2009). Un ejemplo reciente, parece ser el nuevo Ministro español de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert,

quien en su discurso de toma de posesión de la cartera ministerial, el día 22 de diciembre de 2011, enfatizó la importancia de la medida en Educación: «En Educación, como en la mayor parte de las materias, no podemos confiar en aquello que no somos capaces de medir». Con el transcurso del tiempo se podrá evaluar si sus decisiones políticas están en consonancia con esta idea.

En función de la investigación previa, Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado en diez las recomendaciones (o criterios) internacionales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo. Cerramos este capítulo con la enumeración de estas diez recomendaciones:

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) Asegurar el apoyo del centro (dirección y claustro del centro, familias, y resto del personal) previamente a la aplicación del programa.
- 5) 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.
- 6) Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de 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).
- 7) Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

- 8) Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
- 9) Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
- 10) 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.

Bibliografía

- Albright, M.I., Weissberg, R.P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S.L. Christenson y A.L. Reschley (Eds.). *The handbook of school-family partnerships for promoting student competence*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Bartolini, S. (2010). *Manifesto per la Felicità. Come Passare dalla Società del Ben-Avere a quella del Ben-Essere*. Roma: Donzelli.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., Salovey, P. (in press). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*.
- Cefai, C., Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 2, 201-237.
- Cooper, A., Levin, B., Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, 159-171.
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H., Blinkiewicz, M. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 4, 283-295.
- Diekstra, R.E.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dulewicz, V., Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*, 15, 1, 95-111.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A.K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting 2007*, 51, 14, 845-849.
- Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. In R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Havighurst, S.S., Harley, A., Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*, 15, 4, 423-448.
- Heckman, J., Masterov, D.V. (2004). The productivity argument for investing in young children. Committee on Economic Development, *Working Paper #5*.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., Worpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 4, 617-637.
- Kam, C-M., Wong, L. W-I., Fung, K. M-S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 30-47.
- Kotsou, I., Nelis, D., Gregorie, J., Mikolajzak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 4, 827-839.
- Marks, N. (2011). *The Happiness Manifesto: How Nations and People Can Nurture Well-Being*. New York: TED Books.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Murillo, F.J., Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 407-427.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolaczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11, 2, 354-366.
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 15, Vol. 6(2), 281-296.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación

- socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 15, Vol. 6, 2, 523-546.
- Pérez-González, J.C., Martín-Aragoneses, M.T., López-Martín, E. (2011). IQ, PISA, and the wealth and human development of nations. Paper presented at the 15th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID). London, UK, 25-28 July 2011.
- Pérez-González, J.C., Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre, P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.81-97). Madrid: Pirámide.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21, 1, 26-55.
- Renati, R., Cavioni, V., Zanetti, M.A. (2011). 'Miss, I got mad today' The Anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 48-69.
- Salmurri, F., Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista de Psicología*, 14, 1, 9-28.
- Slavin, R.E. (2008). Response to Comments. Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37, 1, 47-50.
- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 2, 55-65.
- Ulutas, I., Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35, 10, 1365-1372.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

6. La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York

Linda Lantieri y Madhavi Nambiar

A veces, cuando los adultos nos sentimos desbordados por el vertiginoso ritmo del mundo actual, volvemos la mirada hacia atrás, añorando una época de nuestra vida mucho menos estresante. Hoy en día, un tercio de los estadounidenses afirma vivir en condiciones de «estrés extremo» y casi la mitad sostiene que su vida se ha vuelto más estresante durante los últimos cinco años (American Psychological Association, 2007). Lamentablemente, los niños tampoco están a salvo del estrés cotidiano: muchos de los cambios que ha experimentado la sociedad han intensificado la presión a la que están sometidos y ponen en peligro su infancia.



Una encuesta realizada por el National Poll on Children's Health sondeó a 875 niños de edades comprendidas entre nueve y trece años para analizar los factores desencadenantes de estrés y las estrategias utilizadas con más frecuencia para afrontarlo. Las tres fuentes de estrés más mencionadas fueron las notas, el colegio y los deberes (36%); la familia (32%); y los amigos, los compañeros, los chismorreos y las burlas (21%). En cuanto a las estrategias para sobreponerse al estrés, las tres más citadas fueron jugar o hacer alguna actividad física (52%); escuchar música (44%); y mirar la televisión o jugar con videojuegos (42%). De entre las diez estrategias para abordar el estrés nombradas con más frecuencia, ninguna guardaba relación con la introspección ni la capacidad de calmarse a uno mismo (Lyness, 2005).

Como adultos, debemos reducir las fuentes de estrés durante la infancia pero, sobre todo, debemos proporcionarles a los niños un abanico más amplio de tácticas para lidiar con el estrés. Por suerte, muchos profesores de todo el mundo se dedican justamente a eso. Les enseñan a los jóvenes a controlar sus emociones y a concentrarse en el trabajo interior, que redundará en una mejor capacidad para gestionar el estrés que se interponga en su camino.

Hace unos meses tuve la ocasión de verlo con mis propios ojos en una escuela pública de educación primaria de East Harlem (Nueva York). En la clase había varios alumnos de educación especial con problemas de hiperactividad. El profesor, Tom Roepke, los avisó de que iban a escuchar un CD, algo a lo que parecían muy acostumbrados. En cuanto empezó la grabación, los alumnos se calmaron y se quedaron quietos. La voz de un hombre les instó a escuchar algunos sonidos, a la vez que les recordaba que no debían comentar en voz alta el sonido que sonaba, sino decírselo a sí mismos en silencio.

A medida que recibían las instrucciones, empezaron a escuchar con todo el cuerpo; por ejemplo, al oír el sonido de un pájaro, movían los brazos como si fueran alas. Lograron quedarse en silencio, calmados y concentrados, durante seis minutos enteros. La voz del CD era la de Daniel Goleman, el autor de *Inteligencia Emocional* (1995; 1996). No obstante, las palabras eran mías, y procedían de mi libro *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil: Ejercicios para Cultivar la Fortaleza Interior en Niños y Jóvenes* (Lantieri 2008; 2009) que viene acompañado del CD que estaban utilizando en clase.

«Las principales fuentes de estrés en niños norteamericanos son las notas, el colegio y los deberes (36%); la familia (32%); y los amigos, los compañeros, los chismorreos y las burlas (21%).»

Tom es uno de los muchos profesores que forman parte de The Inner Resilience Program (IRP), una organización sin ánimo de lucro que decidí cofundar tras los fatídicos acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. Desde entonces, me he dedicado a formar a profesores que, a su vez, enseñan ahora a miles de alumnos a reforzar los circuitos neuronales que ayudan a concentrarse y a gestionar la impulsividad mediante lo que denominamos «prácticas educativas contemplativas».

Estas prácticas en el aula les brindan tanto a los niños como a los adultos la oportunidad de experimentar el silencio y de concentrar totalmente la atención en el presente y en lo que se está experimentando por dentro y por fuera.

Beneficios del aprendizaje social y emocional

Cada vez más estudios científicos sugieren que ayudar a los niños a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a enormes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo. En su fantástico libro *Working with Emotional Intelligence* (1998), cuya traducción se ha publicado en España con el título de *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (1999), Daniel Goleman identificó el CE (cociente

de inteligencia emocional) como un factor tan importante como el CI (cociente intelectual) para el desarrollo sano de los niños y su futuro éxito en la vida. Según Goleman (1998):

«Las pruebas de admisión a la universidad subrayan la importancia del CI pero, por sí solo, difícilmente puede dar cuenta del éxito o del fracaso en la vida. La investigación ha demostrado que la correlación existente entre el CI y el nivel de eficacia que muestran las personas en el desempeño de su profesión no supera el 25% (Hunter y Schmidt, 1984; Schmidt y Hunter, 1981), aunque un análisis más detallado revela que esa correlación no suele superar el 10% y a veces es incluso inferior al 4% (Sternberg, 1996).»

El trabajo de Goleman nos ha ayudado a entender la importancia de la inteligencia emocional como un requisito básico para utilizar con eficacia el CI (es decir, para utilizar las aptitudes cognitivas y los conocimientos). Goleman estableció la conexión entre nuestros sentimientos y nuestros pensamientos de un modo explícito al señalar que las regiones emocionales y ejecutivas del cerebro están interconectadas fisiológicamente, especialmente en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje.

«Muchas de las aptitudes esenciales para el trabajo eficaz de hoy en día constituyen competencias sociales y emocionales.»

La neurociencia nos enseña que el cerebro de los niños experimenta un crecimiento que no termina hasta los 25 años de edad, aproximadamente. A su vez, la neuroplasticidad, tal y como la denominan los científicos, implica que la formación de los circuitos cerebrales durante la etapa de crecimiento depende en gran medida de las experiencias cotidianas del niño. La repercusión del entorno en el desarrollo cerebral cobra especial importancia a la hora de moldear los circuitos neuronales sociales y emocionales de los niños. Por ejemplo, todo apunta a que los jóvenes que aprenden a calmarse cuando están contrariados desarrollan una mayor fortaleza en los circuitos cerebrales encargados de gestionar las adversidades (Goleman, 2008).

Muchas de las aptitudes que se consideran esenciales hoy en día para trabajar con eficacia (por ejemplo, la capacidad de formar parte de un equipo, trabajar con varios compañeros y clientes, analizar y generar soluciones para los problemas, perseverar y sobreponerse a los contratiempos, etc.) constituyen competencias sociales y emocionales.

Como resultado, se está generando una gran demanda pública en todo el mundo para que las escuelas instauren enfoques educativos eficaces; enfoques que no solamente fomenten el éxito académico, sino que además mejoren la salud, eviten comportamientos problemáticos y preparen mejor a los jóvenes para el mundo laboral y para ser mejores ciudadanos. En Estados Unidos, una encuesta realizada en 2007 por una organización

llamada Partnership for 21st Century Skills reveló que, según el 66% de los encuestados, los estudiantes necesitan aprender muchas más cosas que lectura, escritura y matemáticas. El 80% afirmó que las destrezas que necesitan hoy en día los estudiantes para enfrentarse al mercado laboral del siglo XXI distan muchísimo de las que se necesitaban hace 20 años.

El aprendizaje social y emocional (ASE), considerado por muchos como «el eslabón perdido» en los intentos que ha habido hasta la fecha para mejorar los centros educativos, refleja el reconocimiento cada vez mayor de que un desarrollo social y emocional sano mejora los logros de los niños en la escuela y en la vida. La investigación académica avala el ASE y demuestra que todos los niños pueden tener una experiencia educativa que no se limite a brindarles competencias académicas sino que, además, les ayude a convertirse en personas comprometidas con el aprendizaje, conscientes de sí mismas, solidarias y conectadas con los demás, que contribuyan activamente a un mundo más justo, pacífico, productivo y sostenible.

«Ayudar a los niños a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a enormes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo.»

El ASE es el proceso mediante el cual los niños (e incluso los adultos) adquieren aptitudes fundamentales para alcanzar el éxito en la escuela y en la vida. Enseña las habilidades personales e interpersonales que todos necesitamos para lidiar con nosotros mismos y con nuestras relaciones, así como para trabajar eficaz y éticamente. El programa se ha ideado a partir de los conocimientos que tenemos en el ámbito del desarrollo infantil, la gestión dentro del aula, la prevención de comportamientos problemáticos y los nuevos descubrimientos sobre el papel del cerebro en el crecimiento social y cognitivo. La mayoría de los programas de ASE que se imparten en los centros educativos se centran en cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales.

- **Autoconciencia:** valorar adecuadamente los propios sentimientos, intereses, valores y puntos fuertes; mantener un sentido bien fundamentado de autoconfianza.
- **Autocontrol:** regular las propias emociones para lidiar con el estrés, controlar los impulsos y perseverar a la hora de superar obstáculos; fijarse metas personales y académicas y asegurarse de cumplirlas; expresar adecuadamente las emociones.

- **Conciencia social:** ser capaz de ponerse en el lugar de otra persona y empatizar con los demás; reconocer y apreciar las similitudes y diferencias individuales y de grupo; reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y comunitarios.
- **Habilidades de relación:** establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistir la presión social perjudicial; prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales; pedir ayuda cuando sea necesario.
- **Toma de decisiones responsable:** tomar decisiones teniendo en cuenta las normas éticas, los problemas de seguridad, las normas sociales adecuadas, el respeto por los demás y las posibles consecuencias de cualquier acción; aplicar habilidades de toma de decisiones a las situaciones académicas y sociales; contribuir al bienestar del centro educativo y la comunidad a la que se pertenece. (O'Brien, Resnik, 2009).

Hay dos propuestas básicas para fomentar las competencias sociales y emocionales en el entorno escolar. La primera es el desarrollo de habilidades, que requiere enseñar explícitamente destrezas sociales y emocionales de un modo sistemático y gradual en el aula. La eficacia de esta propuesta aumenta si se instaura un programa de aprendizaje social y emocional basado en pruebas científicas que ofrezca a los niños la oportunidad de involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje y les deje suficiente tiempo para practicar, reflexionar y reforzar las competencias sociales y emocionales adquiridas.

La segunda propuesta consiste en crear un entorno propicio para el aprendizaje que sea seguro, respetuoso, solidario y que esté bien gestionado; es decir, un entorno que se caracterice por relaciones de apoyo, tanto entre los propios estudiantes como entre estudiantes y docentes, y que ofrezca prácticas formativas y un plan de estudios relevante y motivador. Para muchos educadores que procuran instaurar el ASE en las escuelas, esta segunda propuesta se centra en cambiar y gestionar el entorno de todo el centro educativo, ya sea el aula, los pasillos, el patio, los clubs, o la relación entre los trabajadores del centro. También tiene que ver con desarrollar las habilidades y condiciones que maximicen el potencial de los jóvenes para conseguir un rendimiento óptimo, una conexión humana solidaria y mayor eficacia en las relaciones.

La magnitud del impacto del ASE, así como la solidez de las investigaciones que lo acreditan, son considerables. A modo de ejemplo, los estudios demuestran que reducir el número de alumnos por clase implica menos ventajas académicas que instaurar un aprendizaje social y emocional. En una coyuntura económica tan espinosa como la actual,

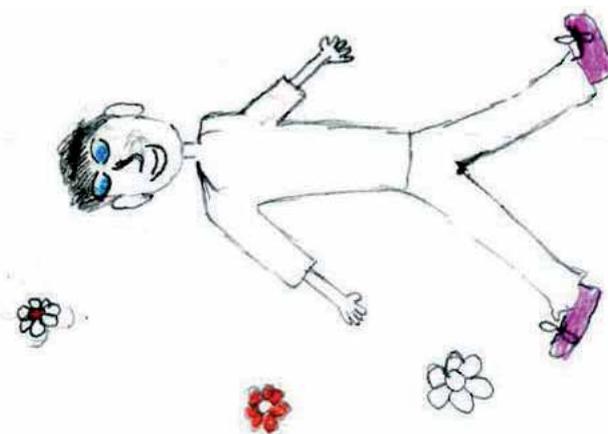
en la que los recortes pueden llegar a abocarnos a lamentables despidos de profesorado, los beneficios de invertir en el desarrollo social y emocional de los niños son reales y cuantiosos. Por ejemplo, un importante estudio de varios años de duración reveló que, al crecer, los estudiantes que habían recibido un aprendizaje social y emocional en la escuela primaria presentaban una media de calificaciones un 11% superior y un nivel significativamente superior de compromiso escolar, esfuerzo y finalización de los estudios a los 18 años de edad.

«La rentabilidad de las inversiones en ASE es enorme, tanto en el plano puramente académico como en la vida.»

El mismo estudio demostró que, entre los alumnos que habían recibido ASE, la tasa de estudiantes que repitieron algún curso de primaria fue solamente del 14%, frente al 23% en el grupo de control. A los 18, los alumnos del mismo estudio mostraron una incidencia de problemas de conducta escolar inferior a la del grupo de control en un 30%, una tasa de delincuencia con violencia inferior en un 20% y un índice de consumo excesivo de alcohol inferior en un 40%. Claramente, merece la pena enseñar habilidades de toma de decisión y autodominio a los alumnos durante la infancia, puesto que eso les preparará para enfrentarse a decisiones vitales cada vez más complejas y difíciles cuando sean adultos. La rentabilidad de las inversiones en ASE es enorme, tanto en el plano puramente académico como en la vida (Durlak *et al.*, 2011).

La dimensión añadida de la práctica contemplativa

Al integrar las habilidades del ASE con las experiencias educativas contemplativas, algunas de sus competencias, como la autoconciencia, adoptan una nueva profundidad de exploración interior, mientras que la gestión de las emociones se vuelve autodisciplina y la empatía deviene la base del altruismo, la solidaridad y la compasión.



En vistas de que la educación no solamente debe prestar atención a la vida interior de profesores y alumnos sino además brindarles herramientas pedagógicas diseñadas para cultivar aptitudes que promuevan la calma interior y la resistencia, la integración del ASE con la enseñanza y aprendizaje contemplativos se ha convertido en una parte muy importante de algunas escuelas y aulas. Dichas prácticas se pueden diseñar para cultivar el potencial de conciencia plena, en un contexto ético y relacional en el que también se trabajen los valores del crecimiento personal, el aprendizaje, la vida moral y la solidaridad con el prójimo (Roesner y Peck, 2006).

En muchas aulas de Estados Unidos y de otros países, los profesores empiezan a tomarse un tiempo para acometer ellos mismos la práctica contemplativa, practicando con regularidad la introspección para cultivar su vida interior. Antes de empezar a enseñarles a los jóvenes a calmarse y relajarse, debemos dedicar nosotros mismos un tiempo a la práctica contemplativa regular. El CD de Daniel Goleman llamado *The Art of Meditation* (2001) constituye un recurso excelente para principiantes, pero también para personas un poco más experimentadas. Permite elegir entre cuatro ejercicios reflexivos distintos.

«Reducir el número de alumnos por clase implica menos ventajas académicas que instaurar un aprendizaje social y emocional.»

Tras haber dedicado un tiempo a explorarnos a nosotros mismos, podemos empezar a brindar a los jóvenes habilidades para ser conscientes de sus emociones y controlarlas de un modo más eficaz. Estamos descubriendo que la práctica regular de dichas habilidades refuerza los circuitos cerebrales que subyacen a la regulación de las emociones. Teniendo en cuenta lo ajetreada y a veces frenética que puede ser la vida, a menudo necesitamos imperiosamente momentos reflexivos. Cuanto más experimenten el silencio y la calma los niños, más fácil les resultará alcanzar el equilibrio interior y la sensación de que su vida tiene un sentido, y de este modo compensarán el exceso de estímulos predominante en la mayor parte de nuestra vida (Lantieri, 2008). Entre las ventajas de la práctica habitual destacan las siguientes:

- Una mayor autoconciencia y comprensión de uno mismo.
- Una mayor habilidad a la hora de relajar el cuerpo y liberar tensiones físicas.
- Más concentración.
- Mejor capacidad para gestionar las situaciones de estrés de un modo más eficaz y de ofrecer una manera más relajada de responder a los factores desencadenantes de estrés.

- Mayor control sobre los propios pensamientos para evitar el predominio de los pensamientos negativos.
- Más oportunidades de establecer una comunicación más profunda y aumentar el entendimiento entre adultos y niños, puesto que se produce un intercambio habitual de pensamientos y sentimientos.

Como adultos que participamos en la vida de los niños, no podemos seguir pidiéndoles que «se calmen» y «presten atención» si no les ofrecemos algunas pautas sobre cómo hacerlo. Gracias a la práctica sistemática de técnicas contemplativas, podemos ayudar a que los niños cultiven las aptitudes que van adquiriendo y desarrollen los circuitos neuronales. Nuestro trabajo e investigación han demostrado con creces que enseñar estas técnicas a los alumnos no solamente mejora sus habilidades sociales y emocionales, sino también su resistencia, es decir, su capacidad de enfrentarse y sobreponerse a la adversidad.

«Cuanto más experimenten el silencio y la calma los niños, más fácil les resultará alcanzar el equilibrio interior y la sensación de que su vida tiene un sentido.»

En primavera del año 2006, el programa IRP recibió una generosa dotación para llevar a cabo un estudio meticuloso y determinar la eficacia del trabajo realizado mediante un ensayo aleatorizado controlado para examinar la repercusión del programa sobre el bienestar de profesores y alumnos y también en el entorno del aula. Participaron en el estudio un total de 57 profesores y 855 alumnos del tercer, cuarto y quinto curso de primaria procedentes de escuelas públicas de Nueva York. Los profesores se asignaron aleatoriamente o bien al grupo de tratamiento o bien al grupo de control. Los profesores del grupo de tratamiento participaron en el IRP durante el año escolar 2007–2008.

Las actividades, cuyo objetivo era reducir el estrés de los profesores y aumentar su concentración, atención, satisfacción con el trabajo y relación con los compañeros, incluyeron varias clases de yoga, reuniones mensuales para cultivar la vida interior y un retiro espiritual de fin de semana, así como formación y apoyo en el uso de un módulo lectivo para los estudiantes. La teoría era que los cambios en los profesores surtirían un efecto positivo en el ambiente del aula, lo que a su vez redundaría en un mayor bienestar de los alumnos y en menores niveles de estrés y frustración, mayor atención y una conducta mejor. Además, el programa pretendía trabajar directamente con los estudiantes a través de varias actividades lectivas (Lantieri *et al.*, 2011).

Los profesores de los grupos de tratamiento y control tuvieron que responder a varias encuestas en otoño y primavera del curso 2007–2008. Los análisis comparativos entre grupos arrojaron unos resultados interesantes y significativos en lo que respecta al bienestar de los profesores, con menores niveles de estrés (medidos por una escala concreta), mayores niveles de concentración y atención plena y una mayor confianza relacional percibida por los profesores del grupo de tratamiento. Además, los estudiantes de ocho a nueve años afirmaron tener más autonomía e influencia en clase al final del año escolar que al principio y los análisis del bienestar de los estudiantes corroboraron que el programa tuvo una influencia positiva y significativa a la hora de reducir los niveles de frustración de los alumnos de tercero y cuarto de primaria.

Las mejores prácticas en la enseñanza y aprendizaje contemplativos

Aprender a alcanzar una conciencia más plena y apreciar el silencio difícilmente será un camino de rosas para los niños o los adultos. Siempre habrá días en los que parezca que nada de lo que se está haciendo funciona. Sin embargo, de repente todo cobrará sentido cuando un día en que estemos a punto de perder los nervios uno de nuestros alumnos nos diga que respiremos profundamente; entonces nos daremos cuenta de hasta qué punto y con qué profundidad calan las ideas. Poco a poco, la práctica de quietud y silencio dejará de parecer forzada o artificial y se volverá más automática y auténtica. Lo ideal es reservar cada día un momento para quedarse en silencio en clase. Sin embargo, podemos lograrlo paulatinamente.

«De repente, todo cobra sentido cuando un día en que estemos a punto de perder los nervios uno de nuestros alumnos nos diga que respiremos profundamente.»

Otra estrategia que puede resultar muy útil es crear un «rincón de paz» en el aula: un lugar especial y tranquilo al que puedan ir los jóvenes siempre que necesiten calma y sosiego para recuperar el equilibrio interior y la serenidad. También sirve cuando un alumno se siente desbordado, estresado, enfadado o fuera de control emocionalmente porque, en ese momento, estar solo puede serle de gran ayuda. Lo mejor es que todos los alumnos de la clase contribuyan a diseñarlo. Algunos rincones de paz incluyen fotografías o dibujos de los lugares preferidos de los alumnos, o bien elementos de la naturaleza, dibujos relajantes, revistas, sonidos, libros para colorear mándalas, etc. Los mándalas son dibujos armoniosos que suelen incorporar un círculo. Colorear estos círculos fomenta la plena atención y conciencia. El rincón de paz debe ser suficientemente grande como para

que, por lo menos, quepa en él un estudiante tumbado, con cojines cómodos, un reproductor de CD y auriculares con música relajante o grabaciones de sonidos de la naturaleza. De este modo, los niños disfrutarán de la oportunidad de regular sus emociones.

Las transiciones y el resto de momentos estresantes durante el día (por ejemplo, durante la preparación para la comida o cuando hay que ajustarse a otro horario) suponen una gran oportunidad de detenerse un momento y apreciar el paso de una actividad a otra. Poner música clásica suave y lenta puede ayudar a modificar la manera en la que nos sentimos en esos momentos. La música puede utilizarse de fondo, pero todavía resulta más eficaz cuando se crea una «pausa musical», es decir, una interrupción de aproximadamente tres minutos para escuchar una canción en calma. Las pausas pueden programarse para los momentos de transición, para cuando los niños se hayan concentrado en algo con mucha fuerza y necesiten parar, o para cuando empiecen a sentir los síntomas de estrés. Ha quedado demostrado que escuchar música relajante está directamente correlacionado con la disminución de la velocidad de respiración y la frecuencia cardíaca, y que puede modificar nuestro estado de ánimo.

«Nuestra responsabilidad como adultos es preparar a los niños y dotarlos de todas las habilidades y destrezas necesarias para que sean los líderes que necesitamos que sean el día de mañana.»

Podemos hacernos a nosotros mismos y a los niños un regalo que cuesta muy poco, y que además nos damos poco: el silencio. Para ello debemos encontrar momentos en la escuela para tomarnos un pequeño descanso, permanecer en silencio y respirar profundamente varias veces. Por ejemplo, si la clase es a última hora del día, podemos instaurar la costumbre de pasar unos minutos en silencio al final del día y pedirles a los niños que se percaten de lo que ven, oyen y sienten durante ese rato. También podemos incluir momentos de silencio en otras actividades como dibujar, escribir o caminar.

Ayudar a los jóvenes a tener conciencia corporal y conectar con las señales del cuerpo también puede ser útil. De pequeños, los niños saben escuchar lo que les dicta el cuerpo pero, a medida que crecen, los mensajes del mundo exterior suelen aplacar su sensibilidad natural. Sin embargo, para que los niños logren desembarazarse del estrés, primero deben ser conscientes de que lo están sintiendo, así que debemos explicárselo con modelos: contarles que el corazón late desbocado, la respiración se acelera y se producen otras señales de advertencia. Así podrán darse cuenta de cuándo están experimentando estrés y, en cuanto logren la conciencia interior, empezarán a ser capaces de reducir la reacción de estrés del cuerpo.

Además, la literatura también puede ser de gran utilidad para reforzar la vida interior de los jóvenes. Leer un libro en voz alta puede ser una forma maravillosa de que los jóvenes experimenten un momento contemplativo, especialmente si existe intencionalidad. Al leer un libro, la cadencia disminuye inmediatamente y podemos iniciar una actividad más pausada. Los jóvenes también experimentan con las voces de los demás y se percatan de la diversidad de emociones que las acompañan. Incluso sin planearlo, puede haber muchos momentos en los que la historia nos lleve a un lugar más profundo.

La integración del aprendizaje social y emocional y la educación contemplativa: una esperanza para el futuro

Los profesores tienen infinidad de ocasiones de ayudar a los niños a cultivar su vida interior. Michael Loeb, un profesor de tercero de primaria, describió su experiencia en los siguientes términos:

«Yo mismo he estado escuchando cada mañana, en el metro, el ejercicio de relajación progresiva para personas de más de 12 años. En clase, he intentado el ejercicio de relajación para niños de entre 8 y 10 años. Tras dos días de realizar el ejercicio completo, hoy varios alumnos se han dado cuenta de que no estaba en el programa y han exclamado: «vaya, ¿cuándo haremos el ejercicio de relajación hoy?». Otro estudiante me ha pedido si podía escucharlo cuando se ha ido al «rincón de paz» para tranquilizarse y se ha puesto los auriculares.»

Los alumnos de la clase de cuarto de primaria de Vera Slywinsky se han dado cuenta de lo importante que es aprender habilidades emocionales y sociales, pero especialmente crear unas condiciones que permitan usarlas en el aula. La docente describe la experiencia que han tenido ella y sus alumnos al crear el rincón de paz:

«Lo que más me ha maravillado de introducir las técnicas en clase ha sido el interés de los niños por el rincón de paz. Han traído fotografías preciosas, postales de lugares cálidos y exóticos y animalitos de peluche para decorarlo... y no han dudado ni un segundo en utilizarlo. Una semana después de crear el rincón de paz, el tío de una de mis alumnas falleció en Ecuador tras una larga batalla contra el cáncer. Su familia no pudo permitirse viajar para asistir al funeral, así que mi alumna agradeció mucho poder recurrir al rincón de paz. La familia de otra de las niñas sufrió un desahucio. El rincón de paz fue un gran consuelo para ella. Ahora su familia ha recuperado la casa y está bien, pero el caso es que mi alumna supo encontrar en la escuela una manera de enfrentarse a lo que le estaba pasando y aprender.»

«Gracias a algo tan sencillo como el pequeño rincón de paz que hemos creado, mis alumnos pueden encontrar un poco de paz en la vorágine de su rutina. Me parece absurdo pensar que los niños pueden aprender sin reconocer ni dejar un espacio para procesar los increíbles retos y durísimos obstáculos a los que se enfrentan. ¡Estoy contentísima de que mis alumnos hayan forjado todos juntos un lugar seguro para empezar a curarse, a sobrevivir y a apreciar la alegría de apoyarnos unos a otros!»

«Gracias a algo tan sencillo como el pequeño rincón de paz, los alumnos pueden encontrar un poco de sosiego en la vorágine de su rutina.»

Cuando pienso en los niños que forman parte de mi vida, me pregunto: ¿qué quiero realmente para ellos? ¿Cuáles son las esperanzas que albergo para cada uno? Se me ocurren varias respuestas en función de las necesidades, virtudes y particularidades de cada niño. Sin embargo, hay algo que no cambia: que logren o no logren materializar sus sueños dependerá de si les hemos enseñado a tener la fuerza interior necesaria para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana, de si son capaces de resistir cuando se enfrenten a obstáculos u oportunidades y de si pueden recuperarse e incluso salir reforzados cuando la vida los ponga a prueba.

Debemos brindarles a los niños este tipo de ayuda tan crucial. El mundo es demasiado incierto como para que no hagan acopio de una reserva interna de fuerza a la que puedan recurrir luego. Los beneficios tienen un alcance amplísimo: desde una salud mejor, pasando por una mayor capacidad de aprender, hasta una vida más realizada y feliz. Nuestra responsabilidad como adultos es preparar a los niños y dotarlos de todas las habilidades y destrezas necesarias para que sean los líderes que necesitamos que sean el día de mañana. Como decía Gandhi, para ayudarlos debemos «ser el cambio que deseamos ver en el mundo».

Bibliografía

- American Psychological Association. (2007). *Stress: a major health problem in the U.S, warns APA*. Available online at www.apa.org/releases/stressproblem.html.
- Dermond, Usha S. (2007). *Calm and compassionate children—a handbook*. Berkeley: Celestial Arts-Ten Speed Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Elias, M J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. (2000). *Emotionally intelligent parenting: how to raise a*

- self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York: Random House.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Dell.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2008). *Introduction to building emotional intelligence: Techniques for cultivating inner strength in children*. Boulder: Sounds True.
- Goleman, D. (2001). *The art of meditation*. New York: Macmillan Audio.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hunter, J.B., Schmidt, F.L. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin* 96.
- Lantieri, L., Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid, Spain: Aguilar.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, E., Harnett, S., Malmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reeve, E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267-292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lantieri, L. (ed). (2001). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*: Boston: Beacon Press. Excerpt adapted from «Lessons of the Wild» by L. Parker Roerden. Used with permission.
- Lantieri, L. (2008). *Building emotional intelligence: Techniques for cultivating inner strength in children*. Boulder: Sounds True.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Madrid, Aguilar.
- Lyness, D. (2005). *Helping kids cope with stress..* Available online at www.kidshealth.org/parent/emotions/feelingskids_stress.html.
- O'Brien, M.U., Resnik, H. (2009). *The Illinois Social and Emotional Learning Standards: Leading the Way of School and Study Success*. Illinois: Illinois Principals Association Vol. 16, No. 7.
- Roeser, R.W., Peck, S.C., Nasir, N.S. (2006). *Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement*. In P.A. Alexander, P.H. Winne, (Eds.). *Handbook of educational psychology, 2nd edition* (pp. 391-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, F.L. and J.B. Hunter. (1981). Employment testing: old theories and new research findings. *American Psychologist*, 36.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J. (Eds.) (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College, Columbia University.

7. La educación emocional en el Reino Unido

Pilar Aguilera

El programa SEAL

Las políticas educativas en el Reino Unido han puesto un énfasis en garantizar medidas universales de protección del desarrollo del potencial del alumnado. En la última década se ha hecho un gran avance en el diseño, implementación y evaluación de programas de aprendizaje social y emocional (ASE).

El programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) se puede traducir por *aspectos del aprendizaje social y emocional* y tiene como objetivo la adquisición de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento como medio para proporcionar un clima emocional positivo para la convivencia en los centros y como modo de favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional. Se compone de cinco habilidades: la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

«Adquirir las habilidades del programa SEAL capacita a los alumnos para un mayor éxito en sus estudios, relaciones y en la resolución de conflictos de modo justo y efectivo.»

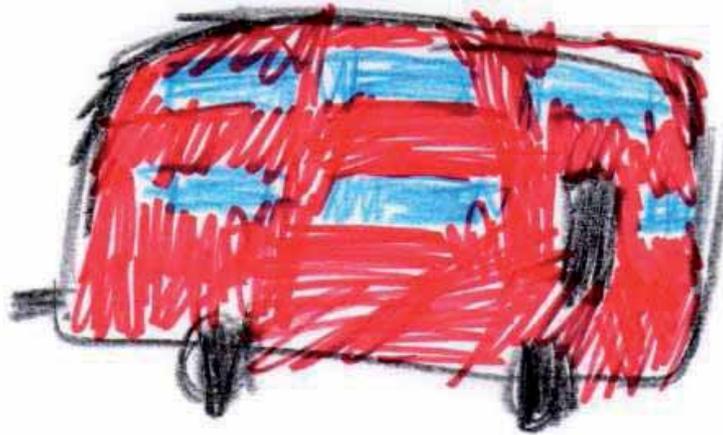
Estas habilidades afectan a todos los ámbitos de la vida escolar, del hogar y de la comunidad local. Adquirirlas repercute positivamente en el alumnado que convive en un ambiente de aprendizaje en que se fomenta la salud emocional y el bienestar. Ello capacita, asimismo, a los alumnos para un mayor éxito en sus estudios, en sus relaciones con los demás, y a la hora de resolver conflictos de modo justo y efectivo, etc.

El SEAL es un conjunto de procedimientos y materiales organizado en forma de currículum explícito y estructurado para la integración curricular. Implementarlo presupone facilitar un enfoque global en los centros de educación primaria y secundaria (DfES, 2005; DCSF, 2007).

Los materiales SEAL se experimentaron entre los años 2003 y 2005 (Hallam *et al.*, 2006). Posteriormente, la puesta en práctica ha sido evaluada para comprobar el impacto en el comportamiento positivo, la asistencia y el rendimiento escolar en primaria. Los resultados demuestran que el programa SEAL ha contribuido a mejorar la confianza del profesorado

en el tratamiento del ASE en el ámbito escolar y esto, asimismo, ha revertido positivamente en aspectos como la mejora del comportamiento, el bienestar emocional, la reducción del *bullying*, el manejo de la ira, etc. (Hallam *et al.*, 2006; Hallam, 2009).

En consecuencia, en el año 2005 los materiales curriculares SEAL fueron difundidos gratuitamente para todas las escuelas de educación primaria, llegando a ser implantados en un 90% de escuelas en el 2010. En el 2007 se lanzó el SEAL de secundaria, y en el año 2010 un 70% de centros lo estaban implementando. En el 2011, con la entrada del partido conservador en el Gobierno y sus nuevas políticas en materia educativa esta cifra ha decrecido sustancialmente debido a la falta de apoyo por parte del nuevo Department of Education en el Reino Unido. Sin embargo, la popularidad e interés por el SEAL se mantiene vigente de tal forma que se producen nuevos materiales y enfoques.



SEAL en la educación primaria y secundaria

Los materiales *Primary* y *Secondary SEAL* abarcan cinco competencias divididas en dos áreas: el área intrapersonal (que contiene la autoconciencia, la regulación emocional y la motivación), y el área interpersonal (empatía y las habilidades sociales). Cada uno de los cinco aspectos engloba una serie de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento que constituyen el conocimiento, las habilidades y la comprensión que el alumnado debe demostrar haber adquirido.

En la educación primaria, el SEAL es una prioridad, puesto que fomenta el aprendizaje efectivo y contribuye a desarrollar las habilidades necesarias para mantener relaciones personales positivas, resolver problemas, adoptar una vida sana, y ser ciudadanos responsables (DfES, 2005).

Los materiales curriculares están a disposición de toda la comunidad y sus objetivos son:

1. Contribuir al desarrollo de un clima emocional positivo para la convivencia y el bienestar en la escuela.
2. Favorecer objetivos específicos de carácter transversal sobre educación para la salud y ciudadanía.
3. Desarrollar las habilidades emocionales y sociales desde un enfoque de integración curricular en áreas como la lectura, las matemáticas, historia, religión, arte, música, juego, etc.

Las diversas unidades didácticas de los materiales SEAL favorecen el establecimiento de programas nacionales como el programa de desarrollo cultural, espiritual y moral, y los programas de educación para la salud. El *Primary SEAL* incluye recursos para la programación de las asambleas escolares y para promover el aprendizaje cooperativo a través de *circle time* (ver ejemplo en el apartado «SEAL en educación primaria» de este mismo capítulo). También contiene ideas para organizar reuniones y promover el desarrollo profesional del claustro escolar, unidades didácticas para mejorar las habilidades emocionales y sociales de las familias, y otros recursos pedagógicos con finalidades similares.

En la educación primaria, el modelo de intervención consta de tres niveles:

1. Enseñanza de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento para todo el alumnado, para promover la salud emocional y el bienestar, a través de un modelo de curriculum espiral.
2. Intervención en grupos reducidos para los que requieren apoyo adicional, junto con apoyo a las familias.
3. Intervención individualizada.

El *Secondary SEAL* fue publicado en 2007. Éste fue difundido a todos los centros con el propósito de que el alumnado que había recibido el SEAL en primaria pudiera continuar con este trabajo en edades superiores. Los materiales curriculares de secundaria están basados en los mismos principios que los de primaria (DCSF, 2007). A través de un enfoque transversal, el *Secondary SEAL* contribuye a mejorar el comportamiento y la asistencia escolar, facilitar un ambiente de aprendizaje inclusivo, y promover la diversidad y erradicar el *bullying*, la violencia y el racismo, etc.

El *Primary* y *Secondary SEAL* se adaptan a las necesidades de la comunidad educativa siguiendo un modelo de programa flexible y estructurado que parte de conocimientos explícitos que se facilitan en el aula y en las asambleas, y que penetra en el currículum oculto nutriendo una cultura positiva que impregna el ambiente en su totalidad, extendiéndose hacia la comunidad local.

Los materiales están estructurados en siete temas que serán tratados durante todo un curso escolar. Cada uno está diseñado para ser implementado en todas las áreas de aprendizaje a modo de currículum explícito y en espiral (para ampliar, ver Aguilera, 2009). Cada tema comienza siendo presentado en la asamblea escolar y de ahí se extiende a otros contextos de aprendizaje. Esto significa que cuando el alumno pase a un curso superior volverá a recibir los mismos temas de forma adecuada a su edad (Aguilera, 2009; DfES, 2005).

El ASE y los enfoques globales en educación

La adopción de programas basados en el ASE en los centros educativos se ha considerado un elemento central en el desarrollo de un gran número de consecuencias positivas para los niños y jóvenes como son el aprendizaje efectivo, el comportamiento positivo y la mejora del rendimiento escolar (Elias *et al.*, 1997; Hallam *et al.*, 2006; Weare, 2004).

«El SEAL en secundaria contribuye a mejorar el comportamiento y la asistencia escolar, y a promover la diversidad y erradicar el bullying, la violencia y el racismo.»

El ASE ha sido definido como el proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, fijarse y conseguir objetivos positivos, apreciar las perspectivas de otros, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales de manera constructiva (Elias *et al.*, 1997). Este modelo está respaldado por evidencias de estudios rigurosos en el contexto de los Estados Unidos que afirman que los programas basados en el ASE están asociados con resultados positivos como la mejora de actitudes en uno mismo y en los demás, el aumento del comportamiento prosocial, la reducción de problemas de comportamiento y el aumento del rendimiento académico (Catalano *et al.*, 1999; Durlak *et al.*, 2011; Zins *et al.*, 2004).

Un enfoque global y holístico es el que produce mejores resultados, según se desprende de las investigaciones (Weare y Gray, 2003; Wells *et al.*, 2003). Este tipo de enfoques en el desarrollo emocional y social va más allá de la intervención individual o con niños con

necesidades especiales, ya que abarca a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, asistentes de apoyo, servicios de orientación, familias, comunidad local, etc.). La educación se inicia en un periodo temprano de desarrollo y se extiende a lo largo de toda la vida. Estos enfoques están basados en los programas universales que atienden a las necesidades de todos los niños, a diferencia de aquellos focalizados en intervenciones específicas para niños en situación de riesgo o que experimentan problemas sociales, emocionales y del comportamiento (DCSF, 2007; Humphrey *et al.*, 2010).

Los enfoques globales en el ámbito del desarrollo emocional, aun incluyendo la prevención de problemas a través del desarrollo de competencias emocionales y sociales en el currículum, favorecen, asimismo, la promoción del bienestar desde un enfoque positivo del clima escolar y de diferentes entornos, como el familiar y el comunitario, mediante una implicación activa y colegiada en la toma de decisiones a través de redes y equipos efectivos. Este tipo de enfoques no solamente se centran en los métodos de enseñanza-aprendizaje usados en el aula, sino que se pone el énfasis principalmente en la globalidad de los centros educativos como organizaciones. De ahí que se preste especial atención al desarrollo de lazos afectivos entre toda la comunidad, a la comunicación y la gestión, al ambiente físico de los centros, al currículum, a los métodos de aprendizaje y al Reglamento de Régimen Interno, entre otros aspectos (Aguilera, 2009).

Factores que favorecen las buenas prácticas en el ASE

Hay una serie de factores que favorecen la puesta en práctica del ASE y los resultados positivos (Durlak *et al.*, 2010; Durlak, 1997):

1. Usar un enfoque formativo *secuenciado* paso a paso.
2. Emplear metodologías *activas* para que el alumnado tenga oportunidades de poner en práctica las nuevas habilidades.
3. Dedicar un tiempo específico *focalizado* con atención adecuada a la formación.
4. Formular objetivos *explícitos* claramente definidos.

Estas recomendaciones han sido resumidas en el acrónimo SAFE (Secuenciado, Activo, Focalizado, y Explícito).

Se espera que los facilitadores de programas que tengan en cuenta estos rasgos al promover las habilidades personales y sociales serán más efectivos que aquellos que no los tengan en cuenta a la hora de promover las habilidades de desarrollo (Durlak *et al.*,

2010; Durlak *et al.*, 2011). Algunas investigaciones demuestran que muchos centros educativos no son efectivos en promover el ASE, ya que en la puesta en práctica se procede con poca fidelidad o lo hacen incorrectamente. Para la efectividad debe garantizarse la calidad de la implementación (Durlak, 1998; Durlak *et al.*, 2010; Greenberg *et al.*, 2005; Mihalic *et al.*, 2008).

Los estudios rigurosos sobre los factores que facilitan las buenas prácticas en la implementación ponen de manifiesto que los programas efectivos usan materiales claros y explícitos. Estos programas forman parte de un plan estratégico en su implementación en los centros y son integrados en las prácticas diarias. Se observa un claro apoyo del director. Los líderes ofrecen orientación, *coaching* e inspiración al personal al coordinar la iniciativa en sus centros.

«Para implementar el SEAL es importante implicar a toda la comunidad educativa.»

Otro aspecto a resaltar es el apoyo organizacional a través del cual se proporciona tiempo y amplias oportunidades de desarrollo profesional, formal e informal, para compartir el conocimiento sobre las buenas prácticas, la coordinación efectiva, y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. También se resalta el alto nivel de profesionalidad e instrucción efectiva, etc. (Payne *et al.*, 2006; Elias *et al.*, 2000, 2003; Greenberg *et al.*, 2005; Hallam *et al.*, 2006; Ming Kam *et al.*, 2003; Buston *et al.*, 2002; Devaney *et al.*, 2006; Hallam *et al.*, 2006).

Proceso de implementación del proyecto SEAL

Para implementar el SEAL desde un enfoque global que proponga abarcar una diversidad amplia de áreas de aprendizaje, es importante implicar a toda la comunidad educativa. El reto para los centros consiste en establecer, desarrollar y sostener las habilidades sociales y emocionales de manera sistemática, nutriendo un ambiente y cultura de centro propicios para el diálogo, la planificación y la capacitación entre todos los agentes de la educación (DCSF, 2007).

En este proceso es importante fomentar que toda la comunidad escolar reflexione y participe en la toma de decisiones para llegar a aplicar medidas coherentes que aporten un significado profundo a todos los miembros. Asimismo, al implantar enfoques sistemáticos se requiere prestar una especial atención al liderazgo institucional. Ello influye en el desarrollo de una visión compartida que aporte coherencia, articulación y estrategia a los objetivos de los programas o cambios a implantar (Aguilera, 2007).

En el proceso de planificación y puesta en marcha del SEAL se pondrán en práctica una serie de acciones, la primera de las cuales consiste en un diagnóstico sobre las competencias emocionales del alumnado (Faupel, 2003). Dicho proceso pasa también por planificar un tema específico en las asambleas y en diversos espacios de aprendizaje a través de las actividades del currículum formal e informal (como el programa de salud, desarrollo personal y ciudadanía (Aguilera, 2010) durante un tiempo concreto, al tiempo que se procede a su seguimiento y evaluación compartida por la comunidad educativa (Aguilera, 2009).

El apoyo de la administración educativa local es un factor clave en la planificación. De ello derivan acciones fundamentales como (Aguilera, 2007; 2009):

1. Capacitar a la comunidad educativa en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y en la implementación del SEAL desde un enfoque global y gradual
2. Establecer, en cada centro, un coordinador SEAL y unos asistentes de alfabetización emocional para prestar una atención más individualizada al alumnado que requiere de una atención especial
3. Llevar a cabo reuniones locales de coordinadores y equipos de liderazgo de los centros. Ello permitirá realizar un seguimiento, intercambiar experiencias y prácticas para garantizar el apoyo, motivar a la comunidad y, de este modo, fortalecer el compromiso que se requiere para disminuir la resistencia en el proceso inicial de implementación

Impacto del proyecto SEAL

Desde el año 2003 ha habido un gran respaldo por parte de las autoridades, que han estimulado la investigación educativa para evaluar la implementación del proyecto SEAL. Diversos estudios muestran un impacto significativo en el bienestar y comportamiento de los niños (Hallam *et al.*, 2006; Humphrey *et al.*, 2008; Humphrey *et al.*, 2010; OFSTED, 2007; Smith *et al.*, 2007).

En concreto, Hallam *et al.*, (2006) muestra que el programa contribuyó a que el profesorado comprendiera los aspectos del ASE, y esto contribuyó a una mayor conexión con sus alumnos. Esto provocó un cambio en el profesorado que incrementó su confianza en interaccionar con los niños y en cómo lidiar con los incidentes de comportamiento.

El profesorado percibió un impacto positivo en el bienestar y en el comportamiento de los niños. La clase y el patio se convirtieron en espacios más calmados. Se apreció también

una mejora en la confianza, en las habilidades comunicativas, habilidades de negociación y actitudes en los niños. El 50% del profesorado percibió en sus alumnos un aumento en las habilidades de escucha, y el 44%, en la concentración en el trabajo. El 90% del profesorado indicó que el programa SEAL había sido un éxito, relativamente.

Humphrey *et al.*, (2008) tenían como objetivo evaluar el impacto de las intervenciones específicas en pequeños grupos para los niños que requieren de una atención más personalizada. La información cuantitativa indica un aumento significativo en los niveles de alfabetización emocional de los niños, de la regulación emocional, de la empatía, de las habilidades sociales y un descenso en los problemas entre compañeros. Los estudios de caso indican que el éxito de las intervenciones con grupos de niños con necesidades especiales radicaba en la habilidad del facilitador y en la disponibilidad de un espacio físico para conducir las sesiones. Para ello, jugaban un papel clave el hecho de establecer objetivos realistas para los niños, un buen refuerzo y *feedback* sobre el comportamiento deseado, propiciar oportunidades para que los alumnos puedan verbalizar sus experiencias emocionales y crear una atmósfera divertida.

«La calidad del liderazgo se percibe como el principal factor de garantía de éxito del proyecto, más que el contexto de la escuela.»

Diversos estudios (OFSTED, 2007; Smith *et al.*, 2007) evaluaron la implementación del SEAL en secundaria durante los años 2005-2007. Estos trabajos revelaron un impacto favorable de la actitud positiva del profesorado en la comprensión de las habilidades sociales, emocionales y del comportamiento. También en cómo integrar estas habilidades de manera sistemática a través de las asignaturas y cómo incorporarlas para el desarrollo positivo de estas habilidades en sus alumnos.

El proyecto piloto mejoró la habilidad del alumnado para trabajar en equipo de manera más eficaz, en el reconocimiento y articulación de sus sentimientos, y en mostrar respeto por las diferencias y capacidades entre compañeros de clase. Mejoró asimismo su resiliencia y su capacidad de afrontar los retos y los cambios. La calidad del liderazgo se percibe como el principal factor de garantía de éxito del proyecto, más que el contexto de la escuela. En este sentido, el proyecto fue más eficaz en aquellos centros en que el equipo de liderazgo comprendía bien el contexto amplio del proyecto, y en dónde ya había un buen clima escolar.

El proyecto, en nueve de once centros, contribuyó a cambiar las estructuras de algunos centros y las actitudes de gestión; y en seis de once centros se mejoró la planificación de

las clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aspectos importantes para el éxito son:

- Mantener un enfoque global.
- Cambiar la cultura y las actitudes.
- Implicar a las personas que pueden ayudar a crear el cambio.
- Disponer de más recursos.
- Tener una visión amplia del proyecto.

La evaluación de Humphrey *et al.* (2010) se publicó tres años después de ser implementado el SEAL oficialmente en las escuelas de secundaria de Inglaterra. La investigación tenía como objetivos evaluar el impacto del *Secondary SEAL* y examinar cómo había sido implementado, con especial interés en la adopción de un enfoque global.

«Algunos factores que promueven el éxito del programa son la voluntad y capacidad de la comunidad educativa, disponer de un tiempo específico y de recursos adecuados.»

Los resultados señalan que no se produjo un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales del alumnado, en la salud mental, el comportamiento prosocial y otros aspectos como confianza del alumnado, respeto por sus profesores, gusto por el centro, etc. Sin embargo, se demuestra un aumento significativo en el sentimiento de autonomía, influencia de los jóvenes, mejoras específicas en el comportamiento, habilidades interpersonales y relacionales.

Los resultados de esta evaluación deben ser comprendidos más profundamente en relación al proceso de implementación de los enfoques globales. Mientras un número de centros había hecho un progreso positivo en la implementación de un enfoque global y fueron capaces de aportar evidencias de ello, otros no progresaron de la misma manera. Por ejemplo, en ciertos casos el tiempo para realizar la investigación fue insuficiente para implementar un enfoque global.

Algunos centros adoptaron algunas actividades del manual *Secondary SEAL* sin comprender el amplio contexto en el que se deben enmarcar. Otros percibían que el SEAL no les ofrecía nada nuevo o bien esperaban ver resultados positivos a corto plazo, lo que contribuyó a perder la energía y el interés.

Los autores remarcan la importancia de tener en cuenta una serie de factores para promover el éxito del programa: la voluntad y capacidad de la comunidad educativa, disponer de un tiempo específico y de recursos adecuados. También recomiendan aplicar los cuatro principios SAFE (Secuenciado, Activo, Focalizado, Explícito) e implicar a las familias.

Factores de éxito en la implementación del SEAL

Hay una serie de factores que facilitan las buenas prácticas en la puesta en práctica de enfoques globales en el proyecto SEAL. Diversos estudios resumidos por Aguilera (2007, 2009) señalan que la variable clave para el éxito no es el programa en sí mismo, sino las condiciones en las que este se implementa. Tres factores que facilitan las buenas prácticas son:

1. Desarrollar un clima emocional positivo a través de un enfoque global.
2. Conseguir el apoyo y compromiso del director y del claustro de los centros educativos.
3. Captar el apoyo organizacional desde dentro y fuera de los centros.

«La variable clave para el éxito no es el programa en sí mismo, sino las condiciones en las que este se implementa.»

Los tres factores son interactivos y facilitan las buenas prácticas cuando:

- El SEAL es implementado desde un enfoque global que implica a toda la comunidad educativa.
- El director y otros agentes clave con compromiso lideran la iniciativa. Se crean equipos que cooperan de manera colaborativa con una actitud de liderazgo distribuido para construir valores compartidos y para desarrollar un propósito común.
- Para ello, hay que adoptar aspectos clave como una comunicación efectiva, entusiasmo, transparencia, amplias expectativas de éxito, un enfoque positivo al promover el bienestar de la comunidad y en el modo de implementar los materiales curriculares.

- Los agentes implicados comparten un significado profundo del impacto, relevancia y necesidad del desarrollo emocional y social en las escuelas creando espacios para la reflexión y el desarrollo profesional al tiempo que se promueve una atmósfera positiva en el proceso gradual de implementación.
- Se percibe un apoyo. El director y el equipo de liderazgo apoyan el compromiso compartido por los miembros de los centros, con el fin de crear las condiciones óptimas para la buena práctica. La administración educativa local crea oportunidades de desarrollo profesional y de redes de apoyo entre centros educativos con la finalidad de compartir el conocimiento y dirigirse hacia un objetivo común.
- Además, el compromiso y apoyo del equipo directivo, de la administración local y de toda la comunidad escolar en general, son cruciales para garantizar la sostenibilidad del programa a largo plazo.

Propuestas para la práctica del SEAL en educación primaria

Ideas para desarrollar juegos para Circle Time

Circle time es un método de aprendizaje considerado un aspecto integral del currículum oficial en la educación infantil, primaria y tiene como objetivo el desarrollo emocional, la escucha activa, la resolución de conflictos, el diálogo, etc. Los niños se sientan en círculo en el suelo. Se les explica que secundaria. Este método se realiza en círculos, y ellos se deberán levantar y encontrar un nuevo lugar si lo que se les dice se aplica a ellos. Por ejemplo, «levántate y encuentra un nuevo lugar si...»

- «...hoy vas a jugar en la arena»
- «...hoy vas a pintar un dibujo»
- «...hoy vas a jugar con un amigo»
- «...hoy vas a leer un libro»

El profesor se moverá alrededor del círculo y conversará con los niños por turno sobre las cosas que hacen:

- «Soy bueno en... »
- «Me gusta... »

Ejemplo de argumento para introducir y desarrollar una historia en las asambleas de la escuela

«Samindra vivió con su madre y hermana. Su padre estaba fuera luchando en la guerra. Tenían un tractor que les ayudaba con el trabajo de la granja. El tractor se estropeó y necesitaban un carburador. La madre de Samindra se hirió la pierna y no podía ir a comprar esta pieza. Samindra salió a la montaña. Parecía un largo viaje y tenía miedo. Samindra consiguió atravesar la montaña y compró el carburador. Volvió a casa y le dio a su madre la nueva pieza para el tractor.»

- Objetivos generales a adquirir estructurados por semanas: conocerse a uno mismo; fijarse un objetivo realista; planificar cómo alcanzar un objetivo; persistencia; evaluación y revisión.
- Vocabulario a consolidar: aprender, acabar, antes, después, ahora, hoy, mañana, futuro, objetivo, tener éxito, estar orgulloso.

Estas actividades forman parte del tema «Ir a por objetivos» (*Going for goals*) del material curricular *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning. Going for Goals! Revised Early Years Foundation Stage version*, DfES, 2005.

SEAL en educación secundaria (1º de ESO)

¿Qué podemos aprender de las preocupaciones?

Objetivos de aprendizaje:

- Sé y acepto lo que estoy sintiendo y puedo identificar mis sentimientos.
- Dispongo de una variedad de estrategias para gestionar mis impulsos y emociones fuertes con la finalidad de no inmiscuirme en tipos de comportamiento que comporten consecuencias negativas para mí y para los demás.

Objetivos para 1º de ESO:

- Puedo describir cómo se siente el hecho de comenzar en una nueva escuela.
- Tengo estrategias para manejar los sentimientos incómodos.
- Puedo comprender que puedo tener sentimientos mixtos.

Para preparar esta sesión se puede preguntar al alumnado de segundo de ESO sobre un tiempo anterior al comienzo de la ESO y que hagan una lista con todos los miedos y preocupaciones que tenían.

Se presentan recursos en base al vocabulario específico y estructuras a modelar y a poner en práctica.

Entrante. El alumnado expresa en voz alta los sentimientos de una vez. Se puede usar una lista de sentimientos. El alumnado debe contrastar las caras con los sentimientos correspondientes. La actividad debe realizarse lentamente. Se debe acabar con el sentimiento «preocupado».

Superando preocupaciones, clasificando. Se presentan unas tarjetas con preocupaciones que fueron previamente identificadas por el alumnado de segundo curso. En grupos, los alumnos deben clasificar las preocupaciones en dos o más grupos. Se pueden introducir las siguientes preguntas:

- ¿Qué criterio usaste para clasificar los sentimientos?
- ¿Qué preocupación te fue más complicada de clasificar? ¿Qué consejo le darías a alguien que tuviera problemas en clasificar esta tarjeta?

Pregunta al alumnado si tienen ideas sobre cómo manejar las preocupaciones. Si han estado usando previamente el *Primary SEAL*, ellos probablemente explicarán el siguiente proceso:

- Identificar una preocupación.
- Preguntarse si esta es una preocupación inútil o un pensamiento útil.
- Si este es un pensamiento útil haz algo con él, por ejemplo, habla con alguien.
- Si esta es una preocupación inútil Afróntalo. Por ejemplo, piensa en las veces cuando la preocupación no fue importante, o cuando no había razones para sentirse de esa manera.
- Si no consigues afrontar la preocupación, será mejor conversar sobre ello con alguien.

Se necesita enfatizar que todas las preocupaciones son importantes y reales para la persona que está preocupada. Si la preocupación está impidiendo el aprendizaje o el bienestar del alumno será necesario conversar con alguien de ello. Explica a quién deben

recurrir en caso de querer conversar. El alumnado debe incorporarse en grupos otra vez y elegir uno de las preocupaciones. Deben leerlo y el resto de grupos deben hacer sugerencias sobre las maneras de superar la preocupación.

Sesión plenaria. El alumnado debe organizar las ideas en un libro que tratará sobre cómo superar las preocupaciones. Este servirá de referencia para la clase.

Aplicación del aprendizaje. El alumnado debe averiguar algunas de las preocupaciones de la gente con la que convive y elegir algunas estrategias para superarlas.

Reflexión del profesorado. Nosotros adaptamos esta actividad también para 6º de primaria. Les pedimos a los alumnos de 6º de primaria que identificaran sus preocupaciones y después a los alumnos de 1º de ESO que identificaran ideas para superar las preocupaciones. Pusimos todas estas ideas juntas en un correo electrónico con una ilustración. Usamos dos centros para trabajar conjuntamente. Algunos de los alumnos de 1º de ESO enviaron el correo al alumnado de 6º de primaria para aprender conjuntamente.

Esta actividad forma parte del material curricular Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). Tema 1: Un lugar donde aprender (*A place to learn*). 1º de ESO (*Year 7*). Secondary National Strategy for school improvement, DCSF, 2007.

Conclusión

La investigación sobre el SEAL aporta evidencias sobre su efectividad en desarrollar habilidades sociales, emocionales y de bienestar en el alumnado, y promover la capacidad escolar en los centros. Diez años de práctica demuestran la importancia de un enfoque global y sostenido del proyecto. Se señalan unas condiciones para el éxito: el apoyo y compromiso del director y/o equipo de liderazgo, y el apoyo sostenido de la comunidad educativa desde dentro y fuera de los centros.

Bibliografía

- Aguilera, P. (2007). *Which factors influence best practice on the implementation of the social and emotional aspects of learning? a study in four primary schools of Southampton*. In Institutional Management and Leadership for Professional Development. University of Southampton. United Kingdom (disertación inédita).
- Aguilera, P. (2009). La Educación Emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). En M. Álvarez, R. Bisquerra, (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Aguilera, P. (2010). *Bridging the divide between democratic citizenship and social and emotional*

- learning across the national curriculum for England, education for national citizenship in the context of devolution and ethno-religious conflict.* Comunicación en International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC). Birbeck, University of London (15–16 de julio de 2010).
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17, 1, 55-72.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (1999). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs.* Washington: The U.S. Department of Health and Human Services.
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Implementation guide and toolkit.* CASEL: Chicago.
- DfES (2005). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning (SEAL).* London: Primary National Strategy.
- DfES (2006). *The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. Volume I.* London: The Stationery Office.
- DCSF (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools.* Nottingham: DCSF Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T. (2000). The study of implementation: current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 2, 193-221.
- Durlak, J.A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Elias, M.J., Zins, J.; Weissberg, R., Frey, K.S.; Greenberg, M.T., Haines, N.M. (1997). *Promotion social and emotional learning: guidelines for educators.* Alexandria:: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., Bruene-Butter, L., Blum, L., Schuyler, T. (2000). Voices from the field: identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/ emotional intelligence, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 2, 253-272.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social emotional and academic innovations. *School Psychology Review*, 32, 3, 303-319.
- Faupel, A. (2003) *Emotional Literacy. Assessment and Intervention.* London: NFER.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change.* London: Routledge Falmer.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E.; Graczyk, P.A., Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive intervention: theory, research, and practice (Volume 3).* Rockville:

- Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Hallam, S., Rhamie, J. y Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. Nottingham: DCSF Publications.
- Hallam, S (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 313-330.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. Farrell, P. (2008). Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Nottingham: DCSF Publications.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. (2010). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: DFE Publications.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Mihalic, S.F, Fagan, A.A., Argamaso, S. (2008). Implementing the lifeskills training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3.
- Ming-Kam, C., Greeberg, M.T., Walls C.T. (2003) Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- OFSTED (2007). *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. London: OFSTED.
- Payne, A., Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7, 225-237.
- Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. y Rudd, P. (2007). *Secondary social, emotional and behavioural skills pilot evaluation*. Nottingham: DCSF Publications.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being?* Nottingham: DFE Publications.
- Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103, 4, 197-220.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

8. Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España

Rafael Bisquerra

La educación emocional en España se puede considerar como una innovación de los últimos 15 años. En una búsqueda bibliográfica realizada en 1997 no se encontraron experiencias sobre «inteligencia emocional en educación» en lengua castellana. Tampoco se encontró ninguna referencia bajo el término «educación emocional». Probablemente es a partir de esta fecha cuando se inicia una progresiva puesta en práctica de la inteligencia emocional en la educación, de manera casi simultánea en diversas comunidades autónomas, si bien en Cataluña es donde encontramos probablemente las experiencias pioneras.

En Cataluña, a finales de la década de los noventa surgen una serie de iniciativas que se pueden considerar como un movimiento a favor de la educación emocional que ha tenido repercusiones en toda España y Latinoamérica. Durante la primera década de los años 2000 se ha desarrollado este movimiento a través de publicaciones, cursos, jornadas, experiencias, etc., hasta tal punto que actualmente es habitual referirse a la educación emocional en contextos educativos. Algunas de las manifestaciones de este movimiento se resumen a continuación, agrupada por comunidades autónomas. En el orden de presentación se ha procurado seguir un criterio histórico de aparición de evidencias documentales. Si bien aceptamos que esto puede ser discutible en algunos aspectos y por ello pedimos disculpas si el orden seguido no es del gusto del lector.

Cataluña

En 1997, en la Universitat de Barcelona se crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) con la finalidad de investigar sobre educación emocional, en el que el diseño, la aplicación y la evaluación en este campo constituyen su línea de trabajo. Posteriormente se unió la Universitat de Lleida a este proyecto.

Desde el GROP se han publicado, entre otros, trabajos de fundamentación de la educación emocional (Bisquerra, 1999; 2000; 2009; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación infantil (López-Cassà; 2011; GROP, 2009), en primaria (Renom, 2003), en secundaria obligatoria (Pascual y Cuadrado, 2001), en secundaria postobligatoria (Güell y Muñoz, 1998; 2003), en familias

(Bisquerra, 2011), experiencias prácticas (Agulló *et al.* 2010), diseño y evaluación de programas (Álvarez, 2001), música y emoción (Gustems y Calderon, 2005) y relajación (López-González, 2007).

Del grupo han surgido además más de diez tesis doctorales sobre educación emocional, de las cuales, algunas han dado lugar a publicaciones en revistas especializadas (López-Cassà, 2005; Obiols, 2004; 2005). La evaluación de programas ha sido uno de los focos de investigación, donde se han experimentado diversas estrategias como la denominada «evaluación de 360º» (Bisquerra *et al.*, 2006). En 2002 se inicia el Postgrado en Educación Emocional, que se convierte en máster en 2008. En 2009 se crea el Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones. Ambos títulos también se imparten en Lleida bajo el impulso de Gemma Filella, Ramona Ribes, Maria Jesús Agulló y Anna Soldevila (2002).

En el año 2000 se celebra el I Congreso Estatal de Educación Emocional en Barcelona. Asimismo, en 2005 se celebran las I Jornadas sobre Educación Emocional (JEE) en la Universitat de Barcelona y a partir de entonces se han celebrado anualmente. Para detalles véase: <http://www.jornadeseducacioemocional.com/>.

«La educación emocional en España se puede considerar como una innovación de los últimos 15 años.»

En la Universitat Autònoma de Barcelona destaca el grupo interdepartamental Desarrollo Personal y Educación, formado por profesionales de distintos campos educativos y coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo. El grupo ha investigado el perfil emocional del docente, ha realizado investigaciones en diversos centros educativos y ha promovido encuentros entre representantes de equipos implicados en la educación emocional. Sus trabajos han resultado en diversas publicaciones (Darder e Izquierdo, 1998; Bach y Darder, 2002; 2004; Carpena, 2003; Gómez, 2003; Palou, 2004; Salmurri y Blanxer, 2002; Salmurri, 2004; Royo, 2002).

Desde la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull se hace docencia e investigación sobre inteligencia emocional. Destacan publicaciones como las de Gallifa *et al.* (2002) y Oberst (2005), entre otros artículos. En 2004, la universidad celebra las Jornadas de Psicología Humanista e Inteligencia Emocional.

La «ecología emocional» propuesta por Conangla y Soler (2002a; 2002b), con múltiples publicaciones sobre el tema y con formación continuada en la Fundació Àmbit de Barcelona, constituye una experiencia pionera de educación emocional en personas adultas.

En 2007 se crea en Barcelona la Fundació per l'Educació Emocional, que tiene la misión de difundir la educación emocional. Para más información se puede consultar: <http://www.femeducaoemocional.org/>.

Por otro lado, los trabajos de Segura y Arcas (2003) sobre competencia social han tenido una gran repercusión en Cataluña al ser promovidos por el Departamento de Educación y, posteriormente, incorporan la dimensión emocional.

Además de las investigaciones y publicaciones, hay que destacar la labor de profesionales y grupos que están llevando a la práctica la educación emocional con su alumnado en múltiples centros educativos. Muchas veces se trata de un trabajo desconocido fuera del mismo centro que conviene dejar aquí constancia. Esto es así en toda la geografía española, pero todavía no se puede tratar como un fenómeno generalizado. Queda mucho camino por recorrer.

Mención especial merece la experiencia de «educación emocional» con niños enfermos. El Hospital Sant Joan de Déu y el Hospital de la Vall d'Hebron tienen una larga trayectoria en el trabajo de minimizar la experiencia hospitalaria en los niños. Desde intervenciones que persiguen disminuir el estrés, conseguir la distracción, el entretenimiento, la sonrisa, (como sería el caso de los payasos de hospital, la magia, la música...), hasta el trabajo profesionalizado para disminuir la ansiedad a través de la comprensión de lo que está sucediendo.

El juego terapéutico es la herramienta fundamental de los llamados *Child Life Specialist* en Estados Unidos. Los *Child Life* tienen formación específica para trabajar el mundo de las emociones (el miedo a lo desconocido, al dolor, al entorno extraño, etc.), a través del juego terapéutico. La herramienta del juego conducida por estos profesionales se convierte en instrumento de exploración de inquietudes ante el acto sanitario y consigue que el propio niño ayude a manejar su situación.



Andalucía

En Málaga destaca el grupo liderado por Pablo Fernández Berrocal, que se ha convertido en el más productivo en inteligencia emocional en España (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). En 2007 organizaron en Málaga el I Congreso de Inteligencia Emocional de repercusión internacional.

Desde la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero constituye un dinamizador de la educación emocional en la práctica educativa y en la investigación. Algunas de sus publicaciones se refieren a la prevención de la violencia de género (Núñez-Cubero *et al.*, 2006; Asensio *et al.*, 2006; Núñez Cubero, 2008). Arnold (2000), de la misma institución, trabaja la dimensión emocional en el aprendizaje de las lenguas.

Binaburo y Muñoz (2007), desde la Junta de Andalucía, realizan una labor de formación y difusión de la mediación escolar y la solución de conflictos para la convivencia donde la inteligencia emocional es un aspecto esencial. También Bimbela (2008), desde la Escuela Andaluza de Salud Pública, incorpora la gimnasia emocional en la formación de formadores y del personal sanitario de la Junta.

Madrid

Diversas universidades han introducido la inteligencia emocional en la formación. En la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Begoña Ibarrola (2003) ha publicado diversos trabajos prácticos sobre educación emocional con una componente poética y literaria muy importante. Sus obras son un material de gran utilidad para la práctica.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Elvira Repetto y Juan Carlos Pérez-González conducen una línea de investigación y formación en educación emocional que ha tenido repercusiones internacionales, sobre todo con los trabajos de Juan Carlos Pérez-González (2003; 2005; 2007; 2008).

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica hay que citar los trabajos de Enrique García Fernández Abascal y colaboradores, cuyas publicaciones sobre emoción y motivación (Fernández-Abascal *et al.*, 1995; 1997), emoción y adaptación, y emoción y salud (Fernández-Abascal y Palmero, 1998; 1999), son de cita obligada.

La Universidad Camilo José Cela crea a mediados de la década de los 2000 un Máster en Inteligencia Emocional dirigido a personas adultas, principalmente del mundo de la empresa. Asimismo, la Institución Educativa SEK de Madrid pone en marcha en 2010 un

programa de aprendizaje social y emocional basado en la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), del que se habla con mayor detalle en el capítulo 9 de este libro.

País Vasco

A principios de 2005, el Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Gipúzkoa, dinamizado por José Ramón Guridi, pone en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional. El objetivo de este plan es el de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de los diversos niveles educativos.

Es un proyecto de largo alcance, sobre el cual se han realizado cursos, congresos, jornadas, publicaciones, etc. Una visión de síntesis puede verse en Guridi *et al.* (2007). También Begoña Ibarrola, José Antonio González, Joseba Amondarain, Maite Muñoz de Morales y muchos otros han participado en este proyecto. Para más información, así como para la evaluación, véase Aritzeta *et al.* (2008) y Muñoz de Morales (2005; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006).

Cantabria

En Santander se ha creado el programa Educación Responsable, de donde ha surgido en 2011 un Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad en colaboración entre la Universidad de Cantabria y la Fundación Marcelino Botín, que también ha publicado el informe Educación Emocional y Social. Análisis Internacional (2008). Según este informe, se puede afirmar que la terminología, las publicaciones y la práctica de la educación emocional están presentes principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y España.

Para más detalles: http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm.

Castilla-La Mancha

En esta Comunidad se añade la competencia emocional a las ocho competencias básicas del sistema educativo español. Recordemos que estas son: (1) comunicación lingüística; (2) matemáticas; (3) conocimiento e interacción con el mundo físico; (4) tratamiento de la información y competencia digital; (5) social y ciudadana; (6) cultural y artística; (7) competencia para aprender a aprender; y (8) autonomía e iniciativa personal. A estas se

añade la «competencia emocional», que consiste en el conocimiento de las emociones y su regulación.

Extremadura

Se crea en 2009 la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Esta representa un apoyo por parte de la Administración a la innovación educativa de tal forma que los centros que se integran en la Red desarrollan programas de aprendizaje social y emocional y se comprometen a participar activamente en innovar en torno a la inteligencia emocional.

Canarias

En la Universidad de La Laguna, Pedro Hernández Guanir publica el libro *Los Moldes de la Mente: más allá de la Inteligencia Emocional* (2002), junto a otros trabajos, que tienen como fondo la inteligencia emocional.

En Las Palmas de Gran Canaria está la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones, coordinada por Josefa Sánchez Doreste, que organiza actividades diversas, entre las que hay que destacar los Congresos Internacionales de Inteligencia Emocional en Educación, el primero en 2004 y el segundo en 2008.

«La educación emocional requiere del apoyo de la Administración para su difusión y puesta en práctica generalizada.»

Aragón

En Zaragoza, Carlos Hue (2007; 2008) se ocupa del pensamiento emocional del docente para potenciar su bienestar. Juan Antonio Planas, como presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, creada en 2004, está realizando una contribución en la difusión de la educación emocional a través de la orientación educativa.

Asturias

En la Universidad de Oviedo, Raquel Amaya Martínez González (2009; 2011) se ha centrado en el desarrollo de las competencias emocionales parentales.

Galicia

En la Universidade da Coruña, María Iglesias Cortizas *et al.* (2004) han promovido actividades y publicaciones sobre educación emocional.

Navarra

En la Universidad de Navarra, Concha Iriarte ha impulsado diversos trabajos relacionados con crecimiento emocional y moral (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005), así como con educación para la ciudadanía.

Valencia

En Alicante, Antonio Vallés Arándiga (1999; 2000), elabora múltiples publicaciones prácticas para uso del profesorado sobre inteligencia emocional.

Conclusión

Se ha presentado una relación de evidencias sobre los orígenes y desarrollo de la educación emocional en España, que se hace particularmente extenso por lo que respecta a los últimos años. Hay que recalcar que aún podría serlo más, ya que nos dejamos en el tintero muchas aportaciones. En la bibliografía se amplía esta información con referencias que permiten ampliar lo que aquí simplemente se cita. Hasta finales de los años noventa, las referencias sobre educación emocional eran casi inexistentes. Con los datos aportados se puede comprobar el considerable desarrollo de la inteligencia emocional en educación en los últimos 15 años, donde se han realizado trabajos en las diversas Comunidades autónomas encaminados a difundirla y potenciarla hasta tal punto que actualmente la educación emocional es una expresión habitual en el mundo educativo.

La colaboración entre los diversos grupos implicados es continua y cordial. Buena prueba de ello es la participación de personas de diversos grupos en publicaciones, jornadas, congresos, cursos, etc. De todos modos, en muchos aspectos, todo lo que se ha realizado es más sobre el papel (publicaciones, congresos, cursos) que en cuanto a la práctica real en las escuelas. Se requiere de un apoyo de la Administración pública y de entidades patrocinadoras para contribuir a su difusión y puesta en práctica generalizada. Este proyecto del Observatorio Faros del Hospital Sant Joan de Déu es una iniciativa en esta dirección.

Bibliografía

- Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López-Cassà, E., Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Alonso-Gancedo, N., Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Aritzeta, A., Pizarro, M., Soroa, G. (2008). *Emociones y Educación*. San Sebastian. Erein.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio, J.M., García-Carrasco, J., Núñez-Cubero, L., Larrosa, J. (Coords). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62).
- Bach, E., Darder, P. (2004). *Des-edúcate: una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Des-educa't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62).
- Bimbela, J.L. (2008). *Gimnasia emocional: pasamos a la acción*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Binaburo, J.A., Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC-Junta de Andalucía.
- Bisquerra, R., Martínez-Olmo, F., Obiols-Soler, M., Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Conangla, M.M., Soler, J. (2002a). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M.M., Soler, J. (2002b). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- Darder, P., Izquierdo, C. (Coord.) (1998). Emociones y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre-Navas, P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-Abascal, E.G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Revista Educar, 30*, 159-167.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (Versión catalana: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002).
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güell, M., Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62. (Versión castellana: *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós, 2000).
- Güell, M., Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guridi, J.R., Muñoz de Morales, M., Bisquerra, R., Fernández-Berrocal, P. (2007), Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa. Comunicación presentada al *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, organizado por AIDIPE, San Sebastián 27-29 de junio 2007.
- Gustems, J., Calderon, C. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia, 3*, 331-347.
- Hernández Guanir, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Iglesias-Cortizas, M.J., Couce-Iglesias, A., Bisquerra, R., Hué, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19, 3*, 153-168.
- López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Mestre, J.M., Fernández-Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

- Muñoz de Morales, M., Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 2-3, 401-412.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 115-136.
- Núñez-Cubero, L. (2008). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En, P. Aznar Minguet, P. Cánovas Leonhardt (Eds.). *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 171-185). Valencia: Universitat de València.
- Núñez -Cubero, L., Bisquerra, R., González-Monteagudo, J., Gutiérrez-Moar, M.C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez-Cubero, J. Larrosa (Coords). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 169-220). Barcelona: Ariel.
- Oberst, U. (2005). Monográfico sobre Inteligencia Emocional aplicada a la psicoterapia, en la *Revista de Psicoterapia*.
- Obiols, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Alvarez, R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 328/101-328/105). Barcelona: Praxis.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 137-152.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pérez-González, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), 252-257.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze, R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Pérez González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre-Navas, P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)*, 15, 6 (2), 523-546. Disponible en: <http://bit.ly/fdDaTR>.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Royo, M. (2002) La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Aula de innovación educativa*. Nº 71.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

9. Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK

Nieves Segovia

Según investigaciones realizadas por The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, el éxito de las personas se debe en un 23% a las capacidades intelectuales y en un 77% a las aptitudes emocionales. Por ello, es especialmente importante educar a los niños, desde edades tempranas, para que sean inteligentes emocionalmente. «Qué significa ser un buen trabajador o un buen ciudadano en un mundo global como en el que vivimos, (...) es muy complicado cuando tenemos que tratar con un mundo tan cambiante». Así se refería el profesor Howard Gardner, durante su investidura como Doctor Honoris Causa en la Universidad Camilo José Cela el 22 de octubre de 2011, a la importancia del desarrollo de las diferentes inteligencias en una sociedad como la del siglo XXI.

Fue precisamente Howard Gardner, en 1983, quien por primera vez habló de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, pero fue Daniel Goleman quien en 1995, popularizó el término «inteligencia emocional» definiéndolo como «la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones».

«Hay que lograr que los alumnos sean capaces de gestionar y reconocer las emociones, desarrollar la comprensión e interés por los demás.»

Desarrollar la inteligencia emocional desde los primeros años de nuestra vida es prioritario para tomar conciencia de nuestras emociones y comprender los sentimientos de los demás, lo que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal y de éxito.

Conscientes de todo ello y respondiendo una vez más a nuestro carácter innovador, en la Institución SEK estamos aplicando en las aulas un novedoso programa de Aprendizaje Social y Emocional - Resolución Creativa de Conflictos, en colaboración con la Fundación Eduardo Punset y la Universidad Camilo José Cela. El objetivo es lograr que los alumnos sean capaces de gestionar y reconocer las emociones, desarrollar la comprensión e interés

por los demás, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. La creación del programa lo hemos basado desde sus inicios en cuatro pilares:

- La necesidad de apoyar a los alumnos en la adquisición sistemática y rigurosa de competencias sociales y emocionales.
- Los avances científicos que detectan en la última década que la plasticidad cerebral supone la posibilidad de entrenar el cerebro en la gestión de las emociones, entre otros aspectos.
- La existencia en todo el mundo de una serie de proyectos pilotos de gestión emocional y social, que empiezan en los últimos años a ser evaluados con mucho éxito.
- El deseo y la visión por parte de la Institución de formar parte de un proyecto innovador y de participar en la introducción de la gestión emocional y social en el sistema educativo español, de forma rigurosa y científica.

Para la implementación de este proyecto, acudimos a los creadores del programa y mayores expertos mundiales en inteligencia emocional, la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), en el Centro de Estudios Infantiles de la University of Yale (posteriormente en la University of Illinois), cuya misión es ayudar a las escuelas a introducir cursos de educación emocional.

«El primer paso de la aplicación del programa de inteligencia social y emocional fue la formación del profesorado.»

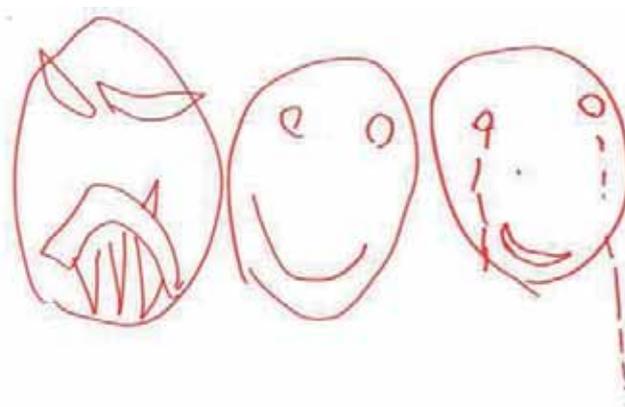
El programa de Aprendizaje Social y Emocional - Resolución Creativa de Conflictos, nació en 1995, de la mano de Daniel Goleman, psicólogo estadounidense que adquirió fama mundial a partir de la publicación de su libro *Emotional Intelligence* y cofundador de CASEL. Posteriormente escribió *Social Intelligence*, la segunda parte del libro. Se mantuvo durante un año y medio en la lista de los libros más vendidos del *The New York Times*. Fue la primera puerta abierta al mundo de las emociones, que retoma el ámbito de la educación.

En la Institución Educativa SEK hemos establecido un acuerdo de colaboración con Linda Lantieri (autora del capítulo 6 de este mismo informe «La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York»), experta a nivel mundial en inteligencia emocional y una de las educadoras más veteranas y respetadas en este campo en Estados Unidos, además de ser socia fundadora de CASEL, actualmente la plataforma más importante de

divulgación y formación en aprendizaje social y emocional del mundo. El programa de Linda Lantieri, Resolving Conflict Creatively Program, presente desde la década de los años ochenta en más de 400 escuelas en todo el país norteamericano y en Brasil y Puerto Rico, es el de más experiencia en gestión emocional de Estados Unidos. Está especializado en resolución de conflictos y entrenamiento mental, y científicamente avalado por CASEL y la University of Chicago.

El seguimiento e implantación de este programa y su aplicación en las aulas de los colegios SEK está suponiendo un esfuerzo profesional siendo necesaria la creación de un equipo estable y dedicado, que desde el principio está asumiendo la dirección, seguimiento y evaluación del proyecto. Este grupo especializado pretende, además, abrir cauces de investigación valiosos y permitir de esta manera abordar planes específicos de formación del profesorado a medio plazo. Esta misión la lleva a cabo la Universidad Camilo José Cela y, en particular, el Laboratorio de Aprendizaje Social y Emocional y el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Así que entre ambos no sólo aplicamos en muchos colegios los conocimientos adquiridos, sino que tenemos una dinámica de investigación científica que muestra, una vez más, la constante innovadora de la Institución.

El primer paso de la aplicación del programa fue la formación del profesorado. Fue la propia Linda Lantieri la encargada de formar en cada uno de los Colegios SEK a todos los maestros y orientadores. Después de la primera formación intensiva, en mayo de 2010 se pusieron en marcha las primeras observaciones en las aulas de segundo y tercer ciclo de primaria en los tres colegios de Madrid (SEK-Ciudalcampo, SEK-El Castillo, y SEK-Santa Isabel) para asegurar, antes del arranque del proyecto en Octubre 2010 en las aulas, que los profesores estaban asimilando correctamente la formación recibida. También implicó reuniones informativas con los padres de los alumnos donde se implementaría el programa.



Las primeras reacciones, tanto de profesores como de padres, fueron muy positivas. Las observaciones de aula también mostraron en general la buena acogida del proyecto. A lo largo del curso 2010-2011, el programa se extendió a las 8 escuelas de la Institución SEK. Durante este curso 2011-2012, está teniendo lugar la evaluación, objeto de la investigación desarrollada por la Universidad Camilo José Cela.

Este programa nos está permitiendo observar que mediante el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales, los niños no solo amplían su vocabulario emocional, sino que aprenden a emplear estrategias de afrontamiento ante situaciones emocionalmente difíciles, alcanzando el autocontrol emocional, de modo que manejen adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos. Estas estrategias autorreguladoras son muy útiles en el contexto escolar cuando, por ejemplo, se acometen tareas académicas, a la vez que resultan eficaces en otros contextos no escolares (familiar y social), con lo que logramos que se transfieran las habilidades de la inteligencia emocional en tareas académicas a otros ámbitos, como el personal y social.

«Igual que las matemáticas, la lengua o las ciencias, el programa de inteligencia social y emocional es una disciplina que incluye conocimientos, conceptos, actitudes y habilidades.»

Los profesores están empezando a hallar indicios de la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar. Del mismo modo, se han incrementado los niveles de bienestar y ajuste psicológico y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos. De esta manera se puede determinar que altos niveles de inteligencia emocional predicen mejor bienestar psicológico; es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.

Esta incorporación de competencias básicas al currículo nos ha obligado a plantearnos cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado en cada una de las etapas, áreas y materias. De las ocho competencias básicas de primaria al menos seis (competencia en comunicación, competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo natural, competencia social y ciudadana, competencia artística y cultural, competencia para aprender a aprender, competencia de iniciativa y espíritu emprendedor) están estrechamente relacionadas con el mundo de las emociones.

El programa nunca ha pretendido ser la solución a todas las preocupaciones educativas, de comportamiento y de salud mental y física de los niños, pero contribuye a un aumento de la autoconciencia y la autocomprensión; mayor capacidad para relajar el cuerpo y liberar la tensión física; una mejora de la concentración y la capacidad de prestar atención, ambas

fundamentales para el aprendizaje; la capacidad de hacer frente a situaciones de estrés con mayor eficacia mediante, la creación de unas respuestas más relajadas y acordes a las fuentes de estrés; un mayor control sobre los pensamientos, con menor dominio de pensamientos negativos; mayores oportunidades para profundizar la comunicación y el entendimiento con profesores y alumnos, en base al trabajo sobre habilidades de comunicación y de expresión emocional, y por supuesto una mayor facilidad de resolución de conflictos.

Dinámica de aula

Igual que las matemáticas, la lengua o las ciencias, el Programa de Inteligencia Social y Emocional es una disciplina que incluye conocimientos, conceptos, actitudes y habilidades. Requiere de una instrucción consistente de acuerdo a un currículo basado en la investigación con un conjunto de lecciones que, una vez que las habilidades sociales y emocionales han sido «aprendidas y aprehendidas», han de ser aplicadas en todas las áreas del currículo y en situaciones reales de la vida escolar y personal del alumno.

El Programa consta de 20 lecciones para cada curso, secuenciadas de manera lógica para ir creando las bases de un ambiente seguro y positivo en las aulas.

El aprendizaje de las estrategias (lecciones) no debe superar los 20 o 30 minutos, siendo lo importante la aplicación de dichas estrategias en todas las áreas del currículo y en situaciones reales de la vida escolar. Algunos de los temas que se trabajan en el Programa son:

- Aprender a escuchar: la buena y la mala escucha.
- Crear un clima escolar positivo.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa.
- Entender qué es la comunicación.
- Identificar sentimientos.
- Comunicar sentimientos.
- Expresar sentimientos.
- Las respuestas a la ira.
- La asertividad.

- La relajación muscular: relajación muscular progresiva.
- Prestar atención: la atención plena.
- Definir el conflicto.
- Aprender a resolver conflictos.
- Identificar soluciones para que todos ganen.

El papel que debe asumir el profesor a lo largo de este proceso no es el de ser transmisor de conocimientos, sino el de ser entrenador y facilitador de experiencias que permita a los alumnos hacer sus propios descubrimientos y mejorar sus capacidades.

Fases de las actividades

Las actividades siguen cinco fases: (1) reunión, (2) agenda, (3) cuerpo de la lección, (4) evaluación y (5) cierre.

La «reunión» atrae al grupo para abrir la lección y suele ser una actividad que involucra a todos de inmediato, afirma eficazmente tanto a los individuos como el grupo. Muchas de las reuniones consisten en «hacer un rodeo» en el que todos contribuyen. Cuando las clases son grandes y la disponibilidad del aula es restrictiva, el «hacer un rodeo» es reemplazado con la separación de los estudiantes en parejas durante un minuto o dos para que todos tengan la oportunidad de decir algo.

La «agenda» permite a los estudiantes saber qué actividades harán ese día y les da la oportunidad de comentar y, posiblemente modificar el orden del día.

El «cuerpo de la lección» consiste en actividades destinadas a ayudar a los estudiantes a aprender un concepto o destreza en particular de una forma muy atractiva. Hay dos componentes esenciales para cada actividad:

1. La actividad debe ser explicada claramente para que todo el mundo sepa lo que se espera.
2. Los profesores deben dar a los estudiantes todo el apoyo que necesitan para llevar a cabo la actividad, a veces mediante la demostración de cómo hacerlo en primer lugar.

La clase debe discutir la experiencia después.

En cuanto a «evaluación» y «cierre», se hacen preguntas acerca de la actividad que se ha llevado a cabo o se les anima a hacer alguna reflexión sobre la lección aprendida. No se trata de poner «notas», sino de reflexionar acerca de lo aprendido. Para finalizar, se hace algún juego breve que sirve de resumen final de lo aprendido.

Los resultados de aplicar este programa de inteligencia social y emocional en nuestros colegios sugieren una reducción de conflictos, un aumento de empatía, más solidaridad y cooperación, una mejora en lectura, escritura y matemáticas, mayor implicación de toda la comunidad escolar en el desarrollo de la competencia social y emocional y familias sensibilizadas en la importancia del aprendizaje y gestión de las emociones.

Bibliografía

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza en las virtudes del siglo XXI*. Paidós, Barcelona.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Kairós, Barcelona.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Aguilar, Madrid.

10. Las claves de la inteligencia emocional

Octavi Planells

Emociones, por defecto

Venimos al mundo equipados con un conjunto de reacciones inconscientes que constituyen un mecanismo sabio con el que la naturaleza ha planificado la supervivencia de la especie: las emociones básicas y universales. La emoción es aquello que nos impele a querer estar vivos, en interacción constante con el mundo y nosotros mismos. La parte emocional de nuestro cerebro guía los planes y decisiones que tomamos en nuestra vida. Las emociones son la base fundamental del propio proceso de razonamiento y la toma de decisiones.

Alimento para las emociones

El mecanismo principal que enciende las emociones, que alimenta la atención y que abre las puertas al aprendizaje es la curiosidad. Ser curioso es algo que se activa a los pocos meses de nacer y que nos empuja a jugar, a experimentar, recibir estímulos, obtener recompensas y establecer vínculos entre lo que ocurre a nuestro alrededor y nuestras emociones. El peso de la rutina cotidiana, el estrés y otras presiones nos pueden arrebatar este carácter curioso, llevándonos a un estado de apagón emocional capaz de repercutir en la atención de nuestros hijos y en su interés por aprender.

En la piel de otros

Saber expresar nuestras emociones es clave tanto para comprender las de los demás como para que los demás nos comprendan. Esta conexión con los sentimientos ajenos nos hace partícipes de las emociones colectivas y mejora nuestra integración social. La inteligencia emocional requiere de altas habilidades en las relaciones sociales y para ello, la empatía es fundamental. Además, la empatía constituye un pilar básico para poder educar a nuestros hijos desde la comprensión.

Un pilar de nuestra inteligencia

La inteligencia emocional favorece la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y de gestionar dichas emociones para dirigir los propios pensamientos y acciones. La evidencia empírica apunta hacia efectos positivos de la inteligencia emocional en diversos aspectos de nuestras vidas: entre otros, menores niveles de estrés, reducción de conflictos, de comportamientos de riesgo, mayor resiliencia, más capacidad para saber

encajar la frustración, mayor rendimiento académico y, en último término, una mejora del bienestar emocional.

Cinco destrezas imprescindibles

Mejorar nuestra inteligencia emocional pasa por dominar cinco habilidades fundamentales, las denominadas competencias emocionales. Primero, hay que tener conciencia emocional; poder reconocer las emociones y sentimientos que nos afloran. Luego, lejos de reprimir estas emociones, hay que saber regularlas ante situaciones tanto favorables como adversas. La inteligencia emocional también se construye con dosis de empatía, de saber ponerse en la piel de los demás y comprender los sentimientos ajenos. Ello nos lleva a su vez a otra competencia, las habilidades sociales, el saber tratar con quien nos rodea y establecer lazos sanos y duraderos. El último ingrediente para consolidar nuestra inteligencia emocional consta de aquellas habilidades que promueven la construcción del bienestar personal y social.

La forja de la inteligencia emocional

El proceso por el que una persona potencia estas competencias se denomina educación emocional. Dicho proceso tiene un carácter continuo, prolongado, eminentemente práctico y sus aplicaciones contribuyen en muchas situaciones de nuestra vida diaria, como la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones... En último término, la educación emocional pretende capacitar a las personas para adoptar una actitud positiva ante la vida, con el fin de alcanzar un mayor bienestar emocional, que redundará en un mayor bienestar social.

La receta para la prevención

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Una persona con competencias emocionales estará más preparada para dar esquinazo a las adicciones, la violencia, la delincuencia, los comportamientos de riesgo, el suicidio, la impulsividad, los trastornos relacionados con la falta de autoestima, etc. Además, adquirir competencias emocionales desde edades tempranas favorece el desarrollo académico y profesional, aumentando la prevención de las adversidades de la vida adulta y reduciendo los niveles de estrés y depresión.

Cuanto antes, mejor

La prontitud con que las personas deberían empezar a adquirir estas competencias es algo que están poniendo de manifiesto un número creciente de estudios científicos. Ayudar a los

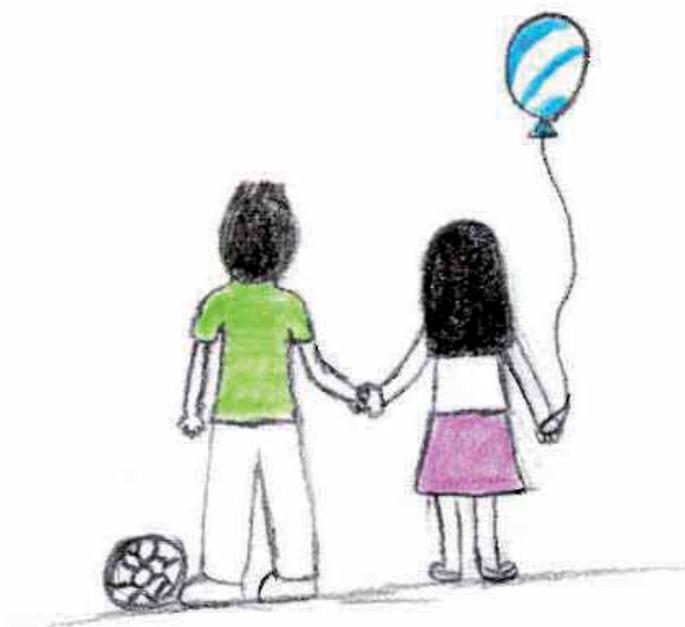
niños en el desarrollo de sus competencias emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a grandes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo. Incluso durante el embarazo, es muy importante la influencia del estado emocional de la madre en las repercusiones que este puede tener en el feto.

En el hogar

Si hay un entorno donde es imprescindible que se dé el desarrollo de competencias emocionales, este es el de la familia. Los fuertes lazos emocionales entre padres e hijos hacen necesario que unos y otros puedan aprender a ser emocionalmente inteligentes con el objetivo de conseguir vivir todos con mayor bienestar. Los padres deben ser un referente para ayudar a desarrollar las competencias emocionales en sus hijos, serán sus modelos de comportamiento. Debido a ello, es imprescindible que los padres desarrollen también su inteligencia emocional de cara a favorecer la de sus hijos.

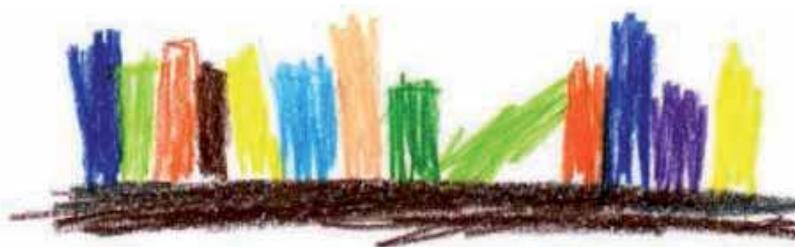
En la escuela

Los programas de educación emocional en las aulas deberían ponerse en marcha desde las primeras etapas escolares. El diseño del programa de educación emocional tendría que contar con el apoyo e implicación de toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y familiares) y contemplar su puesta en práctica desde una perspectiva transversal en el currículo. Los profesores deben formarse previamente para poder llevar a cabo el programa. Es indispensable que el programa incluya un plan de evaluación del programa que esté presente antes, durante y después de su aplicación.



11. Referencias bibliográficas para la práctica

Para apoyar la labor de las familias y del profesorado en educación emocional, se han elaborado materiales prácticos, con ejercicios y actividades prácticas enfocadas al desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Se puede recurrir a estos materiales (agrupados por destinatarios) donde se encontrarán abundantes sugerencias y dinámicas en el momento de poner en práctica la educación emocional.



Para la educación infantil

- Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).
- López-Cassà, E. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Palou-Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Para la educación primaria

- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Para la Educación Secundaria Postobligatoria y vida adulta

- Güell-Barceló, M. Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., Muñoz, J. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Materiales para las familias

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Faber, A., Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).
- López-Agrelo, V.L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Materiales útiles en la formación del profesorado

- Agulló-Morera, M.J., et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arándiga, A., Vallés-Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga, A., Vallés-Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.

Materiales de divulgación científica

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Mora, F. (2010) *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro?* Madrid: Alianza Editorial.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2007). *El viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo*. Barcelona: Destino.

Autores

Eduard Punset

Abogado, economista y comunicador científico. Es licenciado en Derecho por la Universidad de Madrid y máster en Ciencias Económicas por la University of London. Desde su faceta política, tuvo un destacado papel en la transición a la democracia como Secretario General Técnico del Gobierno y en la apertura de España al exterior como Ministro de Relaciones para las Comunidades Europeas. Es director y presentador del programa de divulgación científica *Redes* de TVE, que en 2012 alcanza su decimosexta temporada, presidente de la productora de contenidos audiovisuales científicos Grupo Punset Producciones así como de la Fundación que lleva su nombre y autor de varios libros cuyo principal objetivo es la divulgación del conocimiento científico.

Rafael Bisquerra

Catedrático de la Universitat de Barcelona (UB), director del Máster en Educación Emocional y Bienestar y del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones de la UB y fundador del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) en la misma institución. Su línea de investigación es la educación emocional. Algunas de sus publicaciones son: *Psicopedagogía de las Emociones* (Síntesis, 2009), *Educación Emocional y Bienestar* (Wolters Kluwer, 2000), *Educación para la Ciudadanía y Convivencia. El Rnfoque de la Educación Emocional* (Wolters Kluwer, 2008), *La Educación Emocional en la Práctica* (Horsori-ICE, 2010), *Educación Emocional. Propuestas para Educadores y Familias* (Desclée de Brower, 2011).

Francisco Mora

Doctor en Medicina por la Universidad de Granada y doctor en Neurociencias por la University of Oxford. Actualmente es catedrático de Fisiología Humana en la Universidad Complutense de Madrid y catedrático adscrito del Departamento de Fisiología Molecular y Biofísica de la University of Iowa. Gran conocedor del cerebro y de sus mecanismos, es autor de más de 400 trabajos y comunicaciones científicas así como de diversos libros, entre los que figuran obras de divulgación con las que acerca al gran público los conocimientos de nuestro órgano más complejo, el cerebro.

Esther Garcia Navarro

Coordinadora y docente del Máster en Educación Emocional y Bienestar y del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones en la Universitat de Barcelona. Se ha formado en Inteligencia Emocional en la University of Yale. Màster en Educación para la Ciudadanía y Valores. Formadora en Educación e Inteligencia Emocional. Entre sus publicaciones está *La Educación Emocional en la Práctica* (Horsori, 2010), *Educación Emocional. Propuestas para Educadores y Familias* (Desclée de Brower, 2011).

Èlia López Cassà

Maestra, psicopedagoga y doctora en ciencias de la educación. Actualmente trabaja de maestra en una escuela y asimismo ejerce de profesora asociada en la Universitat de Barcelona (UB). También es formadora de educación emocional y ha participado como docente en másters y postgrados de distintas universidades. Ha publicado varios libros y artículos de educación emocional. Es miembro del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la UB.

Juan Carlos Pérez-González

Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con la mención de Doctor Europeo y Premio Extraordinario de Doctorado. Máster en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Actualmente es Profesor Contratado Doctor y Secretario Docente del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la UNED. Es Director del Postgrado de Especialista en Diagnóstico y Educación Emocional de la UNED. Su trayectoria investigadora se centra en la medida de la inteligencia emocional, la educación emocional y la formación de orientadores educativos. Ha sido investigador invitado en el Departamento de Psicología y en el Instituto de Educación de la University College of London y en el Departamento de Psicología de la University of Cincinnati. Es miembro de la International Society for the Study of Individual Differences y de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, así como miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Investigación de las Diferencias Individuales. Colabora habitualmente como revisor experto en revistas científicas de impacto internacional en psicología y educación, como *Personality and Individual Differences*, *Journal of Personality* o *British Journal of Educational Psychology*.

Linda Lantieri

Ganadora de una beca Fulbright, es una destacada conferenciante y célebre experta internacional en el campo del aprendizaje social y emocional. Es cofundadora del Resolving Conflict Creatively Program, un programa basado en estudios científicos que se ha puesto en marcha en cuatrocientas escuelas de quince distritos escolares de Estados Unidos y también en centros experimentales en Brasil y Puerto Rico. Lantieri también es una de las fundadoras de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Cuenta con cuarenta años de experiencia en la educación; ha trabajado como profesora, subdirectora, directora de un centro educativo alternativo en East Harlem y como miembro del claustro del Departamento de Programación Académica y Enseñanza del Hunter College de Nueva York. En la actualidad es directora de The Inner Resilience Program, una organización sin ánimo de lucro cuyo objetivo es integrar el aprendizaje social y emocional con la práctica contemplativa en la educación preescolar, primaria y secundaria. También es coautora de *Waging Peace in our Schools* (Beacon Press, 1996), editora de *Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers* (Beacon Press, 2001), y autora de *Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Más información en: <http://www.lindalantieri.org/>.

Madhavi Nambiar

Cofundadora de The Inner Resilience Program. En la actualidad, tras finalizar el máster preparatorio, cursa el último año del doctorado en estudios mitológicos/psicología profunda en el Pacifica Graduate Institute. Madhavi ha obtenido certificaciones avanzadas en materia de contratos federales y administración de becas y cuenta con una amplia experiencia en la gestión de fondos externos en el Semel Institute for Neuroscience and Human Behavior (Instituto Semel de Neurociencia y Conducta Humana) de la University of California en Los Ángeles (UCLA), donde ha trabajado durante los últimos seis años. Es la actual subdirectora de programas de The Inner Resilience Program.

Pilar Aguilera

Doctoranda en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona y *Visiting Scholar* en el Institute of Education de la University of London. Su actividad investigadora consiste en la exploración de la dimensión emocional de la ciudadanía y los derechos humanos a través de la educación. Una de sus investigaciones es una etnografía sobre los procesos y experiencias emocionales de los indignados del Movimiento 15-M en los modos de participación política y cívica. En el

pasado realizó un Máster en Institutional Management and Leadership for Professional Development por la University of Southampton en el Reino Unido en donde se especializó en los aspectos del aprendizaje social y emocional.

Nieves Segovia

Presidenta de la Institución Educativa SEK y Vicepresidenta y Secretaria General del Patronato de la Universidad Camilo José Cela. Realizó sus estudios en España, Suiza, Irlanda y Estados Unidos. Es profesora de Lengua y Literatura Inglesa, Doctora en Pedagogía y MBA en Dirección de Empresas. Es conferenciante y miembro del Patronato de la Fundación Europea Sociedad y Educación, de la Fundación Eduardo Punset, Redes para la Comprensión Pública de la Ciencia y del Regional Council (IBAEM) de la Organización del Bachillerato Internacional.

Octavi Planells

Licenciado en Biología por la Universitat de Barcelona y Máster en Comunicación Científica, Médica y Ambiental por el Instituto de Educación Continua de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), en su edición de 2008. Desde entonces, se dedica profesionalmente a la comunicación científica. Ha sido redactor especializado en ciencia y medio ambiente en *El Periódico de Catalunya*, el diario digital *Global Talent* y en la revista *Redes para la Ciencia*. También ha trabajado en temas de divulgación y gestión de contenidos web en el Observatorio de la Comunicación Científica de la UPF. En la actualidad desempeña su actividad principal en Grupo Punset Producciones como responsable del casting internacional del programa *Redes* (La 2 de TVE), community manager, documentalista y redactor. En su tiempo libre, mantiene el blog *Buscaciencia*, una agenda de actividades científicas para todos los públicos en Catalunya (<http://buscacienciacat.wordpress.com/>).

Conocer para actuar



Hospital Sant Joan de Déu
Passeig Sant Joan de Déu, 2
08950 Esplugues de Llobregat
Barcelona

www.hsjdbcn.org

