

Inteligencia emocional en educación

Rafael Bisquerra Alzina
Juan Carlos Pérez González
Esther García Navarro




EDITORIAL
SÍNTESIS

Inteligencia emocional en educación

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Inteligencia emocional en educación

Rafael Bisquerra Alzina
Juan Carlos Pérez González
Esther García Navarro



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Rafael Bisquerra Alzina
Juan Carlos Pérez González
Esther García Navarro

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-9077-07-8-8

Índice

Prólogo

Introducción

1. Inteligencia y emoción

1.1. Las múltiples teorías de la inteligencia

1.1.1. La inteligencia y su medición

1.1.2. Divergencias conceptuales sobre la inteligencia

1.1.3. La inteligencia social

1.1.4. Inteligencia y personalidad

1.1.5. Las inteligencias múltiples

1.1.6. La inteligencia triárquica

1.2. Inteligencia emocional

1.2.1. Precusores y origen científico de la inteligencia emocional

1.2.2. Interés social y científico

1.3. Principales modelos de inteligencia emocional

1.3.1. La distinción entre modelos de capacidad y modelos mixtos

1.3.2. Inteligencia emocional capacidad vs. inteligencia emocional rasgo

1.3.3. Inteligencia emocional vs. competencias emocionales

1.3.4. El aprendizaje social y emocional (SEL o ASE)

1.3.5. Taxonomía de modelos de inteligencia emocional

1.3.6. El modelo de Salovey y Mayer (1990)

1.3.7. El modelo de Mayer y Salovey (1997)

1.3.8. El modelo de Goleman (1995, 2001)

1.3.9. El modelo de Bar-On (1997)

1.3.10. El modelo de Petrides y Furnham (2001)

1.3.11. El modelo de Mikolajczak (2009)

1.3.12. El modelo de inversión multinivel de Zeidner *et al.* (2003)

1.3.13. Otros modelos

1.3.14. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

1.4. Desarrollo evolutivo de las emociones

1.4.1. Aparición de las primeras emociones

1.4.2. Desarrollo emocional

1.4.3. El apego infantil

1.4.4. El desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional

2. El apoyo de la neurociencia: el cerebro emocional

2.1. El alma está en el cerebro

2.2. Neurociencias cognitiva, social y afectiva

2.3. Neurociencia educativa o neuroeducación

2.4. El cerebro en el sistema nervioso

2.5. El sistema límbico como central emocional

[2.6. ¿El origen de las emociones es corporal, cortical o subcortical?](#)

[2.7. El cerebro emocional tiene tres piezas y dos circuitos clave](#)

[2.8. Las neuronas y sus sinapsis](#)

[2.9. La química cerebral](#)

[2.10. Tipos de aprendizaje y de memoria](#)

[2.11. El sistema neuroendocrino](#)

[2.12. Neurociencia de las emociones básicas](#)

[2.13. Neurociencia del temperamento y la personalidad](#)

[2.14. Neurociencia de la IE: en construcción](#)

[2.15. La principal conclusión](#)

3. Emoción y aprendizaje

[3.1. Concepto de emoción y emociones básicas](#)

[3.1.1. La valoración de un estímulo provoca una emoción](#)

[3.1.2. La triple respuesta emocional](#)

[3.1.3. Las emociones predisponen a la acción](#)

[3.1.4. ¿Emoción o emociones?](#)

[3.1.5. El afecto](#)

[3.1.6. Función de las emociones](#)

[3.1.7. Tipos de emociones](#)

[3.1.8. Las familias de emociones](#)

[3.1.9. Las emociones básicas](#)

[3.1.10. La polaridad emocional](#)

[3.1.11. Clasificación de las emociones](#)

[3.1.12. Las emociones sociales](#)

[3.1.13. Las emociones estéticas](#)

[3.1.14. Aplicaciones educativas del conocimiento de las emociones](#)

[3.2. Emoción y motivación](#)

[3.2.1. Emoción y motivación: argumentos etimológicos](#)

[3.2.2. La motivación es un producto de la emoción](#)

[3.2.3. Los dos sistemas motivacionales básicos: aproximación y evitación](#)

[3.2.4. Concepto de motivación](#)

[3.2.5. Los motivos \(necesidades\)](#)

[3.2.6. La base emocional de los valores como motivos secundarios](#)

[3.2.7. La atribución causal afecta a la emoción presente y a la motivación futura](#)

[3.2.8. Motivación intrínseca](#)

[3.2.9. Motivación extrínseca](#)

[3.3. Aplicaciones educativas: las emociones en el aprendizaje](#)

[3.3.1. La educación emocional](#)

[3.3.2. Las competencias emocionales](#)

[3.3.3. Ansiedad y estrés en el aprendizaje](#)

[3.3.4. Clima emocional de aula](#)

[3.3.5. La dimensión emocional del aprendizaje](#)

[3.3.6. La importancia de divertirse en el aprendizaje](#)

[3.3.7. Aceptar las emociones en clase](#)

[3.3.8. Análisis de tres casos](#)

4. Inteligencia emocional y educación

- [4.1. Inteligencia emocional y éxito académico](#)
- [4.1.1. ¿Por qué la inteligencia emocional facilita el éxito académico?](#)
- [4.1.2. Evidencias de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico](#)
- [4.2. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo](#)
- [4.2.1. Características generales del aprendizaje cooperativo](#)
- [4.2.2. Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo](#)
- [4.2.3. Respetar el turno de palabra](#)
- [4.2.4. Acción y comunicación](#)
- [4.3. Inteligencia emocional y adaptación social](#)
- [4.3.1. La función de adaptación de las emociones](#)
- [4.3.2. Roles y reglas de expresión emocional](#)
- [4.3.3. El trabajo emocional](#)
- [4.3.4. Emociones intergrupales](#)
- [4.3.5. Emociones y actitudes](#)
- [4.3.6. Prejuicio y hostilidad intergrupo](#)
- [4.3.7. Autocategorización, autoimagen y emoción intergrupo](#)
- [4.3.8. Ira intergrupo](#)
- [4.3.9. El contagio emocional](#)
- [4.3.10. Schadenfreude](#)
- [4.3.11. Diálogo emocional](#)
- [4.4. Inteligencia emocional y toma de decisiones](#)
- [4.4.1. Las emociones en la toma de decisiones](#)
- [4.4.2. La lectura para la toma de decisiones](#)
- [4.4.3. La ficción realista.](#)
- [4.4.4. DECIDE](#)
- [4.4.5. Análisis de una experiencia](#)
- [4.4.6. Las decisiones vocacionales](#)
- [4.4.7. Inteligencia emocional y elecciones profesionales](#)
- [4.5. Inteligencia emocional y salud](#)
- [4.5.1. Inteligencia emocional y salud física](#)
- [4.5.2. Inteligencia emocional y salud mental](#)
- [4.5.3. Inteligencia emocional y bienestar](#)
- [4.6. Emoción y conflicto](#)
- [4.6.1. La interrelación entre emoción y conflicto](#)
- [4.6.2. Regulación emocional en la solución de conflictos](#)
- [4.6.3. Estrategias de regulación emocional](#)
- [4.6.4. El afrontamiento emocional de los conflictos](#)
- [4.6.5. La gestión emocional interpersonal en los conflictos](#)
- [4.6.6. Impulsividad, compulsión y automatismo](#)
- [4.6.7. Conflictos interpersonales y conflictos intergrupales](#)
- [4.7. El liderazgo emocional del profesorado](#)
- [4.7.1. El trabajo en equipo](#)
- [4.7.2. El liderazgo](#)
- [4.7.3. El liderazgo en educación](#)
- [4.7.4. Liderar con inteligencia emocional](#)
- [4.7.5. El líder resonante](#)

[4.7.6. La creación de organizaciones emocionalmente inteligentes](#)

[4.8. Inteligencia emocional del profesorado: el educador emocionalmente inteligente](#)

5. Diseño, aplicación y evaluación de programas de inteligencia emocional en educación

[5.1. La inteligencia emocional se puede mejorar](#)

[5.1.1. Dos tipos de educación emocional](#)

[5.1.2. La educación emocional a nivel internacional](#)

[5.1.3. Algunas evidencias relevantes](#)

[5.2. Programas de educación emocional](#)

[5.2.1. Decálogo de recomendaciones internacionales](#)

[5.2.2. Cuestiones pendientes \(líneas futuras de investigación\)](#)

[5.2.3. Evaluación de programas de educación emocional](#)

[5.3. Estrategias de regulación emocional](#)

[5.3.1. Concepto de regulación emocional](#)

[5.3.2. La práctica de la regulación emocional](#)

[5.3.3. Regulación emocional y educación](#)

[5.4. Recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional](#)

6. Inteligencia emocional en las familias

[6.1. Estilos parentales y desarrollo emocional](#)

[6.2. La educación emocional de las familias](#)

[6.3. Programas de inteligencia emocional en las familias](#)

[6.3.1. El papel crucial de la familia en el desarrollo emocional de los niños.](#)

[6.3.2. Hacer realidad un programa de inteligencia emocional para familias](#)

Bibliografía

Prólogo

Las emociones son sin duda uno de los procesos adaptativos más importantes de todos cuantos poseemos. Como decía Charles Darwin (1809-1882): “No es la especie más fuerte la que sobrevive, ni la más inteligente, sino la que mejor se adapta a los cambios”, y precisamente son las emociones los procesos psicológicos que nos permiten detectar rápidamente los cambios que se producen en nuestro entorno y responder velozmente a ellos. Pero este proceso adaptador no solo ha sido importante en la primera evolución y selección de las especies, sino que las emociones son el origen y el motor de la adaptación social y cultural. Sin duda, hoy en día nuestro principal entorno es el social, y lo que ha permitido esta compleja forma de convivencia han sido las emociones. El paso de una vida reclusa a un clan de 12 a 15 personas, todas ellas relacionadas genéticamente, a una vida en grandes urbes rodeadas de personas en muchos casos desconocidas, viene dado por la comunicación y reconocimiento de las emociones. Esto permitió que pudiéramos anticipar las intenciones de personas desconocidas y, por lo tanto, el decidir el acercarnos a ellas o no por nuestra seguridad, sin que tuviera que haber un vínculo genético con ellas, es lo que dio lugar a un nuevo estadio en la evolución humana que es la evolución cultural, el intercambio de ideas y la colaboración.

Una demostración más de la importancia de estos procesos adaptativos la podemos encontrar precisamente en los dramáticos efectos que tiene su mal funcionamiento. Así, la principal fuente de patologías y sufrimientos, tanto individuales como colectivos, suele provenir casi en su totalidad de un inadecuado funcionamiento emocional. Es la constatación de lo crítico que es su aportación a nuestra adaptación, cosa que no ocurre en la misma medida y magnitud con el resto de los procesos adaptativos que poseemos. Probablemente por esta trascendental influencia para la adaptación es por lo que durante más de un siglo de estudio científico de las emociones, este se ha sesgado fundamentalmente hacia su relación con sus múltiples patologías. La depresión y el resto de los trastornos de ansiedad, las alteraciones afectivas de la personalidad, los trastornos bipolares, etc., copan el mayor montante de investigación que se ha realizado sobre el comportamiento humano.

El nacimiento de las diversas concepciones de la inteligencia emocional supuso una revolución en el estudio de las emociones. En primer lugar, porque produjo un cambio en el foco de atención de la investigación emocional, que evolucionó de su núcleo fundamentalmente interesado en la patología, a un nuevo núcleo centrado en la normalidad. Hay que recordar que la inteligencia emocional tiene sus comienzos en la década de los años 90 del siglo pasado, 10 años antes de que se formularan los principios de la Psicología Positiva, que afirma hoy abanderar este cambio.

En segundo lugar, la inteligencia emocional plantea un funcionamiento óptimo emocional en función de sus capacidades adaptativas y no de un mero funcionamiento “adaptativo/no adaptativo”, “normal/anormal”. No hay un todo o un nada, sino una graduación en el funcionamiento de los procesos emocionales, y la inteligencia emocional nos indica cuál es el punto óptimo al que deben tender esas capacidades. Esto ha supuesto un importante cambio en la

forma de acercarse tanto al propio estudio de las emociones, como a su uso en los campos aplicados.

En tercer lugar, la inteligencia emocional cambia el interés casi exclusivo por la “curación” de las alteraciones emocionales, por un nuevo marco basado en la prevención. No es que anteriormente no se considerara importante la prevención, sino que se carecía de un modelo teórico sólido que diera las bases y permitiera abordar la misma. Se trata, por lo tanto, de una aportación que ha permitido la maduración de nuestros conocimientos sobre el aparato psíquico y que, a la vez, funciona como un heurístico que nos indica la dirección y los pasos que debemos dar en toda intervención.

En cuarto lugar, la inteligencia emocional ha propiciado una articulación global de las emociones, frente a una visión segmentada y aislada de las mismas. El estudio de las emociones y su modelización teórica se ha caracterizado por intentar entender el conjunto del sistema emocional a partir del estudio de una sola emoción, que en la mayoría de los casos ha sido a partir del estudio del miedo. Pero la propia complejidad de los procesos emocionales se escapaba a esa concepción simplista. Así, la inteligencia emocional ha proporcionado el marco integrador de las diferentes fuentes de conocimiento y ha permitido su correcta articulación.

En quinto lugar, ha supuesto un cambio paradigmático en el estudio de las emociones, creando una mudanza de un enfoque inicialmente ideográfico a uno nomotético. Nomotético-Ideográfico es una distinción acuñada por Guillermo Windelband (1848-1915) para diferenciar los diversos dominios de las ciencias. Así, las ciencias ideográficas se interesan por el estudio de los fenómenos cambiantes de forma comprensiva e histórica. Por el contrario, las ciencias nomotéticas son aquellas que tienen por objeto las leyes lógicas, es decir, las ciencias de la naturaleza, que buscan estudiar procesos causales e invariables. Así pues, se ha pasado del estudio de proceso emocional individual, al estudio del aparato emocional de forma global.

En sexto lugar, la inteligencia emocional ha proporcionado una visión holística de los procesos adaptativos, ya que ha integrado las emociones con la cognición y también con la motivación. Estas tres áreas son lo que Ernest Ropiequet Hilgard (1904-2001) definió como las funciones psíquicas, cuyo estudio por separado impide comprender la complejidad de los procesos psíquicos. Y precisamente el estudio aislado de las mismas ha sido la norma, al tiempo que la mayor dificultad que ha tenido que superarse para conseguir la comprensión real de los mismos.

Por último, la inteligencia emocional es una concepción con vocación intervencionista. Proporciona un marco que permite la evaluación y el cambio emocional. Fruto de ello es la gran proliferación de procedimientos de intervención que han surgido en su desarrollo. Esta intervención tiene hoy en día su principal campo en el de los entornos educativos, que es donde los resultados han supuesto un avance más trascendental. Pero también se ha consolidado en el estudio de las organizaciones y más tímidamente comienza su incursión en el campo de la intervención clínica.

Hay por tanto un antes y un después de la inteligencia emocional en la ciencia emocional y precisamente este libro se centra en realizar una profunda revisión de todas estas aportaciones y especialmente en lo que se refiere a su principal campo de intervención, que es el entorno educativo.

Enrique G. Fernández-Abascal
Catedrático de Psicología Básica
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Introducción

¿Cuál es la finalidad de la educación? Esta es la pregunta que el profesorado, las familias, la Administración pública y la sociedad en general deberían formularse periódicamente.

Sabemos que a lo largo de la historia las grandes instituciones han perdido de vista su finalidad y como consecuencia se han dedicado a hacer cosas distintas, incluso contrapuestas a lo que debería ser. Así, por ejemplo, la política debería tener la finalidad de hacer posible la convivencia y el bienestar en un mundo global; pero a veces se ha dedicado a generar miedos y odios que han desembocado en las grandes guerras que han asolado la humanidad a lo largo de la historia. Si pensamos en las religiones, probablemente lleguemos al acuerdo de que fueron creadas para contribuir al bienestar, la paz y el amor; pero desgraciadamente las guerras de religión han sido una triste realidad que en cierta medida todavía está presente. La Revolución Industrial, con el maquinismo a partir de finales del siglo XVIII y principios del XIX, tenía que liberar a la persona de las pesadas cargas del trabajo físico; sin embargo, más de un siglo más tarde, a principios del siglo XX, había muchas personas, incluidos niños de doce años, que trabajaban más de catorce horas al día. ¿Podría ser que la educación haya perdido de vista su finalidad?

Si se pregunta a muchas personas cuál es la finalidad de la educación, probablemente podamos clasificar las respuestas en tres categorías. Al menos en la experiencia personal así ha sucedido. Los que consideran que la función de la educación es transmitir conocimientos relacionados con las áreas académicas ordinarias (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, educación física, filosofía, etc.). Por otra parte habrá quienes respondan que se trata de formar buenos técnicos y profesionales. Una tercera categoría considera que la finalidad de la educación es formar personas en su integridad. Es decir, contribuir al desarrollo integral de la personalidad, lo cual no se limita al desarrollo cognitivo, sino también al desarrollo emocional, social, moral, etc.

Si bien el número de personas que aceptan esta última opción va creciendo en cuanto a actitud y predisposición a la acción, hay un acuerdo general en que en la práctica lo que se hace es impartir conocimientos.

Este libro se enmarca en esta tercera opción y se propone aportar propuestas para una práctica fundamentada que camine en la dirección señalada. En concreto, nos centramos en el desarrollo emocional y social como aspectos importantes del desarrollo integral de la personal.

Para ello, a lo largo de esta obra se aportan referentes para comprender el desarrollo emocional desde una perspectiva amplia. En primer lugar conviene dejar claro que insistir en la inteligencia emocional y lo que esto conlleva no supone en ningún momento dejar de prestar atención a la adquisición de conocimientos y a la formación de profesionales. Pero sí supone ir más allá de todo esto.

Tradicionalmente, en la educación se ha atendido a la inteligencia, la razón, el saber, la formación técnica y, tal vez, a la profesión. Las emociones han sido ignoradas en la educación en general, salvo honrosas excepciones.

Este libro es una reivindicación de la importancia de las emociones en la educación y de la necesidad de una práctica fundamentada en tal sentido. A tal efecto se expone la evolución del concepto de inteligencia a lo largo del siglo xx hasta desembocar en la inteligencia emocional. Se presenta por primera vez en castellano un marco amplio de los modelos de inteligencia emocional, muchos de ellos desconocidos por la mayoría de expertos en el tema. Otro aspecto fundamental es el análisis del desarrollo emocional durante la educación formal y cómo se puede mejorar o acelerar con prácticas educativas.

A la década de los noventa del siglo pasado se la denominó la “década del cerebro” por los importantes avances en neurociencia. La posibilidad de poder observar qué pasa en el cerebro en tiempo real, a través del escáner de resonancia magnética y de tomografía de emisión de positrones, permitió unos avances inimaginables diez años antes. Estos avances han significado un sólido fundamento para la educación emocional. Por esto se dedica un capítulo a los principales descubrimientos en neurociencia relacionados con la inteligencia emocional.

Para poner en práctica la educación emocional conviene tener claro lo que son las emociones. Dado que todas las personas experimentan emociones, podríamos suponer que la gente sabe lo que son. Sin embargo, a poco que se profundice en ello, se podrá observar que las emociones son una reacción compleja del organismo que cuesta definir. Por otra parte, se sabe que los efectos de las emociones en el aprendizaje son muy importantes. A conocer las relaciones entre emoción y aprendizaje, para abrir puertas a la innovación educativa, se destina uno de los capítulos, donde la motivación, como producto de la emoción, es un aspecto importante.

Uno de los aspectos esenciales de este libro es la aplicación de la inteligencia emocional a la educación. Algunos aspectos relacionados con este objetivo y que se tratan en estas páginas son el rendimiento académico, el aprendizaje colaborativo, la adaptación escolar, la toma de decisiones, la salud física y mental, la resolución de conflictos, el liderazgo del educador, etc.

La formación de educadores emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado. Se aportan datos a partir de las investigaciones científicas que justifican la necesidad de una formación específica del profesorado en competencias emocionales.

El profesorado debidamente formado está en condiciones de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional, cuya finalidad es contribuir al desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias deben entenderse como competencias básicas para la vida, para la convivencia y el bienestar. Esta es la finalidad de la educación emocional. Pero conviene dejar claro que la finalidad es el desarrollo de competencias emocionales; no la implantación de programas. Los programas son un medio o un instrumento que bien utilizado puede ser muy útil. Pero además, la educación emocional se propone crear climas y contextos emocionalmente ecológicos, que favorezcan el aprendizaje, la convivencia y el bienestar. Esto va más allá de los programas para implicar a la dirección del centro educativo, al profesorado y a las familias.

Las familias son los primeros agentes de educación emocional, ya que esta se inicia desde los primeros meses de vida. Conviene que tanto el profesorado como las familias cuenten entre sus recursos personales con un alto grado de inteligencia emocional y competencias emocionales, características deseables en cualquier agente educativo.

Repensar la educación a la luz de la inteligencia emocional es lo que nos proponemos en este libro con la intención de revisar su finalidad. En nuestra opinión, la finalidad de la educación debe orientarse a formar personas en todos sus aspectos. Uno de ellos es el emocional, sobre el cual queda mucho camino por recorrer para llegar a unas prácticas generalizadas mínimamente satisfactorias. Confiamos que este trabajo aporte orientaciones útiles para avanzar en esta

dirección.

1

Inteligencia y emoción

Inteligencia y emoción son dos conceptos que tradicionalmente han estado separados casi de forma irreconciliable. En la parte de la inteligencia se ha colocado la razón y el saber, y por extensión la técnica y la profesión. Como consecuencia ha tenido una connotación positiva que explica que haya sido el núcleo esencial de la educación. Mientras que en la parte de la emoción está la pasión, con una connotación negativa (miedo, ansiedad, angustia, ira, violencia, tristeza, sufrimiento) y que por lo tanto hay que superar. Del control de las emociones se ha pasado a la represión y la reducción de lo emocional al ámbito de lo particular. Las emociones se han entendido como algo privado, de andar por casa, y que no deben estar presentes en la vida social y profesional. Como consecuencia, no están presentes en la educación.

En este libro nos proponemos una reivindicación de las emociones en la educación. Esto significa exponer argumentos y evidencias que justifiquen la importancia y la necesidad de una educación sobre las emociones, con una fundamentación sólida y con unas prácticas efectivas. A tal efecto, en este capítulo se presenta una síntesis de la evolución del concepto de inteligencia en el siglo xx. Se expone cómo se ha pasado de “una inteligencia” de carácter académico a “múltiples inteligencias” que han abierto la puerta a relacionar inteligencia con emoción. El referente fundamental es la inteligencia emocional, que con sus diversos modelos ofrece múltiples aplicaciones a la educación. Desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida se produce un desarrollo emocional que está condicionado por la familia, la educación y la sociedad.

1.1. Las múltiples teorías de la inteligencia

Todas las personas utilizan con cierta frecuencia la palabra inteligencia. La inteligencia es algo importante en la vida y altamente valorado. Todos queremos ser inteligentes y relacionarnos con personas inteligentes. Pero ¿qué es la inteligencia? Si se pretende dar una respuesta a esta pregunta, probablemente se caiga en la cuenta de que es más difícil de definir de lo que en principio podríamos suponer.

La inteligencia es una construcción teórica que hacen los psicólogos para poderse comunicar sobre fenómenos que no son directamente observables. La inteligencia es uno de los constructos hipotéticos de la psicología que más se ha investigado en el siglo xx. Un constructo hipotético es un fenómeno que no puede ser observado directamente, sino que se tiene que inferir a partir del comportamiento. Ejemplos de constructos hipotéticos son inteligencia, personalidad, motivación, actitud, creatividad. Se denominan constructos porque son reconstrucciones que hacen los científicos a partir de la observación de la realidad dentro de un marco teórico. Son hipotéticos porque se refieren a algo que hipotéticamente existe, pero que no es accesible directamente a los sentidos. Una definición constitutiva de un constructo se propone describirlo dentro de un marco teórico. Los constructos, a través de un determinado proceso de categorización, se convierten en una variable que puede ser medida y estudiada. De esta forma se han ido creando los tests de

inteligencia, personalidad, creatividad, etc. En este caso tenemos una definición operacional del constructo, que se refiere al instrumento que se utiliza para medirlo.

Dicho de otra forma: no sabemos exactamente lo que es la inteligencia. Más de cien años de investigación no han sido suficientes para definir la inteligencia de tal forma que haya acuerdo unánime sobre este constructo. Como consecuencia, se han dado distintas definiciones, dependiendo de los marcos teóricos de referencia.

Existen diversos tests de inteligencia, que no miden exactamente lo mismo. Cada uno de ellos remite a un marco teórico, esto es, a una manera concreta de entender la inteligencia. Cada test se ha elaborado de acuerdo con lo que el autor considera que es el constructo de inteligencia. Todo esto puede ayudar a entender lo que ha pasado en el siglo xx en la investigación sobre la inteligencia, los diversos tests que se han construido y las múltiples teorías de la inteligencia.

1.1.1. La inteligencia y su medición

Probablemente algunos de los primeros estudios científicos sobre la inteligencia se inician con Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características. Descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro, que desde entonces se conoce como “área de Broca”. Pero al mismo tiempo fue Galton (1822-1911), primo hermano de Charles Darwin, quien realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba técnicas estadísticas complejas en su época, así como la campana de Gauss a los datos antropométricos que recogió de miles de personas. También en esta época, Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Estos son antecedentes importantes de lo que posteriormente será la investigación sobre la inteligencia.

La investigación sobre la inteligencia en el siglo xx se inicia en 1903, cuando el Ministerio de Educación francés encargó a Alfred Binet (1857-1911) la construcción de un instrumento que sirviera para distinguir al alumnado que podía seguir una escolarización en centros ordinarios respecto de aquellos que debían internarse en centros de educación especial que respondiera mejor a sus necesidades. Es importante subrayar que el encargo surgió del mundo educativo y con una filosofía que hoy denominaríamos de discriminación, que estuvo presente hasta finales de los años sesenta del siglo xx.

Como consecuencia de este encargo surgió en 1905 lo que se conoce como el primer test de inteligencia. Este test venía a ser la definición operacional del constructo teórico de inteligencia. Pero ¿de qué tipo de inteligencia? Lógicamente, una inteligencia eminentemente académica, que también se conoce como inteligencia clásica.

En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés. En 1912, el alemán Stern introduce el término de CI (Cociente Intelectual). Pero la aceptación y difusión de los tests de inteligencia no llegó hasta más tarde.

Un paso importante es la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de L. Terman. También se conoce como la versión de Terman-Merrill.

Fijémonos que esta versión surgió durante la Primera Guerra Mundial, y sirvió para examinar a más de un millón de reclutas americanos para colocarlos en el lugar más idóneo dentro del ejército. Lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento.

Sucesivas revisiones de test en 1937 y 1960 dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso. A partir de la etapa entre guerras, la inteligencia y los tests para medirla son uno de los aspectos más importantes de la psicología, que da lugar a la psicometría (construcción de tests) y psicotécnica (aplicación de tests).

Uno de los difusores de los tests de inteligencia en Estados Unidos fue Cattell (1860-1944), que había sido discípulo de Wundt y de Galton. La aplicación de los tests de inteligencia tenía un fundamento según el cual eran buenos predictores del rendimiento académico. Es decir, las personas que obtienen puntuaciones altas en un test de inteligencia tienden a sacar buenos resultados académicos, y viceversa. Esto es lógico, habida cuenta de que en el fondo eran tests que medían la inteligencia académica. Sin embargo, dentro de un concepto único de inteligencia, Cattell observó que había una *inteligencia fluida* (capacidad para detectar relaciones entre conceptos y resolver problemas sin conocimiento) y una *inteligencia cristalizada* (capacidad para adquirir conocimiento y aplicarlo en la resolución de problemas).

A menudo se habla de competencias sociales y emocionales. Pues bien, se suele atribuir a Thorndike (1920) la utilización por primera vez del término *inteligencia social*. Aunque es menos conocido, bastante antes que Thorndike este término lo empleó el pedagogo John Dewey (1909) para aludir al poder de observar y comprender las situaciones sociales. Posteriormente Thorndike realizó intentos para su evaluación (Thorndike y Stein, 1937). Sin embargo, estos trabajos cayeron en el olvido y no han sido recordados hasta prácticamente el siglo XXI.

La discusión sobre si hay una inteligencia o varias está presente como mínimo desde mediados del siglo XX. Sin embargo, el debate se ha zanjado aceptando que hay una sola inteligencia, pero con diversos factores. La aplicación de la técnica estadística del análisis factorial al estudio de la inteligencia, principalmente por parte de Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955), reportó más precisión a los instrumentos de medida (Spearman, 1927). La identificación de un *factor g* (general) a partir del cual se derivan otros *factores s* (específicos), supone un paso importante en el análisis de la complejidad de la inteligencia. Dentro de la inteligencia se identifican también subtipos o facetas de estas que se consideran “capacidades mentales primarias” (Thurstone, 1938), que reciben el nombre de: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo.

A partir de los años cincuenta se empezó a prestar atención a la creatividad como un posible aspecto de la inteligencia. Guilford (1950) realizó una serie de trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. Elaboró un modelo tridimensional en forma de cubo, donde situaba las dimensiones de la inteligencia (Guilford, 1967; Guilford y Hoepfner, 1971), entre las cuales se incluía a la creatividad.

Las aportaciones de Cattell, Spearman, Thurstone, Guilford y otros, en cierta forma, se pueden considerar como antecedentes remotos de lo que mucho más tarde será la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) popularizada por Howard Gardner (1983). Pero antes hay que seguir una evolución del concepto de inteligencia en la cual se proponen diversos modelos para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); representantes de las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); de las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); de las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrandiz, 2001: 15-38). En el fondo del debate sobre la inteligencia está la forma de medirla.

A lo largo del siglo XX se han elaborado diversas pruebas que han hecho famosos a los tests de inteligencia. Después del test de Binet y la versión de Terman-Merrill, uno de los tests más reconocidos y utilizados es el de Wechsler (1958).

Algunos principios básicos del concepto clásico de inteligencia son:

- Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias.
- La inteligencia es estable a lo largo de toda la vida; no se puede cambiar.
- La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (tests de inteligencia).

El lector podrá pensar que estos tres puntos son discutibles y criticables. De hecho han sido criticados repetidamente. Dos de las críticas más populares en este sentido han sido las de McClelland (1973) y la de Gould (1981), que, no obstante, han recibido sus correspondientes contrarréplicas más tarde (*e.g.*, Barret y Depinet, 1991; Herrnstein y Murray, 1994). De hecho, el marco teórico de la inteligencia como una inteligencia general que representa una capacidad global para razonar y aprender se ha mantenido y sigue en gran medida vigente (*e.g.*, Carroll, 1993; Jensen, 1998). Los tests de inteligencia (clásica) se aplican en el siglo XXI con notable profusión, fundamentalmente porque hay una enorme acumulación empírica que constata su importante poder predictivo a la hora de estimar las probabilidades de éxito en tareas cuya exitosa realización requiere manejar mucha información y esta es de carácter técnico o instrumental, mientras que el poder predictivo de los tests de inteligencia se reduce a la hora de predecir el éxito en tareas de mayor simplicidad y de contenido más socioemocional (*e.g.*, Gottfredson, 1998, 2003, 2004).

Aunque la medida más fiable y válida de capacidades cognitivas, hasta el momento, es la que aportan los tradicionales tests de inteligencia, esto no significa que capturen todas las facetas del ámbito cognitivo o intelectual, pues, de hecho, estos tests evalúan básicamente un tipo de pensamiento inteligente, que es el pensamiento convergente, el que está encaminado a encontrar la solución correcta o la mejor solución a un problema. Pero hay multitud de problemas de la vida real que no tienen una única solución correcta objetivamente identificable, sino más bien varias o incluso muchas posibles correctas, y este tipo de problemas, tales como decidir qué estudiar, decidir si emparejarse o no y con quién, o decidir qué logo o eslogan poner a un producto para que sea atractivo en el mercado, por ejemplo, requieren necesariamente de la aplicación de otro tipo de pensamiento inteligente más complejo, que no puede ser solo convergente, sino que requiere también que sea divergente (creativo) y crítico, características que no son apenas evaluadas en los tests de cociente intelectual (*e.g.*, Plucker y Renzulli, 1999).

1.1.2. Divergencias conceptuales sobre la inteligencia

Más de cien años de investigación no han permitido poner de acuerdo a los investigadores para definir la inteligencia con aceptación unánime. La divergencia conceptual ha hecho que, a veces, se haya abandonado una posible definición constitutiva del constructo hipotético para pasar directamente a la definición operacional: la inteligencia tal como la mide el test de Binet; o el test de Wechsler; el test D-48, etc. Es decir, la inteligencia es “aquello que miden los tests de inteligencia”. De esta forma se evita entrar en la discusión de fondo sobre el tema y tener que aventurar una definición que será discutible. Para profundizar en la historia de la inteligencia se puede consultar el trabajo de Plucker (2003). Otros textos muy recomendables son los de Colom y Andrés-Pueyo (1999) y Colom (2002).

De todos modos, la pregunta sigue en pie: ¿qué es la inteligencia? Algunos dirán que es la capacidad para aprender y comprender; para otros la capacidad de adaptarse al contexto; para otros será sencillamente la capacidad de resolver problemas. Pero ¿qué tipo de problemas?, ¿problemas de matemáticas o de física?, ¿solamente problemas académicos? ¿O también problemas relacionados con la capacidad de formar una familia, convivir, educar a los hijos?,

¿problemas relacionados con la construcción del bienestar? Podemos afirmar que esto último no está incluido en ningún test de inteligencia. Entonces ¿no es inteligencia?

En los años 80, el investigador político neozelandés James Flynn (1984, 1987, 1994, 1999) observó que el cociente intelectual (CI) promedio de los países desarrollados aumentaba unos 3 puntos cada década. Desde que se iniciaron las aplicaciones masivas de tests de inteligencia durante la Primera Guerra Mundial habían pasado más de cincuenta años, con registros estadísticos de los resultados de la aplicación de tests de inteligencia a millones de personas. Esto permitió observar cómo el CI de la población había aumentado unos quince puntos. A este fenómeno, Herrnstein y Murray (1994) lo denominaron *efecto Flynn*, pero otros autores han reivindicado que sería más justo denominarlo efecto Lynn-Flynn o Flynn-Lynn, dado que incluso antes que James Flynn, el investigador Richard Lynn había publicado estudios mostrando esta tendencia en algunos países (*e.g.*, Woodley, 2012). Otro gran investigador de la inteligencia, Deary (2001), dedica un recomendable capítulo a este fenómeno.

Martin Seligman observó que el aumento progresivo de la inteligencia iba acompañado de un progresivo aumento de la “epidemia de la depresión”, que es un hecho constatado desde los años setenta. Se ha observado un fuerte aumento en la última mitad del siglo xx, de tal forma que se ha multiplicado por diez. Estos dos hechos, aumento de la inteligencia paralelo al aumento de la depresión, da pie a Martin Seligman para preguntarse: ¿de qué tipo de inteligencia estamos hablando?

La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Esto ha dado pie para que aportaciones recientes, como alternativa al concepto clásico de inteligencia, se hayan orientado hacia una inteligencia social, inteligencia práctica, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc.

1.1.3. La inteligencia social

Más arriba se ha comentado que, tras Dewey (1909), Thorndike (1920) desarrolló el concepto de inteligencia social y posteriormente intentó evaluarla (Thorndike y Stein, 1937). Moss y Hunt (1927) también hicieron sus pinitos. Pero esto quedó casi en el olvido, quizás por la enorme dificultad de acotar y evaluar científicamente este complejo tipo de inteligencia (véase Landy, 2006; Weis y Süb, 2005). Durante el siglo xx, la investigación sobre la inteligencia social no ha sido un tema de mucho interés. Pero sí se han producido aportaciones de la psicología de la personalidad y de la psicología social a una posible inteligencia social.

Algunas raíces de la inteligencia social están en Kelly, Rogers, Rotter y algunos representantes de la psicología cognitiva (Bruner, Bandura). Aportaciones específicas a la inteligencia social son las de O'Sullivan y Guilford (1966, 1976), Walker y Foley (1973), Cantor y Kihlstrom (1987), etc. Entrando en el siglo xxi, se han ocupado del tema autores como Bar-On (2000), Kihlstrom y Cantor (2000), Zirkel (2000), entre otros.

La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como: sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, tener la habilidad para adoptar la perspectiva ajena, conocer las normas sociales, mostrar adaptabilidad social, etc.

Casi en paralelo con la inteligencia social surgen los conceptos de habilidades sociales y de competencia social. La competencia social se suele entender como la demostración de eficiencia en las relaciones interpersonales, mientras que las habilidades sociales se entienden como

recursos más específicos que usamos para lograr esa competencia social. No obstante, aún no hay consenso al respecto y también es frecuente referirse a las competencias sociales en plural o incluso a las competencias socioemocionales, especialmente cuando se pone el énfasis en la eficiencia no solo en la interacción interpersonal sino también en la gestión de emociones propias y ajenas (*e.g.*, Repetto y Pérez-González, 2007).

Las habilidades sociales se suelen entender como un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados positivos en un contexto social y cultural. Esto incluye establecer y mantener relaciones sociales positivas, abstenerse de amistades perjudiciales, contribuir de forma colaborativa y constructiva al grupo (de iguales, familia, escuela, trabajo, comunidad), adoptar comportamientos de prevención y potenciadores de la salud, evitar comportamientos de riesgo para sí mismo y para los demás, percepción de claves sociales relevantes, anticipación realista de obstáculos sociales, anticipación de las consecuencias del comportamiento para sí mismo y para otros, generación de soluciones efectivas en problemas sociales, traducción de decisiones sociales en comportamientos sociales efectivos, etc. Ejemplos de programas de habilidades sociales son los de Goldstein *et al.* (1989), Monjas (1998), Paula Pérez (2000) y muchos otros. Para una panorámica del estado de la cuestión, donde se revisa la efectividad de más de 700 programas, véase Topping, Holmes y Bremner (2000).

A todos nos gustaría pensar que somos socialmente competentes. Pero ¿somos igualmente competentes con los niños, jóvenes, adultos o personas mayores?, ¿somos igualmente competentes con las personas del mismo sexo que con las del sexo contrario?, ¿somos igualmente competentes con los amigos que con los desconocidos?, etc. La competencia social es una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. La competencia social se manifiesta en situaciones concretas. Probablemente nadie es socialmente competente en absolutamente todas las situaciones, aunque sí podemos hacer una valoración de nuestra competencia social promedio.

La competencia social es importante en múltiples contextos: escuela, trabajo, familia, tiempo libre, sociedad, etc. Por ejemplo, en el mundo del trabajo, la competencia social es una de las más demandadas por los empresarios, los cuales no están tan interesados en saber lo que el candidato sabe, sino en lo que es capaz de hacer; este saber hacer incluye trabajar con otras personas.

Habilidades sociales y competencia social e inteligencia emocional están muy interrelacionadas. En general se considera que las habilidades sociales y la competencia social son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Pero algunos prefieren mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio-emocionales o inteligencia social y emocional (Bar-On, 2000). Algunos trabajos (Goleman, 1999; Cherniss, 2000) sugieren que las habilidades sociales dependen en gran medida de la competencia emocional, o que simplemente la competencia emocional está siempre presente y por eso cualquier competencia “social” exige un cierto dominio de habilidades o competencias emocionales o afectivas que permanentemente estarán en activo en cada interacción con otra persona (*e.g.*, Halberstadt, Denham, y Dunsmore, 2001).

Algunos consideran que las competencias sociales dependen más de la personalidad que de la inteligencia. Algo similar se discute respecto a la inteligencia emocional. Entramos así en el debate entre inteligencia y personalidad.

1.1.4. Inteligencia y personalidad

El debate en torno a la inteligencia se puede considerar que ha mantenido un cierto paralelismo con el constructo personalidad. Inteligencia y personalidad son dominios psicológicos esencialmente independientes (*e.g.*, Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Eysenck, 1994). Esto significa que no importa la inteligencia que una persona posea, que eso no nos dirá nada acerca de los rasgos de personalidad de esa misma persona, y viceversa. Por ejemplo, se puede ser muy extravertido y muy inteligente, al igual que se puede ser muy extravertido y muy poco inteligente. ¿Pero qué es la personalidad? Esta pregunta es tan difícil de responder como la referida a la inteligencia. A lo largo del siglo xx se han elaborado diversos marcos teóricos sobre la personalidad que han desembocado en diversos instrumentos, de forma similar a lo que ha sucedido en la inteligencia.

Afortunadamente se ha producido una convergencia notable en las últimas décadas hacia el consenso sobre la estructura de la personalidad, aceptándose en gran medida la denominada teoría de los *Big Five* (los Cinco Grandes), que se refieren a cinco rasgos generales que engloban la mayoría de características más específicas de personalidad que permiten describir a una persona y diferenciarla de otra en distintas características psicológicas no intelectuales.

Los rasgos de personalidad se pueden definir como características estables que predisponen a comportarse de una determinada manera en las diversas situaciones de la vida. Las capacidades como la inteligencia representan la eficiencia en resolver problemas, en tanto que la personalidad engloba estilos característicos de pensar, sentir y actuar. La inteligencia de una persona nos informa sobre lo que “puede” hacer, su personalidad nos informa sobre lo que “suele” hacer.

Una diferencia fundamental entre las capacidades y la personalidad, por un lado, y las competencias, por otro, es que mientras las primeras están genéticamente muy prediseñadas, las competencias dependen casi exclusivamente del aprendizaje y la práctica. Obviamente, las capacidades y la personalidad facilitarán o dificultarán ese aprendizaje. Pero el requisito *sine qua non* para que una persona sea competente en algo es que aprenda. Se puede tener un talento natural enorme para la música (*e.g.*, para seguir el ritmo y cantar entonando), acompañado de una inteligencia general por encima de la media, una alta estabilidad emocional y una medio-alta extraversión, pero solo se será competente tocando el piano si se dedica un tiempo expresamente a ese aprendizaje. Es decir, nacemos con unas características genéticas que van a establecer los límites de la variación en nuestras capacidades mentales y en nuestros rasgos de personalidad, y por eso en cierto modo se puede admitir que desde la cuna ya venimos dotados de cierta inteligencia y de cierta personalidad (temperamento). Sin embargo, nadie nace con competencias, pues estas se construyen, se aprenden y se mejoran con la práctica adecuada.

El estudio científico de los rasgos de personalidad se inicia a principios del siglo xx, de forma paralela al estudio de la inteligencia. Uno de los primeros temas de preocupación fue ¿cuántos rasgos de personalidad se pueden identificar? Se ha sugerido que Thurstone (1934) hizo la primera mención de lo que posteriormente sería el modelo de cinco rasgos. Después de muchos años de discusión, en una investigación empírica de Goldberg (1993) se encontraron los cinco factores. Actualmente se ha llegado a un cierto consenso en aceptar el modelo de los cinco factores o rasgos de personalidad, que se conoce como *the big five*, o también FFM (*Five Factor Model*). También se conoce con el acrónimo inglés OCEAN, por las iniciales de los cinco rasgos: Apertura a nuevas experiencias (O de *Openness*), Responsabilidad (C de *Conscientiousness*), Extraversión (E de *Extraversion*), Amabilidad o afabilidad (A de *Agreeableness*), Neuroticismo (N de *Neuroticism*).

Si se pone en último lugar el rasgo Amabilidad y en penúltimo lugar el rasgo Neuroticismo,

tenemos el acrónimo español ARENA, también fácil de recordar.

- Apertura a nuevas experiencias (*Openness*). Incluye el deseo de abordar nuevas ideas, curiosidad intelectual, valores no convencionales, apreciación del arte, sensibilidad hacia la belleza, conciencia emocional, espíritu de aventura, ideas inusuales, imaginación, creatividad, curiosidad y una gran variedad de experiencias no convencionales. Puntuaciones bajas en este factor significan intereses convencionales, tradicionales; preferencia por lo llano y obvio, más que por lo complejo, ambiguo y sutil. Las personas con puntuaciones bajas tienden a considerar el arte y las ciencias como sospechosas, obtusas y poco prácticas; prefieren lo familiar a la novedad; son conservadoras y tienen una gran resistencia al cambio.

- Responsabilidad (*Conscientiousness*). El concepto *conscientiousness* remite a responsabilidad. Se trata de la conciencia de la propia responsabilidad. Este rasgo incluye esfuerzo por el rendimiento, organización, escrupulosidad, autodisciplina, sentimiento y cumplimiento del deber.

- Extraversión o extroversión (*Extraversion*). Incluye dimensiones de sociabilidad, fluidez verbal, comunicación interpersonal, búsqueda de emociones, experiencia de emociones positivas, energía positiva, etc. El núcleo de este constructo se podría representar con la pregunta: ¿prefieres estar solo (introversión) o con otras personas (extroversión)? Las personas extrovertidas buscan la compañía de los otros; tienden a ser vigorosas y enérgicas; posibles líderes. El factor E (extroversión) tiene dos polos: extraversión e introversión. Las personas introvertidas suelen ser menos vigorosas y enérgicas. La extroversión tiene mucho que ver con la inteligencia social.

- Amabilidad o afabilidad (*Agreeableness*). Es una dimensión interpersonal que contiene simpatía, compasión, cooperación y generosidad. Igual que en los otros factores, los individuos tienen estas cualidades en mayor o menor medida. Este rasgo también tiene mucho que ver con la inteligencia social.

- Neuroticismo (*Neuroticism*). Este rasgo tiene dos extremos: neuroticismo y estabilidad emocional. Se aproximan al polo del neuroticismo, o inestabilidad emocional, las personas ansiosas, estresadas, excesivamente meticulosas y exigentes, con tendencia a experimentar emociones negativas (ira, ansiedad, depresión, vulnerabilidad). En el otro extremo (estabilidad emocional) están las personas equilibradas que se caracterizan por experimentar la calma, tranquilidad, sosiego, y como consecuencia se encuentran bien consigo mismas y con los demás.

La teoría de los cinco grandes ha generado una gran cantidad de investigación. Los factores que han recibido más atención en la literatura especializada son la extroversión y el neuroticismo. Para más información se puede consultar las obras de Hogan (1997), De Raad (2000) y Van der Zee, *et al.* (2002), o el manual ya clásico de Matthews *et al.* (2003).

La combinación de niveles medio-altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión y amabilidad y un nivel bajo de neuroticismo (o nivel alto de estabilidad emocional) representa un perfil de personalidad presumiblemente bastante adaptativo y que podría ser el de una persona que fácilmente sería calificable por los demás como una persona emocionalmente inteligente. Por esto, se ha planteado el debate sobre si la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia o si tiene más que ver con poseer un determinado perfil de rasgos de personalidad (McRae, 2000; Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

1.1.5. Las inteligencias múltiples

En este marco de discusión y replanteamiento de lo que es la inteligencia, Howard Gardner, de la

Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, que culmina con la publicación de *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Gardner, 1983). Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología. Sin embargo provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación.

Diez años más tarde publica *Multiple intelligences. The theory in practice* (Gardner, 1993), cuya traducción al castellano vio la luz en 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples, las preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de estos diez años, la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad. Gardner (1983) distingue la primera vez que formula su teoría un total de siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal. Las tres primeras Gardner (2001) las subsume bajo lo que denomina inteligencia académica, y reflejan el tipo de capacidades que más se exigen en el ámbito escolar, así como también aglutinan aquellas capacidades cognitivas que son habitualmente evaluadas en los tests clásicos de inteligencia.

Posteriormente, Gardner (2001) añade dos inteligencias más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la inteligencia existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. Incluso Gardner sugiere la posibilidad de otras inteligencias. Para Gardner (2001), estas inteligencias son, primordialmente, “capacidades humanas” de enorme relevancia y reconocimiento social en cualquier cultura y época histórica. No obstante, Gardner (2001) prefiere denominarlas “inteligencias” para subrayar que son tanto o más importantes como la inteligencia clásica.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la inteligencia emocional. En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias.

La inteligencia interpersonal es una de las facetas de la personalidad que incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social. El análisis social consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva. Otra forma de expresar la inteligencia interpersonal es poniendo el énfasis en la habilidad de comprender a los demás: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con otras personas de forma cooperativa. La inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores denominan inteligencia social (*e.g.*, Cherniss, 2000; Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Zirkel, 2000).

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. Las inteligencias personales de Gardner (inter e intrapersonal) tiene semejanzas con la inteligencia práctica o social de Sternberg (Hedlund y Sternberg, 2000), que debería ocupar un lugar eminente en la escuela. Este tipo de inteligencia es el que interviene en las decisiones esenciales de la vida: elegir una profesión, con quien casarse, dónde vivir, cómo reconciliar a dos amigos o a dos compañeros de trabajo, etc.

Como dice Gardner (1995: 30), al movilizar toda la gama de capacidades humanas, no solo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general.

1.1.6. La inteligencia triárquica

En el marco de las múltiples inteligencias, Sternberg (1988) presenta la teoría triárquica según la cual hay tres tipos de inteligencia: inteligencia analítica, inteligencia práctica e inteligencia creativa (véase Sternberg y Spear-Swerling, 1996). Posteriormente, Sternberg (1997) se ha referido a una inteligencia “exitosa”, que básicamente alude a una equilibrada integración de las tres anteriores.

La inteligencia analítica se relaciona con la inteligencia académica, que es lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia en el sentido clásico de Binet y remite al factor general de inteligencia o *factor g*. Esta inteligencia comprende aspectos relacionados con la memoria, capacidad analítica, razonamiento abstracto, etc. Pero la inteligencia académica no es la que da el éxito en la vida, sino la inteligencia exitosa, en la que inciden muchos aspectos extraacadémicos.

La inteligencia práctica es la habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto (Sternberg *et al.*, 2000). Entre las habilidades incluidas en la inteligencia práctica están: reconocimiento de los problemas, definición del problema, localización de recursos para solucionar problemas, representación mental del problema, formulación de estrategias para la solución de problemas, gestionar la solución de problemas y evaluar la solución de problemas.

La inteligencia práctica y la inteligencia exitosa tienen muchos elementos en común. En cambio, la inteligencia académica y la inteligencia práctica siguen trayectorias distintas. La investigación demuestra que la inteligencia práctica es distinta de la académica, pero complementaria a ella. Ambas inteligencias tienen que ver con el éxito en la vida cotidiana. Reconociendo este hecho, la investigación sobre la inteligencia se está moviendo de un énfasis exclusivo en la inteligencia académica a un marco de múltiples inteligencias.

Sobre cada una de las inteligencias que ha identificado, Sternberg ha desarrollado un extenso programa de investigación para aportar fundamentación, clarificación conceptual y aplicaciones prácticas. Una aplicación es el Sternberg *Triarchic Abilities Test* (STAT).

Sternberg y Gardner son dos de los autores más influyentes de los últimos veinte años en la investigación sobre la inteligencia y resulta obvio que sus respectivas teorías constituyen los más próximos precursores teóricos del concepto inteligencia emocional (Mérida y Martín, 2007). Las múltiples inteligencias que han identificado y analizado han seguido un proceso paralelo al desarrollo conceptual de la inteligencia emocional. Una panorámica general de sus aportaciones puede verse en el *International Handbook of Intelligence*, editado por Sternberg (2004). No obstante, al margen del carácter inspirador de estas teorías, según investigadores críticos con las mismas, la principal debilidad que tienen es que tanto Gardner como Sternberg presuponen una independencia entre estos distintos tipos de inteligencia que empíricamente aún no se ha demostrado, en el caso de las inteligencias múltiples de Gardner porque aún no hay instrumentos apropiados para evaluarlas científicamente, y en el caso de las tres inteligencias de Sternberg porque los escasos datos disponibles usando el citado STAT indican una importante correlación entre las mismas (Brody, 2003; Visser, Ashton y Vernon, 2006; Waterhouse, 2006). De modo que las distintas inteligencias “múltiples” no son inteligencias tan independientes entre sí como sugieren sus proponentes.

1.2. Inteligencia emocional

Inteligencia y emoción son dos conceptos de enorme atracción e interés social, y este es un hecho que no ha escapado a los expertos en publicidad de los últimos años, como representan los ejemplos de la [figura 1.1](#).

Desde la Filosofía, Antonio Marina¹ (1993) ha comentado que, si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas muy aprovechables, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, en la que no se aborde únicamente la lógica formal, sino también la lógica inventiva, y no se trate solo de razón sino también de emoción y de sentimientos. A todo esto, el filósofo y educador ha añadido más tarde que ha sido una equivocación de nuestra cultura separar inteligencia y vida sentimental, y que este error ha influido en nuestros sistemas de enseñanza, ha producido efectos detestables y necesita ser corregido.

“A finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990, muy poca gente había oído el término ‘inteligencia emocional’, y menos gente aún lo estaba estudiando” (Day, 2004: 245). El concepto “inteligencia emocional” (IE) puede ser considerado un oxímoron, puesto que representa la paradójica unión de otros dos conceptos tradicionalmente opuestos: inteligencia y emoción. “El viejo paradigma proponía un ideal de razón liberada de los impulsos de la emoción. El nuevo paradigma, por su parte, propone armonizar la cabeza y el corazón” (Goleman, 1995: 59).

1.2.1. Precursores y origen científico de la inteligencia emocional

Desde Platón, se considera que las tres partes de ese engranaje que es la mente (alma) humana son la cognición o el intelecto, la motivación o la volición (voluntad) y el afecto o la emoción (Hilgard, 1980; Pérez-González, 2010). Si bien las tres están relacionadas entre sí y se influyen mutuamente, hoy día tenemos suficiente constatación científica de que el subsistema que prima sobre los otros dos es el afectivo, imponiéndose y condicionando al pensamiento y a la motivación cuando la situación lo requiere ante circunstancias que se perciben como desafíos a nuestra supervivencia, bienestar y capacidad de adaptación. Sin embargo, cuando nuestro intelecto es consciente de nuestras emociones y de nuestras motivaciones y aprende a regular ambas de manera intencionada, nuestro potencial adaptativo aumenta enormemente.

El constructo inteligencia emocional hunde sus raíces en múltiples teorías y conceptos anteriores en la historia de la filosofía y la psicología, fundamentalmente. Sin embargo, esto no debe interpretarse, a nuestro juicio, como una cuestión negativa, al contrario. En cierto modo, como veremos, la inteligencia emocional representa la integración de diversos intentos en la psicología por estudiar la combinación armónica de cognición y emoción (*e.g.*, Salovey y Mayer, 1990; Sevdalis, Petrides y Harvey, 2007).



**Designed with passion.
The BMW 5 Series Sedan.**

Sense the power. Indulge in the aesthetics. Experience the intelligence. The BMW 5 Series Sedan is the remarkable synthesis of the very best in cutting-edge automotive technology. Experience the class-leading professional sedan on the road.

La inteligencia casi no ocupa lugar

A white Toyota iQ car is shown from a front three-quarter view. The car is small and compact, with a rounded design. The background is a light, textured grey.

Toyota iQ,
inteligencia emocional

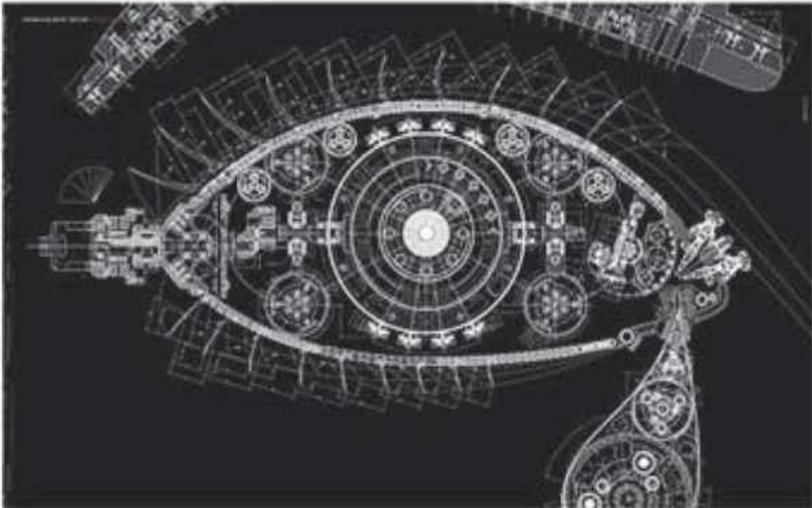
The Toyota iQ logo, which consists of a purple square with a white 'iQ' inside, preceded by a plus sign.

Figura 1.1. Ejemplos de anuncios publicitarios del sector automovilístico (periodo 2000-2010) basados en el valor social de los conceptos “inteligencia”, “emoción/pasión” e “inteligencia emocional”.

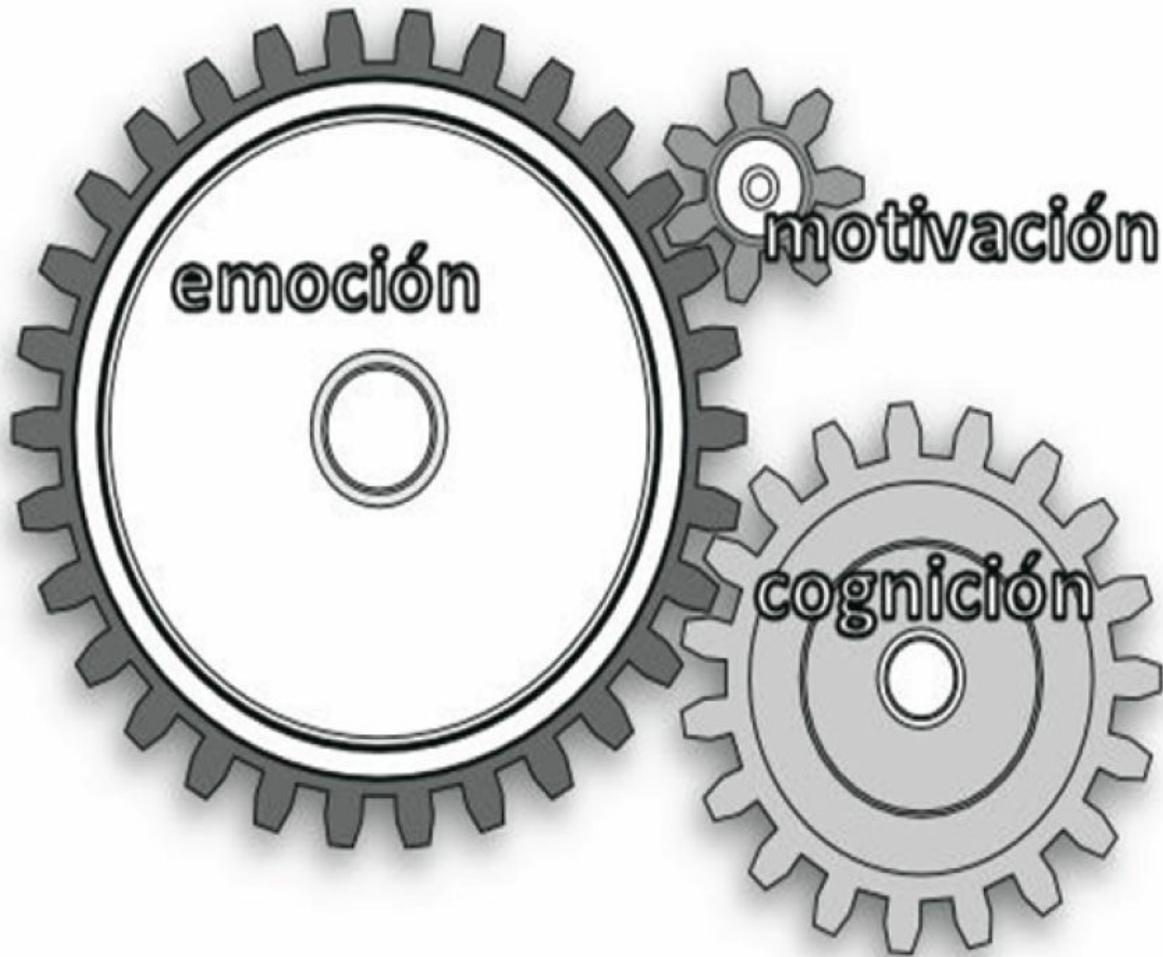


Figura 1.2. Los tres grandes dominios de la mente humana.

Si bien durante los primeros cinco años de existencia formal del constructo (desde su primera formulación por Salovey y Mayer en 1990, hasta su divulgación a cargo del *best seller* de Goleman en 1995) tenía sentido mantenerse firmemente escéptico ante el mismo, hoy en día, tras un cuarto de siglo de investigación en este tema, disponemos de suficientes evidencias como para confiar en el progresivo establecimiento de su validez científica. No obstante, aún algunos autores críticos han advertido de que posiblemente la inteligencia emocional es apenas “un vino viejo en una nueva botella”, con riesgo de aproximarse más al mito que a la ciencia (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Mora (2002) llega también a esta conclusión, para nosotros reduccionista, tras identificar cuatro conceptos anteriores a la inteligencia emocional en la historia de la psicología y que él considera análogos al mismo: *orexis* u *oréctica* (apetito, deseo), empatía, afrontamiento y autoestima. Sin embargo, el hecho de que el conjunto de estos cuatro conceptos con mayor tradición puedan relacionarse conceptualmente con la inteligencia emocional no justifica la conclusión de que este último constructo carezca de novedad o interés científico: que un árbol tenga raíces no significa que el árbol sea sus raíces.

Cronológicamente, y dentro del ámbito del estudio científico de la inteligencia humana, el

primer constructo precursor de la inteligencia emocional quizás sea el de inteligencia instintiva definido por Binet y Simon (1905), tal y como ha observado Mestre (2003). Mestre (2003: 69) subraya que estos autores definieron dos tipos de inteligencia: la ideativa, semejante al concepto de inteligencia racional/psicométrica, y la instintiva, que operaba por medio de los sentimientos y se relacionaba más con la intuición que con la aptitud cognitiva, puesto que se manifiesta a través de las emociones pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos implicados en la inteligencia racional.

Otro de los principales constructos precursores de la inteligencia emocional es el caso de la inteligencia social (Dewey, 1909; Thorndike, 1920), como ya hemos mencionado. Originalmente, Thorndike (1920) distinguió entre tres clases generales de inteligencia: abstracta/académica, mecánica/visoespacial y social. Esta última fue definida como “la capacidad para comprender y dirigir a las personas” (Thorndike y Stein, 1937: 275), y también como “sabiduría en contextos sociales”. Como destacan Mayer y Salovey (1993), en el presente ha resurgido el interés por esta inteligencia. De hecho, la inteligencia práctica de la teoría triárquica de Sternberg (1985) puede considerarse un constructo muy próximo o casi equivalente al de inteligencia social, tal y como hemos advertido.

Otro concepto precursor de la inteligencia emocional es el de inteligencia experiencial propuesto por Epstein (1986), quien lo contrapone al de inteligencia racional o inteligencia tradicional. Pero volvemos a recordar que los conceptos más próximos, cronológica y teóricamente, al constructo inteligencia emocional son los que integran las denominadas inteligencias personales de Gardner (1983), es decir, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Todos estos conceptos aluden a una forma diferente de ser inteligente, que se aleja de la clásica concepción de inteligencia racional, y que, a la vez, se aproxima a las esferas de lo social y lo emocional.

Se cree que la primera mención formal del término inteligencia emocional, aunque no como lo entendemos en la actualidad, se hizo en un artículo en alemán cuyo título traducido al español era “Inteligencia emocional y emancipación”, publicado en la revista *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* por Bárbara Leuner en el año 1966. Este artículo (Leuner, 1966) trataba sobre una investigación con una muestra de mujeres, quienes, hipotéticamente por causa de su baja inteligencia emocional, rechazaban sus roles sociales, por lo que fueron sometidas a un tratamiento, bastante extremo y alejado de los estándares de hoy en día, que combinaba psicoterapia y farmacoterapia basada en el consumo de alucinógenos como el LSD-25 (Matthews *et al.*, 2002). En este contexto, el término inteligencia emocional se utilizó para representar la estrecha relación entre el desarrollo de la inteligencia y de la emoción, en parte como reacción a la aparente distancia entre ambos conceptos que podía concluirse de los estudios de Jean Piaget (Mestre, 2003).

Dos décadas más tarde, el término inteligencia emocional vuelve a ser empleado por segunda vez en un trabajo de investigación, y por primera vez en inglés, aunque esta vez se trata de una tesis doctoral no publicada en ninguna revista científica, si bien su referencia y resumen se recogen en la base de datos *Dissertation Abstracts International* (Payne, 1986). Matthews *et al.* (2003) comentan que, curiosamente, dado el amplio interés en la inteligencia emocional, Payne puede llegar a convertirse en uno de los autores más citados sin haber pasado a través de procesos de revisión por pares (*peer-reviewed*). El título de este trabajo, traducido al español, era *Un estudio de la emoción: desarrollo de la inteligencia emocional*, y el nombre completo de su autor es Wayne L. Payne, quien reivindicaba el tratamiento educativo del crecimiento emocional.

En su tesis, Payne (1986) afirma que “llegará una era en la que emoción e inteligencia estarán integrados en el sistema educativo, y que los gobiernos serán responsables de los sentimientos del individuo” (Matthews *et al*, 2003: 10; Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). Payne mostraba un convencimiento profundo de la íntima interrelación cognición-emoción, y un ejemplo de ello es su siguiente afirmación: “los problemas que nosotros resolvemos son problemas emocionales, esto es, problemas en la manera en la que nosotros sentimos” (Payne, 1986: 165; citado por Mayer, 2001). Como ha observado Bisquerra (2003), interesa subrayar que este artículo de Payne, uno de los primeros sobre inteligencia emocional, se refiere ya a la educación de la misma, lo que nos permite afirmar que desde sus inicios, la inteligencia emocional manifestó “una vocación educativa” (Bisquerra, 2003: 16).

La tercera ocasión en que aparece el término inteligencia emocional en la literatura científica es en un capítulo de libro sobre perspectivas psicoanalíticas de la educación. El título de este capítulo, traducido al español, es “Inteligencia Emocional”, y el nombre de su autor es Stanley I. Greenspan. Este trabajo enfatiza la importancia de los factores intelectuales y emocionales entrelazados a la hora de formar el curso de los procesos de aprendizaje, señalando que el aprendizaje efectivo resulta de la capacidad del niño para integrar el aprendizaje en diferentes niveles como, por ejemplo, la capacidad para razonar efectivamente cuando se encuentra con una tarea con carga emocional. En definitiva, destaca el papel de las relaciones entre cognición y emoción en situaciones de aprendizaje, y comenta una serie de implicaciones para la educación preventiva y la comprensión del desarrollo de capacidades adaptativas (Greenspan, 1989).

Recientemente, Greenspan ha continuado destacando la importancia de la interrelación entre inteligencia y emociones, manifestando que aunque valora la contribución de las teorías piagetianas a la psicología evolutiva y la educación, considera que una de sus principales limitaciones era la falta de integración de la afectividad en los procesos cognitivos y de desarrollo del niño (Greenspan y Benderly, 1997). Desde esta perspectiva, Greenspan (1989) empleó el término inteligencia emocional en su trabajo original para defender el papel que las emociones desempeñan en el desarrollo de la inteligencia.

Finalmente, el término inteligencia emocional no se definió formalmente en el contexto de una nueva teoría integrada de la inteligencia y de las emociones hasta 1990, cuando se publicó el que se considera el artículo científico fundador de la investigación sobre la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). Sus autores fueron los investigadores estadounidenses Peter Salovey, de la Universidad de Yale, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire. La concepción de la inteligencia emocional que estos autores presentaron en este trabajo se comentará más adelante cuando se aborden los modelos teóricos de la inteligencia emocional.

1.2.2. Interés social y científico

Algunos autores han comentado que la inteligencia emocional podría considerarse como parte del *Zeitgeist*² (“espíritu de la época”) de la sociedad occidental actual, consistente en la exaltación del valor de las emociones y de la vida afectiva, y en el consiguiente distanciamiento del racionalismo hasta entonces imperante (Goleman, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Bajo este prisma, la inteligencia emocional se constituye como “una resolución de la larga guerra entre emoción y racionalidad mantenida a través de la historia de la humanidad” (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002: 9).

En cualquier caso, es evidente que la inteligencia emocional se ha convertido en un concepto de éxito en ciencias sociales, en general, y en psicología y educación, en particular (Matthews *et al.*, 2002). A modo de ejemplo del calado social de la inteligencia emocional, puede observarse

el [cuadro 1.1](#), en el cual se refleja la importancia relativa de la inteligencia emocional en Internet, por comparación con otros términos de interés psicopedagógico. Una búsqueda en Google del término *Emotional Intelligence* realizada en febrero de 2005 por Matthews, Emo, Roberts y Zeidner (2006) arrojó 900.000 resultados, mientras que al realizar esa misma búsqueda tres años después (en abril de 2009), los resultados ascendieron a 21.400.000 resultados. Sin duda, el calado social de la inteligencia emocional no solo es notable, sino que va en aumento espectacular año tras año.

En cuanto al [cuadro 1.1](#), por ejemplo, apreciamos que el número de resultados que arroja una búsqueda en el motor de búsqueda Google en español es incluso mucho mayor para la inteligencia emocional que para los términos “habilidades sociales”, “inteligencia social” o “cognición”, todos estos, sin embargo, de mayor tradición científica y psicopedagógica. En las páginas web en inglés, la inteligencia emocional parece tener también mayor presencia que la “inteligencia social” (*social intelligence*), aunque su uso continúa siendo aún menor que el del término “habilidades sociales” (*i.e.*, *social skills*). Es curioso observar también en esta tabla que el ranking de los términos en inglés y el de los términos equivalentes en español que hemos elegido coinciden parcialmente tanto en los primeros puestos como en los últimos del ranking, lo cual puede interpretarse como indicativo de la semejante importancia relativa que tanto en el ámbito anglosajón como en el hispanoamericano se concede a estos términos de interés psicopedagógico. Por ejemplo, en ambos listados aparecen “inteligencia”, “emoción” y “motivación”, por este mismo orden, como términos más usados en Internet, por encima del término inteligencia emocional. Y en ambos listados, la “educación cognitiva” recibe menos atención que la “educación afectiva”, la “educación emocional” o la “alfabetización emocional”, pero más que la “educación de la inteligencia emocional”.

Cuadro 1.1. Rankings de presencia en Internet de 20 términos y expresiones (en inglés y en español) de interés psicopedagógico. Búsqueda realizada en marzo de 2008

<i>Puesto</i>	<i>www.google.com</i>	<i>www.google.es</i>
1.º <i>Intelligence</i>	130.000.000	Inteligencia 11.300.000
2.º <i>Emotion</i>	60.300.000	Emoción 5.830.000
3.º <i>Motivation</i>	55.300.000	Motivación 4.210.000
4.º <i>Cognition</i>	8.530.000	Inteligencia emocional 601.000
5.º <i>Social Skills</i>	3.210.000	Cognición 389.000
6.º <i>Emotional Intelligence</i>	1.790.000	Habilidades sociales 375.000
7.º <i>Social Competence</i>	288.000	Competencia social 48.200
8.º <i>Social Intelligence</i>	235.000	Educación emocional 45.500
9.º <i>Social Skill</i>	213.000	Inteligencia social 43.700
10.º <i>Emotional Literacy</i>	90.300	Competencias sociales 23.900
11.º <i>Social and Emotional Learning</i>	88.200	Habilidad social 13.800
12.º <i>Emotional Competence</i>	66.700	Competencias emocionales 12.500
13.º <i>Social Competencies</i>	43.000	Educación afectiva 10.300
14.º <i>Emotional Education</i>	33.900	Competencia emocional 4.870
15.º <i>Affective Education</i>	34.200	Alfabetización emocional 3.280
16.º <i>Emotional Competencies</i>	18.200	Educación socioemocional 1.830
17.º <i>Cognitive Education</i>	14.500	Educación cognitiva 1.450
18.º <i>Social and Emotional Education</i>	5.830	Aprendizaje social y emocional 1.370
19.º <i>Emotional Intelligence Education</i>	4.710	Educación de la inteligencia emocional 1.220
20.º <i>Social and Emotional Competencies</i>	4.430	Competencias socioemocionales 740

Puede observarse, además, que para hacer referencia a la intervención educativa para la mejora de la inteligencia emocional o de las competencias emocionales o socioemocionales (CSE), la expresión “educación de la inteligencia emocional” resulta ser, curiosamente, la menos empleada de entre las más habituales para ello, tanto en el ámbito anglosajón como en el hispanoamericano. Así, en el ámbito anglosajón reciben una mayor atención las denominaciones “alfabetización emocional” (*i.e., emotional literacy; e.g., McWilliam y Hatcher, 2004*) y “aprendizaje social y emocional” (*i.e., social and emotional learning; e.g., Zins et al., 2004*) para aludir a este tipo de intervenciones, mientras que en el ámbito hispanoamericano destaca claramente, por su mayor uso, el término “educación emocional” (*e.g., Bisquerra, 2000; Pérez-González, 2012*). Otro término que no se ha incluido en la tabla pero sí en la búsqueda es el de “educación sentimental (*sentimental education*)”, el cual mostró, curiosamente, los mayores resultados dentro de este grupo de términos educativos (101.000 resultados para páginas web en inglés *versus* 42.900 para páginas en español). Sin embargo, en su mayor parte, la utilización de esta expresión en Internet correspondía a la famosa novela de 1868, con ese mismo título, escrita por Gustave Flaubert, y no para denotar una tipología específica de intervención educativa, razón por la cual la excluimos del ranking del citado cuadro.

Al realizar esta misma búsqueda con fecha de 31 de diciembre de 2012, lógicamente el número de documentos sobre estos términos había seguido aumentando en Internet, pero es interesante observar este progreso. En esta ocasión, vimos que el término *intelligence* obtiene 372.000.000 resultados, mientras en español el término *inteligencia* obtiene 61.200.000 resultados. El término *emotional intelligence* obtiene 5.960.000 resultados frente al término en español “*inteligencia emocional*”, que obtiene 3.830.000. Estos números sirven como barómetro sencillo del interés social de estos conceptos, sobre todo si tenemos en cuenta cómo se incrementaron los resultados en apenas 4 años desde la búsqueda detallada en el [cuadro 1.1](#). ¡En solo 4 años los documentos en inglés sobre *inteligencia emocional* se triplicaron, mientras en español se sextuplicaron!

Google tiene también otra herramienta de enorme interés para investigadores que se ha impuesto como una de las mejores formas de encontrar rápidamente referencias y documentos científicos que aborden cualquier tema. Esta herramienta es Google Scholar, cuyo equivalente en versión española es Google Académico. Solo como curiosidad exploramos (con fecha 31 de diciembre de 2012) la presencia de algunos de nuestros términos de interés en estas dos herramientas y observamos que en inglés (en Google Scholar) aún dominan la presencia en la investigación el término *social skills* (821.000 resultados) y el término *social competence* (162.000 resultados), frente al término *emotional intelligence* (76.400 resultados). Sin embargo, es interesante apreciar que en español (en Google Académico), si bien coincide con la búsqueda en inglés el término “*habilidades sociales*” (26.100 resultados) es el que tiene una mayor presencia en los resultados, ocurre que el término “*inteligencia emocional*” (15.200 resultados) aparece en un número muy superior de casos que el término mucho más clásico de “*competencia social*” (8.520 resultados), lo cual resulta indicativo del espectacular y creciente interés académico de la *inteligencia emocional*.

Si analizamos ahora el interés exclusivamente científico del concepto acudiendo a bases de datos especializadas en documentos científicos, observamos lo siguiente. Desde un punto de vista bibliométrico se evidencia un progresivo interés científico en torno al constructo *inteligencia emocional* desde su aparición formal en 1990 hasta nuestros días, a juzgar por la ingente cantidad de publicaciones que aparecen cada año en revistas especializadas.

En la [figura 1.3](#) se representa gráficamente la evolución del número de publicaciones sobre

inteligencia emocional a lo largo de los primeros 20 años de investigación en el área. Dicha gráfica se basa en el recuento de las publicaciones científicas a las que hemos tenido acceso tras una revisión de diferentes fuentes documentales y de bases de datos especializadas en documentos científicos.

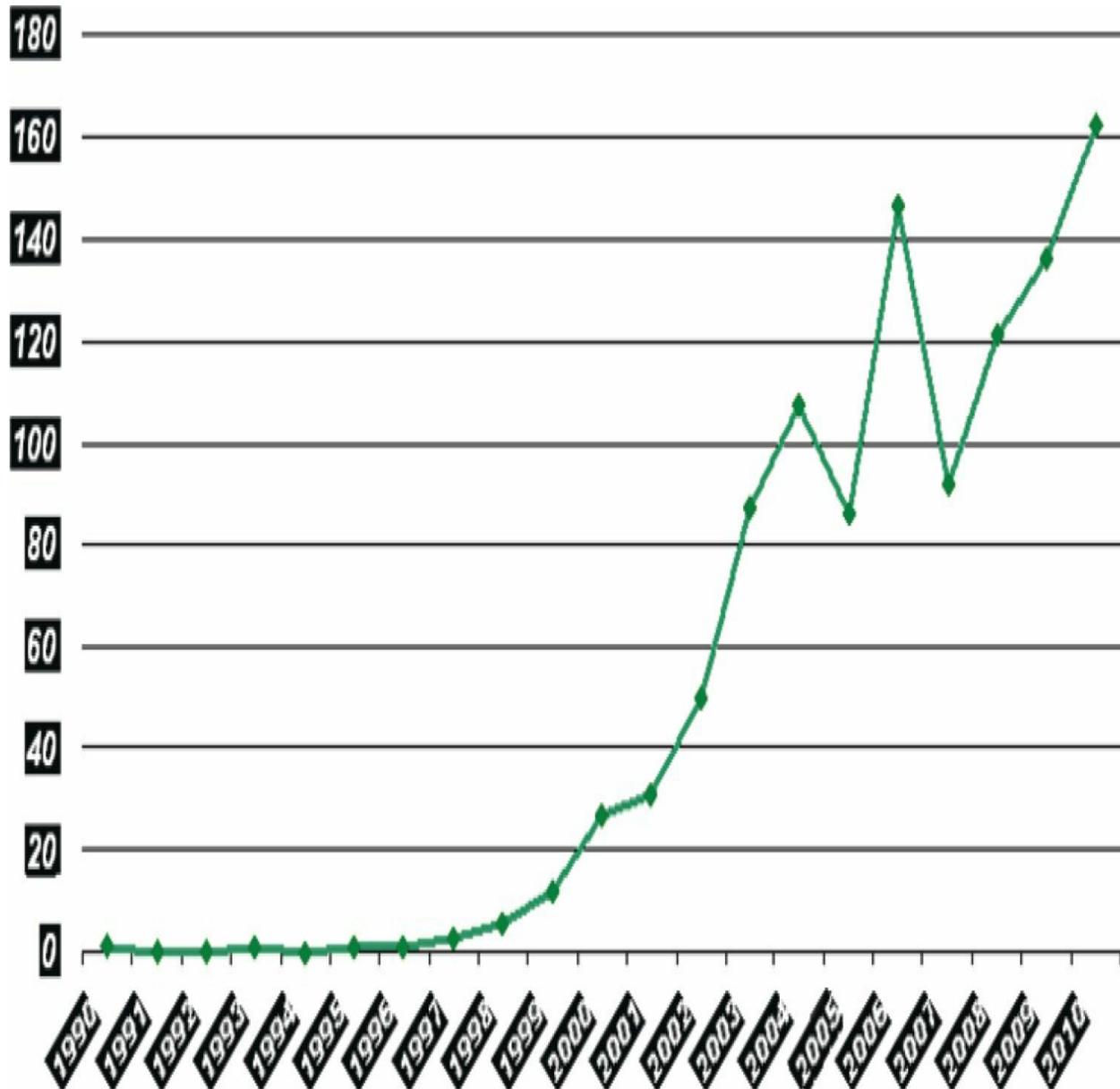


Figura 1.3. Distribución de frecuencias de las publicaciones científicas sobre inteligencia emocional durante los primeros 20 años de investigación.

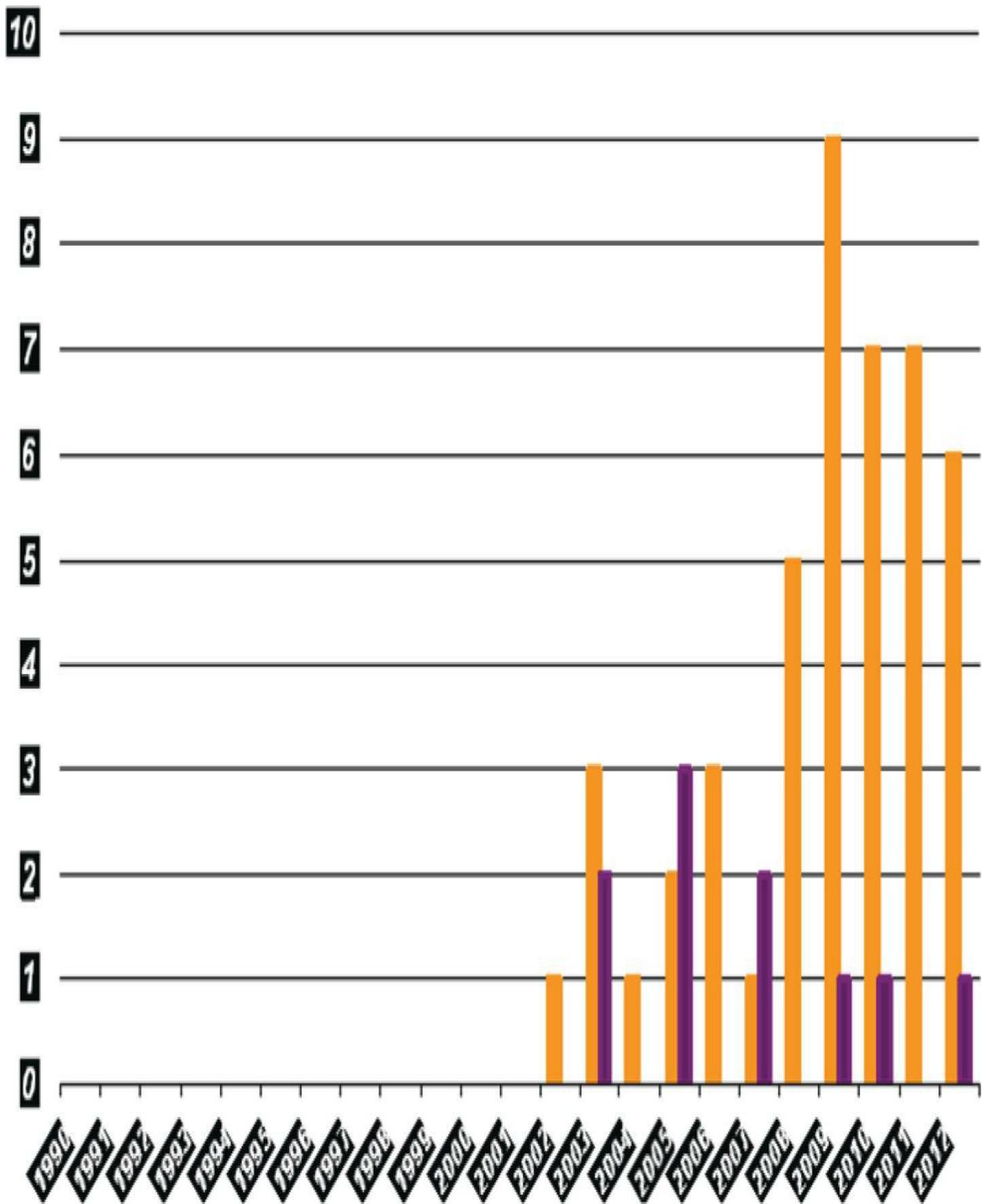
En síntesis, la producción científica en el área de la inteligencia emocional se disparó con la entrada en el siglo XXI (año 2000). Desde entonces se vienen publicando más de 50 artículos científicos cada año, de los cuales alrededor del 65% son de carácter empírico. Todo ello denota que la investigación sobre inteligencia emocional tiene una enorme vitalidad, tal y como han observado ya otros investigadores destacados en el campo (*e.g.*, Stough, Saklofske y Parker, 2009).

En concreto, en la [figura 1.3](#) de la página anterior se puede apreciar la distribución de

frecuencias de artículos de investigación científica sobre inteligencia emocional durante los primeros 20 años de investigación en este campo. Estos datos están basados en una búsqueda realizada con fecha 31 de diciembre de 2012, utilizando las bases de datos de documentos académicos PsycINFO y ERIC, buscando artículos en revistas arbitradas (de revisión por pares) en cuyo título apareciera la expresión *emotional intelligence*. En total, la búsqueda arrojó un resultado de 1.240 publicaciones en PsycINFO y de 655 en ERIC. En total sumarían más de 1.800 artículos científicos, pero cabe esperar que fueran algo menos en realidad, dado que muchos artículos aparecen repetidos en ambas bases de datos.

No obstante, este número da una idea aproximada de cómo ha sido la producción científica sobre inteligencia emocional en sus primeros 20 años de historia. Además cabe destacar que aproximadamente el 65% de estos artículos son de carácter empírico *versus* el 35% que son de carácter teórico o de revisión, lo cual indica que el interés científico suscitado está avanzando una enorme cantidad de datos que facilitan la acumulación de evidencias y el suficiente contraste de hipótesis como para permitir que se puedan resolver muchas preguntas que apenas hace unos años no se podían responder, y todo ello permite también formular otros problemas o interrogantes de investigación más refinados y complejos. También es interesante destacar que aproximadamente el 14% de las publicaciones científicas sobre inteligencia emocional en sus primeros años de historia han estado relacionados con la educación (véase Stough, Saklofske y Parker, 2009).

Este interés académico internacional también viene ejerciendo un importante influjo en las investigaciones doctorales de muchos países. Por ejemplo, en una revisión con fecha 31 de diciembre de 2012 en la Base de datos de Tesis Doctorales gestionada por el Ministerio de Educación de España (TESEO) observamos que desde 2002 hasta 2012 se habían defendido en universidades españolas al menos 48 tesis doctorales en cuyo título aparecía el término “inteligencia emocional” y 10 tesis doctorales en cuyo título aparecía el término “educación emocional”. En la [figura 1.4](#) de la página siguiente se muestra una representación gráfica de estos resultados.



■ Tesis Doctorales con "Inteligencia Emocional" en el título (N total=45)

■ Tesis Doctorales con "Educación Emocional" en el título (N total=10)

Figura 1.4. Distribución de frecuencias de tesis doctorales en España sobre inteligencia emocional y sobre educación emocional (periodo 1990-2012; BD: TESEO).

1.3. Principales modelos de inteligencia emocional

A lo largo de más de 20 años de investigación sobre inteligencia emocional se han ido elaborando, y en algunos casos reelaborando, diferentes modelos teóricos de inteligencia emocional, siendo fácilmente identificables en la extensa literatura al menos 10 modelos (Pérez-González, 2010). Esta diversidad de modelos puede hacer pensar al lector que debe haber muchas posturas irreconciliables entre los científicos, pero, en realidad, en lo que respecta a cuáles deberían considerarse las facetas o los componentes de la inteligencia emocional, existen muchos puntos en común entre unos modelos y otros, y en varios casos incluso las coincidencias son mucho mayores que las diferencias. De modo que los diferentes modelos de inteligencia emocional tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

Lo que acabamos de señalar no es óbice para subrayar un criterio crítico que el lector debería recordar para distinguir entre modelos de inteligencia emocional: es importante ser consciente de que si bien al principio el estatus científico de cada modelo pudiera ser similar, con el paso de los últimos años de intensa investigación es evidente que, a día de hoy, el nivel de respaldo empírico de cada uno de estos modelos es bastante desigual. Es decir, al margen del marketing que pueda haber detrás de cualquier modelo teórico, lo que debería ser el criterio para confiar en el poder descriptivo, predictivo y explicativo de un modelo de inteligencia emocional debería ser la evidencia científica disponible, y nada más. Una primera conclusión derivada de lo anterior sería que los modelos con mayor aval empírico merecen mayor respeto y confianza, por ahora. Pero esa primera conclusión, sin embargo, no debería significar también que aquellos modelos con un bajo nivel de respaldo empírico no puedan ser interesantes propuestas para continuar explorando en el futuro, ya que en el desarrollo de la investigación científica es frecuente que la atención mayoritaria de los investigadores se centre durante determinados periodos de tiempo sobre un enfoque en perjuicio de otro que, quizás más tarde, vuelva a captar la atención e inspire una fructífera línea de investigación. Es clave, por ende, diferenciar entre un bajo nivel de evidencia científica cuando las investigaciones no han apoyado el modelo y un bajo nivel de evidencia científica cuando apenas ha habido investigaciones sobre el modelo en cuestión.

En este apartado presentaremos los seis modelos de inteligencia emocional con mayor resonancia en la literatura científica sobre inteligencia emocional. De entre estos seis modelos, el de Daniel Goleman es seguramente el más conocido por el gran público, pero el lector debe saber que desde el punto de vista científico es el único de los seis que apenas cuenta con respaldo empírico, por el momento. No obstante, hemos decidido incluir la descripción de este modelo de inteligencia emocional por las siguientes dos razones:

a) Es probablemente el modelo más conocido entre los educadores y los responsables de recursos humanos, por lo que no podemos obviarlo en este libro sobre inteligencia emocional y educación.

b) Es holístico y al mismo tiempo simple, lo que lo hace atractivo y le confiere el poder de inspirar otros modelos nuevos o simplemente ideas útiles para diseñar y estructurar planificaciones educativas, de modo que este modelo puede servir como un recurso de ideas para la educación emocional, especialmente para población adulta.

1.3.1. La distinción entre modelos de capacidad y modelos mixtos

Mayer, Salovey y Caruso (2000a) hicieron una diferenciación entre modelos “de capacidad” y modelos “mixtos” de la inteligencia emocional, con una clara intención de distinguir su modelo revisado de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997) de la creciente proliferación de modelos de inteligencia emocional de mayor popularidad (*e.g.*, Goleman, 1995; Bar-On, 1997) en los cuales se presentaba una ampliada visión de lo que podría ser considerado parte de la inteligencia emocional. Esta diferenciación de modelos, según sus palabras, consistía en distinguir “entre modelos de capacidad de la inteligencia emocional, los cuales se centran en la interacción entre emoción e inteligencia tal y como han sido definidos tradicionalmente, y modelos mixtos, que describen una concepción compuesta de inteligencia que incluye capacidades mentales, y otras disposiciones y rasgos” (Mayer *et al.*, 2000a: 399).

Esta clasificación de modelos “de capacidad” vs. modelos “mixtos” de inteligencia emocional está basada en el contenido (o dominio muestral) de los modelos, es decir, en el tipo de facetas o dimensiones que incluye. De modo que, según esta terminología, un modelo de inteligencia emocional que incluya exclusivamente dimensiones “cognitivas” de la inteligencia emocional debería catalogarse como un modelo de inteligencia emocional capacidad.

Esta propuesta conduce a asumir que lo que determina si estamos estudiando la inteligencia emocional como capacidad o no es únicamente el contenido de la inteligencia emocional, es decir, las facetas que la componen. Sin embargo, esta idea no tiene en cuenta qué método de evaluación se utilice, lo que puede hacer creer que un autoinforme que pregunte a un individuo sobre las facetas cognitivas de la inteligencia emocional será un buen vehículo para evaluar su inteligencia emocional. Sin embargo, ninguna “capacidad”, ninguna “inteligencia” se puede evaluar mediante un autoinforme, dado que los autoinformes no ponen a prueba la capacidad de la persona, sino que sencillamente le interrogan sobre su opinión o percepción acerca de cómo es o de cómo suele actuar ante ciertas circunstancias.

De modo que el problema radica en que esta clasificación es perfectamente compatible con la idea de evaluar capacidades cognitivas a través de autoinformes, lo que carece de rigor científico, pues se ha constatado ampliamente que las capacidades cognitivas no pueden evaluarse adecuadamente a través de cuestionarios de autoinforme, ya que estos evalúan percepciones o disposiciones de personalidad, pero no capacidades (Matthews *et al.*, 2002; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

En psicometría hay una clasificación clásica de las pruebas de evaluación psicológica (Cronbach, 1949, 1970) según la cual se distingue entre dos tipos de pruebas: de ejecución máxima (rendimiento máximo) vs. de ejecución típica (rendimiento típico). Un test de ejecución máxima es aquel mediante el cual al sujeto se le requiere que realice un esfuerzo para resolver una tarea lo mejor que pueda (que rinda al “máximo”). Sin embargo, un test de ejecución típica es aquel en el que al sujeto se le requiere que aporte información sobre qué es lo típico que acostumbra a pensar, sentir o hacer (lo habitual o lo “típico” en él). El test de ejecución máxima es el que evalúa la capacidad para alguna tarea (*e.g.*, un test de inteligencia, un examen de matemáticas), mientras el test de ejecución típica es el que evalúa característicos modos de pensar, sentir o actuar. Un ejemplo del primero es el tradicional test de inteligencia, mientras un ejemplo del segundo es el tradicional cuestionario o autoinforme de personalidad.

Cabe destacar que Mayer *et al.* (2000a) incluso manifestaron explícitamente que “el modelo de capacidad de la inteligencia emocional puede ser medido a través de escalas de autoinforme, así como también a través de tareas de capacidad mental” (p. 408). De acuerdo con Pérez-González (2010), esta afirmación es claramente engañosa, pues hace creer que cuando se utiliza un autoinforme y cuando se utiliza un test de máximo rendimiento se está evaluando la misma

cosa, es decir, “inteligencia emocional” en ambos casos, pero esto es sencillamente incorrecto.

Así que esta terminología es problemática porque obvia un aspecto fundamental para la delimitación científica de un constructo, que es la consideración de cuál es el método de evaluación utilizado para su operacionalización, es decir, para su medición científica (Pérez-González *et al.*, 2007).

A pesar de todo, desafortunadamente esta terminología de “modelos de capacidad” y “modelos mixtos” es todavía bastante usada, aunque cada vez menos, especialmente por quienes son seguidores de la línea de trabajo de Mayer y Salovey, de modo que al haber diversos investigadores que continúan utilizando estas expresiones ello provoca que se siga propagando el error y la confusión terminológica.

Otra práctica que incrementa la confusión terminológica es que, desgraciadamente, es habitual que en español se traduzcan equivocadamente las expresiones *ability emotional intelligence* y *ability models/tests of emotional intelligence*, por “inteligencia emocional habilidad” y “modelos/tests de habilidad de inteligencia emocional”, lo cual es otra incorrección ampliamente extendida, pues la traducción apropiada sería “inteligencia emocional capacidad” y “modelos/tests/pruebas de capacidad de inteligencia emocional”, respectivamente. La correcta traducción de *ability* es capacidad, no habilidad, mientras que habilidad es la correcta traducción de *skill* (Pérez y Repetto, 2004).

Las connotaciones de uno y otro término, capacidad y habilidad, son distintas. De hecho, el término capacidad procede del ámbito de estudio de la inteligencia y las “capacidades” mentales (*mental abilities*), mientras que el término habilidad procede del ámbito de estudio de las “habilidades” sociales (*social skills*). Prestar atención a la correcta traducción de estos términos es relevante no sólo por utilizar términos en español equivalentes a los originales en inglés, sino porque el término capacidad alude a una cualidad psicológica indicativa del potencial mental, en cambio el término habilidad alude a una destreza aprendida. Así que tomar una por otra lleva a equívoco, y puede inducir a asumir gratuitamente que la inteligencia emocional capacidad es una destreza aprendida antes que un rasgo cognitivo característico de la persona, asunción que hasta el momento no cuenta con respaldo científico.

1.3.2. *Inteligencia emocional capacidad vs. inteligencia emocional rasgo*

En el despegue de la investigación sobre inteligencia emocional, Petrides y Furnham (2000) observaron que la mayoría de instrumentos que se estaban creando y usando para evaluar la presunta “inteligencia” emocional eran cuestionarios de autoinforme. Estos investigadores recordaron que mediante los autoinformes no se evalúa la capacidad de una persona para realizar una determinada tarea, sino que se evalúa el grado en que esa persona informa sobre sus hábitos y tendencias de comportamiento, en este caso respecto a situaciones de carácter emocional y social. En vista de esta desacertada práctica para el objetivo de medir una “inteligencia”, Petrides y Furnham (2000) fueron rotundos en aclarar que si la inteligencia emocional se evalúa a través de autoinformes (tests de ejecución típica), entonces ha de admitirse que no se está evaluando “una inteligencia” (una capacidad para...), sino una característica (o rasgo) de personalidad. De este modo, Petrides y Furnham (2000) proponen utilizar el término inteligencia emocional rasgo para continuar refiriéndonos a la inteligencia emocional cuando ésta sea evaluada mediante autoinformes.

Petrides y Furnham (2000) fueron los primeros en subrayar que los autoinformes de inteligencia emocional son autoinformes de personalidad.

Petrides y Furnham (2000) advirtieron que era necesario distinguir entre dos tipos de

constructos dentro del ámbito de estudio de la inteligencia emocional, con objeto de contribuir a una mejor sistematización y comprensión de los resultados de investigación:

- a) La inteligencia emocional como capacidad de procesamiento de información emocional.
- b) La inteligencia emocional como rasgo de personalidad.

Posteriormente (Petrides y Furnham, 2003) propusieron otras dos denominaciones alternativas para facilitar la distinción entre estos dos constructos: inteligencia emocional capacidad (o capacidad cognitivo-emocional), e inteligencia emocional rasgo (o autoeficacia emocional). No obstante, Kirk *et al.* (2008) han matizado que la autoeficacia emocional es solo una parte de la inteligencia emocional rasgo, ya que la inteligencia emocional rasgo abarca, además de la autoeficacia emocional, otras autopercepciones y otras disposiciones. Por esta razón no parece apropiado identificar inteligencia emocional rasgo y autoeficacia emocional.

Aunque en un sentido amplio puede hablarse de rasgos tanto cognitivos como de personalidad, normalmente el término “rasgo” es más frecuentemente usado en psicología para aludir a características de la personalidad. Es decir, que lo más habitual en psicología es que cuando se habla de “rasgo” implícitamente se está aludiendo, en la mayoría de los casos, a “rasgo de personalidad” (por ejemplo, son muy utilizados los términos ansiedad-estado *versus* ansiedad-rasgo, para distinguir el estado emocional y “puntual” de ansiedad de la disposición a la experimentación “habitual” de ansiedad).

Puesto que la inteligencia emocional rasgo se refiere a tendencias de comportamiento y a capacidades autopercebidas, su investigación debería ser conducida principalmente en el marco de la psicología de la personalidad. En contraposición, la inteligencia emocional capacidad, puesto que aglutina un conjunto de “capacidades” de naturaleza “cognitiva”, debería ser estudiada principalmente en el marco de la psicología de la inteligencia psicométrica (Petrides y Furnham, 2001: 426).

Esta distinción se basa en el método de medida, el cual condiciona necesariamente la interpretación teórica que hacemos de un constructo dado. “La operacionalización de la inteligencia emocional a través de tests de ejecución máxima no puede, ni podrá, producir los mismos resultados que su operacionalización a través de inventarios de autoinforme” (Petrides y Furnham, 2003: 40), simplemente porque los primeros estarán evaluando capacidades reales y los segundos estarán evaluando tendencias de comportamiento y capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001: 426).

Curiosamente, la gran mayoría de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional utilizados en las investigaciones son cuestionarios de autoinforme, lo cual significa que en realidad evalúan inteligencia emocional rasgo y no inteligencia emocional capacidad, como muchos creen y otros tantos hacen creer. Por ejemplo, en el monográfico sobre inteligencia emocional publicado en la revista académica *Psicología Conductual* (Vol. 20, n.º 1, 2012), casi el 70% de los artículos tratan sobre investigaciones en las que se ha evaluado la inteligencia emocional mediante autoinforme. De hecho, es habitual encontrar estudios donde, a pesar de haber empleado medidas de autoinforme, sus propios autores siguen considerando que están evaluando la inteligencia emocional como una capacidad intelectual para procesar información emocional. Este error se deriva, en parte, de que estos autores han ignorado u obviado la distinción psicométrica fundamental entre medidas de ejecución típica y medidas de ejecución máxima (Petrides y Furnham, 2001: 426). Incluso los mismos autores originales del concepto de inteligencia emocional como capacidad cognitiva cometieron este error al proponer, en su día, un cuestionario de autoinforme para medir algunos aspectos de la inteligencia emocional: el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS), traducido como “Escala Rasgo de Meta-Estado de Ánimo” o

también como “Escala Rasgo de Meta-Conocimiento Emocional” (Salovey *et al.*, 1995).

Lo fundamental es comprender que la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo son constructos diferentes, no “en competencia”, pero sí distintos. De hecho, son complementarios. En otras palabras, “los dos constructos no son mutuamente excluyentes y pueden por tanto coexistir. En principio, no hay razón por la que la operacionalización del primero debiera impedir la del segundo, y viceversa” (Petrides y Furnham, 2001: 427). Se trata de dos constructos que, al ser absolutamente distintos, pueden coexistir en la investigación (Tett, Fox y Wang, 2005). Esta clarificación nos parece importante, dado que esta distinción entre inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo ha sido clave en los últimos años para interpretar los resultados de las diferentes investigaciones usando diversos instrumentos de evaluación, y para facilitar la comunicación entre investigadores, quienes ya utilizan una terminología común a este respecto.

Hoy en día no solo se ha aceptado masivamente esta doble terminología, sino que además existe un amplio consenso científico en asumir que inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo son dos constructos distintos (generalmente débilmente relacionados) más que diferentes enfoques sobre un mismo constructo, conclusión que está avalada rotundamente tanto por estudios independientes como por investigaciones metaanalíticas (*e.g.*, Joseph y Newman, 2010; MacCann *et al.*, 2004; Martins *et al.*, 2010; Matthews, Zeidner y Roberts, 2012; Pérez *et al.*, 2005; Petrides, 2011; Van Rooy *et al.*, 2005). La evidencia para este consenso a nivel internacional proviene de la ingente cantidad de datos de múltiples estudios que progresivamente se han ido acumulando a favor de esta conclusión (MacCann *et al.*, 2004).

Por ejemplo, a través de un metaanálisis de 58 estudios, Van Rooy, Viswesvaran y Pluta (2005) también han confirmado empíricamente esta diferencia entre inteligencia emocional capacidad vs. inteligencia emocional rasgo, llegando incluso a reconocer que previamente cometieron una gran equivocación al no haber tenido en cuenta tal distinción cuando realizaron su primer metaanálisis (Van Rooy y Viswesvaran, 2004) de la inteligencia emocional.

El hecho de no tener clara esta distinción entre inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad no solo ha causado una enorme confusión en la literatura sobre inteligencia emocional, sino que ha socavado durante un tiempo la confianza en la validez científica del concepto (*e.g.*, Arsenio, 2003; Pérez-González *et al.*, 2007). Esta clarificación ha sido fundamental en la literatura sobre inteligencia emocional dado que “una de las características de toda ciencia es la existencia de un lenguaje especializado que es compartido y comprendido por toda la comunidad científica y profesional que la constituye” (Vélaz de Medrano, 1998: 104).

Dado que la inteligencia emocional rasgo refleja en gran medida el “buen” temperamento adulto (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014) y la inteligencia emocional capacidad se asocia con indicadores de inteligencia cristalizada (MacCann *et al.*, 2014), podría ser que, respectivamente, se pudiera considerar a la inteligencia emocional rasgo y a la inteligencia emocional capacidad como lo que Blakemore y Frith (2007: 304) han denominado “las inteligencias emocionales instintivas y las conscientes”, quizás estando, respectivamente, basadas en sistemas cerebrales, a su vez, diferentes.

1.3.3. Inteligencia emocional vs. competencias emocionales

Uno de los más insignes promotores del conocido como enfoque de competencias en formación y desarrollo de recursos humanos fue David McClelland (1973), a quien se tiende a considerar el padre de este enfoque (Pérez, 2006). David McClelland (1973) planteó que el concepto “inteligencia” no tiene ningún interés para la educación y en su lugar propuso que se empleara el

concepto “competencia” (ser competente en hacer bien tal o cual cosa). El argumento de McClelland (1973) era que dado que la inteligencia se entiende como una cualidad innata prácticamente inalterable e inmodificable a lo largo de la vida de las personas, esta no tiene ningún interés para quienes desean ayudar a las personas precisamente a superarse y mejorar, a cambiar, a aprender, pues no hay modo conocido de mejorar la inteligencia. Sin embargo, aun asumiendo que la inteligencia no se pueda cambiar, McClelland subraya que lo que sí pueden cambiar las personas es su competencia para hacer cosas, pues mediante entrenamiento apropiado se puede conseguir que estas aprendan y, con ello, mejoren, sean más competentes. Es decir, las competencias se pueden aprender.

Por otra parte, según McClelland (1973), evaluar la inteligencia de una persona en dos ocasiones no tiene sentido pues se supone que el resultado será prácticamente el mismo, dado que no se espera que la inteligencia cambie. Pero, en cambio, evaluar competencias permite evaluar el cambio real en el aprendizaje de las personas para realizar cierto tipo de tareas de manera competente (para un análisis de la evaluación de competencias véase Pérez, 2006). De modo que McClelland (1973) propone al mismo tiempo abandonar el uso del término inteligencia y abandonar el uso de los tests de inteligencia, al tiempo que alienta, en su lugar, el uso del término competencia (que simboliza algo que se puede aprender, y por tanto, también se puede entrenar/enseñar/educar) y de la evaluación de competencias.

Así que, como mínimo, desde McClelland (1973) debería quedar claro que el término competencia se refiere a algo absolutamente distinto a cualquier capacidad cognitiva o rasgo de personalidad, los cuales se consideran características psicológicas presuntamente estables y difícilmente modificables mediante experiencias educativas. Por esta razón, una competencia viene a ser sinónimo de algo que se puede aprender.

De acuerdo con Repetto y Pérez-González (2007), mostrarse competente en algo o tener la competencia de hacer algo bien (*e.g.*, “tocar sevillanas con la guitarra”; “gestionar un conflicto o pelea entre dos escolares”) requiere que la persona en cuestión integre apropiadamente dos tipos de recursos: personales (los conocimientos oportunos, la motivación suficiente, y las idóneas cualidades personales de carácter cognitivo y de personalidad), y del entorno (unas circunstancias contextuales propicias). En cuanto a los conocimientos oportunos, estos pueden ser de tres tipos: declarativos (saber), procedimentales (saber hacer / habilidades) y actitudinales (saber estar). Bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional se puede considerar una variable psicológica más que puede favorecer o dificultar el aprendizaje y la demostración de competencias, en concreto de competencias emocionales (Pérez-González, 2011).

En teoría, la inteligencia emocional, sea entendida como capacidad cognitiva o como rasgo de personalidad, se refiere a una cualidad o característica psicológica general de las personas, mientras que las competencias emocionales se refieren al grado en que las personas se comportan de manera más o menos competente, es decir, eficiente, en distinto tipo de tareas emocionales. Es decir, la inteligencia emocional es una y alude a una característica psicológica general relativamente estable de la persona que informa sobre el potencial de esta para comportarse de forma emocionalmente inteligente, mientras que las competencias emocionales son varias y aluden al distinto grado de maestría o pericia de la persona para afrontar y realizar tareas emocionales concretas, generalmente observables por los demás.

Mientras se habla habitualmente de inteligencia emocional capacidad o de inteligencia emocional rasgo como constructos unitarios, normalmente no se reconoce que exista un constructo unitario denominado competencia emocional, sino más bien distintas competencias emocionales (para una notable excepción véase Saarni, 1999).

Otra interesante propuesta terminológica es la de Mikolajczak (2009), quien propone el término competencia emocional como un término general que aglutina tres niveles de funcionamiento: el nivel de conocimiento emocional, el nivel de inteligencia emocional capacidad, y el nivel disposicional o de inteligencia emocional rasgo. Según esta propuesta, el primer nivel (conocimiento emocional) se refiere a lo que la persona sabe sobre las emociones, el segundo nivel (IE capacidad) se refiere a lo que la persona puede hacer si se lo propone (a su capacidad para aplicar el conocimiento emocional a una situación real), mientras que el tercer nivel (IE rasgo) se refiere a la propensión a comportarse de un determinado modo en situaciones emocionales. Es decir, el primer nivel alude a “lo que la gente sabe”, el segundo a “lo que la gente puede hacer si se lo propone”, y el tercero a “lo que la gente consistentemente hace de modo habitual”. El problema de esta propuesta conceptual es que finalmente no hay evidencia de que existe algo unitario que pueda denominarse competencia emocional general, ni por el momento se dispone de ningún instrumento de evaluación que mida de forma conjunta estos tres niveles de funcionamiento emocional (Pérez-González, 2011).

Haciéndose eco de esa propuesta terminológica de Mikolajczak (2009), Schutte, Malouff y Thorsteinsson (2013) subrayan que la inteligencia emocional capacidad alude a la capacidad de un individuo para lograr un funcionamiento emocional adaptativo, aunque el individuo hará uso o no de esta capacidad dependiendo de factores como su motivación y de las oportunidades y demandas de la situación, pero, en cambio, la inteligencia emocional rasgo describe el grado en que un individuo realmente pone en práctica sus competencias emocionales en su vida cotidiana, de forma habitual, lo que convierte a la inteligencia emocional rasgo en una variable de mayor interés práctico o aplicado.

1.3.4. El aprendizaje social y emocional (SEL o ASE)

En la literatura sobre educación emocional, especialmente en textos de divulgación y en medios de comunicación de masas, es posible encontrarse con la expresión *social and emotional learning* (SEL) o “aprendizaje social y emocional (ASE). Esta expresión (SEL o ASE) es realmente una forma abreviada de referirse a “aprendizaje de competencias socioemocionales” y se emplea normalmente cuando se hace referencia al enfoque de educación emocional defendido por la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Pero tal y como ha aclarado Pérez-González (2012), la expresión SEL o ASE es simplemente un término coloquial promovido por CASEL que abarca multitud de aspectos sociales, emocionales e incluso morales, pero no es un término equivalente al de inteligencia emocional. De hecho, el ASE no es un constructo científico unívoco para el que exista una teoría concreta que lo sostenga, o para el cual se disponga de instrumentos de evaluación que permitan su operacionalización o medida científica.

1.3.5. Taxonomía de modelos de inteligencia emocional

En psicología, los modelos teóricos de inteligencia, así como también los modelos teóricos de personalidad, se clasifican, habitualmente, distinguiendo entre aquellos que explican la estructura de la inteligencia o de la personalidad (modelos estructurales), es decir, sus componentes (lo que constituye, a su vez, su dominio muestral), y aquellos que explican su dinámica o funcionamiento (modelos dinámicos), es decir, sus procesos (*e.g.*, Colom, 1998; Bermúdez, 1985). Siguiendo esta tradición, tras una exhaustiva revisión de la literatura sobre inteligencia emocional, Pérez-González (2010, 2011) propuso una taxonomía de modelos de inteligencia

emocional basada en dos criterios de clasificación:

1. Tipo de explicación estructural o dinámica.
2. Conceptuación de la inteligencia emocional como capacidad, como rasgo, o como conjunto de competencias emocionales o socioemocionales.

De acuerdo con esta taxonomía (Pérez-González, 2010, 2011), se puede distinguir entre modelos estructurales y modelos dinámicos de la inteligencia emocional. Los modelos estructurales son aquellos que explican la estructura de la inteligencia emocional, es decir, sus componentes. Mientras que los modelos dinámicos son los que explican la dinámica o funcionamiento de la inteligencia emocional, es decir, sus procesos.

Los modelos que resumimos a continuación son modelos estructurales de inteligencia emocional, pues los modelos dinámicos de inteligencia emocional han sido aún poco estudiados, por lo que requieren mucha más investigación y por tanto aún es más incierta su aplicabilidad educativa a corto plazo (véase Pérez-González, 2010). Asimismo, se puede distinguir entre modelos de inteligencia emocional que describen la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva de procesamiento de información emocional (inteligencia emocional capacidad), modelos de inteligencia emocional que describen la inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones de personalidad (inteligencia emocional rasgo) y modelos de inteligencia emocional que describen la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales o socioemocionales.

Describiremos brevemente los principales modelos estructurales de inteligencia emocional, entendiendo por principales aquellos que han recibido más atención en la literatura sobre inteligencia emocional, si bien el respaldo científico que poseen estos distintos modelos es desigual entre ellos, destacando en el conjunto los modelos de Mayer y Salovey (1997) y de Petrides y Furnham (2001). Asimismo, describimos un modelo dinámico de la inteligencia emocional por su utilidad para avanzar hipótesis explicativas acerca del desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional, que es una cuestión prioritaria a considerar en cualquier propuesta de educación emocional.

1.3.6. El modelo de Salovey y Mayer (1990)

Siguiendo los argumentos y la terminología de Mayer *et al.* (2000a), el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) sería un modelo mixto de inteligencia emocional, lo que equivale a afirmar que “el primer modelo” de inteligencia emocional fue “un modelo mixto”, dado que mezcla elementos cognitivos como la atención con elementos de la personalidad como la motivación y la empatía. De todos modos, dado que esta terminología ya ha sido superada, parece más apropiado describir el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) como un modelo estructural de inteligencia emocional rasgo (Pérez-González, 2010, 2011).

Salovey y Mayer (1990), al defender la existencia de la inteligencia emocional, pretenden aportar un concepto nuevo (IE) que sirva como “marco teórico” para integrar la amplia diversidad de estudios disgregados en la literatura que tienen en común “el examen de cómo las personas aprecian y comunican las emociones, y de cómo usan esas emociones para solucionar problemas” (p. 190).

Salovey y Mayer (1990) proponen un marco holístico integrador que se concentre en las contribuciones generales de las emociones a la personalidad y a la conducta adaptativa, o, dicho de otro modo, “el marco de la inteligencia emocional organiza la literatura existente sobre

diferencias individuales en la capacidad para procesar y adaptarse a la información afectiva” (Mayer y Salovey, 1993: 433). Según este modelo, la inteligencia emocional incluye tres procesos mentales implicados en el procesamiento de y la adaptación a la información afectiva:

- a) Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- b) Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
- c) Uso de las emociones de manera adaptativa.

En la presentación de este modelo, Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional, por primera vez, como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990: 189).

Pérez-González (2010) denomina este modelo, el modelo PEUR de inteligencia emocional, por sus cuatro componentes (separando los dos primeros): valoración o percepción (*perception*), expresión (*expression*), uso (*use*) y regulación (*regulation*).

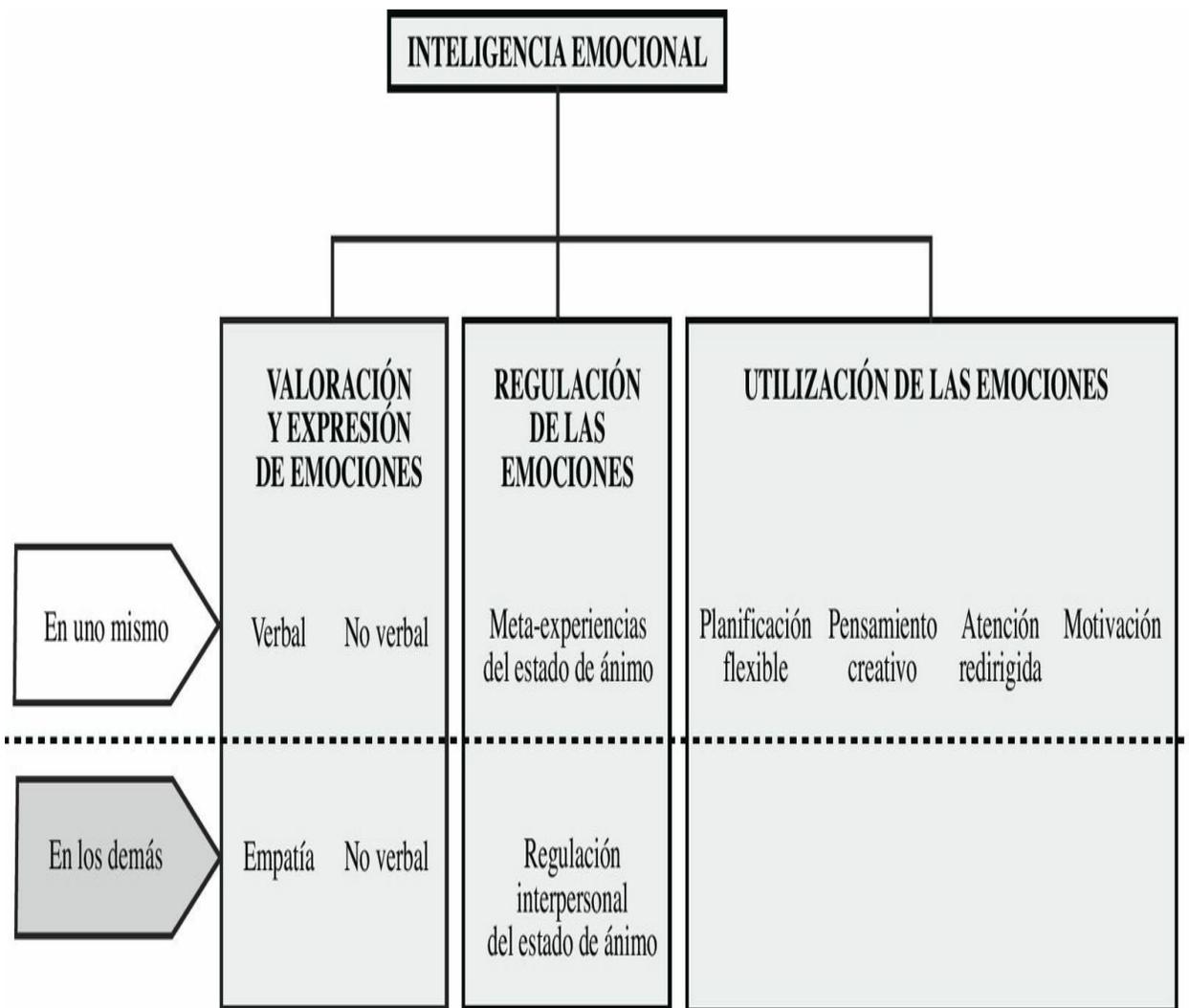


Figura 1.5. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990).

En cuanto al primero de estos procesos, tal y como indican Salovey y Mayer (1990), un medio

a través del cual se valoran y expresan las emociones es el lenguaje (apreciación/valoración y expresión verbal de las emociones), pero también destacan que tanto la percepción como la expresión emocional se producen a nivel no-verbal. Asimismo, Salovey y Mayer (1990) subrayan la íntima relación entre estos dos procesos y la empatía.

En lo que a la regulación emocional en uno mismo se refiere, Salovey y Mayer (1990) hablan de “metaexperiencias del estado de ánimo”. Estas metaexperiencias del estado de ánimo consisten en una diversidad de experiencias subjetivas que las personas tienen sobre sus propias emociones que contribuyen a la regulación emocional en uno mismo, tales como la supervisión de y la atención sobre sus propias emociones, el mantenimiento intencional de las emociones positivas o placenteras, o la evitación de las emociones negativas o displacenteras.

Del mismo modo, estos autores consideran que la inteligencia emocional también incluye la capacidad para regular y alterar las reacciones afectivas de los demás (influir en lo que sienten los demás), a través del “arte de crear una buena impresión” en los demás, o mediante la habilidad para motivar a los demás, como consiguen hacer los denominados “líderes carismáticos”.

Finalmente, Salovey y Mayer (1990: 198) explican que los estados de ánimo y las emociones, de manera sutil, pero sistemáticamente, influyen sobre algunos de los componentes y estrategias implicados en la resolución de un problema o en un proceso de toma de decisiones. Es decir, la cognición (procesos cognitivos) está siempre afectada, en mayor o menor medida, por los estados afectivos.

Siguiendo este planteamiento, estos autores argumentan que el tercero de los procesos mentales que constituyen su modelo de inteligencia emocional, es decir, la “utilización de las emociones para solucionar problemas”, puede manifestarse a través de cuatro vías:

a) *Planificación flexible*: los cambios en los estados emocionales pueden contribuir a facilitar la generación de puntos de vista alternativos sobre un problema o situación, así como la consideración de múltiples posibilidades y consecuencias que puedan derivarse de un determinado plan. Esto puede implicar una enorme ventaja para anticiparse al futuro y sacar mayor provecho de las diversas oportunidades que se nos puedan presentar.

b) *Pensamiento creativo*: la generación de estados de ánimo positivos puede alterar la organización y uso de la información en nuestra memoria, facilitando la integración de ideas inicialmente no relacionadas entre sí.

c) *Atención redirigida*: ciertos estados de ánimo, como la ansiedad o la depresión, pueden redirigir nuestra atención hacia cuestiones que requieren una mayor urgencia, en unas ocasiones “interfiriendo” en nuestros pensamientos, pero, en otras, ayudándonos a priorizar entre nuestras demandas internas y externas.

d) *Emociones motivadoras (motivación)*: “los estados de ánimo pueden ser usados para motivar la persistencia ante tareas desafiantes” (Salovey y Mayer, 1990: 200). Entre las estrategias para motivarnos a partir de las emociones, están, por ejemplo, la de utilizar emociones positivas para aumentar la confianza en las propias capacidades (autoeficacia), o la de anticipar emociones negativas ante un posible mal rendimiento para, así, motivarnos a hacer el trabajo y el esfuerzo necesarios para compensar las dificultades anticipadas y conseguir, al final, un rendimiento óptimo.

Los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional más destacables de los inspirados en este modelo son: TMMS (Salovey *et al.*, 1995), SEIS o ASE (Schutte *et al.*, 1998), WLEIS (Wong y Law, 2002), MEIA (Tett *et al.*, 2005), y SREIS (Brackett *et al.*, 2006). De entre ellos, los tres más conocidos son el TMMS, el SEIS o ASE, y el WLEIS. En el contexto español el más

utilizado ha sido el TMMS, en su versión reducida a 24 ítems y conocida como TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; López-Aristregui, 2013).

1.3.7. El modelo de Mayer y Salovey (1997)

Siete años después de su primera definición formal de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer revisaron su trabajo admitiendo que su formulación original les parecía vaga en algunos términos y pobre en el sentido de que hablaba únicamente de percibir y regular emociones, pero no de “pensar sobre” sentimientos y emociones, razón que les movió a proponer una nueva definición de inteligencia emocional que corrigiese estas deficiencias de su primer modelo (Mayer y Salovey, 1997). Este segundo modelo de la inteligencia emocional se diferencia, por tanto, del primero, esencialmente, en la inclusión de una cuarta dimensión de la inteligencia emocional: la comprensión de las emociones.

Este segundo modelo de inteligencia emocional incluye la siguiente nueva definición del constructo: “inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10).

Este segundo modelo está más concienzudamente elaborado que el primero, y, además, incluye como otra novedad destacable una organización jerárquica. Las cuatro principales dimensiones del modelo son denominadas por los autores como “ramas” (*branches*), y estas están organizadas jerárquicamente, según una secuencia hipotética de procesamiento de información emocional, que implica los procesos psicológicos más básicos, como la percepción, hasta la que integra los procesos psicológicos más complejos y de alto nivel, que es la regulación reflexiva de las emociones. Esto quiere decir que la adquisición y el desarrollo de las dimensiones situadas más arriba en la organización requieren necesariamente de un nivel previo de desarrollo en las dimensiones más elementales situadas en un nivel inferior. Por esta razón, Pérez-González (2010) denomina este modelo como modelo piramidal de la inteligencia emocional, o también modelo PEFUR, por el acrónimo correspondiente a las siglas de sus componentes en inglés (*perception, expression, facilitation, understanding, regulation*).

Área ESTRATÉGICA

4. REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELLECTUAL (R)

- 4.4. Capacidad para **gestionar las emociones en uno mismo y en los demás**, moderando las emociones negativas y realzando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que éstas conllevan
- 4.3. Capacidad para **supervisar las emociones con relación a uno mismo y a los demás**, como al reconocer cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son
- 4.2. Capacidad para **aferrarse a una emoción o bien para desligarse de ella en función del juicio hecho acerca de su utilidad** o de su valor informativo
- 4.1. Capacidad para **permanecer abierto a los sentimientos**, tanto a los agradables como a los desagradables

3. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES; EMPLEO DEL CONOCIMIENTO EMOCIONAL (U)

- 3.4. Capacidad para **reconocer las transiciones probables entre las emociones**, como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o la vergüenza
- 3.3. Capacidad para **comprender sentimientos complejos**: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas tales como el "pavor", como una combinación de miedo y de sorpresa
- 3.2. Capacidad para **interpretar los significados que conllevan las emociones** con respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo viene acompañada de una pérdida
- 3.1. Capacidad para **etiquetar las emociones** y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, como la relación entre gustar y amar

Área EXPERIENCIAL

2. FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO (F)

- 2.4. Los **estados emocionales estimulan diferentes aproximaciones** específicas hacia los problemas, como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
- 2.3. Las **variaciones en los estados de ánimo cambian la perspectiva** individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista
- 2.2. Las **emociones** están suficientemente vividas y disponibles como para que puedan ser **generadas como ayudas para el juicio y la memoria** en relación a los sentimientos
- 2.1. Las **emociones priorizan las ideas** dirigiendo la atención hacia la información importante

1. PERCEPCIÓN, VALORACIÓN, Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES (PE)

- 1.4. Capacidad para **discriminar entre expresiones de sentimientos** precisas e imprecisas, y sinceras vs. hipócritas
- 1.3. Capacidad para **expresar las emociones con exactitud** y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos
- 1.2. Capacidad para **identificar emociones en otras personas**, en diseños, trabajos artísticos, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia, y el comportamiento
- 1.1. Capacidad para **identificar emociones** en los estados físicos, sentimientos, y pensamientos de **uno mismo**

Figura 1.6. Modelo piramidal de la inteligencia emocional (adaptado de Mayer y Salovey, 1997: 7).

Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003) han criticado este principio de organización jerárquica, basándose en que “la evidencia en el desarrollo sugiere una relación paralela más que en serie entre las cuatro ramas” (p. 73). Como ejemplo, Zeidner *et al.* (2003) comentan que algunas formas simples de regulación emocional se dan sin depender del conocimiento explícito sobre las emociones. En [figura 1.6](#) mostramos una fiel descripción de las dimensiones de este

modelo de inteligencia emocional a partir de una adaptación del cuadro elaborado por Mayer y Salovey (1997: 7). No obstante, se ha añadido la subdivisión en dos áreas (experiencial y estratégica), que no corresponde al modelo original de Mayer y Salovey (1997), sino a su posterior operacionalización a través del MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

En este modelo, cada “rama” tiene 4 capacidades representativas que en el citado cuadro distinguimos con una combinación de dos números exclusivos que indican, el primero de ellos, a qué rama pertenece, y el segundo, qué grado de complejidad supone esa capacidad dentro de la misma rama con respecto a las otras tres capacidades. Por ejemplo, dentro de la primera rama (Percepción, Valoración y Expresión), la capacidad más elemental se indica con un 1.1 (identificar emociones), mientras la más compleja se indica con un 1.4 (discriminar entre expresiones emocionales).

Los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional basados en este modelo con más relevancia en la literatura son el MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002), que evalúa las cuatro ramas, y el STEU y el STEM, que evalúan las ramas tercera y cuarta, respectivamente (MacCann y Roberts, 2008). El MSCEIT, a pesar de ser hasta el momento el test de referencia para la evaluación de la inteligencia emocional capacidad, no debe entenderse como garantía de su validez y de su fiabilidad. De hecho, el MSCEIT presenta importantes limitaciones psicométricas que ya han sido destacadas por múltiples investigadores independientes (*e.g.*, Brannick *et al.*, 2011; Brody, 2004; Fan *et al.*, 2010; Fiori y Antonakis, 2012; Fiori *et al.*, 2014; Follesdal y Hagtvvet, 2008; Maul, 2012; Pérez-González, 2010, 2011; Pérez *et al.*, 2005; Petrides, 2011; Rode *et al.*, 2008; Roberts *et al.*, 2007; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010). En síntesis, el problema “teórico” que rodea al MSCEIT es consecuencia de la imposibilidad metodológica que representa medir una inteligencia “emocional o de las emociones”, dado que la experiencia emocional es inherentemente subjetiva, y ese hecho socava la posibilidad de construir un test que objetivamente evalúe el componente intrapersonal de la inteligencia emocional emulando los tests clásicos de cociente intelectual, que evalúan el razonamiento lógico. La cuestión central es que no es posible determinar qué constituye una respuesta “emocionalmente inteligente” de manera objetiva, pues lo inteligente de la respuesta siempre dependerá de lo que sienta, perciba y piense esa persona (*e.g.*, Matthews *et al.*, 2002). Por otra parte, el problema “empírico” del MSCEIT es que parece ser más un test de conocimiento verbal de las emociones que una prueba que mida una forma de inteligencia (*e.g.*, Brody, 2004; Farrelly y Austin, 2007).

1.3.8. El modelo de Goleman (1995, 2001)

Discípulo de David McClelland, Daniel Goleman es probablemente el nombre más conocido en el mundo de la inteligencia emocional. Su primer modelo de inteligencia emocional (Goleman, 1995) fue el que verdaderamente hizo famoso el concepto inteligencia emocional.

Matthews *et al.* (2004: 180) han criticado que Goleman definió la inteligencia emocional por exclusión, al incluir en ella todas las cualidades positivas no intelectuales, y, además, estos autores se sorprenden de que Goleman llegase incluso a identificar la inteligencia emocional con lo que tradicionalmente se ha conocido como “carácter” (Matthews *et al.*, 2002; Matthews *et al.*, 2004). En palabras de Goleman (1997: 437): “Existe una palabra anticuada para referirse a todo el cuerpo de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter”.

Cuadro 1.2. Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001)

	<i>Competencia personal</i>	<i>Competencia social</i>
Reconocimiento	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Matthews *et al.* (2002: 15) concluyen que el trabajo de Goleman es de interés primordialmente como fuente de ideas, pues resulta demasiado abierto y vagamente desarrollado como para constituir una buena teoría científica.

En definitiva, como ya hemos señalado, el libro de Goleman (1995) amplía el significado de la inteligencia emocional pero también lo hace de una forma bastante difusa, pues continuamente, a lo largo del libro, va añadiendo cualidades que, según él, forman parte de la inteligencia emocional, aunque no llega a presentar una definición u organización sistemática del constructo.

Goleman (1998) subraya la diferencia entre “competencia emocional” e inteligencia emocional, explicando que “una competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1998: 46). En la misma línea, afirma: “Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial [...]. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral” (p. 47). Queda claro que Goleman concibe la inteligencia emocional como un antecedente y las competencias emocionales como posibles consecuencias

de aquella si se cuenta con el aprendizaje oportuno.

Tras su modelo de inteligencia emocional de 1995, elabora otro en 1998 más versátil para su aplicación al ámbito de la gestión y desarrollo de recursos humanos en las organizaciones, pero finalmente su modelo más completo es el que publica en coautoría con Richard Boyatzis (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Tras la propuesta desarrollada junto a Boyatzis, Goleman ha seguido manteniendo este modelo casi en su totalidad.

Goleman (2001) presenta el marco de su teoría esquemáticamente a través de una intuitiva organización de las 25 competencias emocionales basada en dos criterios cruzados que derivan en cuatro grupos de competencias, tal y como se refleja en el [cuadro 1.2](#). Estos dos criterios son, por una parte, el carácter intrapersonal o interpersonal de las competencias, y, por otro, el tipo de proceso emocional que preferentemente implica cada competencia (reconocimiento vs. regulación emocional). El modelo de inteligencia emocional de Goleman (2001) es, a nuestro juicio, el más coherente y práctico de todos los modelos de inteligencia emocional de Daniel Goleman.

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional inspirado en este modelo más conocido es el ECI (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999).

1.3.9. *El modelo de Bar-On (1997)*

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997) es otro de los que más influencia ha tenido en la literatura sobre inteligencia emocional. Según este modelo, la inteligencia emocional (que él prefiere llamar inteligencia social y emocional) se divide en cinco grandes áreas o subtipos de inteligencia emocional, cada uno de los cuales está integrado por varios subcomponentes, hasta un total de 15. Estos componentes son los siguientes:

a) *Inteligencia intrapersonal*. Incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoaprecio o autoestima, autorrealización e independencia.

b) *Inteligencia interpersonal*. Incluye empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

c) *Adaptabilidad*. Incluye solución de problemas, prueba de realidad (o ajuste a la realidad) y flexibilidad.

d) *Gestión del estrés*. Incluye tolerancia al estrés y gestión de impulsos.

e) *Estado de ánimo general*. Incluye un indicador general de felicidad y otro de optimismo.

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional basado en este modelo es el EQ-i (BaOn, 1997).

Posteriormente, Bar-On (2000) revisó su modelo de inteligencia emocional. En esta revisión, tras realizar una serie de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios a partir de su propio instrumento de evaluación de la inteligencia emocional (EQ-i), los resultados sugerían claramente una estructura factorial de 10 factores fácilmente interpretables y teóricamente aceptables. Según Bar-On (2000: 372), estos diez factores parecen ser los componentes claves de la inteligencia emocional o “socioemocional”. Por el contrario, los cinco factores excluidos del análisis factorial confirmatorio (optimismo, autorrealización, felicidad, independencia y responsabilidad social) deberían considerarse más bien facilitadores de la inteligencia socioemocional en lugar de integrantes de este constructo. Por tanto, estos 5 subcomponentes del modelo original de Bar-On (1997) son considerados, a partir del trabajo de Bar-On (2000), correlatos importantes y facilitadores de la inteligencia emocional.

Bar-On (1997) propuso su modelo de inteligencia emocional convencido de que realmente describía un tipo de “inteligencia”, pero con el posterior desarrollo de la investigación a lo largo de los años y gracias a la influencia de la propuesta de Petrides y Furnham (2000, 2001) de distinguir entre inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo, hoy en día el modelo de Bar-On (1997) se interpreta mayoritariamente como un modelo de inteligencia emocional rasgo (*e.g.*, Mathews *et al.*, 2013), a pesar de que Bar-On (2012) continúa asumiendo que las facetas que componen la inteligencia emocional en su modelo no son en absoluto rasgos de personalidad sino competencias, habilidades y comportamientos, convicción que contradice la evidencia científica disponible desde hace tiempo (Petrides y Furnham, 2001).

1.3.10. El modelo de Petrides y Furnham (2001)

El modelo de inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001) delimita cuáles son las facetas que componen la inteligencia emocional entendida como rasgo de personalidad. Posteriormente, sobre esta propuesta se ha edificado toda una teoría de la inteligencia emocional rasgo explícitamente basada en y conectada con la investigación procedente de la psicología de las diferencias individuales, y ha sido ampliamente contrastada empíricamente en el marco de un programa internacional de investigación (véanse Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007; Petrides, Pita y Kokinakki, 2007; Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007; Petrides, 2011; Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides, 2010; Sánchez-Ruiz *et al.*, 2011).

Este modelo se puede denominar como Modelo Circular de Inteligencia Emocional, o también modelo WESC o BESA de inteligencia emocional rasgo si se quieren enfatizar los cuatro factores que integra (Pérez-González, 2010, 2011): bienestar (*wellbeing*), emocionalidad (*emotionality*), sociabilidad (*sociability*) y autocontrol (*self-control*).

En su tercer trabajo empírico publicado en el campo de la inteligencia emocional, Petrides y Furnham (2001) presentaron lo que definieron como el primer dominio muestral de la inteligencia emocional rasgo, es decir, el primer listado de facetas que definen la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad. Puesto que estos autores parten de la premisa de que la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo son constructos diferentes, de ello se deduce que sus dominios muestrales no tienen por qué coincidir, si bien, en la práctica, las coincidencias en el contenido de los diferentes modelos teóricos sobre inteligencia emocional presentes en la literatura son, claramente, más que notables.

La inteligencia emocional rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), así como también elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional capacidad (Mayer y Salovey, 1997), las tres últimas en la forma de capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001: 427).

Petrides y Furnham (2001) elaboraron este primer dominio muestral comprehensivo de la inteligencia emocional rasgo a través de un análisis de contenido de los principales modelos de inteligencia emocional rasgo presentes en la literatura hasta ese momento (*i.e.*, Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990). El criterio seguido para la elaboración de este dominio muestral fue incluir aquellos elementos centrales que estaban presentes en más de un modelo, excluyendo aquellos elementos secundarios que aparecían solo en un modelo (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Por ejemplo, la mayoría de los modelos de inteligencia emocional descritos en este capítulo incluyen dimensiones como la autopercepción o autoconciencia emocional, la empatía, la regulación emocional, o la competencia social, sin embargo algunas presuntas dimensiones de la inteligencia emocional aparecen exclusivamente en un modelo y no en el resto, como ocurre, por ejemplo, con la “responsabilidad social” y la “prueba de realidad”

incluidas exclusivamente en el modelo de Bar-On (1997).

Petrides, Furnham y Mavroveli (2007) han argumentado que la metodología que siguieron para configurar el dominio muestral de la inteligencia emocional rasgo es análoga a los procesos utilizados en psicometría clásica para el desarrollo de escalas, donde las comunalidades (lo compartido) por los diversos ítems que componen una escala son expresadas sobre una puntuación total (consistencia interna), de manera que sus componentes únicos o aleatorios (ruido) son cancelados en el proceso. Petrides, Furnham y Mavroveli (2007) también destacan que la naturaleza sistemática y rigurosa de este método contrasta con los procesos aleatorios sobre los cuales se han configurado otros modelos de inteligencia emocional, en los que la inclusión o exclusión de unas dimensiones u otras es típicamente el resultado de decisiones no justificadas o incluso arbitrarias, como podrían ser los casos de Goleman (1995, 2001) o Bar-On (1997), quienes ofrecen una amplia lista de facetas de la inteligencia emocional sin una explicación de por qué esas y no otras son las que constituyen el constructo.

El resultado final de este proceso de análisis de contenido de modelos precedentes de inteligencia emocional que realizaron Petrides y Furnham (2001) cristalizó en un modelo de inteligencia emocional rasgo que abarca 15 facetas, 13 de las cuales posteriormente se agrupan en 4 factores, mientras que las otras 2 facetas se consideran relativamente independientes pues no forman parte de ningún factor. Pérez-González (2010, 2011) denomina este modelo como un modelo circular o circunplejo de la inteligencia emocional porque todas las facetas y factores que lo integran se consideran al mismo nivel de importancia relativa en cuanto a su contribución a la conformación de la inteligencia emocional rasgo global, como si fueran puntos de una circunferencia, equidistantes del centro del círculo que abarca.

El factor de bienestar (B) representa la tendencia a sentir un estado de bienestar general, con relativa independencia de las circunstancias. Se diferencia del estado de bienestar porque no es un estado, sino una tendencia a sentir ese estado, por lo que también cabría denominarlo Bien-ser, pues denota una manera de ser proclive al disfrute de estados de bienestar. Este factor se compone de las facetas siguientes:

– *Autoestima*. El grado en que la persona tiende a sentirse triunfadora y con confianza en sí misma.

– *Felicidad disposicional*. El grado en que la persona se siente habitualmente alegre y satisfecha con su vida.

– *Optimismo*. El grado en que la persona es propensa a valorar positivamente el futuro, a tener expectativas positivas (optimistas), a sentirse confiada ante el futuro y a ver el lado positivo de las posibles futuras adversidades.

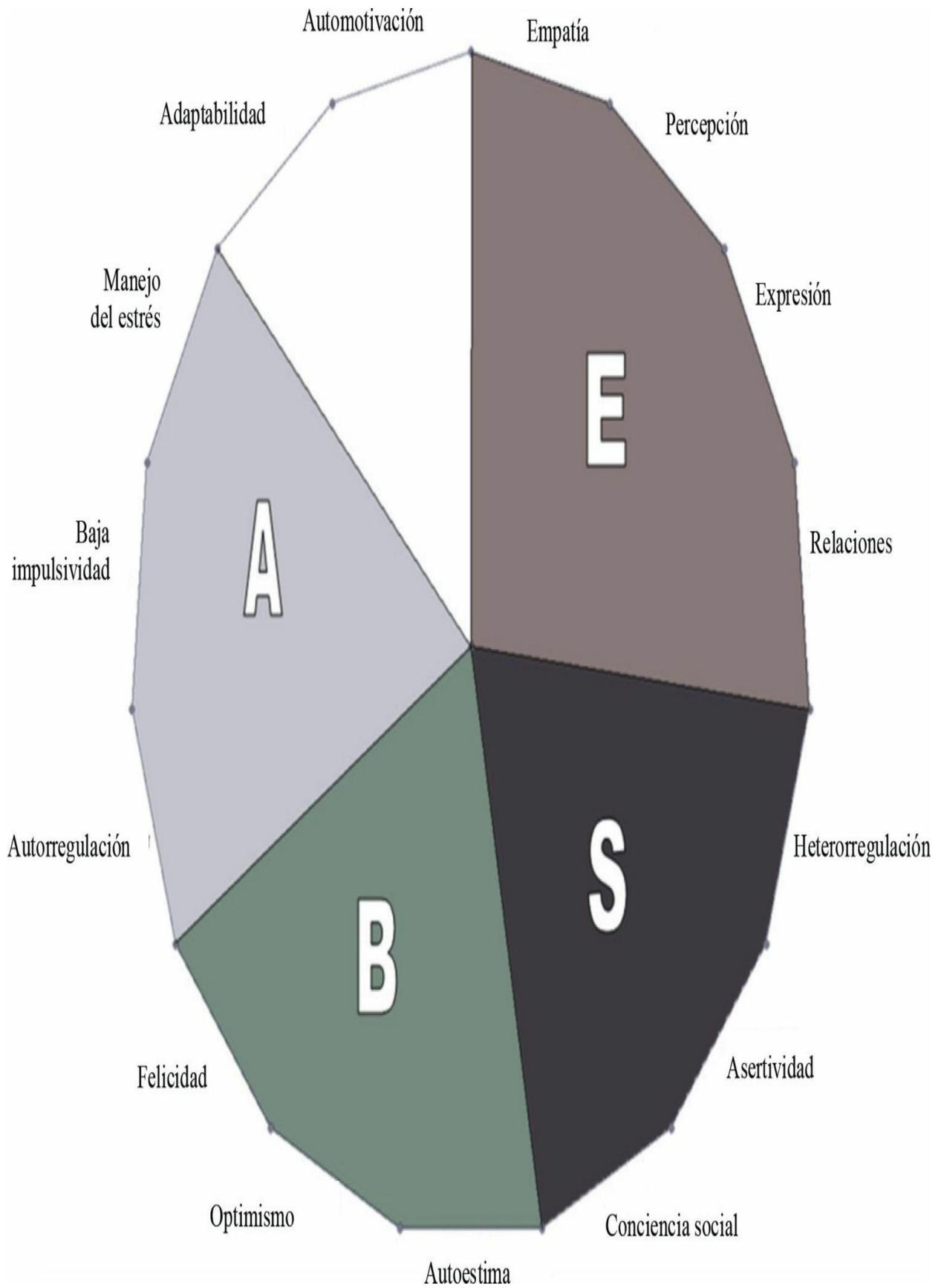


Figura 1.7. Modelo circular de la inteligencia emocional (adaptado de Petrides, 2009): B, factor de bienestar; E, factor de emocionalidad; S, factor de sociabilidad; A, factor de autocontrol.

El factor de emocionalidad (E) alude a la disposición hacia la buena comunicación emocional, tanto verbal como no verbal. Se compone de las facetas:

– *Percepción emocional* (en uno mismo y en los demás). El grado en que la persona se siente capaz a la hora de identificar y diferenciar sus propios estados emocionales y sentimientos y aquellos de los demás.

– *Expresión emocional*. El grado en que la persona es propensa a expresar apropiadamente (verbal y no verbalmente) sus emociones y sentimientos a los demás.

– *Relaciones*. El grado en que la persona es proclive a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, amistosas y cordiales.

– *Empatía disposicional*. El grado en que la persona es proclive a ponerse en el lugar de los demás y ser sensible a sus sentimientos, necesidades y deseos.

El factor de sociabilidad (S) refleja la predisposición al desenvolvimiento en las interacciones interpersonales. Se compone de:

– *Conciencia social*. El grado en que la persona es sociable y propensa a mostrarse hábil en las relaciones sociales.

– *Regulación emocional interpersonal* (o heterorregulación emocional). El grado en que la persona siente facilidad para influir en los sentimientos de los demás y regular sus estados emocionales.

– *Asertividad disposicional*. El grado en que la persona es propensa al comportamiento asertivo, esto es, a expresarse de forma directa, franca y con firmeza para defender sus derechos, deseos o necesidades.

El factor de autocontrol (A) refleja la disposición a la estabilidad emocional y al sentimiento de ser capaz de mantener la calma. Se compone de:

– *Regulación emocional intrapersonal* (o autorregulación emocional). El grado en que la persona se siente capaz de manejar sus propios estados emocionales y sentimientos.

– *Gestión del estrés*. El grado en que la persona siente facilidad para resistir la presión y regular el estrés.

– *Baja impulsividad*. El grado en que la persona es proclive a pensar antes que a actuar dejándose llevar por sus impulsos emocionales y motivacionales.

Finalmente, las dos facetas independientes o facetas satélites de los cuatro factores son la Adaptabilidad y la Automotivación. La Adaptabilidad se refiere a la predisposición a adaptarse con facilidad a nuevas condiciones o situaciones. La Automotivación corresponde a la tendencia a persistir y a evitar el abandono ante la adversidad.

Una simple revisión inicial sobre el campo de la inteligencia emocional revelaría a cualquier lector crítico que la existencia de tan variopintos modelos dificulta sumamente la tarea de definir qué dimensiones componen en definitiva al citado constructo. Por esta razón, la contribución de Petrides y Furnham (2001) es especialmente valiosa al ofrecer un posible modelo consensual acerca del dominio muestral correspondiente a la inteligencia emocional rasgo.

Si se compara este dominio muestral resultante con los variados modelos de inteligencia emocional, se apreciaría que ofrece una gran comprehensividad, cualidad que hace que este modelo de inteligencia emocional rasgo sea bastante representativo de las principales dimensiones socioemocionales compartidas por los modelos de inteligencia emocional más sobresalientes. Este hecho es significativo dado que aunque originalmente este dominio muestral

fue elaborado a partir de tres modelos de inteligencia emocional rasgo (Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On), virtualmente es como si hubiera sido elaborado a partir de casi todos los modelos de inteligencia emocional descritos en la literatura. Con la excepción del modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997), el resto de modelos de inteligencia emocional son, en su mayoría, modelos de inteligencia emocional rasgo, pues, por un lado, operacionalizan la inteligencia emocional a través de autoinformes y, por otro, engloban dimensiones que son teórica y empíricamente pertenecientes al ámbito de la personalidad y ajenas al ámbito de la inteligencia psicométrica (*e.g.*, “motivación”, “empatía”, “optimismo”, “liderazgo”, “tolerancia al estrés”, etc.).

El modelo de inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001) ha sido fortalecido en los últimos años a la luz de los datos de la enorme cantidad de investigaciones empíricas e independientes que se han llevado a cabo principalmente mediante el uso del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) como instrumento de evaluación de la inteligencia emocional rasgo. De hecho, lo más relevante de este modelo de inteligencia emocional es que está respaldado por una teoría de la inteligencia emocional rasgo coherente con los principales modelos de psicología de las diferencias individuales (Petrides, 2009, 2011), en general, y de la psicología de la personalidad (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014; Petrides y Furnham, 2003), en particular.

La inteligencia emocional rasgo se define como una constelación de autopercepciones relacionadas con las emociones y de disposiciones localizadas en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007). La última parte de la definición, relativa a la ubicación de la inteligencia emocional rasgo en el espacio factorial inferior a las jerarquías de la personalidad, significa que la inteligencia emocional está muy relacionada con los rasgos de personalidad más generales que rigen la personalidad, como los *big-five* (cinco grandes), pero que no se reduce a una combinación de estos (Petrides y Furnham, 2001; Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007; Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

Recientemente, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) realizaron una exhaustiva investigación psicométrica de la inteligencia emocional rasgo con objeto de comprender mejor su lugar en la estructura de la personalidad, en especial con respecto a los rasgos más generales como los cinco grandes. Los cinco grandes no son absolutamente independientes entre sí, sino que se han observado correlaciones entre ellos. Esta observación ha permitido identificar otros dos superfactores más generales que los cinco grandes. Estos dos superfactores (“los dos grandes”) se han denominado alfa o estabilidad y beta o plasticidad (DeYoung, Peterson y Higgins, 2002; Digman, 1997). Alfa/estabilidad está compuesto por amabilidad, responsabilidad y estabilidad emocional (bajo neuroticismo), y representa la predisposición al trato cordial, a la autodisciplina y a mantener la calma, mientras que beta/plasticidad está compuesto por apertura y extraversión, y representa la tendencia a buscar experiencias intelectuales y sociales reforzantes.

Adicionalmente, en los últimos años, diversas investigaciones, a través de técnicas estadísticas conocidas como análisis factorial, han observado que aun por encima de los cinco grandes y de los dos grandes es posible identificar un factor general de personalidad, con un fuerte componente hereditario (Rushton, Bons y Hur, 2008). Este factor general de personalidad (GFP o *general factor of personality*) comprende las cualidades positivas de los cinco grandes, se considera resultante de la selección natural y refleja la predisposición a la eficiencia social, entendiéndose como un reflejo del perfil óptimo de personalidad, facilitador del desarrollo personal, la salud mental y el bienestar, y la integración y el éxito social en una sociedad basada

en priorizar la cooperación frente a la confrontación, como es la actual. La teoría del GFP concuerda con el argumento de Charles Darwin de que la evolución humana ha favorecido la supervivencia de aquellos con mayores características afectivas y sociales proclives a la cooperación social.

En un estudio reciente tomando en consideración todo lo anterior, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2011) han sido los primeros en investigar la relación entre la inteligencia emocional rasgo y los “dos grandes” superfactores. En su estudio han comprobado que la inteligencia emocional rasgo correlaciona positivamente con ambos, como era de esperar de acuerdo con la teoría de la inteligencia emocional rasgo (*e.g.*, Petrides, 2011), confirmando además su hipótesis de que la inteligencia emocional rasgo se asocia de forma más fuerte con el superfactor alfa/estabilidad (con una correlación de $r=.59$) que con el factor beta/plasticidad ($r=.47$). Asimismo, otro relevante hallazgo de Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2011) es que la inteligencia emocional rasgo muestra mayor correlación con el GFP ($r=.69$) que los propios cinco grandes de los que este fue extraído mediante análisis factorial, lo cual puede ser interpretado como que la inteligencia emocional rasgo es, en gran medida, un buen indicador del GFP, es decir, del perfil de personalidad más adaptativo y evolutivamente ventajoso, el cual ha sido calificado como “el buen temperamento adulto”, en línea con la explicación evolucionista y darwiniana de la capacidad humana para cooperar.

La inteligencia emocional rasgo tiene correlaciones fuertes, replicables e influidas genéticamente con los cinco grandes (Vernon, Villani, Schermer y Petrides, 2008). Es decir, los cinco grandes y la inteligencia emocional rasgo comparten factores genéticos. De acuerdo con Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), la inteligencia emocional rasgo comparte el 57% de su varianza con los cinco grandes, el 49% de su varianza con los dos superfactores y el 47% de su varianza con el GFP o factor general de la personalidad. De modo que la inteligencia emocional rasgo tiene mucho en común con estos grandes rasgos de la personalidad pero no es una simple combinación de los mismos. De hecho, la inteligencia emocional rasgo aglutina una comprehensiva conjunción de aspectos “afectivos” de la personalidad con mayor detalle que los cinco grandes, y este hecho le confiere una enorme utilidad para predecir y explicar el comportamiento ante situaciones que demandan manejar información emocional y relacionarse con otras personas (Vernon *et al.*, 2008).

En definitiva, la inteligencia emocional rasgo es una combinación de características de personalidad que reflejan un perfil personal de funcionamiento emocional general con potencial y amplia incidencia en muchas áreas vitales (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014; Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007; Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007).

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional rasgo por excelencia es el TEIQue (Petrides, 2009), cuyas propiedades psicométricas han recibido amplio aval internacional incluso tras comparar su validez con la de otros instrumentos de inteligencia emocional (*e.g.*, Freudenthaler *et al.*, 2008; Gardner y Qualter, 2010; Martins *et al.*, 2010; Mikolajczak *et al.*, 2007; Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014), y por ello se toma como patrón oro para elaborar y validar nuevos instrumentos (Brasseur *et al.*, 2013).

1.3.11. El modelo de Mikolajczak (2009)

Este modelo no es propiamente un nuevo modelo original de inteligencia emocional, sino una modificación del modelo de cuatro ramas o modelo PEFUR de Mayer y Salovey (1997). Puesto que la investigación sobre alexitimia distingue entre identificación y expresión emocional, Mikolajczak (2009) propone hacer lo mismo con la rama 1 del modelo de Mayer y Salovey

(1997), y además propone considerar la doble perspectiva intrapersonal e interpersonal de las resultantes cinco ramas de la inteligencia emocional. De este modo, la inteligencia emocional se compondría de 10 facetas, 5 intrapersonales y 5 interpersonales, que giran en torno a las siguientes cinco dimensiones a veces denominadas “competencias” (e.g., Brasseur *et al.*, 2013):

1. *Identificación*. Ser capaz de percibir una emoción cuando aparece e identificarla (en uno mismo y en los demás).
2. *Expresión*. Ser capaz de expresar emociones de una manera socialmente aceptada.
3. *Comprensión*. Ser capaz de comprender las causas y consecuencias de las emociones, y de distinguir los factores desencadenantes de las causas (en uno mismo y en los demás).
4. *Regulación*. Ser capaz de regular el estrés u otras emociones cuando estas no son apropiadas al contexto (en uno mismo y en los demás).
5. *Uso*. Ser capaz de usar las emociones para mejorar la reflexión, las decisiones y la acción (en uno mismo y en los demás).

Una singularidad destacable en el planteamiento de este modelo es que a pesar de ser una modificación del modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997), Mikolajczak (2009) se refiere a su propio modelo como un modelo de “competencia emocional” (CE) en lugar de como un modelo de inteligencia emocional.

Mikolajczak y sus colegas argumentan que dado que se ha comprobado que es posible la mejora de la inteligencia emocional (e.g., Nelis *et al.*, 2009), la inteligencia emocional no es entonces tan estable o invariable como si se tratara de una “inteligencia” propiamente dicha, de modo que el término “inteligencia”, que generalmente se asocia a la idea de una característica personal inmodificable, les parece inoportuno, mientras que el término “competencia”, que se utiliza frecuentemente para aludir a algo susceptible de aprendizaje les parece más acertado (e.g., Kotsou *et al.*, 2011).

Por otro lado, estos autores entienden que el mejor indicador de la competencia emocional global es una medida de inteligencia emocional rasgo, en concreto el TEIQue (Nelis *et al.*, 2011; Kotsou *et al.*, 2011). Recientemente, además, Mikolajczak y su grupo han creado un instrumento de autoinforme específicamente diseñado para evaluar las 10 dimensiones de su modelo de inteligencia emocional/CE, el *Profile of Emotional Competence* o PEC (Brasseur *et al.*, 2013), similar al MSCEIT en cuanto a las facetas de la inteligencia emocional que pretende evaluar, pero más parecido al TEIQue en cuanto al contenido concreto de lo que evalúa y de cómo lo evalúa (es un autoinforme). Así que el PEC representa un nuevo tipo “singular” de instrumentos de evaluación de aspectos relacionados con la inteligencia emocional, inspirado al mismo tiempo en un modelo de inteligencia emocional capacidad y en un modelo de inteligencia emocional rasgo, algo paradójico a primera vista, pero perfectamente posible (e.g., Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno, 2015). De acuerdo con Pérez-González *et al.* (2007), al tratarse de un cuestionario autoinforme de inteligencia emocional, lo que realmente evalúa el PEC es indudablemente inteligencia emocional rasgo, y no una forma de inteligencia ni tampoco una competencia.

1.3.12. *El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. (2003)*

El modelo de inversión multinivel de inteligencia emocional apenas ha recibido atención en la literatura más allá de la que puntualmente le han prestado sus propios autores. Sin embargo, es el único modelo especulativo sobre el desarrollo evolutivo ontogénico de la inteligencia

emocional, por lo que nos resulta relevante describirlo brevemente en el contexto de este libro.

El apelativo “multinivel” de este modelo se refiere a los tres niveles de la inteligencia emocional que considera. Los niveles inferiores del modelo son como un capital que se invierte, a través de la experiencia, en el desarrollo de los niveles superiores (Roberts, Schulze, Zeidner y Matthews, 2005: 320-321). A este fenómeno es a lo que se refiere el concepto de “inversión” que da nombre a este modelo de inteligencia emocional.

El punto de partida de Zeidner *et al.* (2003) es el reconocimiento de la naturaleza multifacética de la inteligencia emocional. Basándose en su revisión de la literatura, estos autores consideran que “la investigación existente demuestra la existencia de diferencias individuales sistemáticas en varios niveles de funcionamiento emocional, los cuales pueden ser ampliamente descritos como aspectos de la inteligencia emocional” (Zeidner *et al.*, 2003: 93). Según Zeidner *et al.* (2003), la inteligencia emocional integra diferentes cualidades personales y múltiples niveles de procesos de regulación emocional que requieren distintos niveles de análisis. Este hecho conduce a distinguir, al menos, tres aspectos diferentes de la inteligencia emocional que se van desarrollando secuencialmente uno sobre el anterior a lo largo de la vida de una persona desde la infancia: un primero relacionado con el temperamento, un segundo relacionado con el aprendizaje basado en reglas y un tercero relacionado con la comprensión y regulación emocional consciente. Estos tres aspectos conllevan, a su vez, distintas concepciones de la inteligencia emocional.

En primer lugar, Zeidner *et al.* (2003) invitan a considerar la inteligencia emocional como reflejo del temperamento de una persona, dado que en ocasiones se ha enfatizado la contribución de factores biológicos y temperamentales (intensidad emocional, emocionalidad negativa, emocionalidad positiva, inhibición, impulsividad) en el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Asimismo, estos autores recuerdan que existe cierta continuidad entre el temperamento infantil y la personalidad adulta, evidenciada tanto por la similitud entre ambos constructos como por la modesta estabilidad de diferencias individuales desde la infancia hasta la adultez (Zeidner *et al.*, 2003: 75). De hecho, la investigación ha constatado tal cantidad de correspondencias entre dimensiones del temperamento y elementos de la inteligencia emocional, que podría decirse que “la inteligencia emocional reside en un perfil de temperamentos: baja afectividad negativa, moderada extraversión y alto esfuerzo de control” (Zeidner *et al.*, 2003: 79).

El segundo nivel de funcionamiento emocional descrito por Zeidner *et al.* (2003) se refiere a la adquisición de habilidades de regulación emocional basadas en reglas. Desde este punto de vista, “la inteligencia emocional no refleja tanto cualidades temperamentales generales como un conjunto de aptitudes específicas para el aprendizaje de habilidades de regulación emocional” (Zeidner *et al.*, 2003: 80). Según esta perspectiva, la inteligencia emocional podría considerarse como una especie de capacidad innata para resolver problemas emocionales y para el aprendizaje emocional similar a la concepción de inteligencia “fluida” o de procesos, descrita por Cattell o Ackerman. En consecuencia, bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional implicaría también la capacidad para beneficiarse de los procesos de socialización emocional y de educación emocional. En este sentido, la inteligencia emocional acabaría englobando un conjunto de habilidades aprendidas basadas tanto en un conocimiento declarativo (explícito) como en un conocimiento procedimental (implícito). Según Zeidner *et al.* (2003), esta segunda visión de la inteligencia emocional es compatible con el modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer, Caruso y Salovey (2000) como dependiente de capacidades cognitivas y habilidades concretas.

Finalmente, la tercera aproximación a la inteligencia emocional se refiere a la autorregulación emocional consciente. Esta perspectiva concibe la inteligencia emocional como la capacidad para la utilización consciente de estrategias de regulación emocional complejas basadas en la experiencia social y, sobre todo, en la metacognición (conciencia, comprensión, reflexión, evaluación y control de los propios procesos cognitivos). En otras palabras, se trata de una concepción de la inteligencia emocional como comprensión consciente de las emociones en un contexto social y cultural, que implica procesos de regulación emocional más complejos que los integrados en el segundo nivel de este modelo (IE como habilidades básicas aprendidas). Zeidner *et al.* (2003) comparan un alto desarrollo en este nivel con la inteligencia “de conocimiento” (cristalizada) propuesta por Ackerman (1996). Siguiendo esta similitud, podríamos hablar de inteligencia emocional capacidad “cristalizada” o capacidad para resolver problemas de carácter emocional aplicando el conocimiento emocional y la metacognición emocional.

En síntesis, este modelo de inversión de la inteligencia emocional propugna que el temperamento condiciona el aprendizaje de las primeras y más básicas estrategias de regulación emocional, las cuales, a su vez, se desarrollan en mayor medida conforme en el sujeto se amplía su capacidad verbal. Asimismo, estas habilidades adquiridas basadas en reglas, a medida que progresa el desarrollo cognitivo y, en especial, conforme se desarrollan las capacidades metacognitivas del sujeto, condicionan la adquisición y el desarrollo posterior de la capacidad para emplear estrategias de regulación emocional más complejas y flexibles basadas primordialmente en un tipo de conocimiento declarativo.

El dominio en un nivel aporta la base para el aprendizaje de un nivel superior, y cuanto más se practican las habilidades de un nivel inferior, más efectivo es el desarrollo de habilidades más avanzadas. Es decir, la competencia de un niño en un nivel define su potencial para adquirir habilidades en el siguiente nivel (Zeidner *et al.*, 2003: 89).

Recientemente, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) han sugerido que los tres niveles de este modelo de desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional se corresponden, respectivamente, con: la inteligencia emocional rasgo (primer nivel), la inteligencia emocional capacidad “fluida” (segundo nivel) y la inteligencia emocional capacidad “cristalizada” y la competencia emocional global (tercer nivel). El primer nivel o tipo de inteligencia emocional sería la base sobre la cual se desarrolla la inteligencia emocional capacidad fluida, mientras que esta última sería la base para el desarrollo de la inteligencia emocional capacidad cristalizada y de la competencia emocional global, la cual será fruto de la puesta en práctica de los aprendizajes edificados sobre los niveles anteriores de funcionamiento y desarrollo emocional.

1.3.13. Otros modelos

Entre los modelos estructurales, hemos omitido la revisión de los modelos orientados al ámbito organizacional, como los de Cooper y Sawaf (1997), Weisinger (1998), Dulewicz y Higgs (2004), pero no el de Goleman (2001), pues dada su mayor influencia en el campo de la inteligencia emocional debe ser conocido. También hemos omitido los modelos de competencia emocional de Saarni (1999) y de competencia afectiva y social de Halberstadt *et al.* (2001), pues no son propiamente modelos de inteligencia emocional. Y omitiremos los modelos más centrados en procesos psicológicos básicos subyacentes a la inteligencia emocional, como el de Martínez-Pons (1999), el de Barrett y Gross (2001) y el de Bonanno (2001). No obstante, todos estos modelos son de consulta recomendada para quien desee analizar detenidamente las distintas variables cognitivas, emocionales y sociales que condicionan el comportamiento emocionalmente inteligente.

1.3.14. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

Los instrumentos de evaluación, tanto en psicología y en educación como en cualquier otro campo, son el medio para medir científicamente (operacionalizar) lo que estamos estudiando, por lo que, a la postre, se convierten en el principal medio por el cual podemos investigar la validez de las teorías.

Una teoría, después de todo, es un conjunto de ideas que describen y explican algún presunto hecho o fenómeno. Para poder observar tal hecho o fenómeno se necesita algún instrumento de evaluación que registre si existe y en qué cantidad. Será un buen instrumento de evaluación aquel que posea ciertas cualidades métricas (psicométricas), que se concretan en evidencias de que el instrumento aporta puntuaciones que pueden interpretarse como fiables y válidas. Son numerosas y variadas las evidencias científicas que han de recopilarse antes de poder confiar en que un instrumento es fiable y válido, y por ello el proceso de elaboración y de validación de un instrumento de evaluación psicológica es bastante más complejo de lo que el profano en la materia podría pensar (*e.g.*, Martínez Arias, 1995; Muñiz, 1998; Muñiz y Hambleton, 2000).

En una de las revisiones más exhaustivas de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional, Pérez, Petrides y Furnham (2005) analizaron las principales propiedades psicométricas de 5 tests de inteligencia emocional capacidad y de 15 cuestionarios de inteligencia emocional rasgo. Sin embargo, en pocos años se ha multiplicado el número de instrumentos de inteligencia emocional, contándose en la más reciente revisión de Pérez-González (2010), con más de 10 tests de inteligencia emocional capacidad y más de 40 de inteligencia emocional rasgo, si bien apenas alcanzan a ser un puñado de ellos los instrumentos de inteligencia emocional que cuentan con garantías aceptables de fiabilidad (consistencia interna, test-retest) y validez (de contenido –aparente y muestral–, convergente, divergente, criterial –retrospectiva, concurrente, predictiva, incremental–, factorial).

Cuadro 1.3. Correspondencia entre modelos e instrumentos de inteligencia emocional

<i>Modelo de inteligencia emocional</i>	<i>Instrumento</i>		
	Tipo de constructo	Parcial	Comprehensivo
Salovey y Mayer (1990)	R	TMMS; SEIS; WLEIS	MEIA; SREIS
Goleman (1995, 2001)	R		ECI
Bar-On (1997)	R		EQ-i
Mayer y Salovey (1997)	C	STEU; STEM	MSCEIT
Petrides y Furnham (2001)	R		TEIQue
Mikolajzak (2009)	R		PEC

R: rasgo de personalidad; C: capacidad cognitiva.

Una lección que, según Pérez-González (2011), podemos extraer de la revisión de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional es que resulta conveniente distinguir entre dos tipos de medidas, en función de su “ancho de banda” (McEnrue y Groves, 2006: 31) o grado de representatividad del dominio muestral del constructo que pretenden evaluar. Así, podemos distinguir entre medidas comprehensivas o molares (*e.g.*, MSCEIT, TEIQue) y medidas parciales/restringidas/dimensionales o moleculares (*e.g.*, STEU, TMMS, WLEIS). Obviamente, no es lo mismo estar evaluando solo una parte o faceta de la inteligencia emocional que todas las partes o facetas de la inteligencia emocional.

En primer lugar, utilizar una medida parcial de la inteligencia emocional implica que no estamos teniendo una representación apropiada del constructo inteligencia emocional, pero sabiendo esto, aún puede resultar muy útil para la exploración de ciertas facetas que sean de nuestro interés en un momento dado.

Y en segundo lugar, utilizar una medida comprehensiva de inteligencia emocional permite obtener una muestra representativa del conjunto de facetas de la inteligencia emocional, lo que posibilita tanto una evaluación del nivel de inteligencia emocional global de la persona como una evaluación del perfil completo de facetas de la inteligencia emocional.

Toda esta puntualización sobre los tipos de instrumentos de evaluación de la inteligencia

emocional es muy importante tenerlo en cuenta, especialmente cuando la información que aporta el instrumento se pretende utilizar para valorar cuáles son los puntos fuertes y débiles y las necesidades de formación en inteligencia emocional de las personas evaluadas, o cuando se pretenden usar como criterios para evaluar los logros o efectos de un programa de educación emocional.

1.4. Desarrollo evolutivo de las emociones

La psicología del desarrollo ha necesitado más de cien años de investigación para describir la evolución de la persona desde el nacimiento hasta la senectud. Es comprensible, por lo tanto, que hablar del desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional resulte todavía una quimera, ya que la novedad del tema no ha permitido todavía describir cómo se produce este desarrollo a lo largo de la vida. Más allá de la propuesta especulativa del modelo de inversión multinivel de Zeidner *et al.* (2003) sobre inteligencia emocional, hasta la fecha de lo que se puede hablar es del desarrollo de la inteligencia y del desarrollo emocional, entendidas como facultades independientes, pues aún falta investigación sobre el desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional. Teniendo esto presente, en este apartado se presentan algunos de los hitos del desarrollo emocional, y al final se revisan algunos datos relativos a las diferencias en inteligencia emocional en función de la edad, con la intención de aportar, con todo ello, fundamentos para la educación de la inteligencia emocional.

1.4.1. Aparición de las primeras emociones

Un aspecto de interés prioritario ha sido la aparición de las emociones. ¿A partir de qué edad puede estar presente una determinada emoción? La respuesta no es sencilla. Requiere de observación rigurosa durante mucho tiempo y en muchos niños y niñas para poder determinar en qué edad aparece por primera vez cada emoción discreta y mediante qué combinación de expresiones faciales, corporales y prosódicas (*e.g.*, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz, 2010). Conviene caer en la cuenta en que lo que se va a observar va a depender de la definición que se dé a cada una de las emociones. Por esto no es de extrañar que se puedan dar discrepancias respecto al momento en que aparecen por primera vez determinadas emociones.

Cuadro 1.4. Hitos evolutivos en la aparición de las emociones

<i>Emoción</i>	<i>Autor</i>	<i>Expresión</i>	<i>Edad</i>
Miedo	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 meses
	Bridges, 1932	Facial	6 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	3-5 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	5-6 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
Ira	Watson, 1919	Facial, corporal	2 meses
	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 meses
	Bridges, 1932	Facial	6 meses
	Sroufe, 1979	Facial, corporal	3-7 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Stenberg <i>et al.</i> , 1983	Facial	4 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Lewis <i>et al.</i> , 1983	Facial, movimientos	2 meses
Stenberg y Campos, 1990	Facial, movimientos	1-2 meses	
Tristeza	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
Alegria	Freud, 1856	Carcajadas	4 meses
	Bridges, 1932	Facial, corporal	2 años
	Sroufe, 1979	Facial	3 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Lewis <i>et al.</i> , 1983	Facial, movimientos	2 meses
Sorpresa	Charlesworth y Kreutzer, 1973	Facial	6 meses
	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
Agrado	Bridges, 1932	Facial, corporal	0-1 mes
Alarma	Trotter, 1983	Facial, corporal	0-1 meses
Amor	Watson, 1919	Facial, corporal	2 meses
	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 meses
Angustia	Bridges, 1932	Facial	1-4 meses
Ansiedad	Sroufe, 1979	Facial, corporal	12 meses
Asco	Bridges, 1932	Facial, corporal	6 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
Celos	Bridges, 1932	Facial	18 meses
Culpa	Bridges, 1932	Facial, corporal	18-24 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	18-24 meses
Desagrado	Sroufe, 1979	Facial, corporal	0-1 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	0-1 meses
Excitación	Bridges, 1932	Facial, corporal	0-1 meses
Interés	Trotter, 1983	Facial, corporal	0-1 meses
	Sroufe, 1979	Facial	1 mes
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
Placer	Bridges, 1932	Facial	3-4 meses
	Sroufe, 1979	Facial	3 meses
Sonrisa	Sroufe, 1979	Facial, corporal	0-1 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	0-1 meses
Timidez	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	6-9 meses
Vergüenza	Sroufe, 1979	Facial, huida	9-14 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	6-9 meses
	Lewis <i>et al.</i> , 1983	Facial y corporal	18 meses

El [cuadro 1.4](#) resume las investigaciones de los autores más reconocidos en este campo. Este cuadro está inspirado en un trabajo de Del Barrio (2005). Se han colocado en primer lugar las emociones básicas más citadas (miedo, ira, tristeza, alegría y sorpresa). Después se sigue con un listado alfabético en el cual se han incluido la sonrisa, que no es una emoción *stricto sensu*, pero sí es una de las expresiones emocionales más humanas. Para cada emoción se detalla el autor ordenado por el año de publicación de la investigación; la referencia completa se puede encontrar en la bibliografía. En una columna se indica qué es lo que se estaba observando. En la última columna está la edad en que aparece por primera vez la emoción.

Como se puede observar, la mayoría de las emociones aparecen muy pronto: alrededor de un mes tras el nacimiento. También se pueden observar discrepancias en el momento de aparición según los distintos autores.

A partir del [cuadro 1.4](#) se puede observar cómo a partir del primer mes el niño ya expresa emociones positivas y negativas. La denominación varía entre los autores: agrado-desagrado, ira-sonrisa, gusto-disgusto, etc.

Entre los tres y los cuatro meses comienza a proliferar la expresión emocional. Aparece el miedo, la ira, la tristeza y la sorpresa, como mínimo. Progresivamente van apareciendo más emociones.

En los primeros meses, la expresión emocional es global y difusa. A medida que avanza la edad, la expresión de las emociones se va haciendo más específica, de tal forma que ya no se confunde el observador.

Desde el nacimiento, las emociones negativas tienen una duración más larga que las positivas que son mucho más breves. Sin embargo, se produce una evolución distinta. Las emociones positivas van intensificando su expresividad entre el nacimiento y los 9 meses; mientras que las negativas se van suavizando. Esto sugiere la influencia social en la expresividad emocional desde etapas muy tempranas (Del Barrio, 2005). Es decir, está presente algún tipo de educación emocional, aunque no seamos conscientes.

Sobre los dos años se va cerrando el ciclo con la aparición de la vergüenza, celos, culpa, etc. Se puede afirmar que a los dos años ya se han formado las bases del desarrollo emocional expresivo. En los años posteriores se produce una evolución del dominio y conocimiento de las emociones.

1.4.2. Desarrollo emocional

Una vez que han aparecido las primeras emociones durante los dos primeros años de vida, se sigue un desarrollo evolutivo emocional del cual vamos a comentar algunos de sus hitos.

Este desarrollo emocional incluye principalmente la expresión emocional, el reconocimiento de las emociones de los demás y el autoconocimiento de las propias emociones.

Los niños pueden identificar las emociones de los demás desde una edad muy temprana. A partir de los 3-4 meses el niño va distinguiendo las emociones de los adultos. Aunque algunos autores lo sitúan a partir de los 5-6 meses. Esto no significa que sean capaces de denominarlas correctamente. Al principio interpretan una situación emocional de forma indiferenciada. Poco a poco van introduciendo discriminaciones; sobre todo en relación con situaciones que han experimentado. La frecuencia y la intensidad de las emociones que experimentan les ayudan a reconocer mejor las emociones de los demás.

Los niños están motivados para aprender el lenguaje emocional, ya que se refiere a fenómenos de los cuales son conscientes y tienen una “carga emocional” motivadora para el aprendizaje.

Esto explica que aprendan muy pronto palabras que no son emociones, pero que tienen una carga emocional, como por ejemplo “tonto”. Como señala Del Barrio (2005: 80), esta palabra es de naturaleza inequívocamente emocional y fonéticamente simple, lo cual favorece que sea muy utilizada desde edad muy temprana como insulto en el repertorio de los niños de habla castellana. El insulto, cabe resaltar, es una forma abstracta (virtual) de agresión, que permite “agredir” sin contacto físico, de modo que el comienzo en su uso es consecuencia de la maduración cognitiva y emocional del niño.

La educación familiar es muy importante en estas edades. Los niños de 9 meses tienden a mirar a su madre cuando están ante un estímulo nuevo para saber lo que conviene hacer. Basta una mirada de la madre para que el niño interprete si debe adoptar un comportamiento de aproximación o de evitación, en función de que sea un estímulo peligroso o aceptable. Es decir, a partir de esta edad van tomando conciencia de que hay cosas que no las saben y necesitan ayuda. De esta forma se inicia el aprendizaje del comportamiento emocional adecuado. Los adultos que tratan con el niño (madre, padre, hermanos, compañeros, maestros, sociedad en general) ejercen una influencia cuyo resultado es la competencia emocional.

Las emociones infantiles cumplen una función de supervivencia, ya que permiten expresar muy precozmente las necesidades. Además funcionan como un refuerzo de la conducta de atención de los adultos. Cuando un niño dice, por ejemplo, palabras soeces, de gran carga emocional, como por ejemplo “puta”, en ocasiones todas las personas que están a su alrededor le prestan atención y le “ríen la gracia”, lo cual aumenta las probabilidades de que lo repita en el futuro. La familia, sin ser consciente, ejerce en todo momento y situación una función educadora (o deseducadora) de las emociones, aún sin ser conscientes de ello.

La función de supervivencia se manifiesta, por ejemplo, en la protesta. Protestar representa un estado emocional negativo debido a alguna carencia. Por ejemplo, si se le sustrae a un niño de cinco meses un juguete con el que está disfrutando, lo normal es que proteste. Esto evoluciona hasta el oposicionismo característico de los tres años.

El autocontrol emocional significa que el niño es capaz de percibir sus emociones, las reglas que rigen el contexto social y tener la voluntad de modificar la expresión emocional y a veces con ello la experiencia subjetiva emocional. Esto ya representa una auténtica competencia emocional que requiere un cierto desarrollo de la inteligencia. Es una de las primeras manifestaciones de inteligencia emocional. Hay indicios que inducen a pensar que esto se puede iniciar a partir de los 12 meses de vida. Esto coincide con la aparición del lenguaje. Lo cual se puede interpretar en el sentido de que empieza a haber una cierta conciencia de los propios estados emocionales. Estos fenómenos coinciden con la distinción entre el yo y los otros. De todas formas, para poder hablar realmente de autocontrol emocional hay que esperar hasta los 2-3 años. Hacia los 5 años se va afianzando esta competencia.

El control emocional está ligado a la capacidad de fingirlas. Los niños aprenden pronto que ciertas emociones no se pueden expresar públicamente; como mínimo en presencia de adultos. Por ejemplo, saben que no es bueno hacer daño, reírse del mal ajeno, manifestar envidia, etc. Ocultar las emociones en situaciones de presión social ya es una forma de conciencia y regulación emocional. Esta competencia puede aparecer a partir de los 2 años. En torno a esta edad se inicia el desarrollo de la capacidad para hablar del contenido de sus emociones y comenzar a etiquetarlas apropiadamente, capacidad que se verá enriquecida con el progresivo aumento del vocabulario.

Las emociones sociales como la vergüenza aparecen a partir de los 18 meses. Después aparece la culpa y el orgullo. Lo cual es indicativo de que el niño comprende las consecuencias de sus

acciones y de la aceptación social de las mismas.

Desde los 2 años los niños empiezan a poner nombre a las emociones y empiezan a ser capaces de expresar facialmente una u otra emoción a voluntad, “fingiendo” si se les pide. Son más precoces en etiquetar las emociones positivas. La precisión en la tarea mejora con la edad. Hacia los 4 años y medio esta competencia está consolidada. Los niños de educación infantil discriminan claramente entre un conjunto de emociones básicas como miedo, enfado o rabia, tristeza o alegría.

Supongamos que se explica un cuento en el cual se habla de emociones. Se les puede preguntar a los niños si los personajes realmente sienten la emoción que dicen, o más bien están fingiendo. Si la historia es relativamente fácil, a los 3 años son capaces de distinguir entre la emoción real o el ocultamiento. Pero hay que esperar a los 5 años para que se consolide esta competencia. Esta capacidad se halla íntimamente relacionada con la denominada empatía cognitiva o “teoría de la mente”, que se refiere a la capacidad para comprender que los demás tienen mente, y, por ende, deseos, intenciones, pensamientos y emociones que pueden ser distintos a los nuestros, e incluso distintos a los que su comportamiento observable pueda hacer creer. Esta capacidad se empieza a apreciar sobre los 4 años mayormente, y por eso a partir de esa edad es cuando los niños empiezan a mentir, pues ya saben que pueden hacer o decir cosas que hagan creer a los demás lo que ellos desean. Empieza la capacidad de influir en los demás, de manipular a nuestro antojo lo que piensan y sienten.

Además del uso de los cuentos en educación emocional, es muy útil el uso de las películas infantiles, si bien es preciso seleccionarlas con cautela, especialmente teniendo en cuenta, en primer lugar, la edad para la cual está destinada cada una de ellas, y, en segundo lugar, valorando detenidamente qué se quiere trabajar mediante tal o cual película o mediante tal o cual fragmento de la misma. No cualquier película infantil es apropiada para cualquier niño, especialmente si se trata de niños de edades tempranas. Una cuidada selección es vital para evitar que los niños experimenten sufrimiento innecesario por verse expuestos a escenas violentas o terroríficas demasiado fuertes para su edad.

Las películas infantiles de dibujos animados son una rica fuente de recursos para trabajar en educación emocional, como lo son, por ejemplo, los cuentos clásicos de Disney, o las historias y aventuras del Estudio Ghibli.

Hasta los 4 años la evolución emocional guarda una cierta homogeneidad, dentro de la normalidad. A partir de los 5 años cada niño va perfilando unas diferencias individuales en función de su historia personal, la familia y el contexto. Es decir, a partir de esta edad es cuando las experiencias personales, la permisividad social y el marco cultural influyen significativamente en la evolución emocional. Por lo tanto es un momento clave para introducir la educación emocional de forma intencional y sistemática.

Entre los 6 y los 10 años son capaces de hablar sobre las emociones y discutir sobre ellas. Esto es la aparición de la metacognición de la emoción. Lo cual posibilita llegar a enmascararlas completamente. Esta capacidad abre una puerta para profundizar en la educación emocional. En educación infantil, la metodología didáctica de las asambleas, así como los cuentacuentos y el tipo de discusiones y debates propios del programa Filosofía para Niños (*e.g.*, Accorinti, 1999, 2000; Brenifier, 2006) son vehículos muy recomendables para la educación emocional temprana.

Edad Experiencia, reconocimiento

0-12 meses Experiencia de emociones primarias o básicas

6-12 meses Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en personas adultas que le cuidan

18-24 meses Experiencia de emociones secundarias

2-3 años Etiquetado verbal de emociones básicas

2-4 años Reconocimiento del estado de ánimo propio

4-5 años Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias

6-7 años Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas

7 años Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido

6-10 años Metacognición de la emoción

1.4.3. El apego infantil

En la década de los cincuenta, Harlow (1958) estudió la reacción de monos rhesus privados de contacto afectivo con sus madres. Se les ponía ante dos tipos de muñecos en forma de monos. Unos eran metálicos, poco atractivos al tacto, pero que proporcionaban alimento. Los otros eran de trapo y por tanto de tacto suave y atractivo. Se observó que los monos preferían el contacto afectivo con muñecos de trapo que el contacto frío de metal aunque les proporcionara alimento. Esto sugirió la importancia del afecto por encima de la necesidad biológica del alimento. Este estudio se puede considerar como un antecedente de los estudios del apego. El neurocientífico afectivo Panksepp (1998) ha identificado en el cerebro de los mamíferos un sistema afectivo primario que parece ser el que se activa con este impulso y que produce en los adultos el deseo de cuidar a y proteger de su prole.

La teoría del apego (*attachment*) se debe a la línea de investigación con multitud de publicaciones de John Bowlby (1969, 1973, 1980, 1985, 1989, 1993). Como consultor de la Organización Mundial de la Salud (OMS), realizó investigaciones con niños huérfanos, institucionalizados a raíz de haber perdido a sus padres en la Segunda Guerra Mundial. Llegó a la conclusión de que la pérdida de la figura materna conjuntamente con la falta de un sustituto afecta adversamente a los niños. En la década de los 60 comienza a trabajar en la teoría del apego. Una continuadora es Mary Ainsworth, que en múltiples publicaciones con sus colaboradores aporta nuevas perspectivas a la teoría del apego (Ainsworth *et al.*, 1978).

La teoría del apego se orientó originalmente hacia las relaciones entre el bebé y su madre. El apego del niño a la madre es una tendencia tan fuertemente básica y primaria como la necesidad de comer, beber y dormir. Posteriormente, la teoría se extendió a otras relaciones: entre hermanos, pareja, padres e hijos, abuelos y nietos...

El apego se puede definir como una vinculación afectiva intensa y duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad. El apego se caracteriza por un conjunto de conductas del niño que tienden a la búsqueda de proximidad con una o varias personas adultas que le proporcionan seguridad y calma, llamadas “figuras de apego”. En caso de perder esta cercanía, el niño busca restaurarla. Los niños, desde edades muy tempranas, buscan proximidad con los adultos más significativos (madre, padre); se esfuerzan en no distanciarse de ellos, y cuando captan la amenaza de la separación, manifiestan visiblemente su preocupación y malestar. De ahí el dicho de que para un niño “su madre es su primer amor y su padre su primer superhéroe”.

Las conductas que ponen de manifiesto la existencia de una relación de apego con otra persona son: la búsqueda de proximidad y contacto con esa persona; la protesta por la separación; la búsqueda de protección y seguridad en esa persona; la búsqueda de consuelo o apoyo emocional; considerarla fuente de información.

El apego se construye. Es necesario que dos personas interactúen durante un cierto tiempo para que se forme el vínculo. La calidad del apego es el producto de la interacción. Si la interacción es de mala calidad el apego resultante también lo es.

El apego es la base de las relaciones sociales. Su finalidad es la obtención de seguridad. El niño está indefenso y precisa de los adultos para su cuidado y desarrollo. Pero en etapas posteriores a la niñez, el apego puede perdurar. En la juventud y adultez, el apego tiene como finalidad la pertenencia del sujeto a un grupo (sentimiento de pertenencia). De esta forma el adolescente prefiere renunciar a su propia libertad en virtud de lo que decida el grupo. Se crean

pandillas, bandas, “tribus urbanas”, etc. El grupo de pertenencia asegura protección, satisfacción de necesidades y apoyo emocional.

Cada persona tiene su propia evolución en cuanto al desarrollo del apego. Según sea el proceso evolutivo, se derivarán unas determinadas consecuencias. Hay niños que encuentran respuestas positivas del entorno a sus demandas de apego: tienen adultos atentos, solícitos, preocupados por su bienestar, que responden a sus llamadas y satisfacen sus necesidades. Están en el buen camino para un desarrollo emocional apropiado.

Por otra parte, hay niños con un historial de frustraciones: niños abandonados, que son víctimas de amenazas, malos tratos, abusos, etc. Están en situación de riesgo. Algunos niños pueden manifestar “ansiedad de separación”, que se caracteriza por inquietud en las relaciones con los demás, temor intenso al abandono, intolerancia a la soledad, excesivo apego a los demás, protesta ante la ausencia de las figuras de apego, etc.

Las frustraciones son inevitables; por tanto, hay que aprender a superarlas. Para ello es de gran ayuda la función de la familia en el establecimiento de normas, establecer límites y mantener un orden. El desarrollo de la tolerancia a la frustración debe ser uno de los objetivos a tener presentes en la educación familiar y en la educación formal. Pero cuando las frustraciones superan un cierto umbral, se pueden producir efectos que conviene prevenir.

Se distingue entre *apego seguro* y *apego inseguro*. Este último también se denomina apego ansioso y presenta dos formas: *apego evitador* y *apego ambivalente*. En resumen, se han identificado tres tipos de apego: apego seguro, apego inseguro (ansioso) evitador y apego inseguro (ansioso) ambivalente.

El *apego seguro* se caracteriza porque el niño echa en falta a su madre y se consuela con su presencia. Es el tipo de apego más frecuente (66%). En este tipo de apego se tiene una convicción positiva del comportamiento atento de los adultos. El niño se siente amado, atendido, seguro y con sus necesidades básicas satisfechas. Lo cual se puede complementar perfectamente con una disciplina y unos límites impuestos con cariño. Los niños necesitan desarrollar un *apego seguro* respecto a sus madres, padres o cuidadores, antes de enfrentarse a situaciones desconocidas. El mantenimiento de un vínculo se experimenta como una fuente de seguridad y fuente de dicha. Por el contrario, su pérdida implica ansiedad, pesadumbre e incluso cólera.

El *apego evitador* se caracteriza porque el niño echa en falta a su madre, pero la evita cuando regresa después de una separación. Este tipo de apego se suele manifestar ante una madre inaccesible. Suele representar un 20% de los niños. Este tipo de apego deriva en una progresiva indiferencia hacia los demás, con una reorientación hacia uno mismo. Las personas “evitativas” sufren de desconfianza y miedo a la intimidad, a la vez que conceden a los efectos una importancia secundaria. Esto, con el tiempo, puede conducir a una desvinculación afectiva, caracterizada por una incapacidad para amar o sentirse amado (desvinculación emocional).

En el *apego ambivalente*, el niño presenta una alteración de conducta ante la separación materna y expresa ira cuando se produce el reencuentro. Se da en un 12% de la población.

En el *apego ansioso*, ya sea evitativo o ambivalente, no hay una seguridad en el comportamiento de las figuras adultas, lo que conduce a una preocupación continua por la disponibilidad de las mismas. Las personas “ansiosas” sufren de desconfianza, necesidad de aprobación y preocupación por las relaciones. El apego ansioso se puede manifestar mediante la “ansiedad de separación”, que se caracteriza por inquietud en las relaciones con los demás, temor intenso al abandono, intolerancia a la soledad, excesivo apego a los demás, protesta ante la ausencia de las figuras de apego, etc.

Cada persona desarrolla su propio “estilo de apego” en función de los condicionamientos

ambientales (familia, educación, compañeros, etc.). Antes se pensaba que era el comportamiento de la madre el que producía el tipo de apego. Pero investigaciones posteriores han puesto de manifiesto que el temperamento del niño y los rasgos de personalidad pueden ser más importantes que el comportamiento de la madre (Del Barrio, 2005); sobre todo, es dependiente de la acción de ambos protagonistas, tanto del niño como de la madre. No debe olvidarse que los adultos (padres, madres, cuidadores) reaccionan de modo distinto en función del temperamento de cada niño, y, a su vez, en función de cómo respondan los adultos, así se irá modulando o reforzando el estilo de comportamiento del niño.

El apego se dirige hacia un núcleo reducido de personas, que desempeñan un papel central en la persona vinculada, la cual tiene un trato preferente hacia ellos. A lo largo de la vida, las personas pasan por diferentes “figuras de apego”. Durante la infancia (2-10 años), la principal figura de apego es la persona que cuida del niño, habitualmente los padres (normalmente la madre); después aparecen otras figuras de apego que están en segundo lugar: hermanos, abuelos, primos, tíos, amigos y otros familiares, educadores, etc. En la adolescencia (11-16 años), la principal figura de apego son los padres, aunque progresivamente van tomando importancia los amigos. Al final de esta etapa pueden asomar tímidamente las relaciones iniciales de intimidad con otra persona, la pareja.

Durante la juventud (17-25 años), los padres ceden el primer plano en favor de la pareja y los amigos. El inicio del retroceso de los padres en la jerarquía de apegos coincide con la aparición de la pareja, localizándose el momento más crítico entre los 20-25 años en promedio. En esta etapa, la amistad alcanza su valor más alto dentro de las relaciones afectivas. También se cita a hermanos, abuelos y otros familiares entre las figuras de apego. Conviene subrayar que hasta la juventud los padres aparecen como figuras de apego principales. Se observa que es la madre la principal figura, a bastante distancia del padre, en general.

Durante la edad adulta (26-65 años), el cónyuge o pareja estable es la principal figura de apego. En algunos casos siguen siendo los padres o los hijos. Detrás quedan hermanos, amigos y otros familiares. Pasada la primera mitad de este ciclo se citan por primera vez como figuras de apego a los nietos y a los hijos políticos. Cuando se alcanza la senectud (66-85 años), los hijos o el cónyuge, si aún vive, son las principales figuras de apego. También aparecen los nietos, los hermanos, los hijos políticos y otros familiares.

Es interesante observar que, en general, existe cierta tendencia a elegir a mujeres más que a hombres entre las figuras de apego. Tal vez esto sea debido a la conocida mayor capacidad afectiva de las mujeres respecto de los hombres. En cambio, la suegra no suele ser elegida como figura de apego.

El contexto educativo y laboral no parecen propicios para el establecimiento de apegos. Por lo menos entre personas de diferente rango (profesor, jefe). Solo en alguna ocasión aparece citado como figura de apego un compañero de clase o de trabajo, probablemente por la latente competitividad que puede percibirse como una amenaza *a priori* incompatible con la experimentación de seguridad y calma.

Conviene tener presente que la teoría del apego se desarrolló sobre la base de estudios centrados en los primeros años de vida. Después se ha ido extendiendo hasta adoptar un enfoque del ciclo vital. Esto ha puesto de manifiesto una serie de fenómenos sobre permanencia y cambio que son una fuente de discusión en el campo de la psicología del desarrollo. Un tema recurrente de discusión es si el estilo de apego se mantiene estable a lo largo de la vida o si se producen cambios en el sistema de apego. Hay diversidad de opiniones sobre este punto. López (2006), uno de los reconocidos expertos sobre el apego, después de una extensa revisión bibliográfica,

concluye que hay una cierta estabilidad del sistema de apego, pero, al mismo tiempo, son relativamente frecuentes los cambios en el estilo de apego.

Las investigaciones indican que las personas con estilo de apego seguro tienen ventajas para organizarse la vida “solos”, construir con éxito su autonomía, tomar decisiones, formar pareja, resolver conflictos y afrontar mejor la pérdida de la pareja si llegara el caso.

El apego en la vida adulta tiene unas características diferenciales respecto del apego infantil. La diferencia más clara es que en la infancia las relaciones son asimétricas. Hay una asimetría entre el “sistema de apego”, que es el niño, y el “sistema de cuidado”, que es el adulto. Por otra parte, en la infancia el apego no tiene un contenido sexual. Mientras que en la vida adulta las relaciones interpersonales son simétricas (o deberían serlo) y suelen tener un contenido sexual: los miembros de la pareja pueden ser, al mismo tiempo, cuidadores y amantes.

El apego puede mostrar patrones desadaptativos a cualquier edad. Los más comunes son la excesiva facilidad para provocar la conducta de apego (dependencia emocional) o su desactivación total o parcial (desvinculación afectiva).

En resumen, la teoría del apego ofrece una descripción conductual del comportamiento, que ayuda a comprender una serie de fenómenos con implicaciones educativas para la familia y para la educación emocional.

1.4.4. El desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional

Dado que la personalidad adulta es más sofisticada (tiene más matices y variantes) que la infantil, aún muy semejante al perfil temperamental, Mavroveli *et al.* (2008) seleccionaron las dimensiones de la inteligencia emocional rasgo que más claramente pueden identificarse en la infancia y que probablemente están muy relacionadas con el temperamento: adaptabilidad, disposición afectiva (felicidad disposicional), percepción emocional, expresión emocional, regulación emocional, baja impulsividad, relaciones con los compañeros (relaciones), autoestima y automotivación.

Zeidner *et al.* (2003), con su modelo de inversión multinivel, proponen considerar el temperamento como un constructo, identificable y evaluable en la infancia y aceptado como una piedra angular de la personalidad, que podría ser la base sobre la que se desarrolla la inteligencia emocional. Esta interesantísima hipótesis apenas ha sido revisada hasta recientemente. Gardner, Qualter y Whiteley (2011) investigaron el temperamento, la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo de estudiantes universitarios y comprobaron que el temperamento, efectivamente, está relacionado con la inteligencia emocional, pero no con la inteligencia emocional capacidad, sino con la inteligencia emocional rasgo. Posteriormente, Keefer *et al.* (2014) encontraron también una cierta relación entre características temperamentales en edades de 2 y 3 años con trayectorias de desarrollo de la inteligencia emocional rasgo a partir de los 10 años. Por otra parte, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) han confirmado que la inteligencia emocional rasgo tiene un gran solapamiento con el factor general de personalidad (GFP), que precisamente aglutina un conglomerado de características que hacen que el GFP sea interpretado como “el desarrollo adulto del buen temperamento” (Rushton e Irwin, 2011). De modo que todos estos trabajos apuntan a que existe una íntima relación entre temperamento y desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional rasgo, aunque aún se requiere más investigación que profundice y aclare esta relación.

Algunos autores han sugerido que posiblemente las experiencias vitales afectan al desarrollo de la inteligencia emocional, y la edad pueda interpretarse como una medida indirecta de la acumulación de tales experiencias, especialmente alrededor de los veinte años, cuando se suelen

vivenciar muchos acontecimientos vitales de gran intensidad, como la elección vocacional de la carrera, la relativa independización de los padres, o las relaciones amorosas de cierta seriedad (Wong, Foo, Wang y Wong, 2007).

En lo que concierne a la edad, esta parece mostrar una correlación baja pero significativa y positiva con la puntuación global en inteligencia emocional rasgo, así como con los cuatro factores del TEIQue, sugiriendo que a mayor edad la inteligencia emocional rasgo tiende a aumentar (Mikolajczak *et al.*, 2007). Algunos investigadores, sin embargo, han hallado una relación curvilínea (no lineal) entre edad e inteligencia emocional rasgo, con una inversión de la relación a partir de la adultez, en concreto con una primera declinación a partir del intervalo de edad entre los 35-44 años y una segunda en torno a los 60-64 años (Derksen, Kramer y Katzko, 2002), o en torno a los 50 años según otros estudios (Bar-On, 1997).

En el estudio de Petrides, Furnham y Mavroveli (2007) se encontró una correlación con edad de $r=.16$, y en el estudio de Mikolajczak *et al.* (2007) se halló una correlación de orden también muy similar ($r=.19$). En el estudio de Brasseur *et al.* (2013) resultó de $r=.12$, mientras que en el estudio de Pérez-González (2010) con muestra de universitarios españoles de edades entre 18 y 45 años la correlación fue de $r=.15$. Como puede apreciarse, los resultados son muy similares. En este último estudio, además, se observó que en los 21 años había un punto de inflexión, a partir del cual el nivel de inteligencia emocional sufría una mejora significativa (tamaño del efecto cuantificable en una d de Cohen $=.34$); pero esta mejora estaba mediada por la variable sexo, de tal manera que eran las mujeres quienes verdaderamente incrementaban su nivel de inteligencia emocional tras sobrepasar esta edad.

No obstante, esta presunta asociación entre edad e inteligencia emocional rasgo no parece ser homogénea para todas las dimensiones de la inteligencia emocional rasgo, sino que se muestra diferente para sus distintas facetas (Derksen *et al.*, 2002; Pérez-González, 2010). De modo que parece razonable esperar trayectorias diferentes de desarrollo evolutivo para cada componente de la multifacética inteligencia emocional.

Por el momento, aún se carece de suficientes estudios “longitudinales”, o, a falta de estos por su complejidad, estudios transversales con muestras grandes que cubran un amplio registro de edades, abarcando, por ejemplo, desde los primeros años de la adolescencia hasta más allá de los 65-70.

Es importante destacar que la psicología del desarrollo ha necesitado más de cien años de investigación para describir con cierto detalle la evolución de variables como el temperamento, el apego o la expresión y la regulación emocional, el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral de los humanos desde el nacimiento hasta la senectud. Es comprensible, por lo tanto, que hablar del desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional sea todavía una quimera, ya que la novedad del tema no ha permitido aún la realización de investigaciones longitudinales sistemáticas. De modo que aún han de recabarse muchos datos para avanzar en esta cuestión, y tenemos más preguntas que respuestas. Además, una de las limitaciones más importantes es la de la limitada disponibilidad de instrumentos de evaluación de inteligencia emocional para edades anteriores a la adolescencia (*e.g.*, Humphrey *et al.*, 2011), a lo que se suma el problema de demostrar la equivalencia entre instrumentos para niños y sus respectivas versiones para adultos, de hecho, de algunos de los instrumentos más populares, como el MSCEIT, no existen aún versiones para niños.

En uno de los escasos estudios longitudinales sobre inteligencia emocional, Keefer *et al.* (2013) observaron que los cambios en inteligencia emocional rasgo (evaluada mediante el EQ-i para jóvenes) son parciales a partir de los 10 años aunque prácticamente inexistentes entre los 12

y los 18 años, sugiriendo que la inteligencia emocional rasgo queda bastante definida al inicio de la adolescencia. A partir de otros instrumentos célebres, como el TEIQue, de los que existe una versión para niños, otra para adolescentes y otra para adultos, hay muchas preguntas que podrían responderse mediante investigaciones longitudinales. Podríamos preguntarnos por la utilidad de estos instrumentos para evaluar el desarrollo evolutivo del nivel de inteligencia emocional de una persona desde la infancia hasta la adultez; por ejemplo: ¿cómo sabemos si las diferencias en puntuación obtenida por una persona con 8 años al cumplimentar el TEIQue para niños (*e.g.*, Mavroveli *et al.*, 2008), con 14 años al cumplimentar el TEIQue para adolescentes (*e.g.*, Mikolajczak, Petrides y Hurry, 2009), y luego con 25 ó 50 años al cumplimentar el TEIQue para adultos (*e.g.*, Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014), se deben verdaderamente a un cambio en el nivel de inteligencia emocional rasgo y no a que los tres instrumentos son distintos, en realidad? La investigación futura deberá ir desvelando este tipo de preguntas.

El apoyo de la neurociencia: el cerebro emocional

La inteligencia emocional tiene, obviamente, un correlato biológico en el cerebro, aunque aún estamos apenas empezando a comprenderlo. Así que las aportaciones de las neurociencias son un fundamento importante para la comprensión y la educación de la inteligencia emocional. En este capítulo se introducen los conceptos de neurociencia social, neurociencia afectiva y neurociencia educativa. Asimismo, se revisan los principales hitos en la investigación sobre la anatomía y la fisiología del denominado cerebro emocional, es decir, el conjunto de estructuras y procesos neurológicos que hacen posible las emociones y la inteligencia emocional.

La neurociencia ha dado pasos de gigante desde la década de los años 90 del siglo xx, precisamente denominada “década del cerebro” por esta misma razón. Los continuos avances de la neurociencia, en general, y de la neurociencia afectiva, en particular, primordialmente gracias a las sofisticadas tecnologías de neuroimagen que permiten escanear el cerebro vivo en tiempo real, constituyen una piedra angular en la comprensión actual de la mente humana.

A continuación revisamos, sin ser exhaustivos, los principales descubrimientos neurocientíficos con mayor potencial para enriquecer significativamente nuestra comprensión de la inteligencia emocional, así como la de su desarrollo evolutivo y la de su educación.

2.1. El alma está en el cerebro

Hoy sabemos que el cerebro es el órgano que produce nuestra mente, que nuestras capacidades mentales son producto de nuestro funcionamiento neuronal. Pero esta idea, aunque no es nueva, hace en realidad muy poco tiempo que se viene aceptando de forma mayoritaria entre investigadores.

Al menos ya en la edad antigua pensadores griegos como Hipócrates y Platón, o más tarde Galeno, situaban parte o la totalidad de las funciones mentales (por entonces llamadas facultades del alma) en el cerebro. No obstante, hasta el español Juan Huarte (1575) prácticamente nadie había intentado hacer un estudio detallado de las posibles correspondencias entre las diferencias individuales en capacidades mentales o inteligencias (“ingenios”) y las diferencias en las propiedades físicas y químicas del cerebro en unos individuos y en otros, y por ello es justo considerarle tanto uno de los principales precursores (o padre) de la psicología de las diferencias individuales como de la neuropsicología, y en especial de la neurobiología de la inteligencia (e.g., Martín-Araguz y Bustamente-Martínez, 2004; Virués-Ortega *et al.*, 2011).

Cuadro 2.1. Partes del alma y su ubicación en el cuerpo según Platón y Aristóteles (entre paréntesis se indica la virtud que se logra al dominar cada tipo de alma)

<i>Platón</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Aristóteles</i>
Racional (prudencia/sabiduría)	Cerebro	Intelectiva
Irascible (fortaleza/valor)	Corazón	Sensitiva
Concupiscible (templanza)	Vísceras/estómago/hígado	Vegetativa

Bastante más tarde aún imperaba la creencia de que el alma o ánima (etimológicamente aire, viento o soplo de vida) era inmortal e inmaterial y solo habitaba el cuerpo de forma provisional para dotarle de vida y regir su funcionamiento, pero en cambio se pensaba que el cerebro era apenas una glándula que, aparte de tener un aspecto desagradable, debía tener poca funcionalidad. Sin embargo, el francés Descartes (1649) llegó a sugerir que el alma se situaba exactamente en una pequeña parte de la base del cerebro que había sido identificada por Galeno, y denominada epífisis o glándula pineal (del latín *pineae*, que significa piña o cono), basándose en el simple hecho de que ésta parecía ser la única estructura cerebral que no es doble, como por ejemplo lo son los hemisferios cerebrales, el hipocampo o la amígdala, por lo que cabría esperarse que ahí se integrara la información que provenía de las dos mitades del cuerpo. Pero Descartes aún distinguía entre cuerpo y alma, conociéndose desde entonces esta idea como dualismo cartesiano o dualismo “cuerpo-mente”.

Poco después de Descartes, el inglés Thomas Willis (1664) acuñó el término neurología como el estudio científico de la anatomía, funciones y enfermedades del sistema nervioso, reconoció los nervios como conductos de información y concibió los pensamientos y las emociones como “tormentas químicas de átomos” en el cerebro, disipando así el dualismo cuerpo-mente; Willis también sugirió el protagonismo de distintas estructuras cerebrales en diferentes funciones mentales, y fue el primero en sospechar que desde la glándula pituitaria (hipófisis) o desde las gónadas se distribuyen hormonas a todo el cuerpo.

Muy posteriormente, tal y como han destacado Alcover y Rodríguez (2012), Carpenter (1874) se convierte en un precursor del concepto de neuroplasticidad, al afirmar que en ninguna parte del organismo humano es tan grande la actividad reestructuradora, a lo largo de toda la vida, como en el cerebro. De hecho, este autor afirmó:

No hay ninguna razón que nos induzca a ver el cerebro como una excepción del principio general de que cada parte del organismo tiende a formarse de acuerdo como el modo en que se ejercita habitualmente, y de que esta tendencia debe ser prioritariamente vigorosa en el aparato nervioso (Carpenter, 1874, cit. en James, 1890: 92).

William James (1890), basándose en las ideas de Carpenter (1874), describe a los seres vivos como “manojos de hábitos”, distinguiendo entre dos tipos: los que obedecen a una tendencia innata y que considera instintivos, y los que son fruto de la educación y que denomina actos de razón. Para James (1887), los hábitos instintivos se asocian con funciones inferiores del cerebro que implican un comportamiento automático, mientras que los actos de razón se asocian con funciones superiores que implican procesos intelectuales típicamente humanos. Junto con Carpenter (1874), subraya el carácter plástico del sistema nervioso como propiedad esencial del mismo:

La materia orgánica, en especial el tejido nervioso, parece estar dotada con un grado de plasticidad extraordinario [...]: los fenómenos de hábito en los seres vivientes se deben a la plasticidad de los materiales orgánicos de que están compuestos sus cuerpos (James, 1890: 87).

Es bastante significativo que justamente el primer autor, después de Darwin (1872), en hacer un análisis detallado de lo que es una emoción (*i.e.*, James, 1884), fuera también uno de los primeros en subrayar el carácter plástico del sistema nervioso.

2.2. Neurociencias cognitiva, social y afectiva

De la convergencia entre diversas disciplinas de investigación cerebral (*e.g.*, neurobiología, neuroquímica, neurofarmacología, neuroendocrinología, neuroinmunología) surgió el campo interdisciplinar de la neurociencia, también denominado en plural, neurociencias, justamente por este carácter integrador de enfoques y saberes, cuyo objeto de estudio es la estructura y la función del sistema nervioso, con especial énfasis en el cerebro, como estructura principal y más compleja del sistema nervioso central.

En este marco de las neurociencias surge la neurociencia cognitiva como fruto de la colaboración entre neurobiólogos, psicólogos cognitivos e ingenieros en inteligencia artificial, con el propósito de estudiar las bases cerebrales de la cognición. Posteriormente, diversas investigaciones se empezaron a centrar en estudiar las bases cerebrales (neurobiológicas) de la conducta interpersonal y la cognición social (el modo en el que se procesa la información de carácter social), surgiendo así la neurociencia cognitiva social o la neurociencia social (Cacioppo y Bernston, 1992).

Finalmente, poco después de proponerse el término neurociencia social se acuña el término neurociencia afectiva para aludir al estudio de las bases neurobiológicas de las experiencias afectivas, campo que tiene implicaciones directas en la comprensión de la personalidad, la emoción y los trastornos de personalidad y del estado de ánimo (Davidson y Sutton, 1995; Panksepp, 1998). No obstante, también es relativamente frecuente la expresión general neurociencia afectiva y social para aludir conjuntamente al estudio de las bases neurobiológicas de los fenómenos afectivos y sociales.

Dentro de las neurociencias son especialmente relevantes para la comprensión de la inteligencia emocional los conocimientos procedentes de las neurociencias afectiva y social, pero también son importantes los provenientes de la neurociencia cognitiva, siendo lo conveniente, de hecho, un enfoque integrado para verdaderamente entender las interacciones, solapamientos y presuntas diferencias entre cognición y emoción (Davidson, 2000).

Aún más cercano en el tiempo se halla el empleo de la expresión neurociencia social del desarrollo, para hacer referencia al estudio de las cuestiones de interés de la psicología del desarrollo desde la perspectiva de la neurociencia social y afectiva (*e.g.*, Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Lombardo, 2013; Mills *et al.*, 2014; Zelazo y Paus, 2010).

2.3. Neurociencia educativa o neuroeducación

Los rápidos avances en neurociencias, especialmente en neurociencia cognitiva, pero también en neurociencias afectiva y social (Inmordino-Yang y Damasio, 2007), han ido cautivando la atención de psicólogos educativos, psicopedagogos, y educadores, preocupados por aplicar los conocimientos neurocientíficos sobre el aprendizaje a la práctica educativa (*e.g.*, Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2005; Beddington *et al.*, 2008; Goswami, 2006).

En el marco de este interés se creó el programa y luego la revista académica *Mind, Brain and*

Education (MBE), bajo el liderazgo de Kurt Fischer en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, cuya finalidad es promover el acercamiento y la comunicación entre neurocientíficos y educadores para enriquecimiento mutuo de la investigación neurocientífica y de la práctica educativa. En esta línea se emplean las expresiones “neurociencia y educación”, “neurociencia educativa” o educacional (Szűcs y Goswami, 2007; OCDE, 2009), también denominada “neuroeducación” desde una perspectiva más divulgativa (Ansari, De Smedt y Grabner, 2011).

La neurociencia educativa consiste no tanto en un campo de investigación como en un campo de síntesis de conocimiento basado en la promoción de la comunicación recíproca entre investigación neurocientífica sobre el aprendizaje y práctica educativa.

Ante la progresiva aceptación de la posible aplicación al aula de los conocimientos que aportan las neurociencias, también se ha llamado a la prudencia, dado que independientemente de los avances científicos en la comprensión del cerebro y su funcionamiento en el aprendizaje, aún existe una considerable distancia difícil de cruzar entre el conocimiento científico del cerebro y su aplicabilidad práctica en el aula (Goswami, 2006; Hruby, 2012). Habría que añadir también que las afamadas técnicas de neuroimagen como la fMRI (imagen por resonancia magnética funcional) han recibido asimismo serias críticas, puesto que aún son bastante imprecisas y no permiten observar bien el nivel de funcionamiento de los circuitos neuronales, y mucho menos el nivel de funcionamiento molecular. De hecho, en gran medida los datos en los que se basan los estudios de neuroimagen son estimaciones estadísticas con bastante margen de error en algunos casos (Diener, 2010). Justamente con la motivación de vencer estas limitaciones surgió el proyecto *Brain Activity Map* de EE.UU., para procurar aunar la investigación interdisciplinar, con los recursos económicos suficientes, que permita avanzar en nuevas tecnologías de neuroimagen más precisas y completas.

Los defensores de la neurociencia educativa abogan por enriquecer la formación de los profesionales de la educación con los conocimientos neurocientíficos sobre el aprendizaje, pero para lograr esto es igualmente importante descubrir y corregir las concepciones erróneas que tales profesionales puedan tener sobre el cerebro. A estas concepciones erróneas se les denomina “neuromitos” (*e.g.*, Goswami, 2006).

Curiosamente, se ha encontrado que los docentes con mayor conocimiento general sobre el funcionamiento del cerebro son precisamente los más propensos a creer en neuromitos, de modo que sus conocimientos no parecen protegerles contra la creencia en los neuromitos sino todo lo contrario. Esto, obviamente, supone un problema potencial de pernicioso impacto real en las aulas, ya que precisamente los docentes que podríamos denominar “neurofílicos” (amantes de la neurociencia) son los que más intención tienen de aplicar sus (quizás “erróneas”) interpretaciones sobre los hallazgos neurocientíficos a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 2.2. Combinación de afirmaciones científicas y “neuromitos” (afirmaciones erróneas en cursiva) sobre el cerebro y su influencia sobre el aprendizaje (adaptado de Dekker et al., 2012)

1. Usamos nuestros cerebros 24 horas al día.
2. *Los niños deben adquirir su lengua materna antes de aprender la segunda lengua. De lo contrario no aprenderán bien ninguna de las dos.*
3. Los chicos tienen cerebros más grandes que las chicas.
4. *Si los alumnos no beben suficiente cantidad de agua (=6-8 vasos al día), sus cerebros se encogen.*

5. *Se ha probado científicamente que los suplementos de ácidos grasos (omega-3 y omega-6) tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico.*
6. Cuando una región cerebral es dañada, otras partes del cerebro pueden ocuparse de su función.
7. *Usamos únicamente el 10% de nuestro cerebro.*
8. El hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho del cerebro siempre trabajan juntos.
9. *Las diferencias en la dominancia hemisférica (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los aprendices.*
10. *Los cerebros de chicos y chicas se desarrollan al mismo ritmo.*
11. *El desarrollo cerebral ha finalizado cuando los niños llegan a la educación secundaria.*
12. *Hay periodos críticos en la infancia después de los cuales ciertas cosas no pueden nunca más ser aprendidas.*
13. La información es almacenada en el cerebro en una red de células distribuidas a través del cerebro.
14. El aprendizaje no es debido a la suma de nuevas células en el cerebro.
15. *Los individuos aprenden mejor cuando reciben la información en su estilo preferido de aprendizaje (e.g., auditivo, visual, cinestésico).*
16. El aprendizaje ocurre a través de la modificación de las conexiones neuronales del cerebro.
17. El rendimiento académico puede ser afectado por saltarse el desayuno.
18. El desarrollo normal del cerebro implica el nacimiento y la muerte de células cerebrales.
19. *La capacidad mental es hereditaria y no puede ser cambiada por el entorno o la experiencia.*
20. El ejercicio vigoroso puede mejorar la función mental.
21. *Los entornos que son ricos en estímulos mejoran los cerebros de los niños preescolares.*
22. *Los niños están menos atentos después de consumir bebidas dulces o aperitivos.*
23. Los ritmos circadianos (“el reloj corporal”) cambian durante la adolescencia, causando que los estudiantes estén cansados durante las primeras sesiones de la jornada escolar.
24. La ingesta regular de bebidas con cafeína reduce la atención.
25. *Los ejercicios que ensayan la coordinación de habilidades perceptivo-motoras pueden mejorar las habilidades de lectura.*
26. El ensayo frecuente de algunos procesos mentales puede cambiar la forma y la estructura de algunas partes del cerebro.
27. Los estudiantes individuales muestran preferencias por el modo en el cual reciben la información (e.g., visual, auditiva, cinestésica).
28. *Los problemas de aprendizaje asociados con diferencias en el desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación.*
29. La producción de nuevas conexiones en el cerebro puede continuar en la vejez.
30. *Sesiones cortas de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de las funciones cerebrales de los hemisferios izquierdo y derecho.*
31. Hay periodos sensibles en la infancia en los cuales resulta más fácil aprender ciertas cosas.
32. *Cuando dormimos, el cerebro se apaga.*

Si los docentes trabajan en sus aulas con estos neuromitos como premisa pueden estar perjudicando seriamente la calidad de la educación que reciben sus alumnos, además de incurrir en una pérdida de dinero, tiempo y esfuerzo, todo lo cual podría ser mejor empleado en prácticas de enseñanza basadas en la evidencia científica (Dekker, Lee, Howard-Jones y Jolles, 2012;

Pasquinelli, 2012).

Así que la investigación ha encontrado que los profesores más entusiastas sobre la posible aplicación de los conocimientos neurocientíficos al aula tienen dificultad para distinguir la pseudociencia de los hechos científicos (Dekker *et al.*, 2012). Es decir, su entusiasmo por la neurociencia parece inclinarlos más a creer en los neuromitos que a mantener una actitud crítica, convirtiéndose así en presa fácil de editoriales y autores que venden programas educativos con un aparente halo neurocientífico. ¿Ocurrirá algo similar con los profesores más entusiastas con la educación emocional? Aunque por el momento esto último no se ha investigado, este antecedente con la neurociencia educativa al menos debiera servirnos para maximizar la cautela y no asumir que todo lo que suene a educación emocional o a inteligencia emocional es necesariamente serio o cuenta con aval científico (Pérez-González y Pena, 2011).

Parece probable que cuanto más crea uno en la importancia de la inteligencia emocional y de la educación emocional, más fácil resulte que acabe creyendo cualquier afirmación que oiga o lea sobre las presuntas bonanzas de una y de otra, sin llegar a hacer el más mínimo esfuerzo por analizar críticamente esa información, su coherencia con la investigación precedente, su fuente, o el rigor con el que se ha elaborado. Por eso es importante mantener una actitud crítica que nos prevenga de nuestras propias actitudes y tendencias.

2.4. El cerebro en el sistema nervioso

El neurobiólogo español artífice del citado proyecto *Brain Activity Map* de EE.UU., el Dr. Rafael Yuste, ha estimado que el cerebro procesa aproximadamente 36 *terabytes* de información por hora.

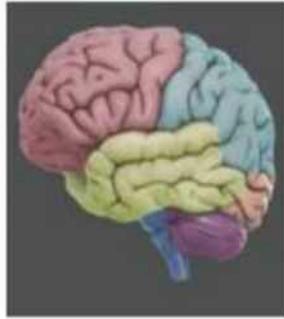
Aunque no es objetivo de este libro hacer una introducción a la organización anatomofuncional del sistema nervioso humano (para esto véase Del Abril *et al.*, 2003), al menos quisiéramos recordar la clasificación básica del mismo para dar al lector una referencia contextual que le ayude a comprender mejor los siguientes apartados.

El sistema nervioso se divide en dos grandes sistemas que lo componen, los cuales difieren globalmente en su localización, pero que sin embargo a nivel funcional están íntimamente relacionados. Se trata del sistema nervioso central (SNC) y del sistema nervioso periférico (SNP).

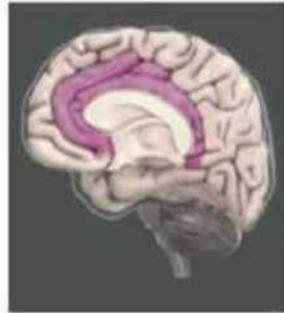
El SNC se encuentra localizado en la cabeza y el centro del cuerpo (columna vertebral), dividiéndose, a su vez, en dos grandes partes: el encéfalo (popularmente cerebro o *brain*) y la médula espinal. Por su parte, el SNP está integrado por el sistema nervioso somático (del griego *soma*, cuerpo) que controla las actividades voluntarias (con nervios aferentes, que llevan información desde todo el cuerpo al SNC, y con nervios eferentes, que ejercen control desde el SNC sobre todo el cuerpo, tanto musculatura como glándulas, vísceras y órganos internos) y por el sistema nervioso autónomo (SNA), que controla las actividades involuntarias, como la respiración o el ritmo cardíaco (compuesto, a su vez, por el sistema nervioso simpático, que se ocupa de excitar el cuerpo cuando es preciso activarlo y ponerlo en estado de alerta o incluso de defensa, y por el sistema nervioso parasimpático, que se ocupa de lo contrario, es decir, de reducir la excitación y de relajar el cuerpo).

El elemento principal del sistema nervioso, el que lo gobierna, es el cerebro, que es el órgano del aprendizaje (Anaya, 2009). Ocupa en el humano, como en la mayoría de los primates, el 2% de la masa total del cuerpo (aproximadamente pesa 1,5 kg), sin embargo consume aproximadamente el 25% de su energía. De modo que de un promedio de 2.000 calorías diarias de ingesta, 500 se destinan a mantener el cerebro funcionando.

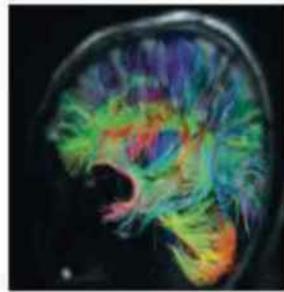
El estudio del cerebro trata de aunar la descripción y explicación de dos aspectos: su estructura o arquitectura (su anatomía) y su funcionamiento o funciones (su fisiología). De modo que una comprensión completa requiere tanto un análisis de su anatomía como de su fisiología, pues ambas son mutuamente dependientes.



Órgano



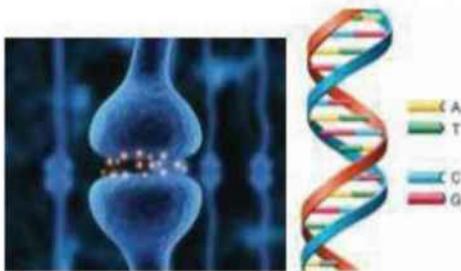
Regiones
(subestructuras o áreas cerebrales
corticales y subcorticales)



Circuitos
(redes neuronales, conectoma)



Células
(neuronas, células gliales)



Moléculas
(sinapsis, neurotransmisores,
expresión de genes,
síntesis de proteínas)

Figura 2.1. Cinco niveles de observación en el estudio del cerebro.

Actualmente se contemplan fundamentalmente cinco niveles de análisis del cerebro, en función del mayor o menor tamaño cerebral del área observada, es decir, en función del nivel más macroscópico o más microscópico de observación: desde el funcionamiento global, simultáneo o secuencial de distintas regiones del cerebro en su conjunto hasta su funcionamiento en tareas concretas a nivel molecular (véase la figura de los niveles de observación en el estudio del cerebro).

Aunque generalmente se asume que el cerebro humano contiene unos 100 billones de neuronas, solo recientemente se ha conseguido contarlas con alguna precisión (Azevedo *et al.*, 2009), estimándose que en el cerebro humano hay aproximadamente 86 billones de neuronas y casi la misma cantidad (85 billones) de células gliales, lo cual parece ser una proporción común en la mayoría de los primates. De esos 86 billones de neuronas, el 19% están en la corteza cerebral (16 billones). Como ilustración para comparar, téngase en cuenta que los gorilas y orangutanes apenas tienen 30 billones de neuronas.

Comparado con el cerebro de otros primates, el cerebro humano tiene una proporción similar de neuronas y de células gliales, sin embargo es sustancialmente diferente en que posee un mayor número absoluto de neuronas en la corteza cerebral, siendo esta la mayor de todos los seres vivos, la cual representa el 80% de la masa cerebral de una persona. Se supone que nuestras capacidades cognitivas superiores en el reino animal se deben precisamente a este hecho (Azevedo *et al.*, 2009).

2.5. El sistema límbico como central emocional

William James (1884) describió dos componentes de la emoción: la respuesta o expresión emocional (las reacciones fisiológicas y el comportamiento) y la experiencia emocional (el sentimiento). En el siglo siguiente, Papez (1937) fue el primero que propuso una teoría sobre la existencia de ciertos circuitos o vías neuronales especiales cuya función es provocar y mediar las vivencias emocionales. Papez (1937), en línea con James (1884), destacó que el término emoción se refiere a un modo de actuar (expresión emocional) y a un modo de sentir (experiencia subjetiva o sentimiento), y que ambos aspectos de la emoción implican diferentes áreas cerebrales (Plutchik, 1994).

Poco después, Paul MacLean (1949) defendió la idea de que el curso de la evolución animal había provocado que en el humano se hubieran yuxtapuesto, uno sobre otro, tres tipos de cerebros, por lo que presentó el cerebro humano como un cerebro compuesto por tres formaciones cerebrales superpuestas según el orden cronológico en el que evolucionaron, la formación más antigua abajo y la más nueva arriba del todo. Esta interpretación del cerebro humano se denomina cerebro “triuno” o “trino”, y está integrado por: el cerebro prototípico de los reptiles (cerebro reptiliano o protoreptiliano), el cerebro prototípico de los mamíferos (cerebro paleomamífero) y el cerebro prototípico de los mamíferos superiores (cerebro neomamífero).

MacLean (1949) sugirió que el cerebro intermedio (el paleomamífero) ejerce un enorme control sobre la actividad visceral (órganos internos), incluso en los primates superiores como el humano, por lo que decidió denominar a esta sección del cerebro “cerebro visceral”, lo que incluye el giro hipocampal (parte del lóbulo temporal interno), los cuerpos mamilares, el núcleo talámico anterior, el giro cingulado, la amígdala, el hipocampo y el septum, fundamentalmente (Plutchik, 1994). Posteriormente, MacLean (1963) cambió la denominación de cerebro visceral a

“cerebro límbico” (del latín *limbus*, límite) o “lóbulo límbico”.

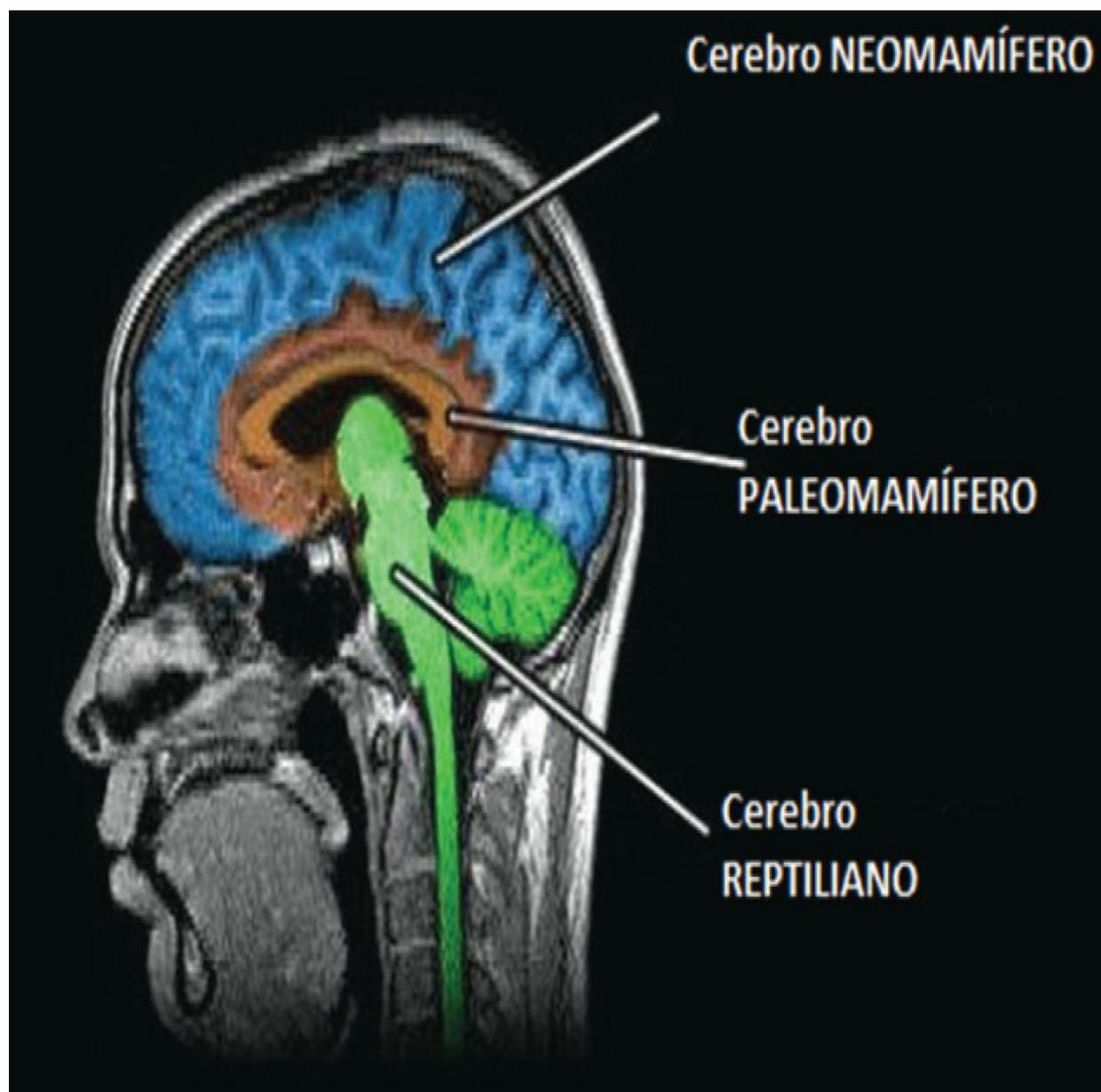


Figura 2.2. Identificación aproximada de las tres secciones del cerebro trino.

A partir de los trabajos de Papez (1937) y MacLean (1949, 1963), principalmente, se empezó a hablar del “sistema” límbico como un conjunto de estructuras que funcionaban coordinadamente como un sistema que les convertía en el “cerebro emocional” o la central emocional del cerebro. De hecho, a partir de estos trabajos se maneja la hipótesis, hoy con amplio apoyo empírico, de que los procesos cognitivos implican circuitos neurales generalmente distintos e independientes de los circuitos emocionales, estando los procesos cognitivos principalmente basados en circuitos neuronales de la corteza y los procesos emocionales principalmente basados en circuitos neuronales subcorticales del sistema límbico (LeDoux, 2000). De hecho, cabe destacar que salen, proporcionalmente, muchísimas más vías nerviosas desde el sistema límbico hacia la corteza cerebral que en sentido contrario, lo cual apoya la idea de que es notablemente mayor el poder de

influencia de las emociones en el pensamiento que al revés, a juzgar por la propia configuración anatómica del cerebro.

No obstante, siendo precisos, aunque hoy en día se reconoce que estas estructuras tienen un enorme protagonismo en el procesamiento emocional, pues su activación es enorme en prácticamente cualquier estado afectivo, no se considera que sean un “sistema” como tal, pues no funciona necesariamente al unísono como un todo, ni tampoco es absolutamente independiente (LeDoux, 1996).

2.6. ¿El origen de las emociones es corporal, cortical o subcortical?

James (1884) expuso una revolucionaria interpretación de la emoción cuando defendió que la experiencia subjetiva de la emoción es consecuencia (y por tanto posterior) de la percepción consciente de los cambios corporales automáticos que se producen en nuestro organismo ante determinadas situaciones o estímulos (sean ocurridos en el ambiente o en nuestros pensamientos o recuerdos). Esta idea se ha simplificado frecuentemente con la conclusión siguiente sugerida por el propio James (1890: 1068): “estamos tristes porque lloramos, irritados porque reñimos, medrosos porque temblamos, y no en orden inverso”. En la misma línea, el fisiólogo danés Carl Lange (1922) defendió que las experiencias emocionales son fruto de la propiocepción o percepción de los cambios fisiológicos internos (*e.g.*, tasa cardíaca, micromovimientos viscerales). Por ello se denomina esta teoría conjuntamente con el nombre de ambos investigadores: teoría de James-Lange.

Según la teoría James-Lange, la percepción de un estímulo o situación biológicamente significativa particular genera de forma automática una serie determinada de cambios corporales (motores y fisiológicos), de modo que posteriormente será la percepción de esos cambios lo que produce la experiencia emocional o sentimiento. Esta teoría defiende, por tanto, que las emociones se generan primero a nivel inconsciente, y solo después (aunque inmediatamente), cuando se notan sus efectos en el cuerpo, se experimenta la percepción subjetiva de la emoción y surge el sentimiento.

Célebres neurocientíficos afectivos como son LeDoux (2011) o Panksepp (2011) no conceden esa importancia que James (1884) concede a la experiencia consciente. LeDoux (2011) subraya que estos dos sistemas (respuesta emocional vs. experiencia emocional) son demasiado independientes como para entender que juntos representan una única entidad a la que debemos denominar emoción. Se pueden experimentar cambios en la activación fisiológica que no producen necesariamente ningún sentimiento (o emoción “caliente”), y al mismo tiempo se pueden sentir sentimientos sin que se observe ningún correlato fisiológico claro. De hecho, la correlación entre estos dos sistemas o componentes emocionales es muy débil, lo que indica una alta discordancia entre estas dos variantes de la vivencia emocional (*e.g.*, Lang, 1994).

Panksepp (2011) es rotundo cuando advierte que la teoría James-Lange es una hipótesis aún a falta de contrastación empírica experimental y, por tanto, su aceptación es más un acto de fe o dogmatismo que una conclusión consistente con la evidencia científica.

En concreto, Panksepp (2011) critica la nociva influencia de la teoría James-Lange en la difusión de la idea errónea de que todos los sentimientos emocionales (y las emociones en general) únicamente tienen lugar si hay intervención de la conciencia, esto es, de la corteza cerebral, la cual está mucho más desarrollada en los humanos que en el resto de animales, conduciendo a que muchos investigadores creen que los animales no experimentan verdaderas emociones.

Panksepp (2011), de hecho, considera que William James fue el responsable de que

posteriores pensadores e investigadores sigan pensando que las emociones son un subconjunto de los procesos cognitivos, de modo que los pensamientos no sean acompañantes de la emoción sino más bien una condición *sine qua non* para que estas sucedan. Esta idea errónea quedó arraigada en la psicología mucho antes de que se conocieran los principios que explican la historia evolutiva (filogenética) del cerebro y antes de que se reconociera que una gran red de circuitos neurales emocionales (incondicionados) se formaron en estructuras subcorticales de los cerebros de los mamíferos en el curso de la evolución (Panksepp, 2011).

En cualquier caso, en la actualidad la teoría James-Lange también cuenta con un amplio reconocimiento y aceptación en sus presupuestos fundamentales por otros relevantes neurocientíficos afectivos, como Antonio Damasio. En concreto, Damasio (1994) ha construido su famosa hipótesis del “marcador somático” sobre esta teoría.

Para Damasio (1994) podemos distinguir entre emociones primarias (automáticas) y secundarias (mediadas por la integración del pensamiento y los recuerdos), siendo las segundas más complejas y propiamente humanas, así como más dependientes, por ende, de la corteza cerebral. Su teoría del marcador somático indica que las emociones tienen un importante papel en la toma de decisiones, pues constituyen una especie de repositorio de “recuerdos emocionales” (positivos o negativos) de pasadas experiencias emocionales asociadas a las cuestiones o situaciones sobre las que se decide, de modo que ante diversas alternativas de decisión sentimos una predisposición emocional hacia una u otra alternativa en función de si en el pasado experimentamos placer o no con las circunstancias que se asemejan a las alternativas consideradas ahora.

El término “marcadores” corresponde a “recuerdos emocionales” que quedaron “marcados” en el cuerpo (en este caso en el cerebro y el sistema nervioso), dado que cada experiencia emocional se acompaña de un estado corporal concreto (placentero o displacentero) que luego puede quedar memorizado y puede posteriormente ser recordado e incluso vivenciado cuando se presentan circunstancias parecidas a las que acompañaron a la vivencia original. Gracias a estos marcadores somáticos se nos reducen el número de opciones de elección y el tiempo de respuesta, se focaliza la atención, se optimiza la memoria de trabajo y, en definitiva, aumenta la eficiencia en la toma de decisiones (Damasio, 1994).

La corteza prefrontal parece ser la región cerebral responsable de este fenómeno de aprovechamiento de la información emocional que acumulamos con la experiencia.

2.7. El cerebro emocional tiene tres piezas y dos circuitos clave

La mayor parte de la investigación en neurociencias, en general, está dominada por el estudio de tres áreas cerebrales que poseen una mayor densidad de conexiones con otras estructuras neuroanatómicas. Estas tres áreas, que pueden considerarse las tres piezas del cerebro emocional, son: la corteza prefrontal, la corteza cingulada anterior y la amígdala (Beam *et al.*, 2014; Tsuchiya y Adolphs, 2007). En el procesamiento cerebral de las emociones parece que estas tres áreas tienen una enorme relevancia, por lo que podemos considerarlas las tres piezas clave del cerebro emocional.

Realmente hay bastante investigación empírica en el estudio de la neurociencia afectiva, destacando el papel de la corteza prefrontal. En especial, dentro de la corteza prefrontal se ha identificado la sección interior e inferior denominada corteza ventromedial, habiéndose comprobado que su activación tiene un papel fundamental en la regulación de la activación de la amígdala y de la autorregulación emocional en general (*e.g.*, Davidson, 2000). También otra parte de la corteza prefrontal, denominada corteza orbitofrontal, se considera de enorme

importancia en el procesamiento emocional, en concreto en la valoración del valor emocional (reforzante o no; “bueno o malo”) de estímulos (*e.g.*, Davidson, 2000; Rolls, 2007).

Pero también tiene un protagonismo en el procesamiento emocional la corteza cingulada anterior, que desempeña un papel clave tanto a la hora de centrar la atención en cuestiones emocionales como al regular las emociones a través del control de impulsos, así como también en la recuperación tras eventos traumáticos (*e.g.*, Bechara *et al.*, 2007; Davidson e Irwin, 1999; Dickie *et al.*, 2013).

Y la tercera pieza clave del cerebro emocional es la amígdala. Esta funciona como una central de alarma del cerebro valorando el carácter amenazante o no del estímulo, y está ubicada muy próxima al hipotálamo, el cual controla las respuestas de lucha o de huida. Tiene la capacidad de interrumpir cualquier actividad en curso con el fin de inducir respuestas corporales rápidas ante situaciones de peligro, y por ello cualquier emoción negativa derivada del miedo, como la ansiedad o el estrés, debilitan la capacidad de aprendizaje pues reducen nuestra capacidad para prestar atención a cualquier cosa que no sea el objeto que se está percibiendo como “amenazante”.

De modo que una vez la amígdala hace su trabajo, la reacción en cadena es inmediata desde la amígdala al hipotálamo y a los núcleos del tronco cerebral, y desde ahí la orden de dar una respuesta u otra se extiende al resto del cuerpo. También se ha descubierto recientemente que un grupo de neuronas se proyectan desde la amígdala hasta la sustancia gris periacueductal del mesencéfalo (justo sobre el cerebelo), expandiendo así señales que posteriormente se derivan a la médula espinal y provocan sensaciones como la del frío que acompaña al miedo, o cambios corporales como la elevación la tasa cardíaca, la presión sanguínea y el deseo de lucha o huida (Koutsikou *et al.*, 2014).

Rolls (2007) defiende que la evaluación de un estímulo como emocionalmente positivo (reforzante) o negativo (aversivo) tiene lugar tanto en la amígdala como también en la corteza orbitofrontal.

En cuanto a las rutas o vías (circuitos) por los que se procesa la información emocional, básicamente, en líneas generales, sabemos hasta ahora que el procesamiento emocional sigue dos vías neuronales principales que podemos considerar los dos circuitos clave del cerebro emocional: una vía rápida o inconsciente (también referida como procesamiento automático o implícito) y una vía lenta o consciente (también referida como procesamiento controlado o explícita) (Carter, 1998; LeDoux, 1996; Rolls, 2007). La segunda ruta o vía es la que supone una intervención de la inteligencia en la gestión de la experiencia y de la respuesta emocional, por lo que es sobre la que presuntamente se produce la inteligencia emocional (Rolls, 2007).

El proceso consiste en que la información procedente de los estímulos sensoriales llegan a la parte más central y profunda del cerebro, el tálamo, y posteriormente desde allí se expande a través de dos vías: a) la vía rápida (tálamo-amígdala): por una gruesa banda de tejido neuronal la información va desde el tálamo a la amígdala, y de esta pasa al hipotálamo; b) la vía lenta (tálamo-áreas sensitivas-áreas de reconocimiento-amígdala): desde el tálamo sale la información hasta el área sensitiva cerebral correspondiente (*e.g.*, área de la corteza visual del cerebro) y después se activan diversas áreas de la corteza cerebral que permiten el reconocimiento del estímulo y la valoración consciente de la situación haciendo uso de la memoria a largo plazo, para después continuar el impulso nervioso a la amígdala. Es decir, ambas vías terminan en la amígdala, y de esta la información se transmite a las áreas inferiores del cerebro responsables de movilizar el cuerpo para la acción.

Antes de que la información detallada de lo que está pasando llegue a la amígdala por la vía

lenta de procesamiento cerebral, la amígdala ya habrá recibido una primera información “difusa” directamente solo a partir de la combinación de características sensoriales del estímulo, lo que nos da la oportunidad de reaccionar muy rápido ante ciertos estímulos potencialmente peligrosos para nuestro bienestar: por ejemplo, si notamos (por la vista, el oído o el tacto) que algo se arrastra de forma repentina y veloz cerca de nuestros pies, gracias a la amígdala sentiremos un impulso automático que nos hará reaccionar rápidamente (experimentando miedo) antes incluso de que sepamos claramente si se trata de una serpiente o de alguna otra cosa, peligrosa o inofensiva. Pero también nos pasará que si recordamos o imaginamos un evento, su significado emocional será evaluado por nuestro cerebro (amígdala primero y corteza prefrontal después).

En resumen, una vez que el significado emocional de un estímulo (sensorial o imaginario) ha sido valorado por el cerebro, las respuestas emocionales (expresión emocional) son desencadenadas en el cuerpo mediante las proyecciones neuronales que conducen la orden desde la amígdala y la corteza prefrontal hasta los núcleos del tronco cerebral y el hipotálamo. Seguidamente, desde la base del cerebro se da la orden al cuerpo para que se acomode al cambio estimular (la situación) que ha provocado la emoción. Será entonces cuando en la corteza insular (ínsula) principalmente se integre toda la información visceral de la respuesta corporal emocional y se transmita todo ello a la corteza cingulada anterior, para que así se formen los sentimientos (experiencia emocional), aunque esta interpretación del papel de la ínsula en la emoción requiere aún más investigación (Bechara, Damasio y Bar-On, 2007).

2.8. Las neuronas y sus sinapsis

Hasta los trabajos de Santiago Ramón y Cajal, el cerebro se veía como una masa de tejido un tanto indefinido o, como él solía definirlo: “la selva impenetrable en la que muchos investigadores se han perdido”. Entre sus muchas contribuciones científicas a la comprensión del sistema nervioso, Ramón y Cajal (1892) aportó las principales evidencias para la confirmación de la teoría neuronal, según la cual las células nerviosas (neuronas) son las unidades anatómicas, fisiológicas, genéticas y metabólicas del sistema nervioso (De Felipe, 2005), también denominadas “unidades de acción del cerebro” (Anaya, 2009).

Con todo, Ramón y Cajal no solo descubrió la neurona, sino las conexiones entre neuronas (sinapsis). Además de esto, Ramón y Cajal propuso que los cambios en el cerebro pueden suceder como consecuencia de la experiencia, y sugirió que la interconexión neuronal era el medio de la comunicación neuronal y la base del aprendizaje, así como prestó especial atención a las pequeñas formaciones o extensiones de las dendritas, conocidas como espinas dendríticas, cuyas impresionantes cualidades dinámicas y plásticas se reconocen hoy como un factor clave del aprendizaje (*e.g.*, Takahashi *et al.*, 2012; Yuste, 2011; Yuste y Bonhoeffer, 2001).

Por su parte, un coetáneo de Ramón y Cajal (*i.e.*, Tanzi, 1893) argumentó que los cambios en las conexiones neuronales son responsables del almacenamiento de la información en el cerebro. Pero fue mucho más tarde cuando Hebb (1949) propuso un modelo detallado según el cual la alteración en la fuerza de las sinapsis, así como la formación de nuevas sinapsis, eran los procesos biológicos responsables del aprendizaje y de la formación de la memoria.

En concreto, Hebb (1949) aportó la primera interpretación del aprendizaje en términos de redes y “asambleas” neuronales, al proponer su postulado de que cuando dos neuronas próximas se activan juntas, cuanto más se repita esta activación simultánea, más fuerte se hace la conexión entre ambas, de forma que ese fortalecimiento de la conexión se expresa físicamente con procesos de crecimiento o cambio metabólico en una o en ambas neuronas. A partir de Hebb (1949) se entiende el aprendizaje como el establecimiento de nuevos patrones de conexiones

neuronales. Así, según esta propuesta, se entiende que con cada experiencia (es decir, continuamente), el cerebro recablea ligeramente su estructura física (Blakemore y Frith, 2005), de modo que el cerebro literalmente “se mueve” (no solo a nivel molecular sino a nivel celular e intercelular) y cada segundo es distinto en alguna medida, más cuanto más aprendemos, pues está constantemente modificando la morfología de sus neuronas, especialmente de sus espinas dendríticas, y variando tanto la intensidad como la configuración de las conexiones (sinapsis) entre grupos de neuronas.

En 1973, Timothy Bliss y Terje Lomo descubrieron un fenómeno denominado “potenciación a largo plazo” (LTP), consistente en el incremento duradero (de más de una hora) de la eficiencia de la transmisión sináptica tras la estimulación artificial de la actividad neuronal entrante (Blakemore y Frith, 2005). Mediante la LTP se puede, por tanto, optimizar la eficiencia de interconexión neuronal, mejorando así el aprendizaje, algo que se ha llegado a comprobar experimentalmente en diversos estudios. La LTP se considera desde entonces un buen candidato a mecanismo celular del aprendizaje y la memoria (Morgado, 2005).

Basada en el principio de la LTP, una de las técnicas para estimular redes neuronales es la estimulación transcraneal, una técnica no invasiva que consiste en situar unas placas electromagnéticas sobre el cráneo que envían ondas electromagnéticas a la zona elegida de la corteza cerebral. Mediante estas técnicas de estimulación transcraneal electromagnética, neurocientíficos como el español Pascual-Leone han conseguido que quienes reciben esta estimulación aprendan con mayor rapidez tareas motoras o incluso recuerden significativamente más palabras a memorizar de una lista dada (*e.g.*, Reis *et al.*, 2008).

Tras Bliss y Lomo, el premio Nobel de Medicina de 2000, Eric Kandel, vino a confirmar la principal hipótesis de Hebb, y demostró que el aprendizaje y la memoria se pueden explicar por cambios moleculares en los sistemas de comunicación entre neuronas, los cuales pueden dificultar o facilitar el posterior paso de información entre ellas.

Entre estos cambios se encuentran un aumento de los campos dendríticos de las neuronas de la corteza cerebral, cambios en la magnitud de los potenciales postsinápticos y un aumento de las densidades postsinápticas, lo que parece indicar un reforzamiento de las sinapsis que habían sido previamente utilizadas (Del Abril *et al.*, 2003: 1104).

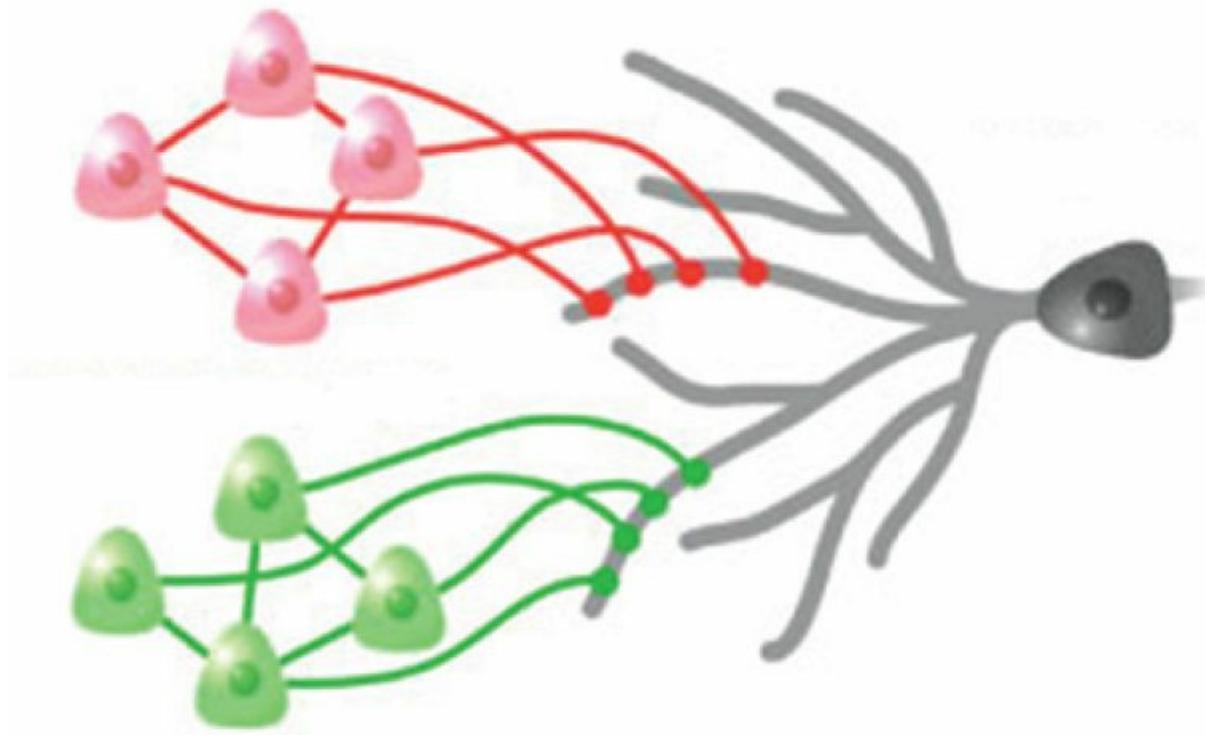


Figura 2.3. Conexión entre ensamblas neuronales presinápticas y una neurona postsináptica (adaptada de www.u-tokyo.ac.jp/en/utokyo-research).

En línea con lo anterior, al nivel celular, la investigación neurocientífica del grupo liderado por el Dr. Yuji Ikegaya ha llegado a confirmar recientemente que la forma topológica en que un grupo o asamblea de neuronas se conecta con otra neurona cuando aprendemos es hasta tal punto un proceso bien organizado que los terminales axónicos de las neuronas que forman un mismo grupo presináptico (las que envían los impulsos electroquímicos) se sitúan y actúan de forma sincronizada en la misma dendrita de la neurona postsináptica (la que recibe los impulsos), lo cual constituye un procedimiento que optimiza la transmisión de la información, pues amplía las probabilidades de activación y el poder de computación de la neurona que recibe esta estimulación múltiple (Takahashi *et al.*, 2012; véase [figura 2.3](#)).

Otro de los más importantes hallazgos neurocientíficos recientes es el de grupos de neuronas en ciertas zonas de la corteza cerebral en torno a la cisura de Rolando (lóbulo parietal inferior y corteza premotora, y especialmente el giro frontal inferior, muy próximo al área del lenguaje de Broca) que se activan cuando observamos un comportamiento significativo en los demás. Estos grupos neuronales se conocen como neuronas especulares o neuronas espejo, y parecen tener un gran papel en nuestra capacidad de aprendizaje “social”, para aprender vicariamente, es decir, para aprender por observación e imitación de los demás (*e.g.*, Iacoboni, 2009; Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2010). Lo que parece ocurrir es que cuando observamos acciones ajenas dirigidas a un objetivo, las neuronas especulares de nuestra corteza premotora se activan “como si” nosotros mismos fuéramos a realizar esas acciones, aunque no las estemos ejecutando en ese momento. Estas neuronas especulares nos ayudan a entender las intenciones de los demás a partir de sus acciones, lo que constituye una capacidad esencial para la adaptación social, y justamente parece que personas con algún daño en estas neuronas, como ocurre en el caso de los autistas, presentan dificultades a la hora de comprender las intenciones, los deseos y las motivaciones

ajenas.

2.9. La química cerebral

Aunque se conoce mejor la parte física y estructural o arquitectónica del cerebro que su parte química o dinámica, hasta la fecha se han identificado multitud de compuestos químicos cerebrales, algunos de los cuales ya sabemos que están íntimamente ligados a funciones mentales específicas.

El aprendizaje nos permite mejorar nuestra adaptación al medio, haciéndonos más eficientes en esta tarea, aprovechando nuestras experiencias para progresivamente ir identificando comportamientos que nos reportan beneficios o consecuencias favorables y comportamientos que no.

Aquellas conductas y experiencias que nos reportan consecuencias agradables y favorables para nuestro bienestar activan circuitos neuronales que se conocen como circuitos del refuerzo o sistemas de recompensa del cerebro. Las principales estructuras cerebrales implicadas en estos sistemas de recompensa son la corteza prefrontal, el núcleo accumbens, los núcleos caudado y putamen, la amígdala, la sustancia negra, el *locus coeruleus* y el área tegmental ventral. El placer que experimentamos cuando se activan estos sistemas se debe, en gran medida, a que por ellos circulan determinadas sustancias químicas que genera nuestro cerebro, las cuales pueden ser mayormente neurotransmisores u hormonas. Muchas drogas tienen propiedades moleculares parecidas a las de estos neurotransmisores, y por eso provocan en el cerebro reacciones que emulan a las naturales, como las sensaciones de relajación, placer, excitación o agitación y vitalidad, y pueden alterar los sistemas de recompensa del cerebro, haciendo que este adquiera una dependencia de la entrada de estas drogas y se haga adicto a las mismas.

Cada sustancia química del cerebro actúa en áreas bastante específicas, aunque circule por regiones amplias, y puede tener efectos distintos según donde actúe (Carter, 1999).

El glutamato es probablemente el neurotransmisor excitatorio más importante del sistema nervioso central (activa las neuronas a las que llega), siendo clave en la formación de las conexiones neuronales que, como hemos señalado, son la base del aprendizaje y de la memoria (Morgado, 2005). En contraposición, el GABA (ácido gamma-amino butírico) es un neurotransmisor inhibitorio, lo que significa que actúa inhibiendo (dificultando) la activación de las neuronas donde llega. Bajos niveles de GABA se asocian con propensión a padecer trastornos de la ansiedad, pues al estar reducidos los procesos de inhibición por su baja presencia prima la excitación sobre la inhibición, y se produce sobreexcitación neuronal. Tranquilizantes como el Valium o ansiolíticos como el Diazepan precisamente potencian la acción inhibitoria del GABA. Pero la virtud del GABA para inhibir parece estar también asociada con el aprendizaje y la formación de recuerdos (Barkai *et al.*, 2014).

La dopamina es considerada el neurotransmisor de la motivación (*e.g.*, Ikemoto, 2010), pues se produce en grandes cantidades a nivel intercelular (en el espacio interneuronal) cuando sentimos el placer de anticipar o prever un éxito o una recompensa. Es esencial para la motivación física (para la acción), hasta el punto de que cuando sus niveles son muy bajos, como en la enfermedad de Parkinson, puede producir la inmovilización, imposibilitando los movimientos a voluntad, mientras que los niveles demasiado altos se asocian con la esquizofrenia.

En general, al referirnos a la experimentación de emociones positivas, al menos parece necesario distinguir entre sistema de afecto positivo anticipatorio y sistema de afecto positivo consumatorio (Ikemoto y Panksepp, 1996). Podemos sentir placer anticipando algo deseable y

luego sentir un placer “distinto” cuando se alcanza ese objeto deseado (consumación). Los estados de afecto positivo provocados por la anticipación de placer, y que en sí son placenteros, parecen estar ligados a la actividad de la dopamina en el estriado ventral, mientras que los estados de afecto positivo provocados por la consumación del placer del tipo “sensorial” (*e.g.*, recibir una caricia, tocar algo suave, saborear algo delicioso) implica la activación de los sistemas opiáceos y GABA en el estriado ventral y la corteza orbitofrontal (Burgdorf y Panksepp, 2006).

Las endorfinas son opiáceos endógenos (narcóticos analgésicos similares al opio) que reducen el dolor y favorecen la sensación de calma.

La serotonina se considera clave en la experimentación del estado de bienestar, y su falta se asocia con estados depresivos. Por ello muchos antidepressivos, como el famoso Prozac, potencian la elevación de los niveles de serotonina, lo cual no solo mejora el nivel de bienestar sino también la capacidad de aprendizaje, en especial sobre lugares y eventos. A mayores niveles, mayor serenidad y optimismo.

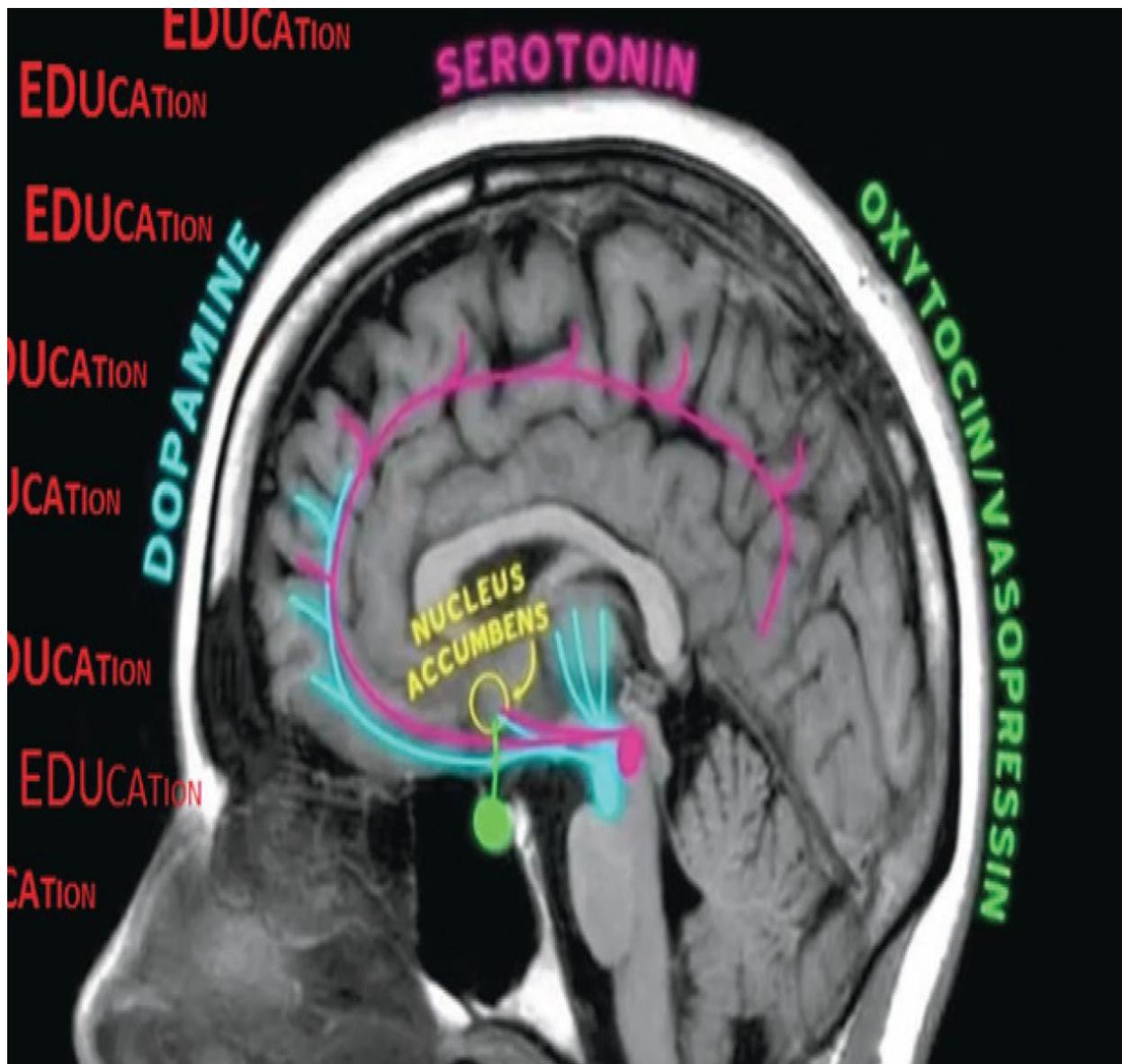


Figura 2.4. Circuitos neuroquímicos activados durante el sentimiento de amor. (adaptado del documental *The Love Competition*).

La oxitocina es conocida como la hormona del amor, pues su mayor circulación por el cerebro se asocia con una mayor predisposición a confiar en los demás y a sentir afecto por ellos.

La acetilcolina y la noradrenalina son los principales neurotransmisores del SNA. La acetilcolina también está distribuida por el sistema nervioso central, y se asocia con la atención, el aprendizaje y la memoria, y de hecho las personas con Alzheimer muestran niveles bajos en la corteza cerebral. Por su parte, a partir de la noradrenalina se forma la adrenalina (epinefrina), que es neurotransmisor y hormona que se libera en sangre desde la médula suprarrenal, llega al corazón a través de la circulación sanguínea, aumentando la frecuencia y la fuerza de la contracción cardíaca, favoreciendo así el incremento de abastecimiento de oxígeno y nutrientes a músculos y resto del cuerpo, todo lo cual capacita al organismo para una acción rápida y potente (de lucha o de huida) ante una hipotética amenaza a nuestro bienestar. También producida desde el cerebro, en concreto en el núcleo cerúleo, la noradrenalina estimula la atención.

La investigación neurocientífica sobre la química molecular del aprendizaje sigue avanzando a gran velocidad, clarificándose progresivamente el papel que tienen en las sinapsis y en el aprendizaje mecanismos moleculares como los relacionados con la modulación de los canales de potasio o GIRKs (McKay *et al.*, 2012), de glutamato (Burgdorf *et al.*, 2011) o de calcio (Honnuraiah y Narayanan, 2013). Yuste (2011) ha argumentado que concretamente el calcio está muy relacionado con la plasticidad morfológica y la funcionalidad de las espinas dendríticas, siendo probable que las espinas actúen como compartimentos eléctricos con alto contenido en calcio claves para la generación de sinapsis y, de este modo, claves para la construcción de circuitos electroquímicos neuronales.

Hasta la fecha se han identificado algunas enzimas (*e.g.*, calcio calmodulinquinasa o CaMKII) como moléculas químicas que hacen posible la LTP, incrementando la intensidad de las sinapsis y, por ende, facilitando el aprendizaje, y cuya inhibición se produce cuando el individuo es privado de libertad para explorar el entorno y aprender a su ritmo (Cox *et al.*, 2014). También se ha descubierto recientemente que un cambio molecular en el cerebro, en concreto una modificación química de la proteína “catenina delta”, que está relacionada con la formación de sinapsis, tiene lugar de forma masiva cuando aprendemos, por lo que parece ser un proceso clave en la memoria y el aprendizaje (Brigidi *et al.*, 2014).

Otra contribución sobresaliente y reciente, realizada por un grupo de investigación en el que se encuentran los españoles Ana Fajardo-Serrano y Rafael Luján, de la Universidad de Castilla-La Mancha, ha consistido en descubrir un complejo proceso mediante el cual dos proteínas (llamadas RGS7 y R7BP) actúan de forma coordinada afectando al neurotransmisor GABA y activando, como resultado, un proceso en cadena que parece ser determinante en la plasticidad sináptica y, en definitiva, en la memoria y el aprendizaje (Ostrovskaya *et al.*, 2014). Según esta investigación, la carencia de la proteína RGS7 parece dificultar el aprendizaje y la memoria.

Pero aprender, como hemos visto, en contra del dicho tradicional, sí ocupa lugar, y por ello nuestro cerebro, para mantener un funcionamiento eficiente, va eliminando los aprendizajes y los recuerdos que no se vuelven a usar o revisar, dejando así espacio libre para el establecimiento de nuevos patrones de interconexión neuronal que incluso pueden ir acompañados de neurogénesis (nacimiento de nuevas neuronas), como ocurre mayormente en áreas concretas del cerebro como el giro dentado del hipocampo, donde nacen aproximadamente 700 neuronas al día.

Olvidar, por tanto, es necesario. ¿Quién recuerda, y quién necesita recordar, lo que desayunó hace 1 mes, o el número de la plaza del parking del centro comercial donde aparcó hace 2 días, por ejemplo? El hipocampo en general, y en especial el giro dentado, tienen un papel clave en la

formación de este tipo de recuerdos relativos a lugares y eventos. Frankland *et al.* (2013) hipotetizaron que la neurogénesis en el hipocampo está relacionada con el olvido de recuerdos innecesarios, y recientemente este grupo de investigación ha confirmado esta hipótesis. Akers *et al.* (2014) han abierto una nueva línea de investigación neurocientífica al comprobar en un estudio pionero que la neurogénesis regula el olvido, es decir, que el nacimiento de nuevas neuronas, de algún modo aún por aclarar, elimina recuerdos al reemplazar las neuronas nuevas a neuronas antiguas.

Por otra parte, el deterioro de la memoria episódica asociado a la edad parece que es debido a la pérdida o deterioro de conexiones neuronales entre neuronas del hipocampo, en gran medida por la acumulación extracelular de la proteína beta-amiloide (*e.g.*, Lesné *et al.*, 2006) así como por la reducción en el número de interneuronas responsables de la transmisión de GABA (*e.g.*, Koh, Spiegel y Gallaher, 2014).

Todas estas investigaciones nos recuerdan que todo lo que pensamos y sentimos es consecuencia de algún proceso químico/físico. Hasta el sentimiento más apreciado, esto es, el amor, ha recibido un análisis neuroquímico. Sabemos que desde un punto de vista anatómico, el área cerebral más activa en la experiencia subjetiva del sentimiento de amor parece ser la ínsula anterior, mientras que la ínsula posterior está más implicada en sentimientos de deseo sexual (Cacioppo *et al.*, 2013). Y desde un punto de vista neuroquímico, sabemos que cuando sentimos amor por alguien se desencadenan varias corrientes neuroquímicas (ríos del cerebro). Como ejemplo curioso de la búsqueda incesante de la base neuroquímica de las emociones, el documental *The Love Competition*, basado en una investigación en la Universidad de Stanford, mostró que cuando experimentamos un amor intenso hacia alguien, lo que ocurre a nivel cerebral es que se distribuyen por diversas áreas clave de nuestro cerebro cuatro sustancias importantes: dopamina, serotonina y los denominados “neuropéptidos sociales”, vasopresina y oxitocina (Benarroch, 2013), produciéndose la confluencia simultánea de dopamina y serotonina en una pequeña región dentro del estriado que se considera uno de los principales candidatos a centro de placer del cerebro: el núcleo accumbens.

2.10. Tipos de aprendizaje y de memoria

La atención y la memoria son la base de los procesos de aprendizaje (Flórez, 1999). Aprender implica necesariamente prestar algún grado de atención y recordar algún tipo de información, patrón de reacción o de comportamiento. Tanto la atención prestada como la memorización posterior pueden darse tanto a nivel consciente como inconsciente, lo cual supone que podemos aprender siendo conscientes o no de que estamos aprendiendo algo.

La neurociencia también continúa buscando el “engrama” (del griego *gramma* + en: “escrito en”), es decir, el lugar en el cerebro donde se encuentra la memoria. Sin embargo, parece que este hipotético lugar (el engrama) no existe, pues más bien lo que hay son diversas áreas cerebrales con mayor implicación en el almacenamiento de un tipo u otro de recuerdos y otras tantas áreas que coparticipan en el almacenamiento y la recuperación de otro tipo de recuerdos.

La memoria a largo plazo o memoria de almacenamiento no parece ser una memoria unidimensional, sino que incluye distintas modalidades, por lo que su ubicación en el cerebro no está limitada a una única área, sino más bien a varias áreas distribuidas por el cerebro y conectadas entre sí.

Cuadro 2.3. Áreas cerebrales implicadas en los distintos tipos de aprendizaje y de memoria

<i>Función cerebral</i>		<i>Área cerebral implicada</i>
<i>Tipo de memoria</i>	<i>Tipo de aprendizaje</i>	
Visual (patrones de imágenes)	Visual	Corteza temporoccipital
Ecoica (patrones de sonido)	Auditivo	Corteza premotora (hemisferio izquierdo) Corteza frontal inferior (hemisferio izquierdo)
A corto plazo (de trabajo o transitoria; sobre aproximadamente 7 ± 2 unidades de información y durante 15-20 segundos)	Efímero	Corteza prefrontal dorsolateral
Prospectiva (recuerdo de tareas pendientes)		Corteza frontopolar
	Social (por observación/imitación)	Corteza premotora Neuronas especulares
Semántica (recuerdo de hechos o datos sin contexto espacio-temporal)	Conceptual (declarativo o explícito)	Corteza entorrinal Lóbulos temporales
Episódica (recuerdo de episodios o sucesos autobiográficos en contexto espaciotemporal)	Vivencial	Hipocampo Corteza entorrinal Corteza perirrinal
Asociativa (actitudes)	Emocional (asociativo o condicionado)	Amígdala
Operativa o implícita (hábitos, habilidades, procedimientos)	Procedimental (tácito)	Ganglios basales (caudado y putamen) Cerebelo Corteza premotora
	Significativo	Corteza prefrontal inferior

El aprendizaje es la piedra angular del desarrollo y por ello es el objeto nuclear de la educación (Anaya, 2009; Flórez, 1999), y las formas de aprendizaje son variadas y en ellas están implicadas diversas áreas o estructuras del sistema nervioso central. De modo que si una educación integral procura favorecer distintas formas de aprendizaje, es posible que, con ello, esté promoviendo el desarrollo cerebral global de aprendices y educadores.

Sólo a modo de síntesis, se presenta el [cuadro 2.3](#), basado en revisiones de la literatura (Blakemore y Frith, 2005; Díaz, 2009; Flórez, 1999; Morgado, 2005), donde se indican las principales áreas cerebrales identificadas hasta el momento por su implicación preeminente en distintos tipos de memoria o aprendizaje.

2.11. El sistema neuroendocrino

Las funciones cerebrales superiores, como la atención, la memoria y el aprendizaje, son procesos complejos que dependen de multitud de factores, y uno de ellos que resulta vital es el debido a la participación del sistema neuroendocrino, que se entiende como un todo formado por el sistema nervioso y el sistema endocrino, tradicionalmente estudiado por la neuroendocrinología.

La glándula pituitaria (del latín *pituita*, que significa moco nasal) fue descrita por Aristóteles como la glándula del moco, pues se pensaba que era la responsable de las secreciones muconasales. Posteriormente ha sido conocida técnicamente como la hipófisis (del griego *hipo*, debajo, y *fisis*, que crece o brota hacia abajo del hipotálamo), en contraposición a la glándula pineal o epífisis (del griego *epi*, encima o sobre), que está ubicada más alta en el cerebro.

La glándula pituitaria también es conocida como “la glándula maestra”, por sus múltiples y enormes efectos directos sobre el sistema neuroendocrino, y, en consecuencia, por sus efectos indirectos sobre el comportamiento. En cualquier caso, prácticamente todas las glándulas endocrinas tienen algún efecto directo o indirecto sobre el sistema nervioso y, en definitiva, sobre pensamientos, emociones y comportamiento.

A pesar de la complejidad que supone pasar de una explicación de la conducta basada en el sistema nervioso a una basada en el sistema neuroendocrino, aún se puede hacer más complejo si incluimos el sistema inmune, que sabemos está tan íntimamente relacionado con el bienestar, tanto físico como mental. De hecho, la premisa principal de la denominada psiconeuroinmunología es que el sistema nervioso, el sistema endocrino y el sistema inmune constituyen un único e integrado sistema de defensa (Del Abril *et al.*, 2003).

Baste esta mención a la psiconeuroinmunología para tomar conciencia el lector de los complejos subsistemas que operan bajo cualquiera de nuestros pensamientos, de nuestras emociones y de nuestros actos.

Cuadro 2.4. Glándulas del sistema neuroendocrino y sus principales efectos

<i>Glándula</i>	<i>Hormona</i>	<i>Función</i>
<i>Pineal (epífisis)</i>	Melatonina	<ul style="list-style-type: none"> - Inducción del sueño (estimulada por la oscuridad e inhibida por la luz) y regulación de ritmos circadianos (de sueño y vigilia). - Prevención de la muerte celular ante la presencia de proteína beta-amiloide (sustancia neurotóxica implicada en el Alzheimer).
<i>Pituitaria (hipófisis)</i>		
Adenohipófisis (...anterior)	Somatotropina (del crecimiento), prolactina, gonadotropinas, tioropina (TSH; estimulante de la tiroides), corticotropina (ACTH)	<ul style="list-style-type: none"> - La liberación de ACTH estimula corteza adrenal para que esta libere cortisol. - La liberación de prolactina se asocia con la emocionalidad negativa en niños.
Neurohipófisis (...posterior)	Vasopresina (anti-diurética o ADH), oxitocina	<ul style="list-style-type: none"> - Vasopresina y oxitocina influyen sobre plasticidad sináptica del hipocampo, y ambas aumentan el comportamiento prosocial. - La vasopresina estimula respuesta de estrés. - La oxitocina actúa sobre área ventral tegmental (base del sistema dopaminérgico y los circuitos de recompensa), tiene efectos ansiolítico y antidepressivo, aumenta niveles de confianza y favorece excitación sexual.
<i>Tiroides</i>	Tiroxina (T4), triyodotironina (T3), calcitonina	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación y control del crecimiento y desarrollo del sistema nervioso del embrión, axones y dendritas, y la mielinización. - La calcitonina regula metabolismo del calcio y del fósforo y reduce niveles de calcio en sangre.
<i>Paratiroides</i>	Paratiroidea	Eleva niveles de calcio en sangre.
<i>Timo</i>	Timolina, timopoyetina, timosina	Regulación del desarrollo y la maduración del sistema linfático y respuesta inmunitaria.
<i>Suprarrenal (adrenal)</i>		
Corteza adrenal	Sexuales (estrógenos, testosterona), glucocorticoides (cortisol)	<ul style="list-style-type: none"> - Los estrógenos pueden actuar como antidepressivos, y afectar a la transmisión de la noradrenalina y a la producción de oxitocina. - El cortisol acelera el metabolismo de grasas, proteínas y glucosa, elevando el nivel de azúcar en sangre, inhibe sistema inmunológico y la formación ósea.
Médula adrenal	Epinefrina (adrenalina), norepinefrina (noradrenalina)	<ul style="list-style-type: none"> - La noradrenalina y la adrenalina se liberan a la sangre y al llegar al corazón, incrementan frecuencia y fuerza de contracción cardíaca incrementando el abastecimiento de oxígeno y nutrientes. - La adrenalina aumenta también sudoración (disipando así el exceso de calor) e inhibe procesos que interfieren en la superación de la adversidad, como la digestión o el crecimiento. - La noradrenalina también se secreta desde el núcleo cerúleo como neurotransmisor que estimula la atención.
<i>Páncreas</i>	Insulina, glucagón	<ul style="list-style-type: none"> - La insulina reduce el nivel de azúcar en sangre, tanto estimulando su almacenamiento en el hígado como estimulando el aprovechamiento energético de la glucosa en sangre, mediante la glucólisis, que obtiene moléculas energéticas como el ATP a partir de la glucosa. - El glucagón eleva los niveles de azúcar en sangre.
<i>Ovarios</i>	Estrógenos	En la mujer, el aumento del nivel de estrógenos ensalza sentimientos de poder y competencia, y su reducción induce irritabilidad y depresión.
<i>Testículos</i>	Testosterona	Aumenta el tamaño del cerebro, incrementa los pensamientos lujuriosos y el deseo sexual en interacción con otros estímulos. En niveles elevados reduce la empatía cognitiva y aumenta la actitud dominante, la competitividad y propensión a la agresividad (especialmente si se acompaña de niveles bajos de serotonina/cortisol).

2.12. Neurociencia de las emociones básicas

La aproximación neurobiológica al estudio de las emociones y la motivación, que empezó con Darwin (1872) y James (1884), ha ido ganando fuerza desde la década de los 60 del siglo xx, pero sobre todo ha tenido un despegue sin precedentes desde la “década del cerebro” (Palmero, 1996; Palmero *et al.*, 2005), con el nacimiento y expansión de la neurociencia afectiva (Davidson y Sutton, 1995; Damasio, 1994; LeDoux, 1996; Panksepp, 1998; Plutchik, 1994), paradójicamente, coincidiendo en el tiempo con la propuesta del concepto de inspiración cognitiva, “inteligencia emocional” (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995) y el de inspiración conductual, “competencia emocional” (Buck, 1990; Saarni, 1990).

Uno de los padres de la neurociencia afectiva es Jaak Panksepp (1998), quien ha propuesto una robusta teoría neurocientífica de las emociones “básicas”. Tal es así, que este reconocimiento lo ha recibido incluso de sus “rivales” neurocientíficos. Aunque LeDoux (2012) no cree apropiado hablar de emociones básicas, admite que “Panksepp tiene la mejor teoría de emociones básicas basada en el cerebro” (LeDoux, 2012: 376).

Panksepp es un convencido de la siguiente afirmación de Darwin (1888: 127): “No cabe ninguna duda de que la diferencia entre la mente del más bajo de los hombres y el más alto de los animales es inmensa [...] No obstante, la diferencia [...] grande como es, ciertamente es de grado y no de tipo”. Por ello, Panksepp (1998) defiende que la mejor manera de avanzar hacia la comprensión de las bases cerebrales de las emociones en el ser humano es primeramente comprendiendo cuáles son las bases cerebrales de sus emociones más básicas, en gran medida compartidas con otros mamíferos. Así, aceptar y comprender la existencia de emociones en los animales es un paso previo para comprender las emociones humanas en general, y su naturaleza neuronal en particular (Panksepp, 2011).

Panksepp (1998) considera que los sentimientos “humanos” son los estados emocionales más complejos, porque están mediados por nuestra corteza cerebral, de reciente aparición en la evolución animal, única en su género si nos comparamos con los demás mamíferos, incluso con otros primates no humanos. Su investigación se aleja del estudio de estos estados emocionales complejos para volcarse en las emociones más básicas, que no son tanto exclusivas de la especie humana, como propias del género de los mamíferos. A este respecto, Panksepp coincide con LeDoux en dirigir su atención no al componente subjetivo o experiencial de la emoción (sentimiento), como sí hacen otros neurocientíficos afectivos cuyos estudios además se basan prioritariamente en muestras humanas (*e.g.*, Davidson, 2001; Damasio, 1994), sino al componente objetivo o expresivo (la respuesta o reacción emocional-corporal), es decir, a lo que hace el cuerpo (incluido el cerebro y el sistema nervioso), a su reacción fisiológica y conductual.

De acuerdo con este énfasis en la respuesta o expresión emocional, LeDoux (2012: 378) ha señalado que cualquier estado motivacional o emocional “es un estado físico del cerebro que, a diferencia de los sentimientos, puede potencialmente ser medido en humanos y animales”. De todos modos, Panksepp (1998, 2011), siguiendo la idea de diferencias en grado entre hombres y resto de animales que señalaba Darwin (1888), considera que los animales no humanos experimentan algún grado de conciencia emocional o sentimientos emocionales, y critica la tendencia mayoritaria en la psicología a hacer interpretaciones antropocéntricas de las emociones.

Panksepp (1998, 2011) ha identificado 7 circuitos afectivos básicos (sistemas emocionales) en el cerebro de los mamíferos, todos situados a nivel subcortical, representando emociones básicas que pueden ser estimuladas artificialmente por estimulación eléctrica sin participación de la

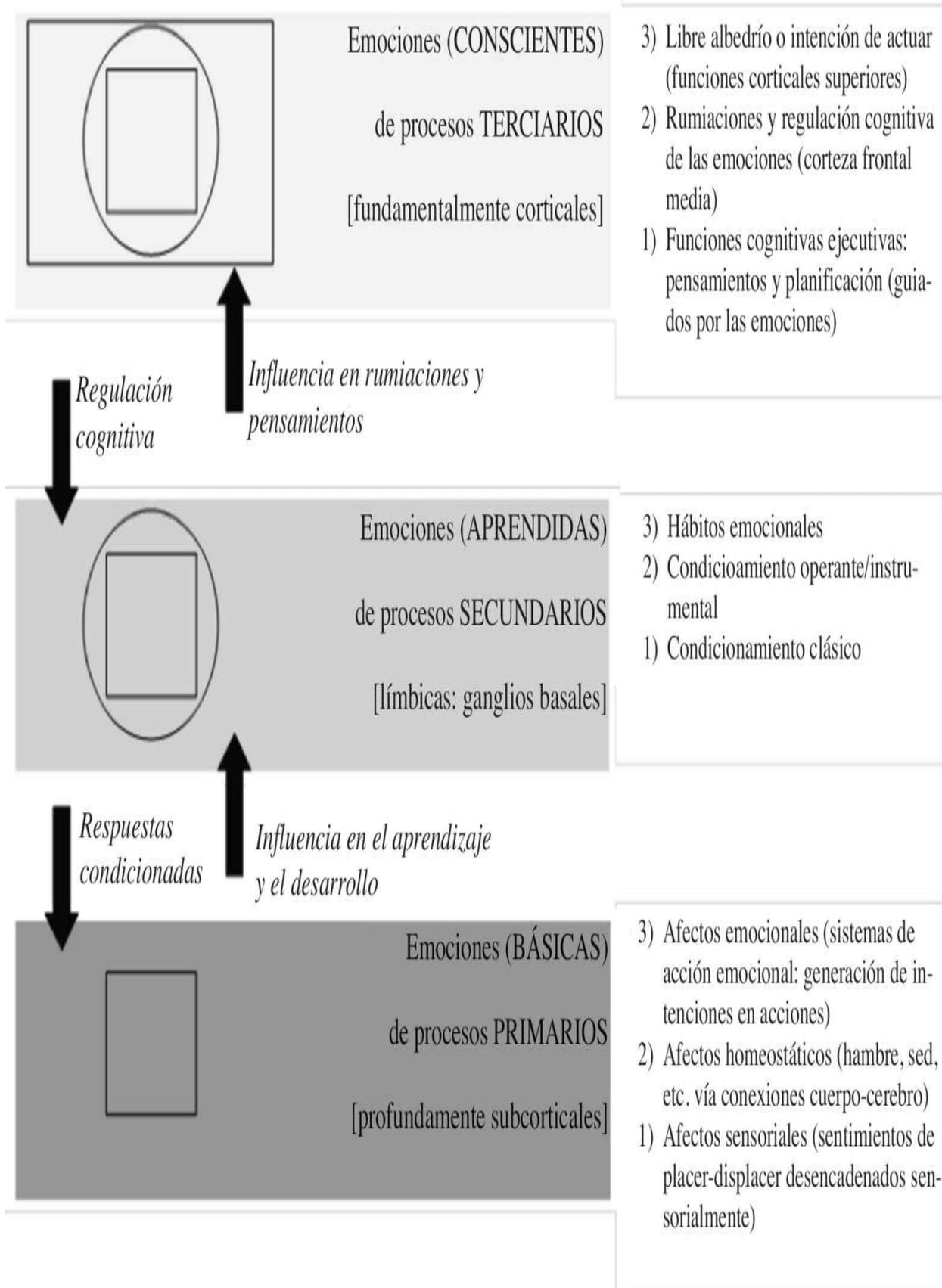
corteza cerebral. Cada uno de estos circuitos consiste de extensas redes neuronales que conectan regiones centrales antiguas del mesencéfalo, tales como la sustancia gris periacueductal y el área tegmental ventral con varios núcleos de los ganglios basales, tales como la amígdala y el núcleo accumbens, los cuales se hallan bien conectados con la corteza cingulada, la ínsula, la corteza orbitofrontal y el tálamo. Cada sistema tiene abundantes componentes descendentes y ascendentes que funcionan juntos para coordinar comportamientos emocionales instintivos, pero que pueden ser activados y regulados por mecanismos cerebrales superiores a través del aprendizaje (Panksepp, 2011). Los sistemas emocionales básicos de Panksepp (1998) son:

1. El sistema de búsqueda (*seeking*). Es un sistema motivacional esencial para que el resto de sistemas operen de forma eficiente, y es equivalente al denominado “sistema de recompensa o placer anticipatorio”. El sistema de *búsqueda* hace referencia al impulso por buscar y explorar el mundo, siendo la base de la curiosidad, propiciando el aprendizaje espontáneo, que puede derivar en estructuras de hábitos (en los ganglios basales) o de conocimiento declarativo (en la corteza). Este sistema permite a animales y humanos encontrar y anticipar toda clase de recursos necesarios para la supervivencia, desde los más básicos como el alimento, hasta los más complejos como la creatividad y el compromiso por desarrollar diversas habilidades.
2. El sistema de ira (*rage/anger*). Se activa cuando el sistema de *búsqueda* es frustrado. La educación emocional en la infancia ha de procurar ayudar a los niños a regular este sistema con objeto de minimizar su influencia en el desarrollo de la personalidad (Panksepp, 2011a).
3. El sistema de miedo (*fear/anxiety*). Ayuda a los mamíferos a reducir el dolor y la probabilidad de resultar herido o perjudicado. Sin embargo es un sistema que puede provocar trastornos de estrés postraumático o derivar en problemas mentales.
4. El sistema de lascivia (*lust/sexual*). Es distinto para hombres y para mujeres, pero en ambos casos se desarrolla en torno al segundo trimestre de vida en el cerebro infantil humano aunque se activa en la adolescencia con la afluencia de la explosión hormonal de las gónadas, y está afectado por la oxitocina y la vasopresina.
5. El sistema de cuidado (*care/maternal*). Es uno de los sistemas emocionales más evidentes en los mamíferos, pues es la base del afecto hacia los animales y otros humanos, y probablemente del apego y distintas variantes del amor.
6. El sistema de pánico (*panic/grief*). Se refiere al dolor o la angustia de separación de la figura de apego, por lo que se activa en las crías (bebés) en sinergia con el sistema de *cuidado* materno. Este circuito neuronal tiene un alto solapamiento con el circuito neuronal que se activa cuando experimentamos dolor “físico”. De modo que esto explica por qué cuando sentimos pena por la pérdida de un ser querido esa pena implica no solo un enorme dolor psicológico sino también físico.
7. El sistema de juego (*play*). Está íntimamente ligado al sistema de *búsqueda*, y se refiere al impulso por jugar, en la infancia centrado en el juego físico y social, acompañado por actividad física intensa como las persecuciones, la lucha libre, gritos de alegría y risas, siendo un impulso para la socialización y el aprendizaje de habilidades sociales. Este sistema puede reducir la irritabilidad propia del sistema de ira y potenciar actitudes prosociales.

Según la teoría de Panksepp (2011), podemos distinguir tres niveles de estados afectivos o

emociones, en general, desde el nivel primario, que corresponde con la participación de áreas cerebrales subcorticales, pasando por el nivel secundario que corresponde con los ganglios basales, hasta el nivel terciario, que corresponde con la neocorteza. De acuerdo con este modelo, cada nivel afectivo influye en el siguiente, bien desde abajo hacia arriba o bien desde arriba hacia abajo. En cada uno de estos niveles se dan unas vivencias emocionales cualitativamente distintas, ascendiendo, en su nivel de complejidad, desde las más básicas e instintivas, pasando por las basadas en las experiencias de aprendizaje condicionado y de hábitos, hasta las moduladas por la intervención de los pensamientos y la cognición en general.

En la siguiente figura se resume este modelo jerárquico anidado, donde los procesos primarios (cuadrado) son la base sobre la que se desarrollan los procesos secundarios (círculo) y posteriormente sobre estos se desarrollan los procesos terciarios o superiores (rectángulo), de modo que las funciones cerebrales inferiores se integran en las superiores posibilitando que las superiores ejerzan también una influencia descendente a modo de control regulatorio sobre los afectos del nivel inferior.



2.13. Neurociencia del temperamento y la personalidad

Una analogía útil al hablar de emociones y personalidad es considerar que la personalidad es a la emoción lo que el clima es al tiempo meteorológico (Revelle y Scherer, 2009).

Si uno viaja a una playa de Huelva o de Cádiz, espera unas condiciones meteorológicas en función de lo que conoce sobre el clima de esas provincias, pero luego las circunstancias concretas que encuentra coincidirán más o menos con lo esperado en función de multitud de factores ambientales, y aunque generalmente estas circunstancias consistirán en un tiempo soleado y cálido, habrá ocasiones en que el escenario sea distinto, algo distinto o incluso muy distinto. Así, lo que uno espera de una persona es su personalidad, mientras que lo que uno observa en un momento particular es su estado emocional, que aunque generalmente será el “acorde a lo esperado de esa persona”, habrá ocasiones particulares en que su estado emocional se aleje del habitual o característico.

Al igual que planificamos las vacaciones tomando en consideración el clima del lugar de destino, la afinidad o repulsión que sentimos hacia las demás personas están fuertemente condicionadas por lo que nos agrada su personalidad, la cual se concreta en una serie de características que inferimos por los hábitos de comportamiento de esa persona. Al mismo tiempo, lo que marca nuestra propia vida no es lo que hacemos un día particular, ni siquiera lo que podríamos ser capaces de hacer si nos lo propusiéramos, sino lo que habitualmente hacemos, cada día, de forma cotidiana, de forma habitual.

No nos hace ser un buen padre el hecho puntual de que una tarde juguemos con nuestros hijos o salgamos a pasear a la montaña con ellos si el resto de la semana, del mes, del año, apenas pasamos tiempo de ocio “de calidad” con ellos, apenas hablamos con ellos con tranquilidad, apenas los escuchamos, apenas nos interesamos por lo que les preocupa o les entusiasma, apenas les dedicamos tiempo para guiar o corregir su comportamiento, o apenas compartimos actividades cotidianas con ellos, como comprar el pan, montar la mesa o cenar. Tampoco nos hace ser una buena pareja amorosa el mostrar cariño y anteponer los deseos de la persona amada a los nuestros un solo día al año. Tampoco nos hace ser un buen trabajador el hecho de trabajar con compromiso, dedicación y concentración un día a la semana. Y tampoco nos hace inteligentes el hecho de comportarnos de forma inteligente un día a la semana y seis no. Nuestros hábitos van definiendo lo que somos, y si bien es cierto que nuestros hábitos están condicionados por nuestro temperamento y nuestra personalidad, siempre es posible ejercer un control sobre nuestras tendencias de comportamiento y si no cambiar nuestro temperamento o nuestra personalidad, sí optimizarlos. Piénsese en el introvertido que ha de dedicarse a trabajar en un puesto de atención al público. Obviamente, su tendencia natural a reducir la interacción interpersonal no le facilitará la tarea, pero si se esfuerza lo suficiente puede aprender a regular sus impulsos y a realizar los comportamientos apropiados que le conduzcan a conseguir un perfecto desempeño de sus funciones y tareas.

El/la lector/a seguramente es consciente de cuál es su mayor o menor tendencia estable, característica, a probar cosas nuevas, a cumplir con lo que se compromete, a hablar con personas desconocidas, a tratar amablemente a los demás, a sentir intranquilidad o inseguridad por lo que está por llegar, a decir halagos a sus allegados, a ayudar a los demás, a compartir sus buenas noticias con sus amigos, a enfadarse, a gritar a otros, a ceder ante la insistencia de quienes le piden un favor que no desea hacer, a llorar, a reírse a carcajadas, etc. Estas tendencias definen parte de su personalidad y también de su inteligencia emocional.

Hay personas que son más proclives que otras a hablar con extraños, quizás porque les agrada esa interacción interpersonal. Al hacerlo pueden ver reforzado (recompensado) su impulso de iniciar la conversación con la persona desconocida, por ejemplo el refuerzo puede provenir del disfrute que proporciona las sonrisas que la otra persona podría devolverle, y de este modo se incrementa la probabilidad de que en otra situación similar vuelva a repetir un comportamiento parecido. Pero también hay personas que no desean hablar con personas extrañas, que las situaciones en las que han de hacerlo les incomodan y prefieren inhibirse de iniciar o mantener cualquier conversación, quizás por temor a no recibir ninguna satisfacción (reforzamiento o recompensa) al hacerlo o por temor a “meter la pata”, por ejemplo.

Estas personas que no llegan a iniciar la conversación y prefieren mantenerse calladas puede que así estén evitando un mal rato, pero también están imposibilitando la obtención de refuerzos como recibir una sonrisa, aprender algo de la otra persona o incluso iniciar una nueva amistad.

Si Vd. es de las personas que se siente incómoda cuando coincide en un ascensor con una persona extraña o desconocida, probablemente su tendencia sea la de no hablar y simplemente esperar (quizás sufriendo en la espera) a que la situación termine. Probablemente Vd. sepa qué cosas podría decir y cómo debería expresarlo (verbal y no verbalmente) para iniciar una conversación amable mientras dura el viaje en ascensor con esa persona. Y probablemente Vd. incluso sea capaz de hacerlo si se lo propone o si alguien que Vd. aprecia le animase a ello o le ofreciera algún incentivo para hacerlo. Pero la cuestión fundamental es: si Vd. un día particular en un momento dado lo hace, pero después de ese día habitualmente continúa sin volver a hacerlo, entonces... ¿qué relevancia o incidencia tiene ese hecho en su vida?

Se entiende que las diferencias individuales en temperamento son la expresión temprana de los rasgos de personalidad (*e.g.*, los cinco grandes), de modo que, en general, se podría decir que el temperamento es, en gran medida, aunque no completamente, la base sobre la que se construye la personalidad adulta, que resulta de la interacción con el entorno social (Strelau, 1982).

Conforme los niños van creciendo, como fruto de sus experiencias de aprendizaje y maduración irán desplegando una mayor diversidad y matices en sus experiencias y respuestas emocionales, por ello el temperamento se reduce a unas pocas dimensiones, mientras que la personalidad abarca muchas más dimensiones que describen la manera habitual de pensar, sentir y actuar de una persona.

Una cuestión relevante para el estudio de la inteligencia emocional en niños es el hecho de que el temperamento condiciona el tipo de estrategias que el niño escoge para regular sus emociones (Ato *et al.*, 2004, 2007).

La neurociencia del temperamento y de la personalidad también está experimentando una renovación (*e.g.*, Davidson y Begley, 2012; DeYoung *et al.*, 2010; Schuyler *et al.*, 2012), extendiendo el conocimiento sintetizado por las primeras revisiones de la literatura realizadas al principio del siglo XXI (Davidson, 2001; Gray y McNaughton, 2000).

Al igual que ocurre con la inteligencia, existe una miríada de definiciones de temperamento, pero probablemente la siguiente sea una de las más aceptadas:

Diferencias individuales, arraigadas biológicamente, en tendencias de comportamiento que están presentes desde muy pronto en la vida y son relativamente estables a través de diversos tipos de situaciones y a través del tiempo (Bates, 1989: 4).

Estas tendencias de comportamiento se refieren principalmente al modo en que los niños tienden a experimentar y expresar sus emociones y a la capacidad que tienen para regularlas (Ato, González y Carranza, 2004).

Estas diferencias individuales en temperamento se resumen en dos tipos de tendencias de

comportamiento: en autorregulación y en reactividad emocional (Henderson y Wachs, 2007; Rothbart y Bates, 2006). El componente de autorregulación del temperamento se refiere al componente más “cognitivo” del temperamento, al grado en el que se tiene control sobre el propio comportamiento, posee una íntima relación con la maduración de las funciones ejecutivas y representa, en definitiva, el control inhibitorio, esto es, la capacidad para inhibir impulsos y detener el comportamiento en marcha a voluntad.

El particular patrón de tendencias en autorregulación y en reactividad emocional de un niño, es decir, su temperamento, está fuertemente condicionado por factores biológicos, en gran medida genéticos pero también fruto del desarrollo prenatal, que se reflejan en una “individualidad neurológica” (Bates, 1989).

El premio Nobel de medicina de 1904, Ivan Pavlov (1952), ya señaló que el temperamento, que está determinado por el equilibrio entre la fuerza de excitación y la fuerza de inhibición del sistema nervioso central, desempeña un papel importante en la capacidad de adaptación del individuo a su entorno. Para Pavlov, la fuerza de excitación se refería a la capacidad para soportar estimulación y reaccionar a condiciones del ambiente, mientras que la fuerza de inhibición se refería a la capacidad para mantener la inhibición de tendencias de respuesta.

Más tarde, Gray (1964) se refirió a la fuerza de excitación como excitabilidad (*arousability*), entendida como un rasgo temperamental que alude a las diferencias individuales relativamente estables en el nivel de excitación o activación (*arousal*) de una persona. Pero fue posteriormente cuando Gray (1982, 1994) conjeturó sobre la existencia de dos sistemas cerebrales (o circuitos neuronales) independientes, las cuales son responsables de los dos sistemas motivacionales básicos ante un estímulo: el deseo de aproximación (impulso apetitivo) y el deseo de evitación o retirada (impulso aversivo).

De acuerdo con Rolls (2007), todo estímulo (presente o imaginado) afectivamente positivo o “apetitivo” (es decir, que produce un estado de placer) funciona como un refuerzo o una recompensa, influyendo así en nuestro comportamiento al incrementar la probabilidad de aproximación. Del mismo modo, todo estímulo (presente o imaginado) afectivamente negativo o “aversivo” (es decir, produce un estado de displacer) funciona como un castigo, incrementando la probabilidad de evitación. Por esta razón, Rolls (2007) subraya que todo estado emocional es consecuencia de la previa percepción de refuerzos o castigos.

La propuesta de Gray (1982, 1994) de dos sistemas cerebrales subyacentes a los sistemas motivacionales de aproximación y de evitación (*e.g.*, Barranco *et al.*, 2009; Becerra, 2010) ha conseguido obtener un importante apoyo empírico desde la neurociencia afectiva (*e.g.*, Davidson y Begley, 2012; Davidson e Irwin, 1999).

Los sistemas de aproximación y de evitación son la base de las diferentes formas de motivación y emoción (Davidson e Irwing, 1999), por lo que también se consideran la base de la personalidad (Corr y McNaughton, 2008; Gray y McNaughton, 2000). El sistema de aproximación también se conoce como sistema de activación conductual (*Behavioral Activation System*; BAS) o sensibilidad al refuerzo. El sistema de evitación también se conoce como sistema de inhibición conductual (*Behavioral Inhibition System*; BIS) o sensibilidad al castigo y al no refuerzo. Ambos sistemas son generalmente citados como los sistemas BAS y BIS, respectivamente.

El sistema de aproximación (BAS) facilita el comportamiento apetitivo, pues es sensible a señales de refuerzo y de posible terminación u omisión del castigo. En la presencia de señales de un inminente o previsible refuerzo, el BAS favorece la generación de diversos tipos de afecto positivo relacionados con la aproximación hacia un objeto u objetivo deseado, como el

entusiasmo, la ilusión o el orgullo. No obstante, cuando el BAS está muy activo porque una persona está altamente motivada hacia un objetivo y el logro del mismo es bloqueado, entonces emergen con intensidad emociones negativas ligadas a la frustración, como la ira.

El sistema de evitación (BIS) está asociado a incrementos en la activación general y la vigilancia, facilita la retirada de una persona de fuentes de estimulación aversiva, que pueden ser objetos, personas o ideas percibidos como amenazantes o desagradables, y genera emociones negativas (como el miedo o la ansiedad) relacionadas con la evitación de un objeto indeseable, emociones que promueven tendencias de comportamiento conducentes a incrementar la distancia temporal o física de la fuente de estimulación aversiva.

Para Gray (1982), el BIS es el sustrato neurofisiológico de la ansiedad, mientras que el BAS es el de la impulsividad. En respuesta a estímulos condicionados de castigo, a la frustración tras la ausencia de recompensa o ante estímulos nuevos (desconocidos) relacionados con el miedo, el BIS inhibe cualquier proceso en curso, y mediante el sistema activador reticular ascendente (SARA) del cerebro activa la corteza dirigiendo la atención hacia los estímulos relevantes percibidos como amenazantes.

El componente de reactividad emocional del temperamento incluye fundamentalmente dos dimensiones independientes: la surgencia y la afectividad negativa. La surgencia alude al nivel de actividad o energía, a la búsqueda de sensaciones o placeres de alta intensidad y la ausencia de timidez. En cierto modo, representa un conjunto de características semejantes a las que abarca la extraversión. Los niños altos en surgencia pueden ser descritos como altos en motivación apetitiva (BAS) y bajos en motivación aversiva (BIS). La afectividad negativa es definida por la propensión a sentir emociones negativas como miedo, inseguridad, ansiedad, ira/frustración o tristeza. Este rasgo temperamental podría ser la base del rasgo de personalidad neuroticismo. Dado que tanto la motivación apetitiva (BAS) como la aversiva (BIS) pueden ir acompañados de emociones negativas (especialmente ira en BAS y miedo en BIS), los niños altos en afectividad negativa podrían ser descritos como altos en BIS, pero podrían además ser tanto bajos, como medios o altos en BAS.

Con todo, tal y como ya expuso en sus primeros trabajos Ivan Pavlov, las diferencias individuales en tendencias de reacción temperamentales siguen siendo frecuentemente consideradas en términos de relativo equilibrio entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación de un individuo (Henderson y Wachs, 2007), es decir, en términos de BAS/BIS.

Cuadro 2.5. Caracterización de los dos sistemas motivacionales básicos de reactividad emocional

	<i>BAS</i> <i>Sistema de aproximación/ activación conductual (apetitivo)</i>	<i>BIS</i> <i>Sistema de evitación/ inhibición conductual (aversivo)</i>
Rasgos de personalidad de base neurobiológica (Gray)	Sensibilidad al refuerzo	Sensibilidad al castigo (y a la ausencia de refuerzo)
Rasgos de personalidad relacionados (Eysenck)	Extraversión	Neuroticismo
Rasgos de personalidad relacionados (Gray)	Impulsividad (extraversión + neuroticismo)	Ansiedad (neuroticismo + introversión)
Sistema emocional primario (Panksepp)	búsqueda	miedo/ansiedad
Componentes del temperamento (Cloninger)	Búsqueda de novedad Dependencia del refuerzo social Persistencia	Evitación del daño
Componentes del temperamento emocional (Rothbar)	Surgencia	Afectividad negativa
Tipo de activación (Thayer)	Activación energética	Activación tensa
Afectividad más habitual	Emociones positivas	Emociones negativas
Emociones negativas discretas más frecuentes	Ira	Miedo/Ansiedad
Actitud de dominancia	Alta	Baja
Predominancia activación prefrontal hemisférica	Izquierda	Derecha
Trastornos potenciales	Externalizantes	Internalizantes
Activación del núcleo accumbens ante indicios de refuerzo	Alta	Baja
Activación bilateral de la amígdala ante la novedad	Baja	Alta
Sistema neuroquímico implicado	Dopaminérgico	Serotoninérgico Noradrenérgico
Estructuras cerebrales implicadas	Estriado: dorsal (caudado y putamen) y ventral (núcleo accumbens)	Sistema septohipocámpico (área septal, corteza entorrinal, giro dentado, hipocampo, área subicular) Amígdala Aferentes monoaminérgicos Proyecciones hacia la corteza prefrontal

De acuerdo con los trabajos de Davidson (*e.g.*, Davidson, 2011; Davidson e Irwin, 1999), las estructuras cerebrales fundamentales que subyacen al BAS son la corteza prefrontal del hemisferio izquierdo (ventromedial, orbitofrontal y dorsolateral), los ganglios basales y el núcleo accumbens, mientras que las estructuras fundamentales que subyacen al BIS son la corteza prefrontal del hemisferio derecho (ventromedial, orbitofrontal y dorsolateral) y la amígdala. Se ha encontrado en múltiples estudios que ante estímulos que desencadenan emociones positivas se incrementa el metabolismo (la activación) de la corteza prefrontal izquierda y también del núcleo accumbens izquierdo, mientras que cuando los estímulos desencadenan emociones negativas se incrementa el metabolismo de la corteza prefrontal derecha. Richard J. Davidson y colegas (*e.g.*, Davidson y Begley, 2012) han descubierto además que las personas con mayor propensión a experimentar emociones positivas, cuyo sistema BAS es preponderante, a nivel cerebral presentan una asimetría tónica izquierda, es decir, su corteza prefrontal izquierda es más activa que su corteza prefrontal derecha. Y al contrario, las personas con mayor propensión a experimentar emociones negativas como la ansiedad, cuyo sistema BIS es preponderante a la hora de tomar decisiones y organizar su comportamiento, muestran una asimetría tónica derecha, de modo que tienen una predominancia de activación de su corteza prefrontal derecha.

Cabe destacar aquí que a partir de un estudio utilizando electroencefalografía (EEG), Mikolajczak *et al.* (2010) encontraron que las personas con mayor inteligencia emocional rasgo presentan una asimetría cortical izquierda.

Basándose en evidencias de la neurociencia afectiva, Davidson prefiere abandonar los conceptos de temperamento y personalidad y en su lugar prefiere utilizar el término estilo emocional o estilo afectivo. Davidson considera que el estilo emocional característico de una persona se refiere a un conjunto de patrones de reacciones emocionales y respuestas de afrontamiento que pueden agruparse en 6 categorías psicológicas sustentadas, cada una de ellas, por un patrón neuronal identificable y específico, lo que le lleva a defender que se trata de variables de diferencias individuales reales (con apoyo biológico) y no simples constructos teóricos (Davidson y Begley, 2012). Estas 6 dimensiones del estilo emocional se conciben como continuos en los cuales cada persona puede situarse:

1. *Resiliencia*. La rapidez o lentitud con la que nos recuperamos de los reveses de la vida. Esta viene determinada por la velocidad de comunicación bidireccional entre la corteza prefrontal y la amígdala.
2. *Perspectiva*. La capacidad para mantener el optimismo y hacer que una emoción positiva dure en el tiempo. Está determinada por la activación del núcleo accumbens como consecuencia de una alta estimulación recibida desde la corteza prefrontal.
3. *Intuición social*. La habilidad para detectar sutiles pistas no verbales e interpretar apropiadamente el lenguaje corporal, la prosodia y las expresiones faciales. Viene marcada por una elevada actividad en la circunvolución fusiforme y una actividad moderada o baja en la amígdala.
4. *Autoconciencia*. La capacidad para ser consciente de los pensamientos y emociones que se tiene en cada momento y del porqué de los mismos, así como para ser consciente de sus sensaciones corporales y viscerales. Elevados niveles de autoconciencia están asociados a elevados niveles de activación de la ínsula.
5. *Sensibilidad al contexto*. La capacidad para adaptar su comportamiento y reacciones emocionales al contexto social en el que se encuentre. Está relacionada con la mayor activación del hipocampo.

6. *Atención*. La capacidad de centrar la atención a voluntad y mantener la concentración, ignorando distracciones emocionales. Está determinada por la actividad de la corteza prefrontal.

A pesar de haber destacado la preeminencia de distintas áreas cerebrales en cada una de las dimensiones del estilo emocional de una persona, Davidson subraya que la circuitería neuronal responsable de la experiencia y la regulación de las emociones comparte mucho con la que se ocupa de los procesos cognitivos, lo que, entre otras cosas, explica por qué nuestras percepciones y nuestros pensamientos son tan fácilmente alterados por nuestros estados emocionales, y demuestra que emoción y cognición no son procesos cerebrales tan separados como se creía:

El conjunto de circuitos del cerebro emocional a menudo se solapa con el del cerebro racional que piensa, y creo que ello encierra un mensaje muy importante, y es que la emoción funciona con la cognición de una manera integrada y sin fisuras (Davidson y Begley, 2012: 154).

El lector apreciará que estas seis dimensiones del estilo emocional que describe Davidson constituyen características esperables en una persona emocionalmente inteligente. De hecho, muchas de estas dimensiones son bastante similares a algunas de las facetas de la inteligencia emocional según distintos modelos descritos en el capítulo anterior, tales como el de Bar-On (1997), que incluye “resiliencia”, o el de Petrides y Furnham (2001), que incluye “perspectiva” (optimismo), “intuición social” (conciencia social), “autoconciencia” (percepción) y “sensibilidad al contexto” (adaptabilidad).

2.14. Neurociencia de la IE: en construcción

Es primordial reconocer que existe una abundante investigación sobre las bases neurobiológicas de las emociones y de la toma de decisiones, que también constituyen una evidencia indirecta de que existe un sustrato cerebral de la IE. En la [figura 2.6](#) se recoge una síntesis de las áreas cerebrales identificadas por la neurociencia social y afectiva con mayor participación en el procesamiento de emociones y de información social, las cuales podrían tener una participación importante, aunque desigual, en el sustento neurobiológico de la IE.

Son ya bastantes los investigadores independientes (*e.g.*, Bechara *et al.*, 2007; Freudenthaler, Fink y Neubauer, 2006; Jausovec y Jausovec, 2005; Rolls, 2007) que han defendido que existen evidencias suficientes como para suponer que las bases neurobiológicas de la inteligencia emocional son distintas y están parcialmente separadas de aquellas de la inteligencia general. Pero también hay otros investigadores que enfatizan lo contrario, es decir, el importante solapamiento entre las redes neuronales de la inteligencia general y las de la inteligencia emocional (*e.g.*, Barbey *et al.*, 2012; Davidson y Begley, 2012).

Entre las principales estructuras implicadas en el procesamiento emocional y las bases neurobiológicas de la IE, Rolls (2007) destaca la amígdala y la corteza orbitofrontal, sobre todo por su papel en el procesamiento de las emociones, la corteza cingulada anterior, por su implicación en la toma de decisiones y el aprendizaje de resultados de las acciones, y los ganglios basales por su papel en el aprendizaje de las respuestas a los estímulos.

Tarasuik, Ciorciari y Stough (2009) identificaron distintas estructuras cerebrales preeminentes en las funciones correspondientes a cada una de las cuatro ramas de la inteligencia emocional capacidad del modelo piramidal de Mayer y Salovey (1997), siendo las siguientes las que parecen tener una implicación fundamental en la mayoría de las dimensiones de la IE: amígdala, corteza prefrontal ventromedial, corteza orbitofrontal, corteza cingulada anterior y giro frontal (medio e inferior).

Según la hipótesis del marcador somático de Damasio (1994), la corteza prefrontal ventromedial, así como la amígdala y la ínsula del hemisferio derecho, desempeñan un papel clave en la capacidad para utilizar la información emocional para tomar buenas decisiones.

Estudiando una muestra de pacientes con lesiones en estas estructuras y otra muestra de pacientes con lesiones fuera de estas estructuras, Bar-On *et al.* (2003) encontraron que la muestra de pacientes con lesiones en las estructuras asociadas al marcador somático mostraron niveles significativamente más bajos de inteligencia emocional rasgo. Los resultados de las distintas investigaciones de Takeuchi *et al.* (2013) refuerzan estos resultados, pues han vuelto a encontrar que la inteligencia emocional rasgo está asociada con la circuitería del marcador somático, en especial con la ínsula anterior derecha, y con las redes neuronales implicadas en la cognición social, como son las relativas a la empatía cognitiva o teoría de la mente (*e.g.*, corteza prefrontal ventromedial y surco temporal superior; para una revisión véase Shamay-Tsoory, 2009), pero especialmente con el fascículo longitudinal inferior.

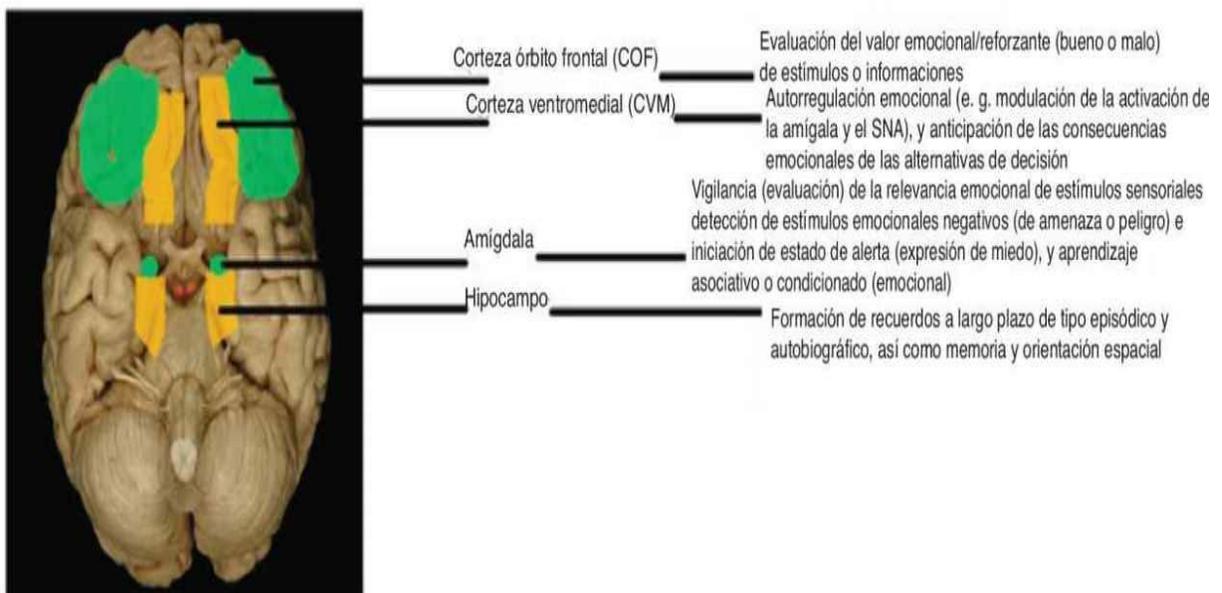
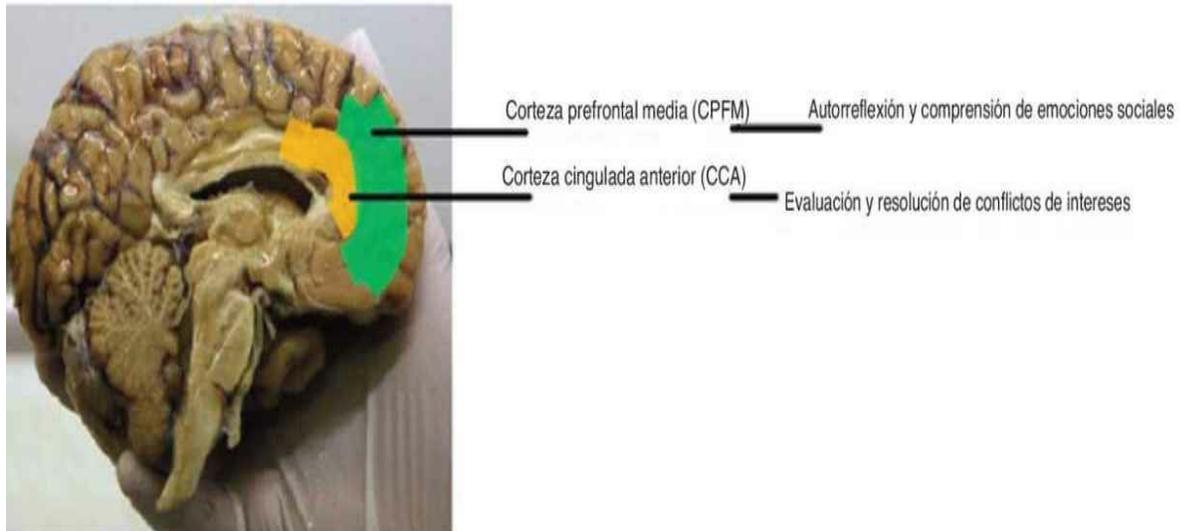


Figura 2.6. Localización de las principales regiones cerebrales implicadas en procesos emocionales.

De acuerdo con Bechara *et al.* (2007), los cuatro elementos de la circuitería neuronal que gobiernan la inteligencia emocional son: la amígdala, las cortezas insular y somatosensorial, las cortezas prefrontales orbitofrontal y ventromedial, y la corteza cingulada anterior. En concreto, estos autores afirmaron que “junto con la corteza prefrontal orbitofrontal/ventromedial, la corteza cingulada anterior representa el componente ‘inteligencia’ de la inteligencia emocional más que ningún otro elemento de la circuitería neural que gobierna las emociones” (Bechara *et al.*, 2007: 285). De hecho, la base cerebral de la inteligencia puramente cognitiva parece estar distribuida en una red de áreas fronto-parietales, estando entre las áreas frontales la corteza prefrontal (anterior y dorsolateral) y la corteza cingulada anterior (Barbey, Colom y Grafman, 2012; Barbey, Colom, Paul y Grafman, 2014; Li y Tian, 2014).

Hasta la fecha, varias investigaciones basadas en electroencefalografía (EEG), han hallado una asociación significativa entre el nivel de inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo y el patrón de ondas electromagnéticas corticales (*e.g.*, Craig *et al.*, 2009; Jausovec y Jausovec, 2001; Kemp *et al.*, 2005). En esta misma línea de trabajo, Freudenthaler *et al.* (2006), a partir de un estudio basado en EEG de sujetos con alta *versus* sujetos con baja inteligencia emocional (en concreto, midieron solo regulación emocional), han encontrado que los sujetos con mayor inteligencia emocional hacen un uso más eficiente de su cerebro cuando realizan tareas emocionales, al igual que parece ocurrirle a los sujetos con mayor inteligencia general cuando resuelven tareas de razonamiento, y estos resultados les han llevado a defender la hipótesis de la eficiencia neural en el dominio de la IE. En otra posterior investigación, Killgore y Yurgelun-Todd (2007), utilizando resonancia magnética funcional (fMRI), apuntaron también hacia la confirmación de esta hipótesis de la eficiencia neural de la IE, dado que a mayor inteligencia emocional rasgo se encontró una reducción en la activación de la circuitería del marcador somático (ínsula, corteza cingulada, corteza prefrontal ventromedial, amígdala, hipocampo y giro hipocampal).

Por el momento, la neurociencia de la inteligencia emocional está aún en construcción porque faltan metodologías comunes entre los estudios que permitan su comparabilidad y replicabilidad, por lo que se carece aún de una teoría neurocientífica unificada que explique los hallazgos provenientes de distintas investigaciones realizadas con propósitos, metodologías de registro de actividad cerebral e instrumentos de inteligencia emocional muy distintos en unos casos y en otros. Sin embargo, a falta aún de esta teoría neurocientífica unificada de la inteligencia emocional, las investigaciones independientes que hasta la fecha han explorado las relaciones entre el nivel de inteligencia emocional y el funcionamiento cerebral ya constituyen, de por sí, una evidencia bastante relevante a favor de las bases neurobiológicas de inteligencia emocional.

2.15. La principal conclusión

Los avances científicos en neurociencias indican de forma inequívoca que el cerebro es un órgano diseñado para cambiar en respuesta a la experiencia, y, más específicamente, en respuesta al aprendizaje, todo lo cual queda representado bajo el concepto de neuroplasticidad.

De modo que la principal conclusión robusta que nos interesa resaltar en el contexto de este libro es que la educación emocional cambia la mente y el comportamiento porque, literalmente, cambia el cerebro (*e.g.*, Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2005), incluso de un modo más eficiente que la medicación, pues al contrario que esta, las intervenciones educativas pueden actuar sobre circuitos neurales muy específicos de un modo que la medicina actual aún no puede (*e.g.*, Davidson y Begley, 2012).

Estos cambios en el cerebro se producen a lo largo de toda la vida, tanto a nivel estructural o anatómico como a nivel funcional o fisiológico, y entre sus principales manifestaciones están el nacimiento de nuevas neuronas o neurogénesis (*e.g.*, Feliciano y Bordey, 2013), la formación de nuevas conexiones sinápticas (sinaptogénesis), o el engrosamiento de las capas de mielina que recubren los axones de las neuronas fortaleciendo la eficiencia de la transmisión neuroquímica (*e.g.*, Davidson y McEwen, 2012).

3

Emoción y aprendizaje

Este capítulo trata de las relaciones entre emoción y aprendizaje y se estructura en tres apartados con contenidos específicos pero interrelacionados. En el primero se expone el concepto de emoción y de emociones básicas, que son conocimientos fundamentales para comprender el contenido de este libro. En el segundo se desglosa la relación entre emoción y motivación, que pueden considerarse como anverso y reverso de la misma moneda. En el tercero se abordan las aplicaciones educativas de lo que se ha expuesto anteriormente, con especial referencia a las aplicaciones a la educación emocional.

3.1. Concepto de emoción y emociones básicas

Continuamente experimentamos emociones. Pero pocas veces nos paramos a reflexionar sobre ello. Cuando uno se propone definir qué son las emociones, se da cuenta de que no es tan fácil.

Definir un concepto, aunque sea de uso cotidiano, es más complejo de lo que parece antes de haberlo intentado. Un ejercicio de educación emocional consiste definir lo que es el chocolate. Intente el lector hacer su propia definición de chocolate por escrito. Es probable que escriba algo parecido a que se trata de una sustancia sólida de color marrón con sabor dulce. Pero, ¿siempre es sólido el chocolate? A veces se toma líquido. Entonces, ¿qué es sólido o líquido? ¿Siempre es de color marrón? Los hay que lo prefieren negro, y otros blanco. ¿Siempre es dulce? Muchos lo prefieren amargo. ¿En qué quedamos?

Este breve ejemplo sirve para ilustrar la dificultad en definir muchos conceptos, incluso de uso cotidiano. Entre ellos están las emociones. ¿Emoción o emociones? Podemos hablar de un concepto genérico, sabiendo que en la práctica se experimentan muchas emociones. Y que hay una gran diversidad entre ellas, de tal forma que algunas afirmaciones sobre algunas de ellas no funcionan en otras.

Diferentes teorías se han ocupado de definir lo que son las emociones. Cada una de ellas pone el énfasis en algún aspecto concreto.

Las teorías evolucionistas postulan que las emociones desempeñan un papel importante en el proceso de adaptación al contexto para asegurar la supervivencia. Las teorías cognitivas resaltan que las emociones son la consecuencia de las evaluaciones que hacemos de nuestro contexto. El psicoanálisis describe las emociones como expresiones de deseos inconscientes. El construccionismo social contempla las emociones como una reconstrucción social. Así, podríamos ir citando multitud de teorías y autores, señalando en qué aspecto pone el énfasis cada uno de ellos. Pero por nuestra parte vamos a adoptar un marco teórico integrador que recoge los aspectos más significativos de cada una de ellas.

Una emoción es una reacción compleja del organismo, que se entiende mejor cuando podemos pensar en alguna emoción fuerte que hayamos experimentado. Si la emoción es fuerte ayuda a comprender mejor lo que son los fenómenos afectivos. Una emoción fuerte puede ser un miedo

intenso cuando uno va en una montaña rusa, ante el peligro de accidente, la ira ante una injusticia, el gozo por el nacimiento de un hijo, etc.

3.1.1. *La valoración de un estímulo provoca una emoción*

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno (por ejemplo, un pensamiento, un recuerdo, un dolor). Puede ser actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o inconsciente.

El acontecimiento también se denomina *estímulo*. El acontecimiento o el estímulo a veces también recibe el nombre de “objeto”. Dentro de ellos están: hechos, cosas, animales, personas, pensamientos, recuerdos, imaginación, etc.

La mayoría de las emociones se generan en la interacción con otras personas. Cualquier contacto interpersonal está entretejido de emociones que se producen por el contacto visual, por lo que se dice (letra) y cómo se dice (música), la comunicación no verbal (gestos), contacto físico, etc. Es decir, todo lo que captan nuestros sentidos.

Tenemos un mecanismo innato de valoración automática de cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. Es como una especie de escáner que detecta cualquier información susceptible de activar la respuesta emocional. Este mecanismo es como si preguntara continuamente: ¿cómo afecta esto a mi supervivencia?, ¿cómo afecta esto a mi bienestar? Cuando la respuesta es que un acontecimiento concreto puede afectar a mi supervivencia o a mi bienestar (o al de las personas próximas), se activa la respuesta emocional.

Esta valoración es una reacción tan rápida que en general no es consciente. Es una *valoración automática*, tal como indica su nombre. Otra denominación al mismo fenómeno es *valoración primaria*.

Esta valoración tiene una valencia, que puede ser positiva o negativa. En el primer caso se percibe el estímulo como un progreso hacia el bienestar; una mejora, un progreso, un éxito, un logro, etc. En el segundo caso, el estímulo se percibe como una amenaza para la supervivencia o para el bienestar: se pone en riesgo la propia vida o algún aspecto importante de ella (salud, patrimonio material, pérdida de personas queridas, justicia, libertad, paz, etc.). Se habla de emociones positivas porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar; se habla de emociones negativas cuando el acontecimiento se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc.).

Influyen en la valoración del acontecimiento muchos factores: significado del acontecimiento, atribución causal, evaluación de las habilidades de afrontamiento, experiencia previa, aprendizaje, contexto, etc. Esto hace que un mismo evento pueda ser valorado de forma distinta según las personas. Hay evidencias que permiten afirmar que el tipo de emoción y su intensidad no dependen tanto del acontecimiento en sí, sino de la forma que tenemos de valorarlo. Como dijo Epicteto en el *Enchiridion*: “El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas”. Cada persona tiene su propio estilo valorativo que hace que ante la misma botella unos la pueden ver medio vacía y otros la ven medio llena. Una emoción depende de lo que valoramos como importante.

Una vez que se ha producido la valoración automática o primaria, se produce de inmediato una *valoración cognitiva o secundaria*, en la cual nos preguntamos: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, estamos en mejores condiciones para afrontar el problema.

Lo importante de este marco teórico es que podemos aprender a valorar los acontecimientos de

tal forma que podamos relativizar el impacto negativo que nos pueda ocasionar. Por ejemplo, ante un acontecimiento puedo pensar: “Esto es lo peor que me podía pasar”. Pero también puedo entrenarme para que cuando me ocurra pueda pensar: “Estas cosas a veces pasan. No deseo que pasen. Pero cuando pasan hay que hacerles frente de la mejor forma posible. Creo que puedo hacer frente a la situación. Y voy a procurar que me afecte lo mínimo posible...”.

De hecho, el estilo valorativo se aprende en la familia, en la sociedad, en los medios de comunicación, en la educación, etc. Si vivimos en un ambiente donde cualquier contratiempo se vive como una tragedia, si tenemos baja tolerancia a la frustración, alta impulsividad, etc., estamos en situación de vivir más emociones negativas y de mayor intensidad. En cambio, si uno tiene una gran capacidad de relativizar, alta tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, etc., está en mejores condiciones para que las emociones negativas le afecten menos.

La implicación para la práctica educativa es que podemos cambiar nuestro estilo valorativo, lo cual ayuda a disminuir los efectos de los estímulos negativos y facilita la construcción del bienestar. Esto ya es un argumento de peso para implantar programas de educación emocional encaminados al desarrollo de competencias y mejoras en la persona como “cambio en el *estilo valorativo*”.

3.1.2. *La triple respuesta emocional*

La valoración de los acontecimientos activa la respuesta emocional que se manifiesta de tres formas que, sin embargo, en multitud de ocasiones muestran una débil relación entre sí (*e.g.*, Lang, 1994): *fisiológica* o *psicofisiológica*, *comportamental* y *cognitiva*. Estas tres respuestas o componentes son esenciales para entender qué es una emoción.

La respuesta *psicofisiológica* consiste en reacciones corporales como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Se sabe que experimentamos una emoción porque hay una reacción psicofisiológica. Sin reacción psicofisiológica no hay emoción.

La respuesta *comportamental* coincide con la *expresión emocional*: cómo sacamos fuera lo que nos pasa dentro. La observación del *comportamiento* de una persona permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Ejemplos de respuesta comportamental son el lenguaje no verbal, las expresiones del rostro, el tono de voz, etc. En definitiva, lo que dice y lo que hace de forma visible externamente. Las expresiones faciales tienen mucho que ver con la actividad combinada de 23 músculos que rodean la boca y que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones en el cerebro.

La respuesta *cognitiva* es la *experiencia emocional* hecha consciente. Es decir, es la conciencia de la experiencia emocional. Cuando esto sucede, podemos dar nombre a la emoción que experimentamos, en función del dominio del lenguaje.

La componente cognitiva de la emoción coincide con lo que se denomina *sentimiento*. El sentimiento es la emoción hecha consciente y que con la participación de la voluntad se puede alargar o acortar en el tiempo.

De estas tres componentes se derivan aplicaciones prácticas para la educación. La respuesta psicofisiológica es automática y una vez que se ha activado es muy difícil de controlar. Pero con entrenamiento en técnicas de relajación, autocontrol, meditación, respiración, *mindfulness*, etc., se van desarrollando competencias que hacen posible que disminuya la intensidad de la respuesta emocional.

Sabemos que la respuesta comportamental se puede disimular, excepto la sorpresa. A veces, una persona es capaz de poner “cara de póquer” para evitar que los demás descubran qué es lo

que realmente está sintiendo. Por lo tanto, se puede aprender a dar la respuesta más ajustada en un contexto determinado.

Respecto a la respuesta cognitiva, es evidente que las limitaciones que una persona tenga en el uso del lenguaje emocional imponen restricciones al conocimiento de las emociones que se están experimentando. Es decir, si no sé cómo se denomina la emoción que estoy viviendo, puede dar la sensación de que “no sé qué me pasa”. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y la denominación más apropiada. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos.

En resumen, las emociones constituyen una triple respuesta: psicofisiológica, comportamental y cognitiva. Sobre cada uno de estos componentes se puede intervenir desde la educación emocional. A la primera también se la denomina neurofisiológica. La intervención en esta componente supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico corporal, etc. La educación de la componente comportamental puede incluir habilidades sociales, expresión matizada de la emoción, entrenamiento en observación de las expresiones faciales y los gestos propios y ajenos, etc. La educación de la componente cognitiva incluye dominio del vocabulario de las emociones, reestructuración cognitiva (reinterpretación de las situaciones, análisis de los pensamientos antecedentes y consecuentes), introspección, meditación, cambio de atribución causal, etc.

3.1.3. *Las emociones predisponen a la acción*

Si analizamos lo que nos pasa cuando experimentamos una emoción fuerte, podemos tomar conciencia de que nos predispone a un tipo de acción. ¿Qué tengo ganas de hacer cuando tengo realmente un miedo intenso? Huir. ¿Qué tengo ganas de hacer cuando tengo rabia? Atacar. ¿Y si estoy muy triste? Llorar. Cada emoción predispone a una forma de comportamiento.

Esta predisposición a la acción se resume en la expresión *fight or fly* (lucha o vuela), que refleja los dos comportamientos básicos para asegurar la supervivencia. Depende de si va a pesar más la rabia o el miedo; el miedo es el principal freno al ataque. El comportamiento de lucha se da cuando se valora que se está en condiciones de hacer frente a la situación; y el comportamiento de huida es propio de cuando el peligro se valora como superior a las posibilidades de hacerle frente. Lógicamente hay muchas más emociones y cada una de ellas tiene su propia predisposición a un comportamiento específico.

Cuando se dice que la emoción predispone a la acción no significa que la acción tenga que darse necesariamente. Por ejemplo, me puedo sentir ofendido por el comentario de alguien y sentir una impulsividad a responder de forma violenta. Esta predisposición a la acción se puede regular de forma apropiada con entrenamiento. Dicho de otra forma: se puede poner inteligencia entre el estímulo y la respuesta. Esto es una manifestación de la inteligencia emocional. La educación emocional tiene como uno de sus objetivos entrenar a las personas para dar respuestas apropiadas y no impulsivas.

Técnicamente, la predisposición a la acción se denomina *orexis*. La *orexis* hace referencia a un amplio potencial de respuestas complejas que se puede dar o no. Entre ellas están el control de la propia expresión emocional, la represión emocional, la huida, el ataque, llorar, reír, etc. La predisposición a la acción que sugiere la *orexis* no significa necesariamente que vaya a producirse tal acción. Todo esto es un fundamento de la importancia, necesidad y posibilidad de la educación de la inteligencia emocional.

La educación de las emociones es un entrenamiento para poder dar las respuestas más

apropiadas en función de lo más conveniente para la persona en un contexto determinado. La respuesta adecuada depende del contexto. Vamos a hablar de “respuesta adecuada”, a sabiendas de que este es un concepto poco preciso. ¿Qué es la respuesta adecuada? La respuesta adecuada es una reconstrucción social.

Desgraciadamente todavía hay hombres que consideran que “su mujer” es como una especie de propiedad privada y pueden tratarla como un objeto. Como consecuencia sienten que pueden utilizar sus poderes físicos superiores para tratarla como les plazca. Si “su mujer” no satisface sus deseos, cosa muy difícil, se sienten con el derecho de maltratarla incluso físicamente; a veces, por el simple hecho de estar de mal humor, de haber bebido más de la cuenta, de sentir celos, de tener creencias sobre hipotéticas infidelidades; cualquier pretexto es bueno para llegar a la agresión física. Semanalmente leemos en la prensa noticias relacionadas con la violencia de género que provoca la muerte de muchas mujeres a manos de sus parejas o ex parejas. Esto es consecuencia de una serie de factores complejos, entre los que están una impulsividad incontrolada del hombre, junto con un conjunto de creencias sobre comportamientos apropiados de carácter machista que se han ido construyendo socialmente a lo largo de la historia. También puede haber una dependencia emocional de la mujer respecto a su pareja que le lleva a preferir el maltrato antes que asumir su autonomía emocional.

Esto es solamente un ejemplo que pone de manifiesto que se impone un cambio de creencias en el sentido de considerar la libertad de cada persona para hacer lo que considere oportuno mientras no haga daño a nadie. Esto significa la reconstrucción del comportamiento apropiado en cada momento y regulación emocional para actuar en consecuencia. Lo cual significa análisis crítico de normas sociales, cambio de creencias, reconstrucción de comportamientos apropiados y, en definitiva, educación de la inteligencia emocional.

3.1.4. ¿Emoción o emociones?

A partir de lo que se ha expuesto se puede concluir que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas.

Se habla de *emoción*, en singular, para referirse a una gran variedad de fenómenos que tienen elementos en común. Se habla de *emociones*, en plural, para referirse a cada una de estas manifestaciones en particular, cada una de ellas con un nombre específico. En este caso se habla de las *emociones discretas* (ira, tristeza, alegría, etc.). El uso del lenguaje permite distinguir cuándo nos referimos a la *emoción* como concepto genérico, o cuándo nos referimos a cada una de las *emociones* en concreto.

Conviene distinguir entre *procesamiento emocional*, *experiencia emocional* y *expresión emocional*. El procesamiento emocional es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no somos conscientes, que se activa a partir de la valoración automática, y que coincide con la componente psicofisiológica. El efecto es la experiencia emocional, de la cual sí somos conscientes y coincide con la componente cognitiva. La *expresión emocional* es la manifestación externa de la emoción que coincide con la componente comportamental.

La *experiencia emocional* predispone a la acción; pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción. Por ejemplo, el miedo predispone a huir; la ira predispone a atacar. Pero la huida o el ataque ya no forman parte de la emoción, sino que son el posible resultado de la predisposición a la acción. Es una predisposición a la acción que se puede educar. De ahí la importancia y la necesidad de la educación emocional.

3.1.5. El afecto

En el lenguaje coloquial se da una confusión entre emoción, sentimiento y afecto, de tal forma que a menudo se utilizan de forma indistinta como si fuesen sinónimos. Hemos visto cómo el sentimiento es la emoción hecha consciente. Ambos conceptos se pueden incluir en un marco más amplio que es el afecto o los fenómenos afectivos.

Igual que pasa con muchos conceptos emocionales, el afecto tampoco se usa con precisión en el lenguaje coloquial. Muchas veces se entiende como un sentimiento positivo. Así, por ejemplo, una persona puede finalizar una carta, un mensaje por Internet o la dedicatoria de un libro escribiendo “con todo el afecto de”. Queda claro que en este contexto se refiere a un afecto o sentimiento positivo. Pero la misma persona, en otra ocasión, puede decir algo así como: “He tenido una discusión con... y estoy muy afectada”. En este caso queda claro que se utiliza la misma palabra en un sentido muy distinto. Esto es consecuencia del amplio marco que tiene el afecto.

En el lenguaje científico, la palabra afecto se refiere al conjunto de todos los denominados fenómenos afectivos que incluyen emoción, sentimiento, estado de ánimo, trastornos emocionales, etc. Se consideran como sinónimos estado de ánimo, estado de humor y estado emocional; en inglés se conoce por *mood*.

Las emociones tienen una duración breve. Mientras que los sentimientos se pueden alargar mucho más. Con la participación de la voluntad, ciertos sentimientos pueden durar toda la vida. Aquí es donde representa un papel importante la educación en el sentido de potenciar unas u otras emociones.

Se distingue entre *emociones* y *estados de ánimo*. Las emociones se caracterizan por la brevedad. Pueden durar segundos, minutos, a veces horas o incluso días. Pero difícilmente una emoción dura semanas o meses. La emoción prolongada en el tiempo es el sentimiento.

Los *estados de ánimo* no son respuestas a un estímulo concreto identificado. Su causa puede ser imprecisa e indeterminada. Describe su estado de ánimo la persona que dice: “estoy depre”. Sobre todo cuando se le pregunta “¿Y por qué?” y la respuesta es “No lo sé”. Un estado de ánimo negativo puede tener una causa endógena en el sentido de ser ocasionado por un conjunto de secreciones hormonales o neurotransmisores.

Los estados de ánimo son de menos intensidad y de más duración que las emociones. Pueden durar desde unas horas hasta varios meses. Las emociones reclaman una respuesta urgente; en cambio no es así en los estados de ánimo. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, “depre”, irritado, ansioso, etc.

Los *episodios emocionales* son estados afectivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento o a acontecimientos simultáneos. Un suceso determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola. Por ejemplo, una madre está contenta porque su hija ha conseguido una beca para ir a estudiar a la Universidad de Harvard, que está a miles de kilómetros de distancia. Al mismo tiempo se siente triste por la separación que esto le va a suponer.

Los *trastornos emocionales* son estados de ánimo negativos, frecuentes e intensos, con una duración mayor de lo razonablemente aceptable. Ante esta situación es importante acudir a un especialista. La educación de la inteligencia emocional no puede resolver estos casos. Es importante distinguir entre educación emocional y psicoterapia. Hay múltiples tipos de desórdenes emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.) que deben ser tratados por los especialistas (psicólogos, psiquiatras). La psicoterapia es, esencialmente, terapia emocional.

Hay *rasgos de personalidad* asociados con estados emocionales. Por ejemplo, a veces pensamos en personas asociadas a ciertos rasgos emocionales que les caracterizan. Podemos pensar en personas que son alegres, tristes, miedosas, rabiosas, cariñosas, etc. Es decir, en la medida en que una emoción caracteriza el comportamiento de una persona, puede pasar a constituir un rasgo de su personalidad. Por ejemplo, la ansiedad se puede concebir como estado o como rasgo. La ansiedad estado es un proceso o reacción de ansiedad, mientras que la ansiedad rasgo es una tendencia mantenida en el tiempo a reaccionar de manera ansiosa con independencia de la situación (Endler y Kocovski, 2001).

3.1.6. *Función de las emociones*

Las emociones han desempeñado un papel esencial en el proceso de adaptación del organismo a su contexto a lo largo de la filogénesis. La *función de adaptación* se ve clara en el caso del miedo. Ante un peligro que nos genera miedo, tenemos ganas de huir. La función del miedo es asegurar la supervivencia.

Hemos visto cómo las emociones predisponen a la acción. Por lo tanto, una de las funciones de las emociones es motivar para hacer algo. Emoción y motivación se pueden considerar como anverso y reverso de la misma moneda. Tanto uno como otro proceden del latín *movere* (mover), como veremos luego. Emoción significa *ex movere*: mover hacia fuera, sacar fuera. Motivación es provocar movimiento (*movere*).

La *función de información* puede tener dos dimensiones. Por una parte informar a otros individuos con los que convive a los cuales les comunica su estado emocional y las intenciones que de ello se puede derivar. Por ejemplo, una cara de enfado informa de que “el jefe hoy está de malas pulgas”, o “el horno no está para bollos”, así que conviene ir con cuidado para no meterte en conflictos. Además de informar a otras personas, las emociones también informan al propio sujeto: estoy ansioso ¿qué debería hacer?, ¿qué me conviene más?

La *función social* significa que las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás. Hay personas capaces de crear climas emocionales que predisponen al grupo a actuar en determinada dirección. Conviene tomar conciencia de ello. Pensando en la educación, conviene formar personas que no sean fácilmente manipulables emocionalmente. Sobre todo cuando se generan socialmente emociones que inducen a comportamientos de riesgo, tales como incitación al consumo de drogas, conducción temeraria, vandalismo, violencia, etc. En cambio interesa formar líderes capaces de generar climas que predispongan a comportamientos encaminados al bienestar general, tales como respeto, empatía, solidaridad, compasión, amor, etc.

Las emociones tienen una función en el proceso de *toma de decisiones*. Se tiende a pensar que las decisiones se toman tras razonamientos rigurosos de carácter cognitivo. Pero se ha puesto de manifiesto que muchas decisiones son consecuencia de las emociones o de los estados afectivos. El lector puede pensar, por ejemplo, basándose en que ha tomado decisiones como ¿qué estudios voy a seguir?, ¿qué profesión voy a ejercer?, ¿me caso o no me caso con esta persona?, ¿decidimos tener hijos o de momento no?, ¿qué coche me compro?, ¿qué partido voy a votar?, ¿qué piso me voy a comprar?, etc. En todos estos casos, si bien se analiza, las emociones van a pesar más que las cogniciones.

Las emociones pueden afectar a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades. Es decir, las emociones afectan o tienen funciones en otros procesos mentales.

Las emociones tienen una función en el *bienestar emocional*, también denominado *bienestar subjetivo*. ¿Qué es la felicidad sino la experiencia de emociones positivas? Las emociones

positivas son la esencia del bienestar.

En resumen, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar. Todas estas funciones se pueden educar, lo cual pone de manifiesto la importancia y la necesidad de la educación emocional.

3.1.7. Tipos de emociones

Cuando se da un listado de emociones a personas diversas con la instrucción de que las clasifiquen, la mayoría hacen dos categorías: positivas y negativas. En esto coinciden la mayoría de autores, que consideran que las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Esto supone asignar una valencia a las emociones en función del lugar que ocupan en ese eje.

Por tanto se puede distinguir entre emociones positivas y negativas. Se trata de una clasificación en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional. Emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable del acontecimiento respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos.

Además hay emociones ambiguas, que pueden tener aspectos positivos y otros negativos. Por ejemplo, la sorpresa. Hay sorpresas positivas y otras negativas.

Conviene tener presente que “emociones negativas” no significa “emociones malas”. A veces se ha establecido erróneamente una identificación entre negativo igual a malo y positivo igual a bueno. Lo cual puede llevar a pensar que “soy malo puesto que tengo emociones malas” (ira, rabia, miedo). Hay que tener presente que es inevitable experimentar emociones negativas. Lo cual no significa que seamos malas personas. No tener esto claro sería una confusión fatal. Todas las emociones son legítimas y hay que aceptarlas. La maldad solo es atribuible al comportamiento que se deriva de la emoción, no a la emoción en sí.

Es en la predisposición a la acción donde está el peligro. Por esto es tan importante la educación emocional. Para entrenar a las personas a dar las respuestas apropiadas y evitar la impulsividad que causa grandes problemas.

¿Qué hay más, emociones positivas o negativas? Si una persona hace un listado espontáneo de todas las emociones que le vienen a la cabeza, y se esfuerza por que el listado sea lo suficientemente extenso, para que sea más o menos representativo (como mínimo más de quince emociones distintas), lo más probable es que escriba más emociones negativas que positivas. ¿A qué se debe?

En primer lugar es cierto que hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Esto puede ser el reflejo de que utilizamos más palabras sobre emociones negativas que positivas.

Los estímulos positivos no son tan importantes para la supervivencia. Lo cual puede llevar a una cierta insensibilidad ante lo positivo, ya que no se vive como necesario.

Esto explica, en cierta medida, la “ley de la asimetría hedónica” de Frijda (1988), que se puede expresar diciendo que las emociones negativas son más intensas y de mayor duración que las positivas. Hay una cierta asimetría entre ellas. Lo cual contribuye a explicar que las emociones positivas han sido, en gran medida, ignoradas desde el punto de vista psicológico y también en la política, en la cultura y en muchas sociedades a lo largo de la historia. Ha habido que esperar al siglo XXI para que las emociones positivas sean objeto de investigación científica.

Todo esto podría llevar a la conclusión de que a lo largo de la vida pasamos más tiempo con

emociones negativas que positivas. Lo cual sería una conclusión errónea. Lo que pasa es que tenemos una hipersensibilidad frente a lo negativo, lo cual nos lleva a estar siempre pendientes de cualquier estímulo negativo. Esto es así porque de nuestra capacidad para detectar rápidamente los estímulos negativos depende nuestra supervivencia. Mientras que los estímulos positivos nos pueden pasar inadvertidos. Pero la mayoría de las personas en el siglo XXI pasan mucho más tiempo en estados emocionales que no son negativos. A veces son positivos y otras son neutros.

A lo largo de la vida pasamos mucho tiempo en estados neutros en el sentido de que no somos conscientes de que pueden ser positivos. Desde la educación emocional se trata de hacer consciente el bienestar emocional. Esto puede suponer a veces convertir estados neutros en estados positivos. Simplemente tomar conciencia de que veo y puedo observar la naturaleza, los árboles, las plantas, un paisaje, una salida de sol, una obra de arte, una persona estéticamente agradable, un manjar, un espectáculo, una obra de teatro, etc. Similar razonamiento podemos utilizar respecto a escuchar (música, palabras agradables, el canto de los pájaros, etc.), oler (perfumes), saborear (fruta, manjares, bombones), tocar (caricias), etc. Son tantos los estímulos que recibimos continuamente y que podemos hacer conscientes, que merece la pena dedicarle esfuerzo. Esta construcción del bienestar consciente se puede estimular a través de actividades como atención plena (*mindfulness*), relajación, meditación, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y todo un conjunto de propuestas que giran en torno a la educación emocional.

3.1.8. Las familias de emociones

Las emociones se agrupan en familias. Cada familia de emociones agrupa una colección de matices dentro de la misma especificidad emocional. Por ejemplo, dentro de la familia del miedo se incluyen temor, pavor, horror, pánico, terror, susto, espanto, fobia, etc.

Cada familia de emociones se denomina de forma genérica con una de ellas, que en general coinciden con las emociones básicas. El problema está en que no hay un criterio claro para establecer las familias emocionales, de tal forma que algunas emociones podrían estar en diversas familias. También hay algunas familias que presentan un carácter muy amplio, como por ejemplo las emociones sociales.

3.1.9. Las emociones básicas

La mayoría de estudiosos de las emociones están de acuerdo en que existen unas emociones básicas o primarias. Las emociones básicas son aquellas que han tenido un papel esencial en la adaptación del organismo a su entorno. Son emociones universales, en el sentido de que están presentes desde el nacimiento, en todas las culturas y a lo largo del tiempo. También están presentes en los animales. Son las emociones que las personas experimentan con mayor frecuencia y por esto son las más conocidas.

Esto es una aproximación al concepto de emociones básicas. Pero hay diversas formas de conceptualizarlas según los marcos teóricos de referencia. Esto hace que, si bien hay acuerdo en que existen unas emociones básicas, no lo hay en acordar con precisión cuáles son las emociones básicas. Hay muchos modelos distintos para establecer el listado de las emociones básicas. Se puede decir que hay tantos modelos como autores.

Las emociones básicas son un conjunto reducido de emociones que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para producir otras emociones

más complejas, de forma similar a como se pueden combinar los colores. Esto da lugar a las emociones secundarias y a las familias de emociones.

Dada la divergencia en el momento de definir las emociones básicas, algunos autores (Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006: 43-44) apuntan a la existencia de unas *emociones discretas* que son los estados emocionales irreducibles. Es decir, son las emociones que no pueden dividirse en otras. Las emociones discretas se ajustan a otros modelos de clasificación de la naturaleza: colores, elementos químicos, pájaros, animales, plantas, etc. En todos estos casos, por ejemplo, los colores, nos encontramos con multitud de ellos. Interesa conocer los colores básicos a partir de los cuales se forman todos los demás. Sabemos que los colores básicos son rojo, azul y amarillo. Igualmente sabemos que en el mundo hay infinidad de objetos formados por materia. La tabla periódica de los elementos permite identificar los elementos básicos. De forma parecida, en el estudio de las emociones interesa conocer las emociones a partir de las cuales se derivan las demás.

En estadística, las variables discretas se oponen a las continuas. Esto se puede aplicar a las emociones. Hay que tener presente que el panorama general de las emociones se estructura como grandes océanos. Es difícil saber cuándo se pasa del Índico al Pacífico. Igualmente es difícil, a veces, discernir cuándo se pasa, por ejemplo, del asco a la aversión, al rechazo, a la hostilidad y al odio. Esto es particularmente relevante cuando el asco se aplica a personas y puede llegar a convertirse en una emoción social.

Hay que aceptar que las emociones se estructuran de forma continua, como los colores del arco iris o como los océanos. Entonces, ¿es posible identificar unas emociones discretas? Al igual que se pueden identificar claramente unos colores básicos (rojo, azul, amarillo) y unos océanos, probablemente se puedan identificar unas emociones discretas que serían la unidad mínima. A estas emociones a veces se les denomina como básicas, primarias o discretas.

Estas emociones, a las que de momento vamos a denominar básicas, en el sentido de primarias o discretas, en general se caracterizan por una expresión facial característica y una predisposición a la acción característica. Por ejemplo, la forma impulsiva de responder al miedo es la huida; la de afrontar la ira es el ataque.

Las emociones secundarias también se denominan complejas o derivadas. Se derivan de las primarias o básicas, generalmente por combinación entre ellas, como las mezclas de colores que un pintor hace en su paleta. Las emociones secundarias no presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción. Los celos son una emoción compleja, cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según las personas y las circunstancias.

Antes de dar el listado de las emociones básicas, se sugiere al lector que haga su propia clasificación antes de continuar la lectura. Una vez que haya reflexionado sobre ello, puede continuar leyendo y más adelante va a encontrar una propuesta de clasificación de las emociones que puede contrastar con la suya propia. Ninguna clasificación se puede considerar como correcta o incorrecta. Lo que se trata es de tener argumentos sólidos para defender un sistema propio.

3.1.10. La polaridad emocional

La teoría de la *polaridad emocional* es una hipótesis según la cual las emociones presentan una estructura factorial. Esto significa que cada emoción se situaría en algún punto de una serie de ejes factoriales con dos polos contrarios cada uno.

Habría unos ejes factoriales que identificarían a las emociones. Sin embargo, no queda claro si se trata de una estructura monopolar, bipolar o multipolar. Según la hipótesis de la *bipolaridad*,

las emociones se estructuran por parejas de emociones que se sitúan en los extremos opuestos de un eje factorial. En un polo del eje está una emoción en grado máximo y en el otro polo está la emoción antagónica en grado máximo. Ejemplos de estos ejes son amor-odio, alegría-tristeza, aceptación-aversión, entusiasmo-depresión, placer-displacer, tensión-desinterés, enfado-contento, interesado-aburrido, etc.

Según la hipótesis de la *monopolaridad*, habría entre seis y doce factores monopolares independientes. Cada emoción discreta ocuparía un eje factorial de tal forma que en un extremo se hallaría la emoción con la máxima intensidad y en el otro polo la mínima intensidad. Estos ejes recibirían los nombres de ira, miedo, tristeza, alegría, sorpresa, etc. La independencia factorial significa que las emociones discretas no tienen ninguna relación entre ellas. La activación de un eje no afecta a otro eje. Una consecuencia de esto es que el eje de la felicidad y el eje de la infelicidad pueden ser distintos.

Un problema de fondo es cuántos ejes factoriales se pueden identificar. Para algunos, con dos es suficiente: activación y placer. Russell, Watson, Tellegen, Larsen, Diener, etc. (citados por Niedenthal *et al.*, 2007: 54-56) han hallado una estructura bidimensional en las emociones. La [figura 3.1](#) pretende resumir las aportaciones de estos trabajos. Como se puede observar, hay dos posibles ejes factoriales principales, que reciben distintos nombres según los autores; pero que en general pueden denominarse “activación” (arousal), con dos polos (alta y baja), y valencia o tono hedónico, también con dos polos (placer-displacer).

Algunos autores (Russell, 1980) han llegado a la conclusión de que las emociones, más que en ejes factoriales, se estructuran en torno a una circunferencia. La [figura 3.2](#) representa una síntesis del *modelo circunplejo* propuesto por diversos autores como Russell, Feldman, Barrett, Larsen, Diener, etc. (*apud* Niedenthal 2007: 58-61).

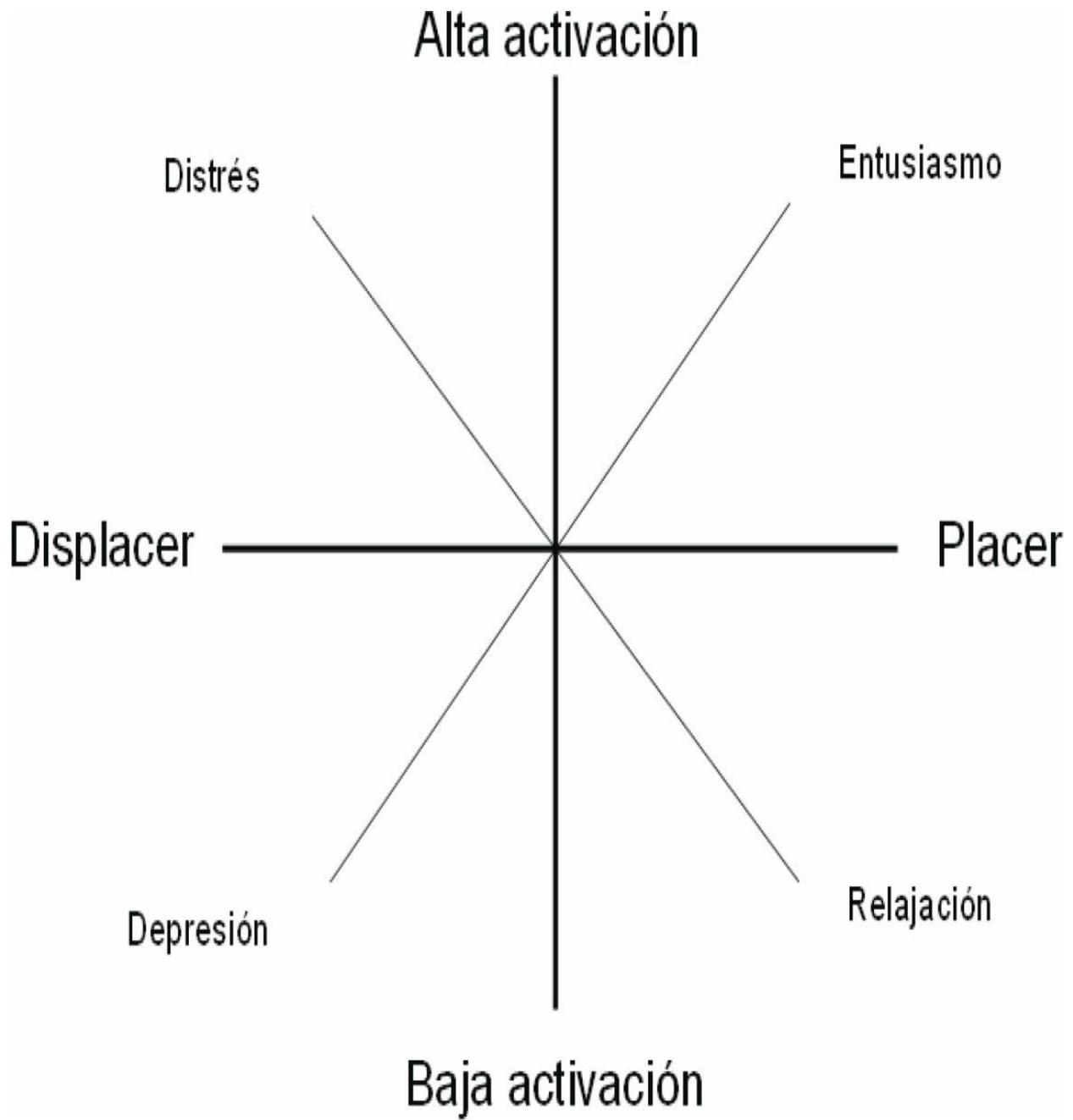


Figura 3.1. Estructura bidimensional de las emociones.

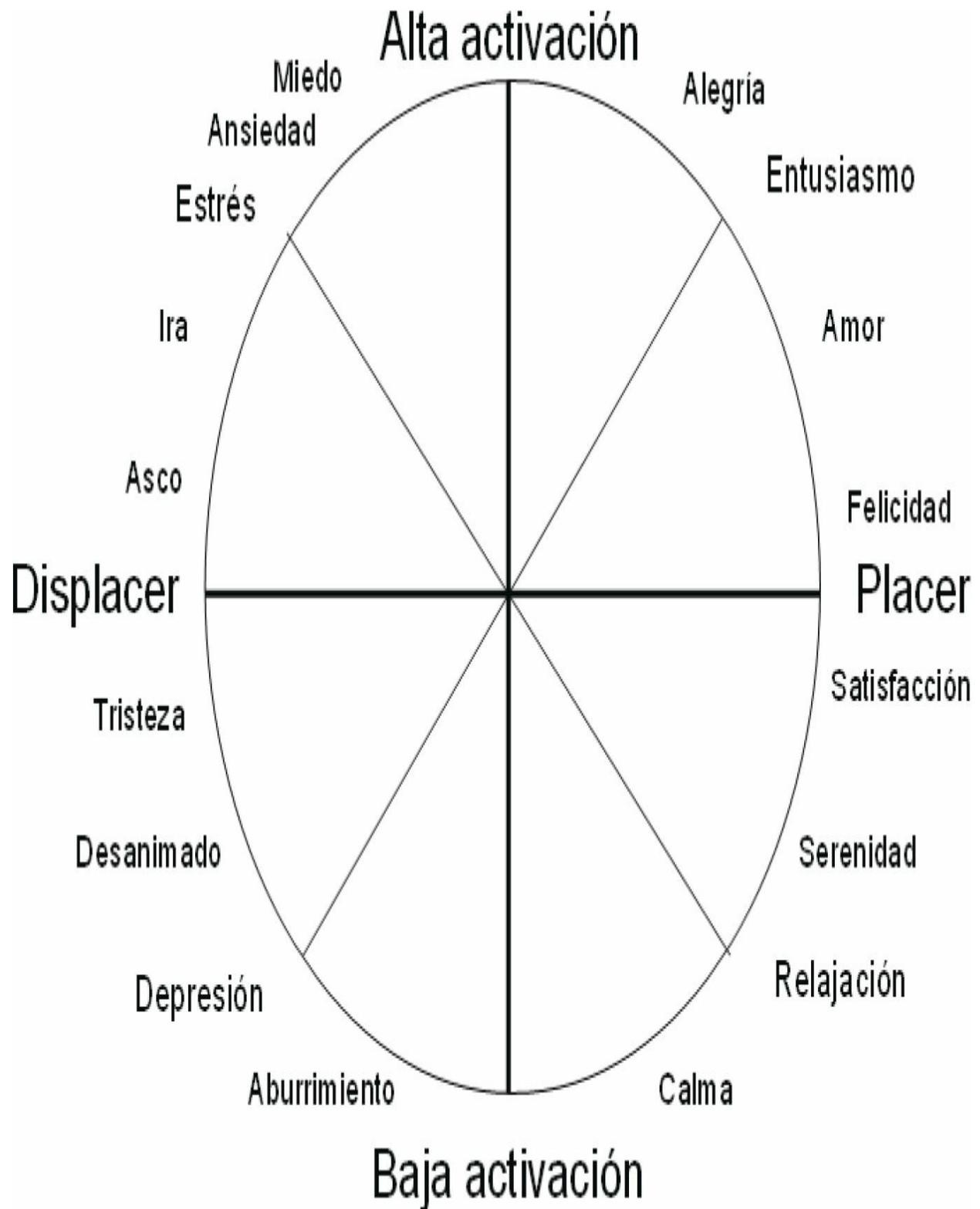


Figura 3.2. El modelo circuplejo.

Hay voces críticas frente al modelo circuplejo; entre ellas Scherer (cit. por Niedenthal, 2007). Para otros autores, debe haber más de dos factores. El espacio bidimensional sería

insuficiente para explicar la complejidad de la estructura de las emociones. Entramos aquí en un debate que excede al ámbito de estudio que nos hemos asignado en este trabajo. En el estado actual de la cuestión no se puede decir que se haya llegado a una conclusión. El debate sigue abierto. Para más detalles sobre esta temática se puede consultar la obra *Psicopedagogía de las emociones* (Bisquerra, 2009).

3.1.11. Clasificación de las emociones

No hay ninguna clasificación de emociones que haya sido aceptada de forma general. Algunos autores se han referido a “las tres grandes” (miedo, ira, tristeza). Otros han hecho referencia a “las seis básicas”: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco. Entre los modelos propuestos los hay que son factoriales, circunplejos, jerárquicos, etc. En otro trabajo (Bisquerra, 2009) se ha desarrollado este aspecto con cierto detalle, donde se pone de manifiesto cómo la mayoría de las clasificaciones incluyen entre seis y doce emociones; aunque no coinciden en su denominación. El [cuadro 3.1](#) recoge algunas de las clasificaciones más reconocidas de emociones.

Cuadro 3.1. Clasificaciones de emociones

<i>Autor</i>	<i>Criterio clasificadorio</i>	<i>Emociones</i>
Descartes (1647)	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall (1926)	Relación con los instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer (1960)	Innatos	Dolor, placer.
Plutchik (1962, 1980a)	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins (1962, 1984)	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold (1969)	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti (1970)	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo.
Izard (1972, 1991)	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, culpa, desprecio, asco.
Ekman (1973, 1980)	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco
Osgood <i>et al.</i> (1975)	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco,
Emde (1980)	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco
Scott (1980)	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor
Panksepp (1982)	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein (1984)	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor
Trevarthen (1984)	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza
Weiner (1986)	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird (1987)	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird y Oatley (1992)	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus "familiares".	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner (2002)	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza
TenHouten (2007)	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

A partir de esta recopilación se realiza un análisis estadístico y cualitativo (Bisquerra, 2009) de donde se deriva una clasificación desde una perspectiva psicopedagógica. Es decir, es una clasificación pensada para ser utilizada en la educación emocional, que se presenta en el [cuadro 3.2](#). Las emociones primarias van en negrita, encabezando cada una de las familias emocionales básicas. A la clasificación habitual en positivas, negativas y ambiguas se añade una categoría de emociones sociales y otra de emociones estéticas, de las cuales se habla en sendos apartados. Este cuadro contiene un modelo de clasificación de emociones *in fieri*, que se está construyendo, modificando y mejorando a la luz de nuevas aportaciones, reflexiones y experiencias.

Cuadro 3.2. Familias de emociones

Emociones negativas

Miedo Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.

Ira Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.

Tristeza Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.

Asco Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.

Ansiedad Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

Emociones positivas

Alegría Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.

Amor Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.

Felicidad Bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

Emociones ambiguas

Por ejemplo, la sorpresa, que puede ser positiva o negativa según el evento que la provoque. Relacionadas con la sorpresa, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas, sobre todo las desagradables. También se pueden incluir: sobresalto, asombro,

desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Lázarus (1991) incluye compasión y esperanza.

Emociones sociales

Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena. Simpatía, orgullo, gratitud, admiración.

Emociones estéticas

Las emociones que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.

Esta clasificación está pensada para la educación emocional y requiere algún comentario explicativo. Dentro de las emociones básicas negativas se incluyen las tres grandes (*the big three*), de acuerdo con la mayoría de autores: miedo, ira y tristeza.

A las tres grandes se añade asco, que es la emoción que se experimenta ante los alimentos en mal estado. Esta emoción se considera como una de las básicas por muchos autores. Conviene señalar que esta emoción a veces se aplica a las personas en expresiones como: “Me das asco”, “eres repugnante”. En cuyo caso se utiliza en el sentido de emoción social. Lo cual tiende a converger con la ira. Es decir, cuando el asco no se debe a los alimentos, sino a las personas, entonces se asimila a la ira. En algunas clasificaciones la aversión se incluye en la ira. Esto es un ejemplo de la compleja ubicación de las emociones en un sistema clasificatorio.

Algo similar pasa con el miedo y la ansiedad, que pueden formar parte de la misma categoría o diferente. Aquí las hemos colocado en categorías diferentes porque consideramos oportuno aprender a distinguirlas. El miedo se experimenta ante un peligro real e inminente que se vive como arrollador y pone en peligro la propia existencia y la de otras personas. Mientras que la ansiedad es más difusa, imprecisa, de carácter existencial. La ansiedad se experimenta ante la suposición de un hipotético peligro posible, pero poco probable. La ansiedad se caracteriza por los pensamientos “¿y si...?": ¿y si le ha pasado algo?, ¿y si pierdo el empleo?, ¿y si me deja mi pareja?, ¿y si...?

Lo que estamos comentando permite tomar conciencia de que la estructura de las emociones no se corresponde a un modelo de compartimentos estancos. Sino que son los vasos comunicantes, y aun mejor los océanos, el modelo que se ajusta mejor a la estructura de las emociones. En cierta forma hay un *continuum* que permite pasar de unas a otras, sin que la frontera entre ellas quede clara, de la misma forma en que no queda clara la frontera entre el océano Índico y el Pacífico. Así, el miedo y la ansiedad pueden considerarse dentro de la misma familia ya que hay un *continuum* entre ellas. Pero también pueden considerarse como emociones distintas, ya que se puede establecer una clara distinción según haya o no un peligro real e inminente.

Dentro de las emociones positivas muchos autores colocan solamente la alegría. Al ser una clasificación orientada a la educación emocional, consideramos importante potenciar al máximo las emociones positivas. Por esto se ha ampliado al máximo esta categoría, que en otras clasificaciones es muy reducida. De esta forma se incluyen el humor, la felicidad y el amor.

El amor es una de las emociones más complejas. El vocabulario asigna la misma palabra amor para emociones muy distintas: amor erótico, enamoramiento, atracción sexual, amor maternal, paternal, fraternal, filial, social, altruismo, prosocialidad, solidaridad, etc. La categoría de amor

coincide con lo que en otras clasificaciones se denomina aceptación.

Dentro de las emociones ambiguas se ha dejado una sola: la sorpresa y algunos matices dentro de la misma. Lazarus (1991) coloca en esta categoría a la compasión y la esperanza. Se tiene compasión ante una persona que está sufriendo, pero también se le tiene amor; por lo tanto, compasión combina sufrimiento (negativa) con amor (positiva). Se tiene esperanza cuando uno lo pasa mal, pero confía en superarlo. Esta emoción combina un presente negativo con un futuro positivo. Estas emociones son ambiguas por estas razones; pero en nuestra cultura, compasión y esperanza se consideran como positivas.

3.1.12. *Las emociones sociales*

Las emociones sociales son un tipo de fenómenos afectivos característicos de las personas (no de los animales inferiores) que se suelen experimentar en la interacción social. Son ejemplos la vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, etc. Son emociones importantes en la vida social de las personas, de tal forma que para algunos se podrían considerar emociones primarias o básicas por esta razón. Pero es dudoso que se puedan considerar básicas desde el punto de vista biológico, ya que esto requiere la universalidad; es decir, la presencia de la emoción en personas y animales, desde el nacimiento y a lo largo de la filogénesis.

Dentro de la categoría de las emociones sociales se distingue entre las negativas y las positivas. En cada una de ellas hay algunos ejemplos, tal como sucede en todas las categorías de la clasificación que estamos comentando. Hay otras emociones sociales (cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, etc.), pero que ya quedan incluidas en las demás categorías.

El lenguaje de las emociones tiene una gran carga social, de tal forma que la cultura condiciona el significado y el lenguaje. Así, por ejemplo, en inglés se utiliza *embarrassment* y *shame*; ambas se traducen al castellano por vergüenza. En cambio en inglés no hay una traducción clara de *vergüenza ajena*. Esta expresión se empezó a utilizar en la literatura española del siglo XVIII; hoy en día, las personas que hablan la lengua española saben perfectamente lo que significa. Pero no está tan claro en otras lenguas.

3.1.13. *Las emociones estéticas*

En la clasificación que presentamos se incluyen las emociones estéticas, que no suelen estar en la mayoría de clasificaciones. Consideramos que de cara a la educación emocional son un tipo muy importante de emociones que conviene potenciar por múltiples razones.

Las emociones estéticas son la respuesta emocional ante la belleza. En primer lugar, las obras de arte (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.). Pero por extensión se aplican a la belleza de un paisaje, una salida o una puesta de sol, una cara atractiva, un vestido bonito, etc.

Las emociones estéticas tienen muchas aplicaciones educativas: en las asignaturas de historia del arte, expresión artística, música, literatura, etc. Un objetivo de la educación debería ser *saborear* las emociones estéticas. Llegar a *saber el sabor* de las emociones estéticas, y disfrutarlo para construir bienestar.

El arte tiene por objetivo activar las emociones estéticas. Esto a veces se olvida en una educación eminentemente cognitiva, donde se enseña la vida y la obra de los artistas, pero no incluye aprender a emocionarse ante una catedral, una obra literaria o una sinfonía.

El análisis de las emociones estéticas remite a una serie de fenómenos que pasan inadvertidos a la mayoría de las personas: ¿por qué la tragedia es un género (literario, teatral, operístico,

cinematográfico) que atrae a tanta gente?, ¿qué es lo que genera la emoción en la música?, ¿respondemos al arte de forma espontánea o en función de lo que hemos aprendido? Estas y otras cuestiones se debaten en el trabajo ya citado de Bisquerra (2009), al cual remitimos para más detalles sobre este tipo de emociones.

3.1.14. Aplicaciones educativas del conocimiento de las emociones

Se han expuesto diversos aspectos de las emociones con una perspectiva educativa. La conclusión es que el conocimiento de las emociones constituye uno de los fundamentos de la educación emocional.

La práctica de la educación emocional tiene unos contenidos relacionados con cada aspecto del marco conceptual de las emociones. Como ejemplos podemos insistir en que las emociones se activan a partir de una valoración automática que las personas hacen a partir de los acontecimientos que perciben a través de sus sentidos. Una aplicación educativa es que se puede aprender a cambiar el estilo valorativo, lo cual va a cambiar el comportamiento.

Prácticas de relajación pueden contribuir significativamente a atenuar la respuesta psicofisiológica ante retos, conflictos y sobresaltos. El desarrollo de competencias sociales puede ayudar a regular la impulsividad. Con la conciencia emocional y la participación de la voluntad se pueden acortar o alargar ciertas emociones. Estas y muchas otras son ejemplos de aplicaciones prácticas que se derivan del conocimiento de las emociones.

Pensemos por un momento en las consecuencias de educar para alargar los odios ancestrales de generación en generación, o en cambio entrenar la voluntad para ejercer y alargar el amor durante toda la vida. Un análisis de la historia nos permite interpretar que como mínimo desde el paleolítico superior se ha ido configurando un sistema social y político basado en dos emociones básicas: el odio y el miedo. El discurso de los líderes políticos a lo largo de la historia ha fomentado el odio hacia los otros (grupos, pueblos, etnias, culturas, religiones, etc.). La respuesta al odio ha sido la violencia. De esta forma, la historia de la humanidad es la secuencia de guerras, batallas acompañadas de un sinfín de dolor, sufrimiento, destrucción y muerte. Y desgraciadamente en el siglo XXI seguimos con los mismos esquemas.

Los odios ancestrales solamente se ven obstaculizados en su respuesta violenta cuando el miedo es más fuerte que el odio. Esto explica que Maquiavelo, en su célebre obra *El príncipe*, dice que para un gobernante es preferible ser temido que ser amado. Las emociones que han regido las relaciones entre países, grupos y personas han sido ira y miedo. El amor ha sido olvidado en los esquemas políticos y ha quedado relegado al hogar como algo de poca importancia social.

El reto que se plantea a la sociedad actual es cambiar un sistema político y social basado en la ira y el miedo, en otro paradigma basado en el respeto, la justicia, la libertad, la paz, la solidaridad, la compasión y, en definitiva, el amor. Devolver al amor el lugar que le corresponde en las relaciones entre las personas, entre grupos y países, es una de las aplicaciones prácticas de la educación emocional. Es un reto que merece la pena.

3.2. Emoción y motivación

La primera vez que se propuso estudiar la inteligencia emocional como un concepto científico, uno de los principales argumentos que se dieron fue que la inteligencia emocional podría servir, según Salovey y Mayer (1990), como marco teórico para integrar la amplia y disgregada diversidad de estudios sobre las emociones humanas. Como parte de este propósito integrador,

Salovey y Mayer (1990) incluyeron la motivación como uno de los elementos de la inteligencia emocional, al entenderla como una de las vías a través de las cuales se manifiesta el proceso mental de utilizar las emociones para resolver problemas. De modo que ya en el primer modelo de inteligencia emocional aparece la motivación como uno de sus elementos clave, lo cual subraya la íntima conexión existente entre emoción y motivación.

De acuerdo con Reeve (1994), las emociones cumplen principalmente tres tipos de funciones: adaptativa, social y motivacional. Es decir, las emociones tienen la función de motivar, entre otras funciones.

3.2.1. Emoción y motivación: argumentos etimológicos

Tal y como hemos comentado previamente, los términos afectivos que usamos en el lenguaje cotidiano a menudo se confunden o se utilizan indistintamente y con poca precisión. Pero desde el punto de vista técnico es conveniente establecer matices de distinción entre ellos (Johnson-Laird y Oatley, 1989; Marina y López, 1999). Por ejemplo, desde el punto de vista epistemológico, ya vimos que tanto emoción como motivación tienen en común que derivan del latín, en concreto del término *movere*, que significa “movimiento”. Sin embargo, podemos precisar un poco más para ver la clave que diferencia un término del otro incluso desde el propio origen etimológico.

La palabra emoción se constituye a partir del prefijo “e” (que es una variante del prefijo *ex*, que significa “fuera”) y del término *motio* (que significa “movimiento”), lo que ya sugiere que emoción (*e-motio*) significa mover o movimiento hacia fuera. Otras muchas palabras en español tienen el mismo prefijo “e”; por ejemplo, eliminar procede del latín *e-limnis* (salir/fuera del umbral), teniendo como significado original el de sacar o poner fuera, y tomando posteriormente el sentido de excluir. Otros ejemplos que también comparten el mismo prefijo son el término erradicar (del latín *e-radicare*, salir/fuera raíz, arrancar de raíz), emancipar (del latín *e-mancipare*, salir/fuera de la sujeción, liberarse de la subordinación o dependencia de alguien), y también el término educación (del latín *e-ducatio*, *e-ducare*, dirigir, conducir o guiar fuera, hacer salir), que viene a entenderse esencialmente como el proceso de facilitar la expansión o desarrollo (salida, despliegue) del potencial de las personas por medio de una apropiada guía.

Por su parte, la palabra motivación procede del término *motivus* (que significa motivo; que mueve o tiene virtud de mover) y del sufijo “cion” (acción o efecto), es decir, “el motivo para la acción” (es decir, el porqué de la acción o del comportamiento). Así, la palabra emoción contiene los conceptos de “fuera + movimiento”, mientras que la palabra motivación contiene los conceptos de “movimiento + acción”. Emoción sugiere movimiento “hacia”, mientras que motivación sugiere movimiento “para actuar”. Ambas palabras aluden al movimiento, pero de forma distinta. En verdad, en emoción está explícito el sustantivo “movimiento”, mientras que en motivación lo que aparece es el término “motivo” (lo que mueve), no el movimiento en sí.

En definitiva, el origen etimológico de la palabra emoción viene a ser aproximadamente “movimiento hacia fuera”, lo que nos informa sobre la existencia (o surgimiento) de un movimiento y de una dirección del mismo. En contraste, la palabra motivación alude a “lo que nos mueve para actuar”, consideración que lleva implícita la preexistencia del movimiento. Por tanto, desde una argumentación etimológica, podemos entender la emoción como la fuerza que inicia el movimiento del organismo hacia fuera, esto es, en alguna dirección concreta (bien de aproximación o bien de evitación), implicando una tendencia a la acción. Y la motivación es la fuerza (el motivo, el propósito) que finalmente nos mueve a actuar (o a no actuar).

3.2.2. La motivación es un producto de la emoción

La emoción es lo que inicia el movimiento (la tendencia para actuar en una u otra dirección), y es este movimiento o tendencia a actuar lo que conduce a tener una u otra motivación, es decir, unos motivos u otros, unos objetivos u otros que lograr, y, por ende, una mayor o menor determinación para actuar de una cierta manera en cada ocasión. Primero experimentamos cierto placer o displacer ante un suceso (real o imaginado), lo que genera una tendencia de acción en una dirección u otra, e inmediatamente “después” experimentamos el deseo de hacer o de no hacer algo, con propósito (con el motivo...) de mantener o incrementar nuestro estado emocional positivo o bien de reducir nuestro estado emocional negativo. La emoción es lo primero, siendo la motivación un producto de la emoción, la fuerza resultante de la emoción (Anaya, 2009) y por esta razón muchos autores consideran a las emociones como sistemas motivacionales primarios (Borod, 2000; Buck, 1985; Izard, 1977; Reeve, 1994; Tomkins, 1970).

En cuanto a las emociones primarias, cada una tiene una reconocible función adaptativa que implica la inclinación (motivación) hacia una determinada conducta: la sorpresa inclina a la exploración, el asco al rechazo o evitación, la alegría a la afiliación y al pensamiento flexible y divergente, el miedo a la huida y la protección, la ira a la autodefensa y al ataque, y la tristeza a la reintegración personal, la introspección y la reconciliación.

En cuanto a las emociones secundarias, también es posible identificar para muchas de ellas una motivación concomitante: la ansiedad (anticipación del miedo) motiva a prepararse para el peligro; la hostilidad impulsa a inhibir conductas indeseables de otras personas o a evitar una situación de enfrentamiento (también inclina hacia la agresividad); el humor y su expresión principal, la risa, conducen a una actitud general de afiliación y a la propagación de un estado de ánimo positivo en el grupo; el amor (integración de intimidad, pasión y compromiso) inclina al cuidado y protección de la persona amada. En cuanto a las emociones “autoconscientes” (morales), la culpa (que se experimenta tras cometer una transgresión moral) inclina a la reparación de la acción negativa o a la compensación de la persona afectada; la vergüenza (experimentada por un fracaso en “público” respecto al logro de metas) y el embarazo o bochorno (experimentado por transgresión leve de normas sociales) llevan al deseo de escapar pero también a la acción reparadora; mientras el orgullo y el orgullo exagerado (*hubris*) empujan sencillamente a continuar en una línea de acción que la persona considera positiva para sí misma (para una revisión véase Fernández-Abascal *et al.*, 2010).

Cualquier emoción es la vivencia de alguna forma de placer o displacer, que va simultáneamente acompañada de una tendencia a actuar de una determinada manera con objeto de mantener, aumentar o reducir esa vivencia. Por tanto, la emoción nos mueve a actuar, pero solo lo haremos si tenemos motivos suficientes (motivación suficiente). La motivación supone la determinación a dedicar esfuerzos para realizar determinados comportamientos en una dirección determinada, es decir, para lograr unos objetivos concretos que, a fin de cuentas, permitirán conseguir un determinado estado emocional.

En resumen, toda emoción implica motivación. Y detrás de cualquier estado motivacional está la energía de una o varias emociones que impelen a actuar en cierta dirección y con cierta intensidad, aunque no solo depende de las emociones, pues también hay otras variables que, en conjunto y en interacción, condicionan los niveles cambiantes de motivación para realizar una conducta (véase Fernández-Abascal, 1995; Gámez y Marrero, 2006; Garrido, 1996; Palmero, 2005; Sanz, Sanz, y Menéndez, 2009).

3.2.3. Los dos sistemas motivacionales básicos: aproximación y evitación

Cualquier estado afectivo se caracteriza por su cualidad placentera o displacentera. Toda emoción, por tanto, se ubica en el continuo placer-displacer, y por ello calificamos a las emociones como positivas (placenteras) o negativas (displacenteras). Apenas algunas emociones discretas, como la sorpresa, pueden calificarse como neutras, ambiguas o intermedias en el continuo. Pero en estos casos se trata de una neutralidad puesta en entredicho por diversos investigadores, pues incluso se ha afirmado que precisamente por esta ausencia de valencia (tono hedónico) no es propiamente una emoción (Ortony y Turner, 1990).

En todo momento estamos experimentando algún grado de placer o de displacer, y generalmente nos sentimos inclinados a obtener y mantener el placer y a evitar o reducir el dolor.

Los humanos, como cualquier otro organismo, tenemos una premisa motivacional básica, que es el “hedonismo psicológico”: búsqueda de placer y evitación de dolor. Es decir, tenemos tendencia a aproximarnos (apetencia) a lo que consideramos que nos producirá consecuencias gratificantes, y tenemos tendencia a evitar (aversión) lo que consideramos que nos producirá consecuencias desagradables. Sin embargo, en muchas situaciones nos aproximamos hacia algo que no nos resulta grato en sí mismo, y este hecho puede parecer que contradice este principio. Pero, en realidad, no lo contradice, pues en estos casos la gratificación que se obtiene consiste en lograr menos dolor potencial: es decir, al vernos obligados a elegir entre distintas posibilidades “negativas” o desagradables, optamos, en estas circunstancias, por elegir la opción “menos” desagradable o perjudicial, aunque nos siga ocasionando algún grado de dolor o malestar (Palmero, 2005).

Desde un punto de vista neurocientífico, la distinción entre dos sistemas motivacionales “aproximación” (apetitivo) y “evitación” (aversivo), basados en distintos circuitos neurales y en diferentes estructuras cerebrales, ha ganado una masiva aceptación por la comunidad científica en las últimas dos décadas (Morgado, 2000; Palmero *et al.*, 2005), especialmente gracias al impulso de los trabajos de Gray (1971, 1999) y Davidson (1993, 1999).

3.2.4. Concepto de motivación

El término motivación se utiliza para referirnos a las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo para iniciar, mantener o detener, y dirigir su conducta con un determinado grado de intensidad o energía. Podemos decir que son fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida de un organismo, mediante la obtención de objetivos que incrementan la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico, como en el plano psicológico y social (Palmero, 2005). En síntesis, se define la motivación como un proceso dinámico (variable) interno que energiza y dirige las tendencias de acción de los individuos (Ferguson, 2000).

De acuerdo con Ferguson (2000), al tratarse la motivación de un proceso dinámico, esto significa que es variable. Si la motivación fuera estática y no dinámica, siempre estaríamos tratando de hacer lo mismo con la misma intensidad, todo el tiempo. La motivación varía, y esta variación se observa en los dos aspectos o elementos esenciales de cualquier conducta motivada: la intensidad (activación/energía) y la dirección. La intensidad se refiere al esfuerzo necesario para realizar la acción que se trate (el aspecto “cuantitativo” de la motivación), la cantidad de energía puesta en juego. La dirección se refiere a dónde se orienta nuestra conducta, hacia qué cosas, objetos o actividades nos dirigimos (el aspecto “cualitativo” de la motivación). De acuerdo con la teoría “hidráulica” de la motivación enunciada por Lorenz, cuanta mayor es la

intensidad de la necesidad, mayor es la motivación, pero al mismo tiempo, menor es la importancia de la cualidad del objeto que permitirá satisfacer tal necesidad. Esto es, a mayor intensidad o presión, mayor motivación para la acción, pero también menos reparos en los medios y menores exigencias a las cualidades del objeto de deseo.

Normalmente se alude a la motivación como un proceso momentáneo o circunstancial, es decir, como un “estado” motivacional en un momento dado. Pero también es posible referirse a la motivación como una tendencia general de acción o modo habitual de motivación, en cuyo caso se hablaría de “rasgo” motivacional (Ferguson, 2000). Es en esta última concepción en la que se concibe a la motivación como una dimensión de la inteligencia emocional (*e.g.*, Goleman, 1994; Petrides y Furnham, 2001).

Sea en unas circunstancias particulares (estado) o de forma habitual (rasgo), la motivación funciona como un sistema homeostático general del organismo, de manera que cuando se detectan (de forma consciente o inconsciente) ciertas carencias o necesidades en el propio organismo, se desencadena un proceso conducente a lograr aquellos objetivos que permitirán compensar esas carencias o saciar esas necesidades, para, con ello, recuperar el relativo estado de equilibrio y bienestar del organismo (recuperación lograda mediante los denominados procesos de homeostasis y alostasis).

3.2.5. *Los motivos (necesidades)*

Los diferentes tipos de carencias o necesidades que puede tener un organismo se califican, en el contexto del estudio de la motivación, como “motivos”. Es más inclusivo hablar de necesidades que de carencias, pues hay casos en que la necesidad no consiste tanto en suplir una carencia claramente identificable como en alcanzar una meta o en vencer un desafío. Las necesidades se conciben como fuerzas que incitan (mueven) comportamientos que permiten la satisfacción de esas necesidades para, con ello, lograr un mejor estado de bienestar del organismo.

La variedad de los motivos (necesidades) que podemos tener es enorme. Hasta el primer cuarto del siglo xx, diversas teorías veían un gran número de motivos como “instintos” (predisposiciones innatas hacia ciertas conductas). Posteriormente, desde un planteamiento clásico (*e.g.*, Sigmund Freud, Clark Hull), se ha entendido que las necesidades con el tiempo se transforman en deseos que, si no son satisfechos, se hacen más intensos y derivan en tensiones (sensaciones de malestar) que, a su vez, ejercen una presión que desencadena acciones dirigidas a satisfacer las necesidades originales. Desde este punto de vista, la forma con que la necesidad impele a la realización de las conductas “motivadas” (dirigidas a satisfacer la necesidad) es mediante una presión o fuerza denominada “impulso” (pulsión). Es importante destacar que este modelo explicativo de la motivación está basado principalmente en la satisfacción de necesidades fisiológicas como la sed, el hambre o el sexo. De acuerdo con esta idea, la motivación busca reducir o mitigar el “impulso”, percibiéndose esta reducción como reforzante. Sin embargo, esta visión se considera hoy día reduccionista, pues el ser humano no se mueve únicamente con el fin de reducir tensiones, mitigar impulsos o satisfacer necesidades fisiológicas. También motiva al ser humano, por ejemplo, la realización de “metas” o la satisfacción de necesidades “psicológicas”, como la de mantener relaciones íntimas de comunicación (motivo de intimidad), la de compartir, la de ayudar, la de amar, la de hacer las cosas bien, o la de comprender y saber más.

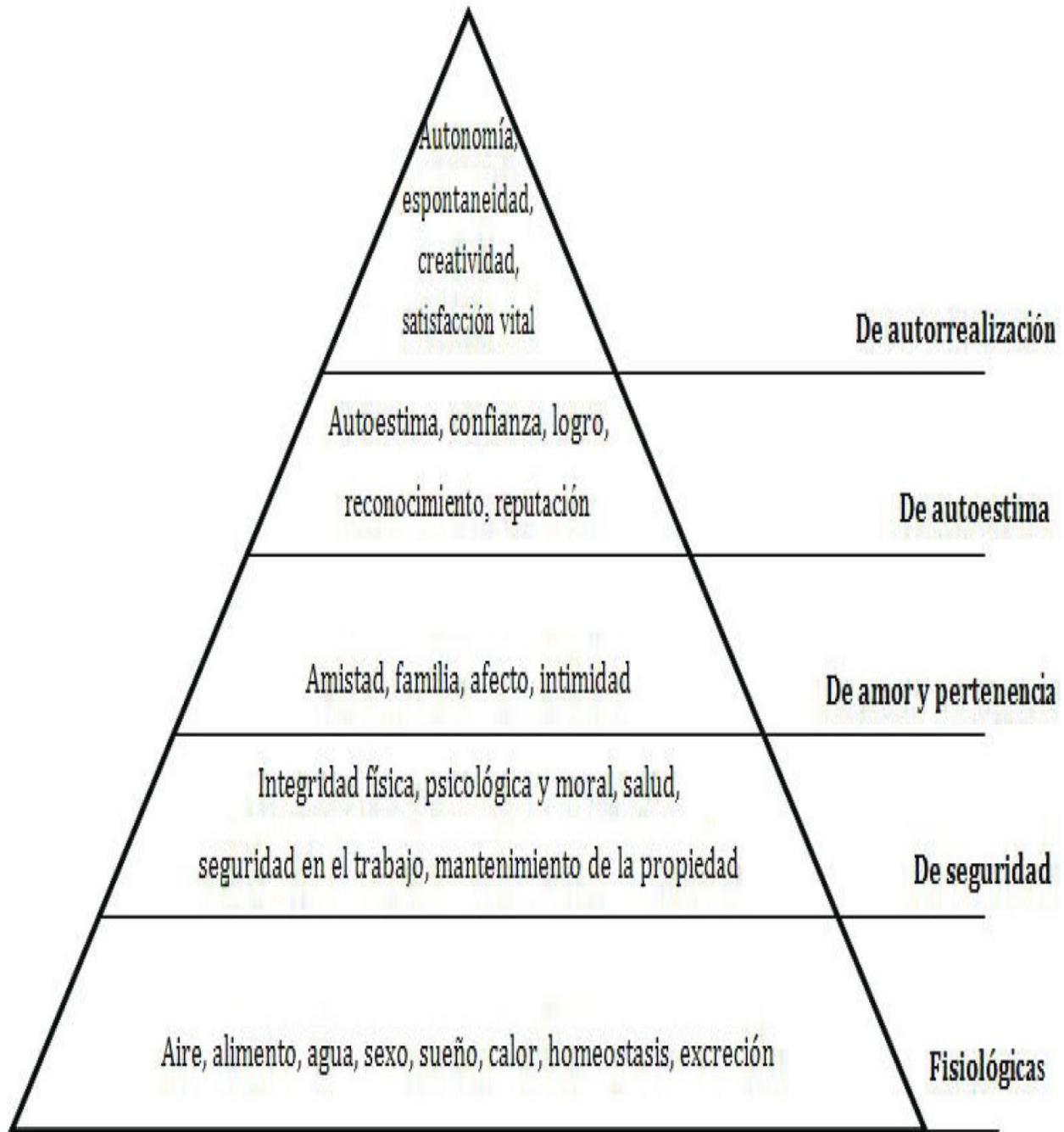


Figura 3.3. Representación gráfica de la jerarquía de necesidades de Maslow.

Generalmente, desde Madsen (1980), se distingue entre motivos primarios y secundarios. Los motivos primarios (básicos) son necesidades innatas y de carácter primordialmente biológico, necesidades fisiológicas directamente relacionadas con el mantenimiento de las funciones vitales, la integridad y la supervivencia del individuo y de la especie. Ejemplos de motivos primarios son el hambre, la sed, el sueño o el sexo. Los motivos secundarios son necesidades aprendidas de carácter psicológico y social, que están relacionadas con el proceso de crecimiento y autorrealización de la persona. Ejemplos de motivos secundarios son el logro (deseo de éxito), la afiliación (deseo de relaciones interpersonales y de aceptación) y el poder (deseo de control e

influencia sobre los demás) (McClelland, 1961, 1987). Pero también son ejemplos de motivos secundarios la “bebida secundaria” (beber sin sensación de sed) o la “comida secundaria” (comer sin sentir hambre); esto sucede cuando estas conductas se realizan solo por sentirse socialmente inducido a ello o como parte de un hábito cultural, por ejemplo con amigos entre horas de comida.

Conviene destacar que es frecuente experimentar simultáneamente diferentes necesidades, de manera que aquella más intensa será la que finalmente determine la conducta o el comportamiento a realizar. De acuerdo con la pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943, 1954), las necesidades más inferiores en la pirámide (motivos primarios o necesidades básicas, vitales para la supervivencia: fisiológicas y de seguridad) son generalmente la primera prioridad de las personas, y a medida que se van satisfaciendo estas necesidades toman protagonismo en la dirección de la conducta aquellas necesidades situadas inmediatamente más arriba en la jerarquía (motivos secundarios o necesidades sociales, vitales para alcanzar la felicidad: de amor y pertenencia, de autoestima, y de autorrealización o desarrollo del propio potencial).

En un momento dado podemos sentir simultáneamente varias necesidades, pero siempre hay una que predomina sobre las demás y acaba imponiéndose para dirigir la conducta. Por ejemplo, los motivos secundarios pueden imponerse con frecuencia sobre los motivos primarios, como ocurre cuando unas personas son capaces de mantener una huelga de hambre (y, por tanto, permanecer sin satisfacer la necesidad fisiológica básica de hambre) por defender unos ideales políticos o éticos. De modo que finalmente cada persona en cada momento de su vida puede decidir qué motivos satisfacer en primer lugar, y esa decisión también se verá afectada por su inteligencia emocional, en la medida en que sopesar con templanza qué necesidades satisfacer primero puede requerir en ocasiones un enorme esfuerzo de control y regulación emocional para no dejarse llevar automáticamente por la presión de los motivos primarios en detrimento de los secundarios. Sin duda, la teoría de Maslow ha sido una de las más influyentes en la historia de la psicología de la motivación.

3.2.6. La base emocional de los valores como motivos secundarios

En esencia, los valores son aquellas ideas que consideramos “de valor”, de importancia, es decir, que “apreciamos”, y que por tal aprecio nos sirven de guía en la vida, pues constituyen motivos secundarios de nuestro comportamiento; sentimos la necesidad de respetarlos y defenderlos para sentirnos bien con nosotros mismos. ¿Por qué?

Los valores son construcciones de significado emocional que realizamos a partir de asociaciones emocionales más elementales. Un aprendizaje emocional simple consiste en la asociación entre un estímulo u objeto y la experimentación de una emoción, por ejemplo una emoción placentera (positiva). Si experimentamos de nuevo placer con estímulos u objetos de características semejantes a aquel estímulo u objeto original, entonces no solo se consolida el aprendizaje original, sino que se expande, de modo que cada vez se hace más general y abarca más “ejemplos” de estímulos u objetos similares. La interconexión neuronal subyacente a diversos aprendizajes emocionales va progresivamente tejiendo una red de patrones de activación neuronal consistente en aprendizajes cada vez más generales que son la base de nuestras creencias y de nuestros valores.

A lo largo de nuestra vida, los estímulos o circunstancias relevantes capaces de guiar nuestra conducta serán precisamente aquellos que de un modo u otro se asocian a las situaciones de placer o dolor o a sus concomitantes emocionales de agrado o desagrado, de satisfacción o de sufrimiento (Morgado, 2000: 39).

De este modo, si experimentamos agrado al jugar con un perro que es mascota de un amigo, y luego con el perro de un familiar, y luego con el cachorro de un vecino, etc., no solo “aprenderemos” que los perros pueden generar emociones positivas, sino que podremos acabar sintiendo (creyendo, apreciando, valorando positivamente) que los perros son seres vivos que merecen nuestro cuidado y nuestra atención.

A partir de unos aprendizajes simples vamos construyendo otros más complejos (de orden superior), y a partir de experiencias sencillas y concretas (aprendizajes de orden inferior) vamos pasando a experiencias más complejas y abstractas (de orden superior), que involucran redes neuronales más complejas, si bien basadas en redes neuronales más simples que iniciaron el germen de todo. Estos aprendizajes emocionales (valores) hacen posible la postergación de gratificaciones inmediatas, ligadas a estímulos concretos, en beneficio de la experimentación posterior de emociones positivas más intensas asociadas a valores generales. Así ocurre cuando somos capaces del sacrificio puntual del placer instintivo por una satisfacción posterior de mayor relevancia. Así ocurre cuando vivimos respetando unos principios morales edificados sobre un sistema de valores que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida en función de lo que, en miles de distintas experiencias propias y ajenas, hemos ido apreciando que es fuente de placer y agrado o bien fuente de dolor y desagrado (Anaya, 2009; Morgado, 2000).

3.2.7. La atribución causal afecta a la emoción presente y a la motivación futura

Si bien las emociones son el motor inicial de nuestro comportamiento, nuestros pensamientos (cognición) también afectan (y mucho) tanto a lo que decidimos hacer como a lo que sentimos, pudiendo finalmente condicionar qué emociones experimentamos con mayor o menor frecuencia en distintas situaciones. Algunos pensamientos con gran influencia en nuestras vidas son aquellos que tratan de explicar cuáles son las causas de nuestros éxitos y de nuestros fracasos en la vida.

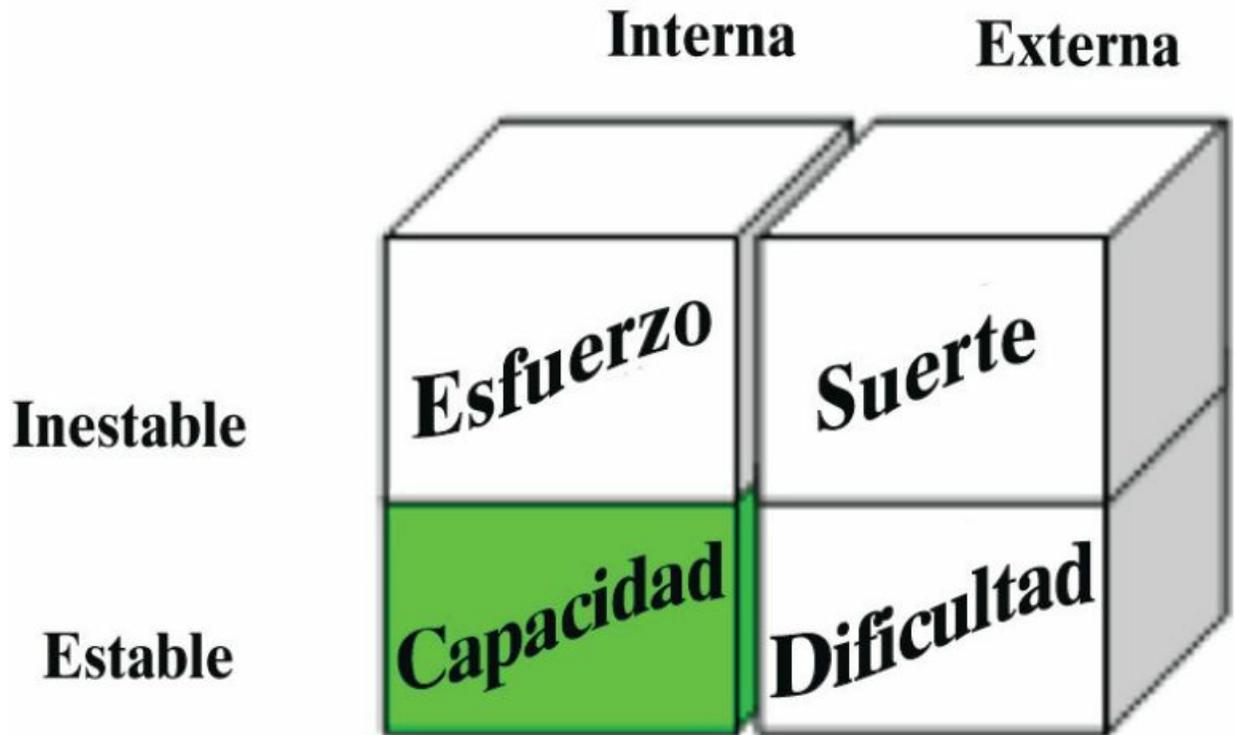


Figura 3.4. Las dos dimensiones de la atribución de causalidad según la teoría de Weiner.

Las experiencias que vivimos nos van aportando una serie de impresiones y aprendizajes que van poco a poco condicionando nuestras expectativas en el futuro, nuestros intereses y por tanto también nuestra motivación para hacer o no hacer ciertas cosas. Y cada vez que vivimos una determinada experiencia, sobre todo si esta tiene consecuencias especialmente relevantes para nosotros, tendemos a hacer un juicio sobre cuál o cuáles han sido los principales factores que han contribuido al resultado de esa experiencia, es decir, atribuimos una causa a las diferentes situaciones que nos ocurren. Así, por ejemplo, en unos casos podemos llegar a considerar que algo negativo que nos ha ocurrido es fruto de la mala suerte o de las malévolas intenciones de otra persona, o simplemente que es consecuencia de un error de cálculo, de una falta de habilidad personal, o de nuestra propia imprudencia o irresponsabilidad. Como decía John Dewey, la experiencia por sí sola no aporta sabiduría, sino que la sabiduría se logra si hay reflexión sobre la experiencia.

Según los modelos de atribución, tanto el sistema motivacional como las reacciones emocionales suscitadas por el éxito o el fracaso dependerán de las atribuciones causales que se hayan establecido. Ello explica por qué se produce una gran variabilidad individual en los estados afectivos y en la ejecución conductual ante los resultados obtenidos en situaciones aparentemente similares (Chóliz, 2003: 553).

Entre los constructos de atribución de causalidad destaca, en primer lugar, el de “*locus de control*” (Rotter, 1966, 1971), que se refiere al grado en que las personas creen que pueden controlar los sucesos que les ocurren. Las personas con un alto *locus* de control interno creen que los sucesos son principalmente resultado de su propio comportamiento y acciones, mientras que las que poseen un alto *locus* de control externo piensan que las cosas que les pasan vienen determinadas fundamentalmente por los demás, por el destino o por la suerte.

Weiner (1974, 1985, 1986), mediante su teoría, agrega un elemento más a la ecuación según la cual la explicación que las personas se dan a sí mismas acerca de las causas de los acontecimientos se fundamenta en dos dimensiones principales: *locus* de control y estabilidad

(ver [figura 3.4](#)).

En términos generales, es más saludable e indicador de madurez un *locus* de control interno que uno externo, en tanto en cuanto esto significa que la persona tiende a sentirse responsable de sus actos y, en definitiva, de sentir que tiene el control de su propia vida. En contraposición, las personas con un *locus* de control predominantemente externo, tienden a eludir responsabilidades, a culpar a los demás o a la mala suerte de sus desgracias, y son propensas a las supersticiones y al pensamiento mágico, en general.

En lo que se refiere al *locus* de control en la atribución causal, sucede que con las atribuciones causales del éxito basado en factores internos se ve reforzado el sentimiento de autonomía, mientras que las atribuciones basadas en factores externos fomentan sentimientos de gratitud (hacia esos factores). Por el contrario, con las atribuciones causales del fracaso basadas en factores internos se debilita el sentimiento de autonomía, mientras que las basadas en factores externos promueven sentimientos de resentimiento.

En lo que respecta a la estabilidad (o permanencia de las causas) en la atribución causal, por un lado, cuando las atribuciones son estables, ello implica automáticamente una percepción de que la causa va a ser siempre la misma en situaciones similares, y por ello esa certidumbre de cómo será el futuro puede derivar en esperanza cuando se piensa en una vivencia de éxito o en indefensión cuando se piensa en una vivencia de fracaso. Por otro lado, cuando las atribuciones son inestables, ello implica algún grado de incertidumbre ante futuras situaciones similares a la analizada, incertidumbre (o inseguridad) que puede traducirse en una ansiedad baja o moderada (cierto temor a no ser capaz de esforzarse igual en el futuro o a no tener tan buena suerte) en aquellos casos en los que se está pensando sobre una vivencia de éxito; o bien esa incertidumbre ante futuras experiencias parecidas se puede sentir en forma de una ansiedad alta (mayor temor) cuando se está pensando sobre una vivencia de fracaso, la cual puede interpretarse como un reto a superar o bien como una “evidencia” de mala suerte.

En la [figura 3.5](#) se presentan de forma esquemática los distintos tipos de atribución causal en la teoría de Weiner y las correspondientes reacciones afectivas más habituales concomitantes a cada tipo.

Para entender adecuadamente la [figura 3.5](#) es importante tener presente el significado de los siguientes símbolos utilizados en la misma: C: causa; E: reacción emocional que acompañará a la expectativa o probabilidad subjetiva de éxito en el futuro; † se refiere a si se considera que uno no es merecedor del éxito logrado, o que no lo es tanto como alguien que ha fracasado; * se refiere a cuando el agente del éxito o fracaso no es uno mismo, por lo que la atribución de esfuerzo, capacidad, suerte o dificultad de la tarea se refiere a otra persona, hacia quien se siente la emoción desencadenada; ^{HE} se refiere a si se percibe la posibilidad de que los demás lo sepan y, por ende, uno pueda ser juzgado o evaluado por otros (heteroevaluación);  signo de peligro que representa el estilo atribucional “pesimista”. Los recuadros con caritas sonrientes representan atribuciones causales optimistas, siendo un estilo atribucional optimista el que incluye un emoticón blanco (☺) y en menor medida el que incluye uno negro (☹).

Para las atribuciones causales de experiencias exitosas pueden seguirse cuatro patrones de interpretación diferentes, fruto de la combinación entre la posibilidad de que el éxito se atribuya a factores internos vs. externos y la posibilidad de que se atribuya a factores estables (constantes) vs. inestables (o variables). Del mismo modo, pueden seguirse cuatro patrones de interpretación distintos para la atribución causal del fracaso. A continuación analizaremos este total de ocho patrones de atribución causal posibles con un ejemplo.

Si un estudiante, llamado Héctor, por ejemplo, está convencido de que su buena calificación

en un examen (caso hipotético de atribución causal del éxito) se ha debido a su esfuerzo, entonces significa que atribuye la causa del éxito a factores internos (que dependen de él) pero inestables (que no siempre se dan, pues no siempre dedica el mismo esfuerzo a estudiar). Como consecuencia de este tipo de atribución, Héctor puede sentir reforzada su autonomía, y experimentar estados emocionales como la relajación, el alivio y la satisfacción (acompañada de pensamientos del tipo “valió la pena” el esfuerzo que hice). Obsérvese que dado lo grato de estos estados emocionales y la percepción de que se tiene el control sobre la situación, este estudiante verá incrementado su deseo de volver a vivir la experiencia de éxito comportándose de manera similar en el futuro. Si el mismo estudiante está convencido de que su buena calificación se debe a la suerte de que el examen puesto por la profesora fuera muy fácil, entonces estará haciendo una atribución causal basada en factores externos (no dependen de él) e inestables (mañana puede tener menos suerte). Como consecuencia de este tipo de atribución causal Héctor sentirá gratitud, y también es probable que sienta sorpresa, o alivio, y en el caso de que sienta que no merece la calificación que ha obtenido o que hay otros compañeros que la merecen más que él, entonces puede que también sienta cierta culpabilidad.

También podría ser que Héctor considere que ha obtenido tan buena calificación en el examen porque posee una alta inteligencia, o un talento o habilidades especiales para este tipo de tareas, en cuyo caso estará haciendo una atribución causal de su éxito sobre factores internos (su capacidad) y estables (su inteligencia y su talento o habilidades no varían fácilmente, sino que siempre están ahí para cuando los necesite). Esta interpretación le puede llevar a sentirse capaz, competente, orgulloso, confiado, satisfecho y optimista de cara al futuro. En cambio, si Héctor considera que ha obtenido una buena calificación porque se trata de una asignatura muy fácil, entonces su atribución causal se estará basando en factores externos (como es que la asignatura no depende de él) y estables (hasta ahora fue una asignatura fácil y por tanto confía en que lo siga siendo). En este último caso es probable que Héctor se sienta sencillamente seguro y esperanzado (de que vuelva a ocurrirle lo mismo en futuras ocasiones con la misma asignatura).

¿Y qué atribuciones causales podrían darse si Héctor hubiera recibido una calificación de suspenso en el examen (caso hipotético de atribución causal del fracaso)? Si ante esta situación Héctor pensara que la causa del suspenso fue que no estudió lo suficiente, entonces estaría haciendo una atribución causal interna (depende de él esforzarse en estudiar más o menos) e inestable (lo que estudie para un examen u otro puede variar por muchas razones). Derivado de este tipo de atribución, Héctor podría sentir culpa, decepción o incluso miedo si considera que el esfuerzo necesario es un esfuerzo extraordinario que teme no ser capaz de hacer. También podría ser consecuencia de la interpretación anterior la emoción de enfado (ira) consigo mismo.

Locus de control en la atribución causal del...

		ÉXITO				FRACASO			
		Interno		Externo		Interno		Externo	
		[↑ Autonomía]		[Gratitud]		[↓ Autonomía]		[Resentimiento]	
Temporalidad	Inestable [Incertidumbre]	[E: Ansiedad moderada]	C: ↑ esfuerzo Relajación Alivio Satisfacción ("valió la pena") 	C: ↑ suerte Sorpresa Alivio Culpa† Gratitud* 	[E: Ansiedad alta]	C: ↓ esfuerzo Culpa Ira Decepción Miedo 	C: ↓ suerte Sorpresa Aturdimiento Tristeza Estupidez Decepción*/Ira*		
	Estable [Certidumbre]	[E: Esperanza]	C: ↑ capacidad Competencia Orgullo Confianza Optimismo Satisfacción ("lo logré") 	C: ↑ facilidad Seguridad Esperanza	[E: Indefensión]	C: ↓ capacidad Incompetencia <u>Vergüenza^{HE}</u> Decepción Resignación Tristeza Pesimismo 	C: ↑ dificultad Desesperanza Inseguridad Ira*		

Figura 3.5. Reacciones afectivas en función del tipo de atribución causal (elaboración propia a partir de Reeve, 1994, y Garrido, 2000. Léase el texto para una correcta interpretación).

Otra posibilidad sería que Héctor creyera que la causa de su suspenso fue la mala suerte (por ejemplo, manifestada en la forma de un examen muy difícil, o en preguntas de los temas que había estudiado menos), y en ese caso su atribución causal estaría basada en factores externos (ajenos a él) e inestables (la suerte puede cambiar). Debido a esta segunda interpretación, Héctor podría sentir sorpresa, aturdimiento, tristeza (porque sintiera que había “perdido” algo que le correspondía: el aprobado), o incluso se podría sentir estúpido (por haberse expuesto a lo que el destino quisiera hacer con él sin poner nada de su parte), o también podría sentir rabia (ira) o decepción hacia otras personas si considerase que éstas son las culpables de su suspenso (por ejemplo, si culpara a la profesora por no haber sido considerada con él, o bien a su hermana pequeña por haberle distraído el día anterior y haberle restado horas de estudio, o a algún compañero de clase por no haberle ayudado a estudiar cuando se lo pidió, etc.).

Si Héctor estuviera convencido de que su suspenso se ha debido a su baja capacidad o falta de habilidades para estudiar, entonces estaría haciendo una atribución causal de carácter interno y estable, y esto le provocaría probablemente sentimientos de incompetencia, decepción consigo mismo, resignación, tristeza y cierto pesimismo hacia el futuro. Y al sentirse juzgado por los demás (amigos, padres, etc.) por ese suspenso, entonces probablemente se sienta además avergonzado por no cumplir las expectativas de aquellos. Finalmente, la otra posibilidad es que Héctor crea que la causa de su suspenso es simplemente la dificultad del examen, de modo que aquí su atribución causal estaría basada en factores externos y estables (nunca puede saber cómo de difícil serán los exámenes que deba hacer). Este último tipo de atribución le pueden conducir a sentir desesperanza e inseguridad ante el futuro, pero también a sentir ira hacia otros a los que pueda estar culpando de esta situación (puede considerar que esa profesora le tiene manía y por ello siempre le suspende y siempre le suspenderá).

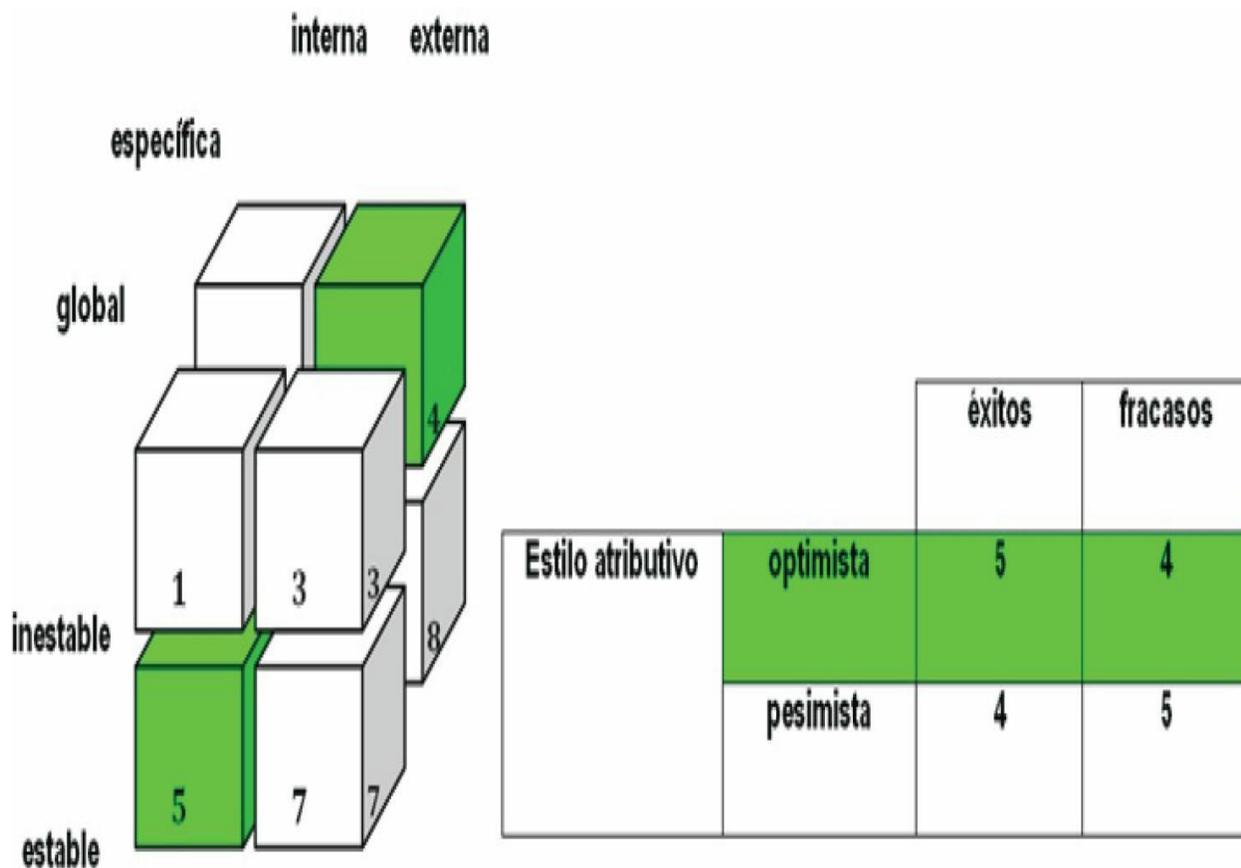


Figura 3.6. Las tres dimensiones de la teoría de estilos atributivos de Seligman.

Seligman (1991) ha continuado la línea de trabajo de Weiner, pero concretando en tres las dimensiones que definen el estilo atributivo de una persona: estabilidad (también denominada permanencia o temporalidad), *locus* de control (internalidad/externalidad) y explicación (global/específica). Según este último modelo, un estilo atributivo pesimista (que tiene el peligro de desembocar en una desesperanza o indefensión aprendida) consiste en atribuir los éxitos a factores externos, específicos e inestables, y en atribuir los fracasos a factores internos, globales y estables, mientras que un estilo atributivo optimista consiste precisamente en lo contrario (ver [figura 3.6](#)). El estilo atributivo optimista es un rasgo que, *a priori*, se le tiende a presuponer a una persona emocionalmente inteligente (Petrides y Furnham, 2001; Goleman, 1995; Seligman, 1991), pues le ayuda a ver el lado positivo de las cosas para así continuar adelante venciendo la adversidad y evitando, en lo posible, aferrarse a emociones negativas que puedan conducir al sufrimiento y la inactividad.

El grado en el que las atribuciones son constructivas bien podría ser producto del nivel de inteligencia emocional (Epstein, 1998; Harvey y Dasborough, 2006). De hecho, hay diversos estudios que han constatado empíricamente la asociación positiva entre inteligencia emocional y optimismo, así como entre inteligencia emocional y pensamiento constructivo (Extremera, Durán y Rey, 2007; Pérez y Petrides, 2002; Salovey *et al.*, 1995; Schutte *et al.*, 1998).

Uno de los desafíos de la educación emocional está en enseñar a afrontar constructivamente las situaciones de fracaso y el sentimiento probable que acompaña al mismo: la frustración. Esta reacción emocional se produce cuando la persona ve imposibilitado su acercamiento al objetivo de su conducta motivada. Es frecuente que la frustración genere cierta ira o rabia, pero

normalmente sólo tenderá a transformarse en agresividad si se asume que quien nos impide conseguir el objetivo es responsable de su comportamiento y podía haberlo evitado (Chóliz, 2003). En los casos de afrontamiento de la frustración es importante trabajar la gestión de la ira y el autocontrol emocional, sobre todo con quienes son más proclives a la expresión de cólera, como son aquellas personas con elevada autoestima y alto narcisismo, quizás porque son más intolerantes ante la idea del fracaso, por mínimo que este sea, lo que junto a dificultades de autocontrol les lleva a expresar su ira de forma abierta como medio para protegerse contra la ofensa que representa la amenaza a su autoestima (Fernández-Abascal *et al.*, 2010).

Otro de los desafíos clave de la educación emocional de la motivación es enseñar a manejar situaciones de conflictos de intereses que compiten entre sí. Dado que las personas no solo llevan a cabo una conducta motivada cada vez, sino que pueden estar llevando a cabo diferentes pautas de comportamiento al mismo tiempo, es entonces habitual encontrarse en situaciones en las que existan al menos dos tendencias de acción de igual intensidad pero que ejerzan en el organismo fuerzas de sentido contrario. Estas situaciones generan un estado de incertidumbre que provoca malestar y aversión (emociones negativas), siendo características estas situaciones porque la persona solo puede resolverlas eligiendo forzosamente una de dos alternativas y resultándole extremadamente difícil decidirse. Los tipos de conflicto típicos son de: disyunción positiva (elegir entre dos opciones atractivas), disyunción negativa (elegir entre dos opciones desagradables), y ambivalencia (elegir entre opciones que al mismo tiempo poseen cualidades atractivas y repulsivas) (Chóliz, 2003).

3.2.8. Motivación intrínseca

Fundamentalmente hay dos formas de interesarnos por realizar una actividad: intrínsecamente o extrínsecamente (Reeve, 1994). Es decir, podemos realizar una actividad por el simple hecho de que nos satisface en sí misma, nos resulta estimulante, excitante o placentera cuando la realizamos. O bien podemos realizar una actividad para satisfacer necesidades (motivos) que son ajenos (extrínsecos) a la actividad. En el primer caso nuestra motivación será intrínseca, mientras que en el segundo caso nuestra motivación será extrínseca. Por ejemplo, un pianista puede tocar el piano con el único objetivo de disfrutar de esa experiencia, quizás porque con ello satisface necesidades como la curiosidad, la excitación emocional o la de sentirse competente, o simplemente por el placer de escuchar música. En este caso el pianista toca con motivación intrínseca. Pero cuando el pianista toca para obtener aplausos, reconocimiento social o dinero, el hecho de tocar el piano es solo un medio para conseguir un fin distinto a tocar, y por ello puede decirse que el pianista toca entonces con motivación extrínseca.

Las actividades ante las cuales nos sentimos motivados intrínsecamente son aquellas que nos permiten satisfacer, principalmente, dos clases de necesidades: de competencia y de autodeterminación. El motivo (necesidad) de competencia consiste en sentir que uno está poniendo en práctica sus habilidades y en que es capaz de superar retos y desafíos adecuados a su nivel de habilidades. En cuanto al motivo de autodeterminación, consiste en sentir que tenemos la libertad y autonomía para decidir libremente y controlar nuestro comportamiento.

Las actividades motivadas intrínsecamente aportan a quien las realiza recompensas intrínsecas. Estas actividades resultan interesantes y placenteras a quienes las practican hasta tal punto que les pueden dedicar tiempo y esfuerzo sin que reciban recompensas extrínsecas por ello, como dinero o reconocimiento.

Cuando una actividad que plantea algún reto exige demasiado, entonces el reto será percibido como excesivamente difícil y la persona se desmotivará (invadida por la ansiedad al anticipar el

fracaso), mientras que si la actividad no exige lo suficiente el reto será entonces demasiado fácil e igualmente la persona se desmotivará (invadida por el aburrimiento). Pero cuando una actividad motivada intrínsecamente es percibida por la persona como una actividad que supone un reto de una dificultad ajustada a su nivel de competencia, entonces es probable que esa actividad motivada intrínsecamente se convierta en lo que se denomina una “experiencia óptima” o de “fluir” (*flow*). Se entiende por experiencia óptima o *fluir* aquella experiencia idónea de actividad en la que la persona siente un estado placentero de máxima concentración y disfrute. Csikszentmihalyi (1997, 1998a) denominó “fluir” (*flow*) a este tipo de experiencias justamente porque fue un término frecuentemente empleado por aquellas personas entrevistadas por este investigador cuando se referían a sus experiencias de máxima creatividad y disfrute (por ejemplo, “cuando estoy concentrada, las ideas simplemente fluyen”). De nuevo vemos aquí que la emoción y la motivación son dos procesos íntimamente relacionados. La experimentación de emociones positivas en procesos de aprendizaje es una garantía para la posterior motivación para seguir aprendiendo. Esto es evidente, por ejemplo, al analizar la conexión entre la experimentación del placer al realizar tareas escolares y el esfuerzo necesario para seguir aprendiendo a realizar tareas cada vez más complejas. A este respecto son muy aclaratorios los conceptos siguientes de círculos o bucles emotivo-motivacionales del aprendizaje propuestos por Butterworth (1999) y detalladamente explicados y revisados por Anaya (2009): el círculo virtuoso del éxito y el círculo vicioso del fracaso.

El círculo virtuoso del éxito consiste en que la satisfacción (gratificación, recompensa intrínseca) que supone experimentar el éxito en la realización de un tipo de actividades conduce a disfrutar con las mismas, a valorarlas positivamente, lo que aumenta el deseo de continuar con actividades similares, y esto lleva a una mayor práctica que, a su vez, produce más aprendizajes que derivan en una mayor competencia, un mayor rendimiento y también más frecuentes y mayores recompensas, como mejores calificaciones o mayor reconocimiento social, todo lo cual aumentaría la motivación intrínseca que impulsaría de nuevo el giro del círculo.

En contraposición, el círculo vicioso del fracaso consiste en que la frustración que produce el fracaso en una actividad genera ansiedad y miedo a actividades similares, lo que conduce a evitar esas actividades y, por tanto, a la ausencia de práctica y entrenamiento, lo que deriva en una menor competencia y un peor rendimiento, que imposibilita las recompensas (elogios, por ejemplo) y aumenta los castigos, como peores calificaciones y peor consideración social, todo lo cual aumentaría la desmotivación que impulsaría otra vez el giro del círculo en el mismo sentido negativo.

Las consecuencias educativas de todo lo anterior son fácilmente deducibles: hemos de facilitar a los escolares experiencias de éxito desde el primer momento, favoreciendo que tengan el placer de sentirse competentes y con autodeterminación en lo que están haciendo, permitiendo así que experimenten cuanto antes la gratificación que acompaña a la comprensión que sucede cuando la información da lugar al conocimiento (véase Anaya, 2009).

Estos conceptos están íntimamente relacionados con el concepto de autoeficacia o eficacia percibida de Bandura (1986), que se refiere a la creencia de que uno posee (o no posee) las habilidades necesarias para lograr un resultado deseado ante un determinado tipo de actividades. A mayores experiencias de éxito, mayor probabilidad de desarrollar una autoeficacia alta, y, por ende, tener mayor confianza en uno mismo a la hora de afrontar situaciones similares, lo que también lleva a ser más proclive a practicarlas y, así, como se describía antes, entrar en un círculo virtuoso del éxito.

Una última puntualización es importante hacer sobre el peligro de intentar promover la

motivación intrínseca cuando ésta ya está presente: cuando las personas reciben incentivos o recompensas por trabajar en actividades por las que se muestran interesados de forma natural, su motivación (intrínseca) decrece. Esto ocurre porque ya dejan de sentir que son ellas las causantes o determinantes (agentes) de su conducta, pueden sentir también que se les juzga en su nivel de competencia y, además, se les redirige la atención hacia un estímulo externo a la tarea que puede distraerles y pueden interpretar como de mayor valor social que su propio disfrute con la actividad. Únicamente son recomendables, en estos casos, elogios verbales, inesperados, informativos o de *feed-back*, pero nunca estímulos controladores o evaluativos. Así que es importante tener cuidado con estimular extrínsecamente a quien ya está motivado intrínsecamente pues podemos acabar con su motivación intrínseca.

3.2.9. Motivación extrínseca

Cuando una persona ha de realizar una actividad que no le resulta inicialmente atractiva o sencillamente no le agrada hacer, entonces solo llegará a realizarla si está motivada extrínsecamente, es decir, si la realiza “para” obtener alguna otra cosa que le interesa o bien “para” evitar alguna situación o estímulo que le desagrada aún más que la propia actividad. El factor “para qué” es lo que caracteriza la motivación extrínseca. Básicamente hay dos formas generales de estimular la motivación extrínseca: el castigo y el refuerzo. El poder motivador del castigo y del refuerzo descansa en el hecho de que generan ciertos estados emocionales que luego la persona va a desear evitar o bien revivir en el futuro.

Un castigo es un estímulo u objeto ambiental desagradable (repulsivo/aversivo) que se da a la persona al final de una conducta y que al provocar un estado emocional displacentero o doloroso (consistente en emociones negativas), reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a producir en el futuro, puesto que la persona no querrá experimentar otra vez ese estado de malestar. Un refuerzo (o una recompensa) es un estímulo u objeto ambiental atractivo (agradable) que se da a la persona al final de una conducta y que al provocar un estado emocional placentero (consistente en emociones positivas), aumenta las probabilidades de que la conducta se repita en el futuro, es decir, la refuerza; esto es consecuencia de que la persona deseará volver a sentir ese estado de bienestar. Por otra parte, un incentivo es un estímulo u objeto ambiental que anima (atrae) o disuade (repele) a la persona de que realice o no realice una determinada conducta. Es decir, los castigos (penalizaciones) y los refuerzos (recompensas) se dan “después” de la conducta y aumentan o disminuyen la probabilidad de que se vuelva a repetir, mientras que los incentivos se dan “antes” que la conducta y sirven para energizar (incentivar) su comienzo o su evitación (Reeve, 1994). Por tanto, cualquier promesa o amenaza de que se va a dar un refuerzo o un castigo, dado que se da antes de la conducta, es técnicamente un incentivo (independientemente de su carácter reforzador o castigador).

		Estímulo o incentivo	
		Atractivo	Repulsivo
Acción sobre la persona	Aplicación (dado a la persona)	Refuerzo ⊕ [alegría]	Castigo ⊕ [miedo, ira, asco]
	Retirada (quitado a la persona)	Castigo ⊖ [tristeza]	Refuerzo ⊖ [alivio]

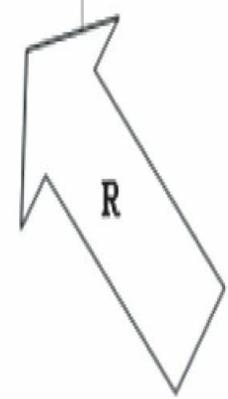
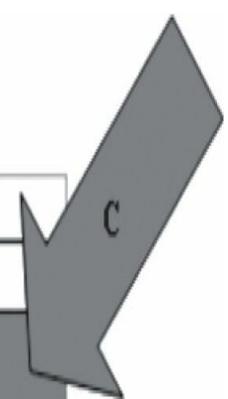


Figura 3.7. Tipos de refuerzo (R) y de castigo (C) en función del efecto atractivo (placentero/reforzante) o repulsivo (aversivo) del estímulo/incentivo y de la aplicación (presentación) o retirada del mismo. Entre corchetes se indica la principal emoción desencadenada en cada caso (basado en Reeve, 1994).

Por ejemplo, se puede decir que un niño que odia las lentejas finalmente se las come con una motivación extrínseca cuando lo ha hecho porque: su padre o su madre le ha instado con firme expresión facial y prosódica de enfado a que coma (esto supondría un incentivo de castigo positivo); sus padres le han amenazado con apagarle el televisor en el que estaba viendo en ese momento sus dibujos animados favoritos (incentivo de castigo negativo); su madre le ha prometido perdonarle la mitad de la fruta de después (que a este niño no le agrada) a cambio de que comiese las últimas cucharadas del plato (incentivo de refuerzo negativo); su padre le ha prometido que si se comía las lentejas luego saldrían de paseo en bicicleta o verían una película (incentivo de refuerzo positivo). En la [figura 3.7](#) se representa un esquema que resume los tipos de castigo y de refuerzo esenciales.

Aunque el castigo puede ser muy efectivo en algunos casos para reducir conductas no deseadas si se cumplen ciertas condiciones en su aplicación, también puede ser contraproducente por tener efectos secundarios negativos, como la vivencia y expresión de rabia y miedo a través de gritos o lloros, la posibilidad de que el castigado se habitúe a aceptar el castigo como una forma válida de resolver todos los problemas y conflictos interpersonales, el peligro de que el castigado llegue a evitar en el futuro a la persona que le castiga, el riesgo de que la conducta castigada se sustituya por otra conducta distinta pero igualmente indeseada, o bien el aumento de la agresividad y las pataletas en reacción a la retirada de un refuerzo positivo, o incluso el efecto de que al castigar una conducta de forma indirecta la persona sienta que se están castigando otras conductas relacionadas pero que sin embargo sí serían deseables y por tanto deje de realizar estas en el futuro (véase Reeve, 1994). Por todo ello, autores como Skinner (1953) han señalado que la búsqueda de alternativas al castigo es un indicio de civilización, y que entre estas alternativas, el refuerzo es una de las mejores opciones.

Otra alternativa al castigo en algunos casos es la “distracción”, es decir, desviar la atención de la persona hacia otro objeto o acción, una que le resulte atractiva y le distraiga. Es decir, “redirigir la atención” es una técnica muy útil porque se basa en el principio de que la mejor manera de reducir una emoción negativa es experimentando una emoción positiva de igual o mayor intensidad. Por ejemplo, cuando una niña está llorando sin parar, bien porque se haya lastimado jugando o bien porque esté encaprichada con que se le dé algo que no se considera apropiado darle, suele ser una buena ayuda para detener esa conducta y salir de esa situación el hecho de hablarle de otra cosa que le suscite interés, invitarla a hacer algo atractivo, enseñarle un juguete nuevo, mostrarle un dibujo o fotografía, o llamarle la atención sobre algo interesante que está ocurriendo a su alrededor. Asimismo, la “retirada de atención” es una técnica clave para reducir rabietas, en cuyo caso igualmente se está favoreciendo que el propio niño redirija su atención hacia otro tema y otro comportamiento incompatible con el comportamiento indeseable que está realizando, una vez que se ha convencido de que su conducta inapropiada no le está sirviendo ni para conseguir el objetivo que pretendía ni para captar la atención de sus cuidadores.

Es importante subrayar el hecho de que administrar apropiadamente castigos, refuerzos e incentivos, y redirigir la atención emocional son una forma básica de educación emocional, especialmente con niños y con personas con discapacidad psíquica, y aunque en menor medida, también con adolescentes. Estas y otras formas de estimulación de la motivación extrínseca son conocidas como técnicas de modificación de conducta basadas en el “condicionamiento operante o instrumental”, procedimiento que consiste en enseñar las consecuencias (positivas o negativas) que tiene una conducta concreta (para introducirse de forma sencilla en estas técnicas de

modificación de conducta véase, por ejemplo, el libro de casos prácticos de García y Martínez, 2003).

La educación de la motivación extrínseca es también parte de la educación emocional porque al consistir en dirigir la motivación hacia cierto tipo de actividades y no otras se está incitando a que las personas deban regular y controlar sus estados emocionales en pro del objetivo de conseguir determinadas consecuencias positivas y de evitar ciertas consecuencias negativas, con el consiguiente esfuerzo que eso puede suponer y la posterior madurez y estabilidad emocional que se deriva de vivir esa experiencia de manera frecuente. De hecho, los niños que reciben una educación con reglas claras y estables de comportamiento, siendo además apropiadamente castigados y reforzados en cada ocasión, siempre con permanente trato afectuoso, son menos impulsivos y caprichosos, y muestran un mayor control sobre sus propias emociones. Por ende, la educación de la motivación extrínseca es una forma elemental de educación de la regulación emocional.

3.3. Aplicaciones educativas: las emociones en el aprendizaje

En el apartado sobre el concepto de emoción y emociones básicas se expone que los acontecimientos que acontecen en nuestro entorno son valorados de forma automática, y según sea esta valoración, se activan determinadas emociones. La activación emocional produce tres tipos de respuestas (psicofisiológica, comportamental y cognitiva) que predisponen a la acción (de aproximación o de evitación). La emoción es, por lo tanto, en sí misma, un motor de motivación o desmotivación. Este modelo explicativo del comportamiento humano basado en las emociones ofrece un marco para múltiples aplicaciones educativas en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte se ha analizado la inteligencia emocional y sus diversos modelos. Una aplicación puede ser la educación en inteligencia emocional. Pero aquí surge el dilema: ¿de qué inteligencia emocional estamos hablando?, ¿sobre qué modelo vamos a desarrollar la inteligencia emocional? Más allá del debate en torno al concepto de inteligencia emocional y sus diversos modelos, hay un acuerdo generalizado en considerar que es importante el desarrollo de competencias emocionales.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales y adopta como fundamentación un marco teórico integrador que incluye, naturalmente, la inteligencia emocional, pero también otros referentes como la neurociencia, el *fluir*, el bienestar, la psicología positiva, etc.

A continuación se exponen estos conceptos y sus aplicaciones para la práctica educativa, con especial referencia al papel de las emociones en el proceso de aprendizaje.

3.3.1. La educación emocional

Las aplicaciones educativas de las emociones y de la inteligencia emocional pueden englobarse bajo el concepto de educación emocional, entendida como un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, que se propone el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2009; Pérez-González, 2010, 2012).

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

prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida.

La educación emocional tiene un marco teórico integrador. Recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos teóricos más relevantes de la educación emocional son el concepto de emoción y las emociones básicas, la inteligencia emocional, la teoría de las inteligencias múltiples, la autoestima, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, el *fluir*, la psicología positiva, la neurociencia, la prosocialidad, etc. Este marco integrador fundamenta la educación emocional y las competencias emocionales que son su principal finalidad.

Los contenidos de la educación emocional incluyen el marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.), características de las emociones (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.), conocimiento de las emociones principales y sus efectos (miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.), las competencias emocionales, etc. Lógicamente, la naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

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

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.), mejora de la autoestima, desarrollar la capacidad de *fluir*, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc. Todo ello tiene efectos en el bienestar emocional, que es una forma de entender el bienestar social.

3.3.2. Las competencias emocionales

Existen diversos modelos de competencias emocionales. En la exposición siguiente nos basamos en el modelo del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007), según el cual hay cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Son actividades de educación emocional encaminadas al desarrollo de esta competencia, la introspección, la autoobservación, la observación de otras personas (de nuestro entorno, en los medios de comunicación, cine, televisión, literatura, etc.). ¿Qué emoción estoy experimentando?, ¿a qué me impulsa este estado emocional?, ¿qué es lo apropiado en esta situación?, ¿qué emoción está experimentando la otra persona?, ¿qué se siente impulsada a hacer? Esto son ejemplos de preguntas que se pretende responder con la conciencia emocional, lo cual es un paso previo para la regulación emocional. Se ha observado que algunas estudiantes pueden tener desórdenes de comida, como bulimia, debido a que no son capaces de distinguir entre ira, ansiedad o hambre. Esto es un ejemplo de la importancia de la conciencia emocional que nos permite tomar conciencia de lo que nos pasa por dentro.

La regulación emocional significa dar una respuesta apropiada al contexto y no dejarse llevar por la impulsividad. No hay que confundir la regulación emocional con la represión. La

regulación consiste en un difícil equilibrio entre los dos extremos formados por la represión y el descontrol. Son recursos importantes para la regulación, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, etc. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, relajación, respiración, introspección, meditación, *mindfulness* (conciencia plena), control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, cambio de 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. El entrenamiento en regulación emocional debe empezar cuanto antes; desde los primeros momentos de vida y evidentemente debería estar presente en educación infantil, primaria y secundaria.

La autonomía emocional es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. 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 sociales son las que facilitan las relaciones interpersonales, sabiendo que estas están entrecruzadas 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 emociones interculturales son aquellas que experimentamos cuando estamos con personas de otra etnia, color, cultura, lengua, religión, etc., y que según se regulen de forma apropiada o no, pueden facilitar o dificultar la convivencia.

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 dados los estados emocionales positivos, sino que hay que construirlos conscientemente, con voluntad y actitud positiva. Esto es posible y deseable.

El desarrollo de competencias emocionales consiste en una práctica continuada. Una posible sistemática para esta práctica puede consistir en abordar las cinco categorías de las competencias emocionales para aplicarlo a las diversas emociones. Se recomienda empezar por las básicas y pasar después a las sociales: ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, culpabilidad, envidia, alegría, amor, etc. La automatización de respuestas emocionales apropiadas en las diversas circunstancias de la vida requiere una práctica continuada durante largo tiempo.

Tener buenas competencias emocionales, y en concreto una inteligencia emocional desarrollada, no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Hay que prevenir que las competencias emocionales no sean utilizadas para propósitos deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos principios éticos. La educación emocional y la educación moral tienen propósitos distintos pero tienden a confluir (véase Pérez-González, 2010). La dimensión ética y moral debe estar presente en el desarrollo de competencias emocionales. De hecho, un sano desarrollo de la inteligencia moral pasa por una mínima madurez emocional, dado que para respetar y aplicar unas reglas morales será preciso en multitud de ocasiones contar con una clara conciencia emocional de los propios sentimientos e impulsos emocionales, con una alta empatía y, sobre todo, con una bien desarrollada capacidad de autorregulación emocional que permita controlar impulsos en pro de objetivos moralmente deseables.

3.3.3. Ansiedad y estrés en el aprendizaje

Ante ciertas situaciones de aprendizaje hay estudiantes que experimentan ansiedad y estrés. Esto es particularmente preocupante ante determinadas materias, sobre todo las matemáticas. A continuación se presentan algunos elementos de reflexión, basados en experiencias reales, sobre la ansiedad y estrés en el aprendizaje de las matemáticas; pero que tienen aplicaciones a cualquier otra área académica.

Las reacciones emocionales negativas ante las matemáticas son frecuentes, así como lo pueden ser ante otras asignaturas. Esto interfiere en el proceso de aprendizaje.

Hay personas que cuando se ponen en contacto con las matemáticas sienten como si se les cubriera con un velo que les impide ver con nitidez. O peor aún, es como si se levantara un muro que impide la concentración necesaria para avanzar en el conocimiento. Como consecuencia, las matemáticas son una experiencia tan penosa que les lleva a elegir sus itinerarios formativos evitando las matemáticas.

Atender a la dimensión emocional del aprendizaje es algo que no entra en los cánones habituales del profesorado y se considera como innecesario, inútil y una pérdida de tiempo por una gran parte del profesorado.

Pons *et al.* (2005) aportan evidencias de que al principio de la educación primaria las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas no son negativas. Entre finales de primaria y principios de secundaria ha pasado a ser claramente negativa. Algunos alumnos describen el aprendizaje de las matemáticas como si se les estuviera golpeando la cabeza con un martillo; otros dicen que ven las matemáticas como un diablo con cuernos; otros lo comparan como si la cabeza estuviera quemándose. Múltiples descripciones negativas han sido recogidas de los alumnos de estas edades y en general son imágenes de un fuerte potencial emocional negativo. Incluso por parte de los estudiantes que rinden bien en matemáticas. Estas percepciones para muchos se mantienen a lo largo de la vida. Una de las causas de esta actitud generalizada se debe, en gran medida, al comportamiento y a las actitudes del profesorado.

Se requiere más investigación sobre la dimensión emocional en el aprendizaje, y en especial referido a las matemáticas, para derivar aplicaciones para la práctica que permita un cambio de percepciones y de actitudes. En el bien entendido que esto puede favorecer significativamente una mejora en el rendimiento.

3.3.4. Clima emocional de aula

El clima emocional de aula es muy importante para favorecer el aprendizaje en condiciones óptimas. En ciertas circunstancias se pueden crear climas emocionales tóxicos que van a dificultar en gran medida el aprendizaje, cuando no hacerlo inviable. Si realmente estamos interesados en desarrollar competencias para la vida en el alumnado, y no solamente enseñar para superar exámenes, es necesario aprender en un clima emocional positivo. Esto depende en gran medida de la actitud del profesor y de las expresiones de reconocimiento hacia los progresos del alumnado. Cuando el alumno vive el aprendizaje en un clima de amenaza, sus reacciones serán muy diferentes de cuando vive la experiencia de aprendizaje en un clima de confianza y reconocimiento de sus esfuerzos.

Los estudiantes se mueven en un contexto escolar tejido de relaciones interpersonales continuadas. Las relaciones sociales rezuman emociones. A este contexto o ambiente, que favorece o dificulta el proceso educativo, lo denominamos clima de clase. También lo podemos denominar clima de aprendizaje o clima emocional. El mejor clima es el que permite conseguir

los objetivos educativos en un marco de relaciones cordiales.

El clima emocional de aula es un constructo formado por tres grandes dimensiones (Martínez-Muñoz, 1996, 2000):

- a) Relación.
- b) Orientación a la tarea.
- c) Mantenimiento y cambio del sistema.

La relación entre las personas es lo que genera en parte un tipo de clima u otro. En el centro educativo, las relaciones básicas son las que se establecen entre iguales (entre alumnos y entre docentes) y las que se establecen entre alumnos y profesores.

Cada centro educativo establece unos objetivos docentes que el clima emocional debe favorecer. Por ello se hace referencia a la orientación a la tarea. Un centro que no tenga claros los objetivos educativos, los valores y normas generales, difícilmente creará un clima favorable. Por el contrario, el clima de un centro o de un aula en la que las ideas sean claras deberá contribuir a alcanzar los objetivos educativos que le son propios.

El clima emocional se consigue gracias a la congruencia y consistencia de los criterios y modos de relación que se establecen. Los climas emocionales se mantienen cuando las características presentan una cierta estabilidad. La estabilidad, llamada mantenimiento del sistema, no es sinónimo de estatismo y no debe hacer perder de vista que cualquier contexto educativo debe poder evolucionar. Por ello al mantenimiento se le debe añadir siempre el cambio del sistema: se debe poder hacer evolucionar el ambiente si así se mejora su contribución a los objetivos educativos.

Martínez-Muñoz (1996, 2000) presenta un programa cuyo objetivo fundamental es mejorar el clima de clase de un modo fácil y eficaz. Basándose en este programa, a continuación se presenta un conjunto de propuestas para mejorar cada una de las dimensiones que configuran el clima de la clase:

- Valorar las aportaciones del alumnado para manifestar interés en la persona; aunque no sean correctas.
- Tras una pregunta, dejar el tiempo prudencial para que realmente se pueda pensar y responder a la misma.
- Procurar que las decisiones sobre cuestiones que afecten a la clase sean fruto de la reflexión, debate y acuerdo de toda la clase y no de unos pocos (los que obtienen mejor rendimiento o los que hablan más o mejor).
- Intentar que las decisiones se tomen por consenso mejor que por mayoría.
- Relacionar los temas tratados en la clase con las experiencias, valores o situaciones próximas a los alumnos.
- Aprovechar el conocimiento que se tiene de los alumnos para referirse a ellos en ejemplos y aplicaciones de la materia en la clase, siempre en condiciones que les favorezcan.
- Intentar que todos tengan experiencias de éxito en lo que se hace. Procurar que los alumnos con bajos niveles de motivación consigan éxitos académicos para que aspiren en un futuro próximo a retos que requieran de esfuerzos superiores.
- Evitar situaciones de máxima ansiedad y tensión o las situaciones de aburrimiento.
- Conviene presentar los trabajos de clase alternando trabajos de alta concentración con trabajos de baja concentración. Los dos extremos mantenidos de forma continuada provocan que el alumno deje de prestar atención.
- Si se detecta un problema no ignorarlo, buscar el modo de afrontarlo. Las cosas no se

resuelven solas.

- Promover los procesos de mediación entre iguales y desarrollar la asertividad en los alumnos pero también en los docentes.
- Favorecer la realización de trabajos en pequeño grupo y buscar mecanismos de rotación.
- Procurar hacer participar a los que menos posibilidades tienen de hacerlo o a los que menos lo hacen y moderar la participación de los que la monopolizan.
- Valorar en público y en privado el esfuerzo y la dedicación y no solo los resultados.
- El profesor debe atender a los casos problemáticos individuales lo antes posible.
- Procurar explicar siempre la utilidad que tiene o tendrá lo que se está trabajando en clase.
- Hacer reuniones con los alumnos para determinar las reglas de trabajo y funcionamiento de la clase.
- Estar atento al estado de ánimo de la clase y actuar en consecuencia.
- El profesor puede pedir sugerencias sobre el tipo de actividad y recolectar y aplicar aquellas que supongan variaciones sobre las formas tradicionales.

3.3.5. La dimensión emocional del aprendizaje

El aprendizaje está influenciado por factores cognitivos y emocionales. La investigación ha aportado evidencias de cómo el alumnado describe la situación de aprendizaje en el aula mediante un sinnúmero de expresiones emocionales, tanto negativas como positivas.

Las emociones tienen una influencia en la motivación, intereses, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc. Naturalmente, todo esto afecta al rendimiento (Pons *et al.*, 2005).

De esto se deriva la importancia de que el diseño de la enseñanza se realice tomando en consideración la dimensión emocional del aprendizaje. Una aplicación práctica es la importancia de enseñar a los estudiantes a regular sus emociones para que se puedan autorregular en el proceso de aprendizaje.

Las emociones representan un papel importante en la motivación para el aprendizaje. La esperanza en el éxito y poco miedo hacia el fracaso son un impulso decisivo para la motivación para el aprendizaje. Autoestima, capacidad para disfrutar con el trabajo y éxito académico son otros factores esenciales para la motivación. En contraste, sentimientos de vergüenza y culpabilidad son desmotivadores.

La teoría del flujo o flujo (*flow*) de Csikszentmihalyi (1997) presenta un marco poderoso para entender la motivación en el aula a partir de poner al estudiante ante retos acordes con sus competencias, como hemos descrito en el apartado anterior. Cuando se produce este equilibrio entre retos y competencias, se está en las mejores condiciones para disfrutar con lo que se está haciendo.

La teoría de la motivación autodeterminada de Deci y Ryan (1994) es otro marco para la motivación. Según estos autores, la integración social, la experiencia de competencia y la autonomía, son necesidades humanas básicas. La satisfacción de estas necesidades constituye también, como hemos visto, un factor clave de motivación intrínseca.

La teoría del interés de Renninger *et al.* (1992) se entiende como una teoría de la motivación que pone el énfasis sobre las emociones. Estar interesado en un tema significa tener curiosidad (componente cognitivo), dar importancia al tema (componente evaluativo) y experimentar placer con el objeto de interés (componente emocional).

<i>Función</i>	<i>Emociones positivas</i>	<i>Emociones negativas</i>
Proceso de aprendizaje	Divertirse en el aprendizaje	Aburrimiento Ansiedad
Prospectiva	Esperanza Anticipación Interés	Ansiedad Desesperanza Desesperación
Retrospectiva	Alegría por los resultados Satisfacción Alivio Orgullo	Tristeza Frustración Decepción Insatisfacción Vergüenza Culpa
Social	Gratitud Empatía Admiración Simpatía	Ira Envidia Desdén Antipatía Odio

Tener sentimientos positivos hacia el tema de estudio es la mejor motivación. Si además hay habilidades para tratar el tema y ello produce éxito en el rendimiento, se conjugan los

ingredientes necesarios para activar la motivación. Si el estudiante no está motivado, el esfuerzo del profesor es bastante improductivo. Dada la relación entre emoción y motivación, pretender enseñar sin tomar en consideración la dimensión emocional del aprendizaje puede ser una tarea improductiva.

Las emociones y los estados emocionales del profesorado y del alumnado son importantes en el proceso de aprendizaje. Se puede distinguir entre las emociones relacionadas con la tarea y las relacionadas con los aspectos sociales.

En diversas investigaciones realizadas por Pekrun (*apud* Pons *et al.*, 2005) se preguntaba por las emociones que estaban experimentando los estudiantes. De esta forma se puede observar que la ansiedad se experimenta a menudo. Pero también esperanza, alivio y diversión en una tasa comparable a la ansiedad. Las emociones negativas se relacionan con la necesidad de concentración, razonamiento lógico, análisis del detalle y procesos de pensamiento controlado. Mientras que las emociones positivas promueven la creatividad, flexibilidad, pensamiento fluido, memorización y solución de problemas. Estos resultados son importantes de cara a los métodos instructivos. Basándonos en estos trabajos, en el [cuadro 3.3](#) se exponen las emociones típicas relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Las emociones son el resultado de evaluaciones del contexto. La simple aplicación de este modelo al proceso de aprendizaje, permite comprender que el estudiante percibe las intervenciones del profesor como eventos que valora de forma automática. Si percibe que los estímulos proporcionados por el profesor son un progreso hacia el bienestar, esto activará una respuesta de aproximación. En cambio, si lo percibe como una amenaza, activará reacciones de miedo o ira que predispondrá a la evitación (huida) o al ataque.

Es decir, las emociones influyen en el aprendizaje y en múltiples aspectos de la vida. Esto va a manifestarse de diversas formas. Por una parte, en comportamientos de aproximación o evitación en función de la percepción que tenga el estudiante de los estímulos del profesor. Por otra parte, el resultado del aprendizaje va a influir en el interés futuro para continuar aprendiendo. Si las experiencias de aprendizaje (positivas o negativas) van a influir en la satisfacción sobre el proceso de aprendizaje. Y esto va a condicionar el comportamiento futuro del estudiante en situaciones de aprendizaje.

Conviene superar la miopía de la evaluación educativa. Tal como están planteados los sistemas de evaluación, se trata de medir lo que es capaz de responder correctamente un alumno inmediatamente después de un proceso de aprendizaje limitado en el tiempo. Se puntúa en función de las respuestas correctas y ya no interesa saber más qué va a hacer con el conocimiento adquirido. Si en un momento dado saca una nota superior a cinco, esto se considera como éxito; si puntúa por debajo del cinco se considera fracaso escolar. Pero hay cuestiones que apenas nos planteamos al respecto. Por ejemplo, ¿por qué un 5 sobre 10 es un punto idóneo de corte para concluir que una persona ha demostrado suficiente conocimiento?

Consideramos que el auténtico fracaso escolar es aprobar una asignatura y a partir de este momento no querer saber nada más de ella, ni leer nunca más nada sobre ella en lo que quede de vida. Esta afirmación que puede parecer un poco exagerada, desgraciadamente se produce con excesiva frecuencia. Hay evidencia repetida de estudiantes que han aprobado una materia (por ejemplo, matemáticas, física, química, latín, francés, alemán, catalán, etc.) y a partir de este momento no se van a mirar nada más que tenga que ver con esta materia en toda la vida. Para qué les ha servido el aprendizaje. Esto se debería considerar como el verdadero fracaso escolar. El éxito escolar debería entenderse como el desarrollar competencias de aprendizaje para poder seguir aprendiendo con ilusión a lo largo de toda la vida.

El profesor debe interesarse en comprender las percepciones del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. Esto significa comprender sus estados emocionales ante la situación de aprendizaje. Cuando el profesor se interesa en comprender la forma en que el alumnado experimenta la situación de aprendizaje y cómo percibe los tópicos de aprendizaje, está en mejores condiciones para ayudarlo de forma efectiva. Esto es mucho más efectivo que corregir solamente las respuestas erróneas.

Hay personas que aprenden a leer en la escuela, pero la experiencia de aprendizaje de la lectura les resulta tan ansiosa y aburrida que como consecuencia sienten aversión hacia la lectura. Esto produce un analfabetismo funcional en el sentido de que son personas que han aprendido a leer pero que no utilizan la lectura. Como consecuencia cada vez tienen menos práctica en leer y menos interés en hacerlo. La evaluación negativa que se hace de la lectura en estas situaciones provoca un comportamiento de evitación.

Uno de los principales objetivos de la educación debe ser el desarrollo del gusto por la lectura y las competencias lectoras que lo hagan posible. Las personas que tienen la oportunidad de tener experiencias que les permiten disfrutar leyendo, tienen ganas de repetir la experiencia. Hay una relación entre disfrutar leyendo y competencias lectoras: el que disfruta leyendo tiende a leer más y por lo tanto a desarrollar mejor sus competencias lectoras. El estudiante que sabe leer bien tiende a no tener dificultades de aprendizaje. Muchas dificultades de aprendizaje, de hecho, tienen que ver con dificultades lectoras. Todo esto nos lleva a la importancia y necesidad de implantar programas de *lectura emocional*, en los cuales se sitúe a los alumnos ante experiencias de lectura satisfactoria, como estrategia para desarrollar competencias lectoras.

Si vemos el aprendizaje como un proceso de enculturación, el profesor debe ser capaz de comprender la manera en que el alumnado experimenta los tópicos. Entonces puede introducir elementos que permitan ver el proceso de aprendizaje y los temas a aprender desde otro ángulo, para discutir las ventajas que esto tiene con el alumnado. Por ejemplo, la forma de plantear cuestiones en ciencias va a motivar el interés por aprender o provocar una percepción de amenaza. El profesor debe formular preguntas que activen la curiosidad, como aspecto central del proceso de aprendizaje; no formular preguntas que se perciban como amenazas.

Cuando una persona experimenta que alguien está realmente interesado en sus intereses, deseos y forma de ser, esto provoca una abertura hacia esa persona, incluyendo el deseo de aprender de ella. Esto se puede conceptualizar como una actitud de reconocimiento por parte del profesor hacia el alumno. Cuando esto se utiliza en el aprendizaje, fomenta sentimientos positivos del alumnado hacia el profesorado que facilitan la motivación para el aprendizaje.

Nuestro comportamiento depende en gran medida de la evaluación de otras personas significativas que utilizamos como una base segura. Necesitamos de la aprobación de las personas en las que confiamos. Esto afecta al aprendizaje porque estamos influidos por las personas que nos hacen sentir seguros. El aprendizaje es más eficiente si el profesor manifiesta una actitud de reconocimiento hacia el alumno, ya que este necesita sentirse seguro antes de iniciar un proceso de aprendizaje. Un clima emocional de aula caracterizado por la inseguridad disminuye la eficiencia del aprendizaje.

Muy a menudo, aprender incluye nuevas formas de experimentar el mundo. Este proceso de abandonar viejas formas de entender la realidad y aceptar otras nuevas puede ser vivido como amenazador para algunos alumnos y provocar un bloqueo para el aprendizaje. Si un alumno está muy bloqueado en un tópico, el profesor debería considerar la situación personal del ese alumno.

Los estudiantes no distinguen entre el proceso de aprendizaje del resto de su vida. Para el alumno, el proceso de aprendizaje es una parte importante de la experiencia vital total. El

proceso de aprendizaje puede hacer cambiar sus creencias básicas y su confianza en el mundo de sus padres. Este balance psicodinámico de seguridad *versus* apertura hacia los cambios producidos por el aprendizaje a lo largo del tiempo está influenciado por múltiples factores vitales del alumno, como pueden ser conflictos con compañeros o con familiares. Es importante priorizar la percepción de seguridad por parte del alumnado antes de iniciar el proceso de aprendizaje.

En situaciones normales, la forma en que el estudiante experimenta y percibe la situación de aprendizaje es lo que produce la diferencia entre aprender y fracaso escolar. Esto es más importante que la forma en que lo experimenta y percibe el profesor. Esto pone de manifiesto la importancia de la empatía del profesorado para la comprensión de la experiencia emocional del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Las personas tienen por naturaleza curiosidad y ganas de aprender cosas nuevas continuamente. Esto explica los grandes descubrimientos de la historia, tanto en el campo de las ciencias, del conocimiento del planeta, de la exploración de otros mundos, etc. A veces, esta curiosidad puede ser bloqueada por razones diversas, de las cuales el profesorado no es consciente. En estos casos, es importante reflexionar sobre los aspectos emocionales del proceso de aprendizaje.

Es importante que los profesionales de la educación estén al corriente de la dinámica de los aspectos emocionales del proceso de aprendizaje. No solamente para evitar bloqueos, sino para tener una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje en sí mismo.

Es importante dejar claro que las dificultades de aprendizaje constituyen un amplio marco referencial donde se mezclan multitud de variables personales, familiares, contextuales, etc. Problemas de aprendizaje pueden ser debidos puramente a procesos cognitivos. Pero este no es el objeto de análisis de este capítulo. Aquí nos centramos en los aspectos emocionales, considerados como importantes en el proceso de aprendizaje, pero no los únicos.

3.3.6. La importancia de divertirse en el aprendizaje

La experiencia personal de muchas personas y la opinión pública tienden a coincidir en que el aprendizaje es una tarea dura que no tiene nada que ver con la diversión. La instrucción y el aprendizaje están relacionados con sentimientos de displacer por la mayoría de la gente. Las familias y el profesorado asumen que los estudiantes son felices solamente cuando no hay escuela.

Sin embargo, la diversión en el aprendizaje no es solamente posible, sino deseable. De hecho, es una condición esencial para el aprendizaje exitoso. Sobre todo si se pretende ir más allá de una instrucción para superar un examen concreto. Si se pretende educar para la vida y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, los estudiantes deben experimentar emociones positivas que predispongan a continuar aprendiendo. Sin embargo es sorprendente comprobar que la instrucción real carece de diversión planificada.

No solamente en la práctica educativa están ausentes las emociones positivas, sino en las ciencias de la educación. Hay muy pocas investigaciones sobre las estrategias de introducir emociones positivas en el proceso de aprendizaje, como factor de motivación y de eficiencia. Un estudiante está dispuesto para el aprendizaje cuando tiene interés por el tema de estudio y piensa que se va a divertir en la tarea. Además de esto, es importante que el estudiante tenga éxito académico y saber que el aprendizaje tiene un sentido para su propia vida.

La diversión es un factor importante de motivación en el comportamiento humano. Esto no significa que la diversión en clase se evoque necesariamente a través de bromas o trucos. Pero la

educación y el aprendizaje deberían caracterizarse por una base humanística centrada en la atención al estudiante, la apreciación por lo que hace, animarle en sus esfuerzos y reconocer sus logros en un clima emocional positivo.

La diversión en el aprendizaje está relacionada con la motivación y el rendimiento. La diversión y el interés se relacionan con experiencias de competencia y éxito en el aprendizaje. Las aplicaciones prácticas son que se debe prestar atención a la dimensión emocional del aprendizaje, procurando que los estudiantes puedan experimentar emociones positivas (diversión, bienestar, esperanza, etc.).

3.3.7. Aceptar las emociones en clase

Si se analiza la interacción social en clase, se puede observar que las emociones tienen un papel importante. Pero en general escapan al control del profesor. Los educadores deben aceptar que las emociones están presentes en clase y que esto es inevitable. Limitarse a la represión emocional tal vez no sea lo más educativo, ni efectivo. Conviene planificar la presencia de las emociones en el aula.

Una forma de hacerlo es conectar los temas de aprendizaje con experiencias emocionales. Los temas que tienen un significado para los estudiantes se relacionan con experiencias emocionales. El aprendizaje que tiene una relevancia emocional para el estudiante probablemente se memorice mejor y se transfiera a la solución de problemas de forma más fácil que hechos aislados, tales como fórmulas matemáticas o fechas históricas. Esto entronca directamente con los principios del constructivismo, según el cual hay que conectar los nuevos aprendizajes con las experiencias previas del alumno. Es decir, conviene relacionar el nuevo aprendizaje con las experiencias del alumnado relacionadas con aficiones, intereses, juegos, familia, tiempo libre, amigos, música, cine, televisión, deportes, viajes, etc.

Otro aspecto importante es aprender a través del mayor número de sentidos posibles. Esto significa no solamente escuchar o ver, sino también oler, tocar, saborear; lo cual puede significar a veces moverse, manipular, experimentar, etc.

3.3.8. Análisis de tres casos

A continuación se presentan tres casos que ponen de manifiesto la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, basándonos en el trabajo de Jensen (2005).

A) Enseñanza de la física

Un ejemplo de aprendizaje de la física se centra en el uso de diagramas en una discusión sobre la velocidad, aceleración y caída libre. En el aprendizaje tradicional muchas veces hay que llegar a conclusiones abstractas sobre las leyes de la naturaleza, a partir de una gran cantidad de información que se percibe como confusa por parte del estudiante, donde hay muchos detalles irrelevantes. En este contexto, el proceso de aprendizaje consiste en extraer las claves importantes que permiten interpretar la realidad.

Como alternativa, el aprendizaje puede consistir en el desarrollo de competencias para la lectura. Se trata de leer el contexto, que contiene información explícita e implícita. El profesor es capaz de leer e interpretar un diagrama, pero el alumno no es capaz al principio. A través del proceso de aprendizaje adquiere esta competencia.

Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo hay que relacionar el nuevo conocimiento con su entorno. El estudiante se relaciona y está familiarizado con su entorno; además se compromete

con él. De esta forma, el proceso de aprendizaje supone una relación diferente entre el estudiante y el entorno.

Tal como se expone en el apartado sobre el concepto de emoción, en todo este proceso hay una evaluación de los acontecimientos que llegan a nuestros sentidos, a partir de la cual se activan las emociones. La evaluación no se basa en la lógica cognitiva o en argumentos académicos. Sino en la experiencia emocional y en los resultados (satisfactorios o no). Si se hace una valoración positiva del aprendizaje, se predispone a perseverar; si la valoración es negativa, se predispone a la evitación (abandonar, no estudiar, reaccionar en contra, etc.). En la evaluación del contexto es importante sentirse seguro para que la evaluación sea positiva.

En el proceso de aprendizaje es importante reflexionar sobre los procesos mentales y las informaciones que se toman en consideración para distinguir entre lo esencial y lo accesorio. Para hacer estas reflexiones productivas es útil verbalizar sobre qué informaciones han sido utilizadas y por qué. El interés manifestado por el profesor en estas verbalizaciones refleja un interés en el alumno y una actitud positiva a su persona. Es decir, en todo este proceso se da una dimensión cognitiva para el aprendizaje y una dimensión emocional de apoyo y motivación.

En este proceso no se trata de dar respuestas correctas o detectar los errores, sino identificar y reflexionar sobre los procesos mentales que producen pensamientos y creencias sobre el mundo y cómo es percibido.

El profesor mira a los estudiantes como si fuesen de otra cultura y por lo tanto perciben el mundo de forma diferente. En este contexto se enfoca el aprendizaje como un proceso de *enculturación*; es decir, un entrenamiento en habilidades para actuar en una cultura diferente. Las respuestas erróneas del alumnado son percibidas por el profesor como una fuente de información sobre cómo perciben los estudiantes la situación. El profesor se centra más en las percepciones sobre la situación y en las percepciones sobre los tópicos curriculares que en las respuestas correctas.

Es interesante analizar de forma colaborativa entre profesor y alumnado las consecuencias de las percepciones que tenemos sobre la realidad. El paso siguiente es demostrar las ventajas de tener una percepción acorde con el currículum académico. Es decir, un conocimiento basado en la Física, en este caso. Esto conlleva a la toma de conciencia de la propia responsabilidad para el aprendizaje. La función del profesor cambia de dar la respuesta correcta a demostrar las ventajas del conocimiento. También se enseñan las aplicaciones prácticas del conocimiento a la solución de problemas prácticos de la vida real, más que aprender un conjunto de leyes abstractas.

De esta forma el proceso de aprendizaje consiste en el desarrollo de competencias para percibir la información importante del contexto. Como consecuencia se pasa a descartar la forma anterior de percibir el contexto en favor de nuevas percepciones más adaptadas a la realidad. Para que este cambio se pueda producir es importante que el estudiante experimente la situación desde la seguridad.

B) Electrónica

En Dinamarca los estudiantes de electrónica combinan el aprendizaje teórico con la práctica en las empresas bajo la supervisión de un técnico que tiene un reconocimiento académico como profesor de prácticas. Los estudiantes en prácticas realizan funciones para las cuales no se necesitan los conocimientos teóricos que han aprendido en la escuela técnica; el periodo de práctica se considera como una oportunidad para adquirir la cultura del lugar de trabajo en la organización. A menudo hay estudiantes que perciben el periodo de prácticas como aburrido y sin sentido; mientras otros lo viven como una experiencia de adaptación, que les permite darse a conocer en la empresa y ganar un reconocimiento que les puede ser de utilidad en el futuro. Se

puede considerar que el periodo de prácticas tiene un *currículum oculto* encaminado a la *enculturación*. Es un currículum oculto porque no está formulado de forma explícita en el currículum académico oficial. Hay estudiantes que abandonan las prácticas o no se lo toman con la seriedad necesaria, con lo cual fracasan en el currículum oculto. Se ha considerado que la verbalización sobre el currículum oculto probablemente ayude a los estudiantes en prácticas. Esto requiere que los centros educativos tomen en consideración estos aspectos. Lo cual hace posible abordar el fenómeno de las evaluaciones emocionales y adquirir un aprendizaje práctico para la vida a partir de esta experiencia.

En la tradición de la realización de las prácticas, el contenido de aprendizaje está contextualizado en el lugar en que se aprende. Esto permite aprender la cultura organizacional a través de una experiencia en el trabajo real, con implicaciones sociales que van más allá del aprendizaje académico. Si el estudiante no es capaz de aprender las claves sociales y contextuales es probable que en el futuro tenga dificultades de adaptación al contexto laboral. Esto tiene mucho que ver con el desarrollo de la inteligencia emocional en el entorno laboral.

En el lugar de trabajo hay que hacer evaluaciones globales sobre una situación concreta, que va mucho más allá del análisis concreto del tópico académico. Se trata de desarrollar habilidades para percibir informaciones implícitas del contexto social y no limitarse a aplicar conocimientos abstractos descontextualizados. Todo esto se puede interpretar como un proceso de enculturación.

Se ha observado que los aprendices están más interesados y comprometidos cuando el profesor explica sus propias experiencias y anécdotas. El éxito y la autoridad de profesor en parte depende de su habilidad para conectar el currículum teórico con las experiencias de la vida real. Estas experiencias ayudan a conocer las competencias que realmente se necesitan en el lugar de trabajo. Muchas de ellas tienen que ver con la inteligencia emocional, y van más allá de lo estrictamente académico y curricular, como se pone de manifiesto en la práctica.

Estas experiencias de aprendizaje relacionadas con la vida real y la inteligencia emocional tienen la ventaja de conectar al profesor con el alumno y con el futuro laboral real. Cuando el estudiante observa que el profesor está interesado en enseñar experiencias reales de la vida profesional, percibe que también está interesado en el futuro real de los estudiantes y en favorecer el éxito de su vida profesional. Esto significa una actitud de reconocimiento y es una clave importante para el éxito académico y profesional.

C) Dificultades de aprendizaje

Ante un caso de dificultades de aprendizaje se pueden dar tres formas diferentes de percibirlo:

1. El problema reside solamente en el alumno.
2. El problema está en una falta de ajuste entre las competencias del alumno y las demandas del contexto.
3. Postura crítica: las dificultades de aprendizaje son una categoría inventada culturalmente.

En este último caso se concibe que *dificultades de aprendizaje* es una expresión utilizada por una parte de la sociedad, principalmente por el sistema educativo, para legitimar sus conocimientos, sus competencias y su existencia, lo cual conlleva la necesidad de diagnosticar algunas personas con la etiqueta de *dificultades de aprendizaje* para justificar su estatus profesional.

En este marco, se comenta el caso de Adam sobre la base de problemas cognitivos y sociales.

Pero también desde la perspectiva de la influencia de los aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje.

Adam tiene 9 años y está interesado en hacer lo que se espera de él. Sin embargo fracasa repetidamente en sus intentos. En el tiempo libre aparece como totalmente normal. A veces lo hace bien cuando trabaja con su amigo Peter; pero fracasa si lo hace solo o con otros amigos. En clase procura evitar situaciones en las cuales va a ser evaluado. Participa activamente cuando el resto del alumnado está implicado en aprendizaje colaborativo.

El caso de Adam, analizado desde la perspectiva tres, presenta un desajuste entre sus competencias y las demandas del contexto. Este desajuste se da en las situaciones académicas, pero no en el tiempo libre. Durante el tiempo libre recibe el apoyo de los compañeros, pero no lo recibe en las situaciones académicas.

Esto puede llevar a un análisis situacional diferencial. El éxito en el tiempo libre requiere unas competencias distintas del éxito académico. En el tiempo libre, si se analiza bien, se requieren unas competencias más complejas, ya que hay que analizar el contexto, negociar la participación en el grupo, lograr éxitos sociales, etc. Esto implica habilidades sociales y emocionales. Está claro que aunque Adam tenga dificultades académicas, ha desarrollado ciertas habilidades relacionadas con el tiempo libre.

Adam experimenta la situación como un todo global, de tal forma que no tiene sentido que el profesor se fije solamente en las demandas académicas de carácter cognitivo. Las demandas cognitivas pueden ser muy distintas de las demandas sociales y emocionales.

Si se analiza la situación y las demandas desde la perspectiva de la inteligencia emocional, el profesor debería considerar que la presión emocional afecta a las funciones cognitivas.

Adam se siente bien en el tiempo libre; por lo tanto se relaja y se siente seguro. En contrapartida, rinde muy por debajo de la media en situaciones académicas de carácter cognitivo. Esto hace que se sienta incómodo y su necesidad de seguridad aumenta; puede aumentar hasta tal punto que pospone la actividad racional cognitiva hasta que no esté asegurada su seguridad. En la situación de examen no se permite ninguna ayuda; por lo tanto no se proporciona ningún apoyo que permita percibir seguridad en el contexto.

En clase, Adam se siente confortable y seguro cuando forma parte del grupo. Se siente incómodo cuando experimenta la inseguridad de ser preguntado sobre temas académicos, sin poder contar con el apoyo del grupo. Como consecuencia se inventa estrategias que dirigen la atención hacia otra cosa. En su mentalidad es más importante sentirse seguro que el aprendizaje. Va a ser difícil que se pueda concentrar en el aprendizaje mientras no se pueda sentir seguro.

Las reacciones que manifiestan hacia nosotros las personas que consideramos importantes afectan al autoconcepto y la autoestima. Buscamos la aprobación de las personas importantes para nosotros. Y si no la recibimos vamos a buscarla en otras personas que nos hagan sentir bien y nos proporcionen seguridad. Esto le pasa a Adam, que busca el apoyo en los compañeros en el tiempo libre, ya que no lo recibe en los temas académicos.

Cuando Adam no puede responder correctamente a preguntas académicas se pone nervioso, aflora la ansiedad y el estrés. Se siente amenazado, y por lo tanto se activa la respuesta emocional de huida o ataque.

Este contexto no es el más apropiado para desarrollar sus competencias académicas. Y por lo tanto se le diagnostica de *dificultades de aprendizaje*. Es decir, el sistema educativo puede convertirse en un lugar que no reconoce las necesidades especiales de algunos alumnos de tal forma que las pueda atender y hacer posible el aprendizaje.

En este caso, la atención centrada exclusivamente en aspectos cognitivos probablemente vaya

a fracasar. Conviene tomar en consideración los aspectos emocionales implicados en el aprendizaje para enfocar el caso con mayores probabilidades de éxito.

4

Inteligencia emocional y educación

El objetivo principal de este trabajo es comprender y fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación. Para ello, en el primer capítulo se expone cómo ha surgido el concepto de inteligencia emocional en un marco de múltiples inteligencias y cómo tanto la reciente investigación en psicología diferencial como la neurociencia aportan evidencias robustas que son un fundamento para la intervención. En el segundo capítulo se expone el concepto de emoción y sus relaciones con la motivación, de donde se derivan aplicaciones para la práctica educativa. A partir de estos fundamentos, en este capítulo se aborda la aplicación de la inteligencia emocional en la educación.

Un abordaje exhaustivo de esta temática sería excesivamente extenso; por ello se han seleccionado una serie de aspectos que se consideran relevantes, tales como la aplicación de la inteligencia emocional en la mejora del rendimiento académico, en el aprendizaje colaborativo, en la adaptación escolar, en la toma de decisiones, en la salud (mental y física), en la resolución de conflictos y en el liderazgo. La formación de educadores emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado. En este capítulo se procura aportar también algunos datos de la investigación que justifican la necesidad de esta formación específica.

4.1. Inteligencia emocional y éxito académico

La educación integral, como su denominación indica, no puede limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que debe integrar los diversos aspectos del desarrollo humano (social, emocional, moral, etc.). Por lo tanto, debe incorporar la educación emocional (*e.g.*, Bisquerra, 2000; Brackett y Katulak, 2007; Elias, Hunter y Kress, 2001; Pérez-González, 2010a). “Para que se produzca el aprendizaje óptimo, los estudiantes han de ser emocionalmente competentes. Esto incluye ser capaces de contenerse y refrenar las reacciones impulsivas ante sucesos; tratar con entornos educativos, docentes y temas nuevos; y colaborar con los maestros y otros estudiantes” (Blakemore y Frith, 2007: 304). De modo que ser emocionalmente inteligente presumiblemente sería una buena ayuda para lograr todo esto.

En la actualidad son ya numerosos los programas de educación emocional que han demostrado efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado (*e.g.*, CASEL, 2013; Zins *et al.*, 2004), lo cual refuerza la hipotética asociación entre inteligencia emocional y éxito escolar.

El consultor y divulgador científico Daniel Goleman (2008) defiende que ayudar a los niños a manejar mejor tanto su mundo interno como sus relaciones también contribuye a estimular su aprendizaje, y esto se puede entender incluso en términos de impacto sobre el desarrollo de sus circuitos neuronales. Este autor recalca que una de las áreas cerebrales más formadas por la experiencia durante la infancia es la corteza prefrontal, que es el centro ejecutivo del cerebro encargado de inhibir impulsos emocionales disruptivos y de dirigir la atención.

La angustia mata el aprendizaje. Los científicos ahora creen que mejorar la atención y la memoria, junto con la liberación de la mente de la impulsividad y de la angustia, pone la mente del niño en la mejor zona para el aprendizaje. Y el aprendizaje socioemocional hace precisamente eso (Goleman, 2008: 3).

Si los niños no disponen de estrategias para reducir su ansiedad y su impulsividad, entonces cuentan con menos recursos cognitivos para prestar atención y para aprender, lo que les hace vulnerables.

En un estudio de Toro y García Forero (2010) sobre una muestra de adolescentes con dificultades de aprendizaje que estudian en un centro de educación especial se ha observado que el perfil de personalidad más frecuente entre estos estudiantes se caracteriza por una mayor vulnerabilidad a padecer los trastornos de personalidad propios del tercer grupo de trastornos descritos en el DSM-IV, es decir, aquellos relacionados con la dificultad de controlar el miedo y la ansiedad.

En el ámbito educativo, al margen del interés por el rendimiento académico, la preocupación por la inteligencia emocional desde el ámbito educativo apenas ha explorado las posibles relaciones de este constructo con otras variables de gran interés, como, por ejemplo, los estilos de aprendizaje.

Aunque se han hallado menores niveles de inteligencia emocional rasgo en estudiantes con dificultades de aprendizaje (Reiff, Hatzel, Bramel y Gibbon, 2001), no obstante, hasta la fecha apenas se han explorado las relaciones empíricas entre inteligencia emocional y estilos de aprendizaje. Petrides, Frederickson y Furnham (2004), tras su estudio acerca de las asociaciones entre inteligencia emocional rasgo y diversos indicadores de rendimiento académico y de comportamiento antisocial en la escuela, concluían que “parece razonable preguntarse si la inteligencia emocional rasgo podría también ser asociada con aspiraciones educativas y ocupacionales, actitudes y estilos de aprendizaje, y preferencias vocacionales tempranas” (p. 290).

Más tarde, la investigación empírica ha venido aportando algunas respuestas a estos interrogantes. Por ejemplo, respecto a la relaciones entre inteligencia emocional y estilos de aprendizaje, en uno de los estudios de Pérez-González (2010b), los estudiantes universitarios de Educación con mayores niveles de inteligencia emocional mostraron un patrón de estilos de aprendizaje más amplio y versátil, con una mayor preferencia que los que tenían un bajo nivel de inteligencia emocional por aprender de forma activa, reflexiva y teórica, aunque sin destacar en el estilo de aprendizaje pragmático. Estos resultados sugieren que las personas con mayor inteligencia emocional posiblemente cuenten con una mayor versatilidad de estilos de aprendizaje, entre los cuales poder elegir a la hora de aprender en distintas situaciones, lo que les confiere una mayor flexibilidad para aprender según la demanda o las circunstancias.

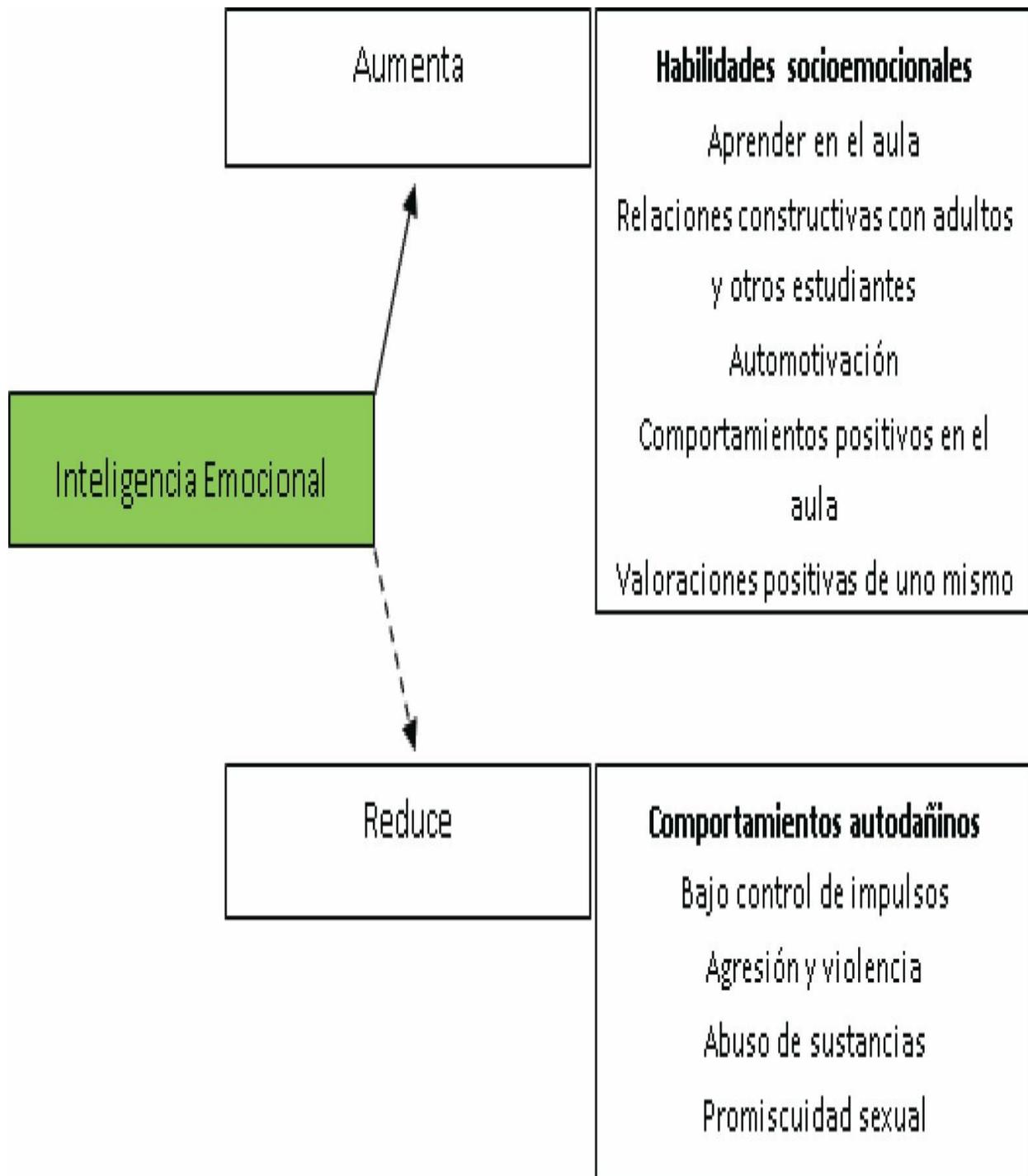


Figura 4.1. Potenciales efectos beneficiosos de la inteligencia emocional para los estudiantes (adaptado de Matthews *et al.*, 2012: 147).

En una comprehensiva revisión crítica de la literatura, Matthews, Zeidner y Roberts (2012) observaron que los potenciales beneficios de la inteligencia emocional para los estudiantes se cree que son consecuencia de dos tipos de presuntos efectos:

a) Por un lado, consecuencia de que la inteligencia emocional aumenta la probabilidad de desplegar diversas habilidades socioemocionales convenientes para el aprendizaje escolar o

académico.

b) La inteligencia emocional reduce la probabilidad de comportamientos contraproducentes o inconvenientes para el aprendizaje escolar o académico (véase [figura 4.1](#)).

4.1.1. ¿Por qué la inteligencia emocional facilita el éxito académico?

Al menos tres principios del aprendizaje pueden ser considerados como premisas en las que basarnos para argumentar por qué cabe esperar que la inteligencia emocional sea un predictor positivo del éxito académico.

- *Principio 1.* De acuerdo con Platón, recordado por Anaya (2009), en último término *todo aprendizaje tiene una base emocional*, en el sentido de que se inicia, se mantiene y se termina por “razones” emocionales: el aprendizaje, como todo lo que hacemos, está al servicio de la emoción. Nos sentimos más inclinados a aprender (prestamos mayor atención) aquello que más nos interesa. Conforme más positivamente o más negativamente sean valorados los sucesos, con más eficacia serán aprendidos. Aquellos acontecimientos que nos provoquen emociones positivas quedarán ligados a la voluntad de repetir la experiencia, a prestar atención y querer aprender más sobre esa cuestión; mientras que aquellos que nos provoquen emociones negativas quedarán ligados a la voluntad de no revivir una experiencia desagradable similar, y por lo tanto desear olvidar y no dedicar más atención o tiempo a esa cuestión. En la medida en que prestemos más o menos atención a una tarea de aprendizaje, se incrementarán o se reducirán nuestras probabilidades de aprendizaje en esa tarea.

El problema es que muchos aprendizajes escolares o académicos requieren previamente que se dirija la atención hacia un único punto casi en exclusividad durante un cierto tiempo, a pesar de que otros estímulos en competencia, ajenos a la tarea, estén simultáneamente captando nuestra atención. Afrontar este tipo de situaciones exige que uno sea capaz de desviar la atención de estímulos inicialmente (o a corto plazo) más atractivos o gratificantes para poder concentrarse en el objeto de aprendizaje. Dicho de otro modo, prestar atención a la actividad escolar o académica puede requerir de la capacidad para resistir a la tentación de atender a otros estímulos con mayor poder de atracción emocional, es decir, la escuela requiere de la capacidad para demorar la gratificación de un objeto deseado en pro de un logro más tardío que sin embargo es de mayor importancia o valor (*e.g.*, Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2007). A este respecto, el autocontrol emocional se convierte en la herramienta clave para motivarse a uno mismo y concentrarse en la tarea de aprender. De aquí se deriva la primera premisa: autorregular el estado emocional y motivacional ayuda a lograr un óptimo nivel de concentración para el aprendizaje.

- *Principio 2.* Las emociones más beneficiosas para los aprendizajes académicos son las emociones positivas, por dos razones: una de interés individual y otra de interés social. Las emociones positivas favorecen la interconexión neuronal y la flexibilidad cognitiva. Lo cual facilita la comprensión y la memorización significativa de la información; promueve el disfrute con la tarea y el compromiso con la experiencia de aprendizaje. Todo esto será clave para decidir invertir el suficiente esfuerzo intelectual de atención (concentración) y de persistencia que requiera cada tarea o cuestión a aprender. Asimismo, el óptimo aprendizaje en los centros educativos requiere de un clima emocional positivo, libre de estresores y emociones negativas, para potenciar la seguridad emocional del estudiante, su interés y

compromiso por el estudio y su actitud favorable a aprender (*e.g.*, Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2007; Zins *et al.*, 2004). De aquí se deriva la segunda premisa: la experimentación de emociones positivas optimiza el aprendizaje escolar o académico.

- *Principio 3.* El aprendizaje humano es fundamentalmente social, pues somos, como subrayó Aristóteles, un animal social. Desde la infancia el principal medio por el cual nos convertimos en humanos civilizados y educados es la interacción social: aprender con y de los demás. De hecho, los estímulos sociales son los componentes más significativos del ambiente para las personas desde la infancia y a lo largo de toda la vida, pues son gratificantes y sirven de modelos de los cuales aprender tanto por la interacción con ellos como por la simple observación de los mismos (Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2007; Garaigordobil, 2002, 2004; Meltzoff, Kuhl, Movellan y Sejnowski, 2009). Con esto llegamos a la tercera premisa: nuestras principales fuentes de aprendizaje son los demás.

De estas tres premisas, deducimos el siguiente corolario:

Todo lo que favorezca la autorregulación de las emociones (antes, durante y después de una experiencia de aprendizaje) en pro de la concentración en la tarea y de la experimentación de emociones positivas, así como todo lo que promueva la interacción y cooperación social, es potencialmente beneficioso para el aprendizaje.

Por ende, llegados a este punto cabría plantearse el siguiente interrogante: ¿es la inteligencia emocional un factor facilitador de la autorregulación emocional y la cooperación social con un efecto tal que repercute de manera observable en la mejora del aprendizaje académico?

De acuerdo con la teoría, la respuesta a esta pregunta es afirmativa, ya que la inteligencia emocional es un instrumento de autorregulación emocional que favorece la atención y el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014) y esto se traduce en la facilitación del aprendizaje y, por ende, del éxito académico.

4.1.2. Evidencias de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

El éxito escolar o académico de un estudiante se interpreta habitualmente en términos de rendimiento académico. A su vez, el rendimiento académico se reduce, generalmente, a las calificaciones obtenidas por el estudiante, bien sean obtenidas recientemente (*e.g.*, en un examen concreto o en una o varias asignaturas), o bien acumuladas históricamente en su expediente (*e.g.*, nota media del curso, del ciclo, de la etapa o de la titulación). Las calificaciones, a su vez, se entienden como un indicador objetivo del nivel de aprendizaje demostrado por un estudiante y son, en definitiva, el indicador que socialmente se toma en consideración para la evaluación del potencial de esa persona en diversas áreas de estudio o de trabajo, como la concesión de becas de estudio, de prácticas en empresas o incluso su contratación laboral.

Las calificaciones, para algunos autores (Murillo y Hernández, 2011) deben entenderse como un producto cognitivo del aprendizaje académico, de modo que, desde esta consideración, hay otro importante producto del aprendizaje académico, el producto no cognitivo o socioafectivo (*e.g.*, actitudes, autoconcepto, comportamiento en clase), que no queda reflejado en las calificaciones pero que también tiene enorme importancia social. Por ello, a muchos les resulta insatisfactorio fijarse en las calificaciones como único indicador del grado de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, son estas calificaciones de un estudiante las que, por aceptarse mayoritariamente como un indicador objetivo (fidedigno), interesan generalmente a otras personas (*e.g.*, profesores, padres, familiares, amigos) o instituciones (*e.g.*, comisiones de becas, escuelas o institutos de formación, universidades, departamentos de selección de personal, empresas) que desean valorar ese rendimiento académico para la toma de decisiones que afectarán a ese estudiante.

Generalmente, de entre las variables biográficas, el principal predictor del rendimiento académico de una persona es el rendimiento académico previo. Es decir, el rendimiento académico de un estudiante suele estar relacionado, fundamentalmente, con su propio rendimiento académico en el pasado reciente. Por otra parte, hay otras variables que tradicionalmente en la investigación psicopedagógica se han encontrado también bastante relacionadas con el rendimiento académico, y algunos ejemplos son variables demográficas como el nivel socioeconómico o el nivel cultural de los progenitores.

De entre las variables “psicológicas” con mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico se encuentran variables cognitivas como la inteligencia general (*e.g.*, el cociente intelectual o CI), así como variables no cognitivas como la motivación hacia los estudios, la ansiedad ante exámenes, el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, la autoeficacia académica, rasgos de personalidad como la responsabilidad, la afabilidad y la apertura a la experiencia, y también, según estudios más recientes, la inteligencia emocional (*e.g.*, Poropat, 2009; Richardson, Abraham y Bond, 2012). En bastantes ocasiones también se ha encontrado que variables demográficas como la edad, el sexo y el nivel educativo (*i.e.*, Primaria, Secundaria, Universidad) moderan las relaciones de algunas de estas variables psicológicas con el rendimiento académico.

Desde hace tiempo, diversos autores defienden que la inteligencia emocional está relacionada con el éxito académico (*e.g.*, Cherniss y Goleman, 2006; Nelson y Low, 2003; Parker, Saklofske, Wood y Collin, 2009), pero todavía existen ciertas contradicciones en los resultados de investigaciones disponibles hasta el momento, lo que dificulta una valoración clara del estado de la cuestión (*e.g.*, Jiménez y López-Zafra, 2009; Matthews, Zeidner y Roberts, 2012).

Mientras hay investigaciones que apoyan una relación directa o indirecta entre inteligencia emocional y rendimiento académico (*e.g.*, Barchard; 2003; Brackett *et al.*, 2004; Di Fabio y Palazzeschi, 2009; Gil-Olarte *et al.*, 2005; Parker *et al.*, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Schutte *et al.*, 1998), también hay investigaciones que no han confirmado estas relaciones o bien solo lo han hecho parcialmente (*e.g.*, Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Brackett y Mayer, 2003; Chico, 1999; Newsome *et al.*, 2000; O'Connor y Little, 2003; Woitaszewski y Aalsma, 2004). Aproximadamente, la balanza se inclina hacia el sí, con casi el 75% de las investigaciones probando una relación positiva directa o indirecta entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, no debería infravalorarse el otro 25% de investigaciones en las que no se han logrado hallar evidencias en favor de esta relación. Aún falta entender por qué hay estudios en los que sí se encuentra esta relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico y en otros no.

Algunas revisiones sistemáticas y cuantitativas de la investigación (véase [cuadro 4.1](#)) han revisado distintos estudios empíricos y han calculado estadísticamente cuál es la correlación promedio entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Pero incluso entre estos metaanálisis hay discrepancias importantes. Un metaanálisis es una investigación en la que se analizan los resultados de muchas investigaciones independientes para valorar, a través de cálculos estadísticos, qué conclusiones se pueden derivar del conjunto de las mismas (Botella y

Gambara, 2002).

Cuadro 4.1. Resumen de metaanálisis sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

<i>Autores del metaanálisis</i>	<i>K</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>Ci</i>
Van Rooy y Viswesvaran (2004)				
– inteligencia emocional	11	1.370	.09	90% [.05, .15]
Richardson <i>et al.</i> (2012)				
– inteligencia emocional	14	5.024	.14	95% [.10, .18]
Pérez-González y Botella (2012)				
– inteligencia emocional capacidad	6	801	.31	95% [.25, .37]
– inteligencia emocional rasgo	19	6.079	.40	95% [.38, .42]
Perera y DiGiacomo (2014)				
– inteligencia emocional rasgo	40	10.292	.20	95% [.16, .24]

K representa el número de estudios, N el tamaño muestral sumando todos los estudios, r es el coeficiente de correlación y Ci el intervalo de confianza en la estimación de la relación.

En el primero de los metaanálisis sobre inteligencia emocional, Van Rooy y Viwesvaran (2004) solo tomaron datos de 11 estudios y, según sus cálculos, la correlación media con el rendimiento académico (que puede oscilar en una escala de 0 a 1) es de apenas .09. Mientras que en el más reciente trabajo de Richardson, Abraham y Bond (2012) se tomaron datos de 14 estudios y la correlación promedio fue algo superior, concretamente de .14. En ninguno de estos dos metaanálisis se tuvo la precaución de separar los análisis en función de si en el estudio se evaluaba la inteligencia emocional como capacidad (mediante test de ejecución máxima) o como rasgo de personalidad (mediante autoinforme o test de ejecución típica).

En un metaanálisis posterior, tomando en consideración esta distinción, Pérez-González y Botella (2012) analizaron 25 estudios publicados y seguidamente estimaron la correlación media

con rendimiento académico, siendo esta de .31 para la inteligencia emocional capacidad y .40 para la inteligencia emocional rasgo.

Posteriormente, Perera y DiGiacomo (2014) revisaron un total de 40 estudios exclusivamente centrados en estudiar las relaciones entre rendimiento académico e inteligencia emocional rasgo, y cuantificaron en .20 la correlación promedio entre ambas variables. Un interesante hallazgo de Pereda y DiGiacomo (2014) es que la magnitud de la relación entre inteligencia emocional rasgo y rendimiento académico se va reduciendo conforme aumenta el nivel educativo, siendo mayor en Primaria que en Secundaria, y a su vez es mayor en Secundaria que en la Universidad. Esto parece tener algún sentido, dado que a medida que aumenta el nivel educativo aumenta también el nivel de complejidad cognitiva, de manera que los recursos cognitivos y la motivación académica podrían tornarse más protagonistas en el progreso académico, relegando a las características emocionales del estudiante a un papel secundario. Otra explicación a este hecho es que a medida que aumenta el nivel educativo también lo hace la restricción de rango, es decir, que los grupos de estudiantes son más homogéneos (se parecen un poco más entre sí en inteligencia y en personalidad, y seguramente también en inteligencia emocional) debido al propio proceso de selección que impone el sistema educativo; así que este fenómeno podría estar atenuando la magnitud de la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

De modo que, en general, desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, la relación empírica entre inteligencia emocional y rendimiento académico parece ser positiva, aunque de una magnitud entre baja y moderada, y todavía no se comprende apropiadamente esta relación debido a la enorme discrepancia de resultados que existe entre unos estudios y otros (Pérez-González, Cejudo y Durán-Arias, 2014).

En lo que respecta al caso particular de la inteligencia emocional rasgo, algunos de los estudios más completos a la hora de explorar las relaciones entre esta variable psicológica y el rendimiento académico han encontrado que, a mayor inteligencia emocional rasgo, mayor probabilidad de conseguir buenos resultados escolares; siendo especialmente beneficiosa la ayuda de la inteligencia emocional rasgo para aquellos niños que poseen capacidades intelectuales por debajo de la media poblacional, probablemente porque la inteligencia emocional rasgo les sirve de ayuda para afrontar mejor el estrés y la ansiedad en los estudios y así compensar, al menos en algún grado, su baja capacidad cognitiva (Agnoli *et al.*, 2012; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Vidal Rodeiro, Bell y Emery, 2009).

4.2. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo

La inteligencia emocional tiene múltiples aplicaciones en contextos y situaciones muy diversas. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo, que es una de las innovaciones importantes en educación que conviene potenciar. El aprendizaje cooperativo significa trabajar en grupo, y al hacerlo se tiene la oportunidad de aprender con y de otros, aunque también es probable que surjan conflictos que conviene prevenir.

4.2.1. Características generales del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo consiste en trabajar juntos un grupo de estudiantes para alcanzar unos objetivos comunes. Diversos autores de reconocido prestigio se han ocupado de desarrollar los fundamentos, la metodología, los procedimientos, técnicas y estrategias para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo. Entre ellos están Díaz Aguado (2005), Garaigordobil (2002, 2004), Johnson *et al.* (1999, 2009), Kagan (1992), Pujolàs (2008), Slavin (1994), Torrego y Negro

(2012), en los cuales nos basamos y a los que remitimos para profundizar en el tema, ya que en este apartado solamente se pretende presentar una visión sintética desde la perspectiva de la inteligencia emocional.

En el aprendizaje cooperativo se pueden dar tres grupos de aprendizaje. Los *grupos informales* operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. Los *grupos formales* funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas. Los *grupos de base* tienen un funcionamiento a largo plazo (un curso académico, como mínimo).

No todos los grupos son cooperativos. En los *grupos de pseudoaprendizaje* no hay interés en trabajar juntos; simplemente lo acatan formalmente, pero en el fondo compiten entre sí, ya que piensan que serán evaluados individualmente. A los *grupos de aprendizaje tradicional* se les asignan tareas para las cuales no se requiere trabajar en grupo.

En los *grupos de trabajo cooperativo* se establece de buen grado la colaboración, sabiendo que el rendimiento depende del esfuerzo de todos. Existen además los grupos de trabajo cooperativo de alto rendimiento, que cumplen con todos los requisitos de los grupos cooperativos, pero añaden un fuerte compromiso que les lleva a dar lo mejor de sí y como consecuencia logran altos resultados.

En los grupos de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento se da una característica propia de la inteligencia emocional: hay un sentimiento de unión emocional entre los miembros del grupo que lo convierte en equipo.

No es lo mismo un grupo que un equipo. Puede haber un grupo de personas que están esperando el autobús. Todas están allí con el mismo objetivo. Pero cada una va por su cuenta. Un buen ejemplo de equipo de alto rendimiento puede ser un equipo deportivo que consigue muchos de los trofeos que se propone. Estos equipos tienen un buen entrenador, que ejerce un liderazgo positivo introduciendo elementos de inteligencia emocional. Esto se utiliza para que el equipo haga lo que se tiene que hacer por propia convicción e implicación emocional en el proyecto, dando cada uno lo mejor de sí mismo. Lo que se tiene que hacer no se hace por imposición, sino por propia voluntad. Se crea un clima emocional positivo entre los miembros del equipo que lleva a pasárselo bien, incluso cuando pierden o no logran los objetivos propuestos. Saben perder y no convierten la derrota en fracaso, sino en una oportunidad para el aprendizaje. Se establece una forma de amor entre los miembros del equipo que les lleva a hacer lo posible para el crecimiento personal de los demás y para el bienestar de todos y cada uno de ellos. Como consecuencia, el equipo disfruta en la experiencia y experimenta el *fluir* en la realización de sus actividades. Probablemente el lector tenga presente algún ejemplo que se puede considerar como un referente en su campo.

Para un buen trabajo colaborativo no es suficiente limitarse a decir que trabajen juntos. Si se hace así, ellos mismos decidirán qué significa esto y tal vez su reconstrucción de lo que es no se ajuste a lo que sería de desear. Por lo tanto, una instrucción general no es suficiente para ser eficientes. Hay que formarles para un trabajo en equipo eficiente. Por ejemplo, si la instrucción es “leer el texto y responder a las preguntas”, se puede utilizar el siguiente procedimiento:

1. Cada alumno lee el texto en silencio.
2. Se lee la primera pregunta.
3. Responden los alumnos que creen conocer la respuesta correcta.
4. Se propone una respuesta como la mejor.
5. Argumentar por qué es la mejor.
6. Se acuerda la mejor respuesta de forma colaborativa.

7. Se repite el proceso con todas las preguntas.
8. Se resume el texto con una visión global.
9. Se relaciona el texto con los conocimientos previos.
10. Se identifica lo que se ha aprendido como nuevos conocimientos.

Este procedimiento admite múltiples variaciones. Por ejemplo, la lectura se puede hacer de alguna de las formas siguientes: lectura oral de un miembro dirigiéndose a los demás, que pueden escuchar o leer en silencio; se divide el texto total en varias partes para que cada alumno lea solamente una parte y después se reconstruye el contenido total con la participación de todo el grupo; se reúnen los miembros de distintos grupos que tienen el mismo texto para comprenderlo conjuntamente antes de explicarlo a sus respectivos grupos, etc.

El docente debe dinamizar los grupos para que funcionen de forma efectiva. Esto supone, entre otros aspectos, y respecto a los grupos formales:

1. Motivar para el aprendizaje cooperativo.
2. Formar los grupos.
3. Promover que cada grupo elija un nombre de grupo que le defina y dé cohesión de grupo.
4. Dejar claros los objetivos a lograr.
5. Favorecer que el grupo vaya creando sus propias normas, de acuerdo con unas normas generales de centro que promuevan un clima positivo.
6. Facilitar que el grupo distribuya cargos y asigne funciones a sus miembros para que se cumplan las normas.
7. Supervisar el funcionamiento de los grupos.
8. Evaluar los aprendizajes del grupo.

Se distinguen tres ámbitos de intervención para introducir el aprendizaje cooperativo en el aula (Pujolàs, 2008):

- *Ámbito de intervención A (cohesión de grupo)*. Incluye las acciones relacionadas con la cohesión de grupo, lo cual incide positivamente en el clima de aula.
- *Ámbito de intervención B (proceso de aprendizaje)*. Consiste en el trabajo en equipo como forma de enseñar para que el alumnado aprenda mejor los contenidos.
- *Ámbito de intervención C (cooperación como contenido)*. Considera que el trabajo en equipo es un contenido a enseñar.

El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) ofrece abundantes recursos para trabajar estos tres ámbitos y se puede consultar en la web: www.cife-ei-caac-com.

Para que el grupo de aprendizaje cooperativo funcione bien se requiere como mínimo que haya interdependencia positiva entre los miembros del grupo; interacción estimuladora cara a cara; responsabilidad individual; técnicas interpersonales y de equipo eficientes; evaluación grupal.

La evaluación grupal es clave para distinguir un grupo cooperativo del que no lo es. La evaluación grupal significa que se asigna la misma nota a todos los miembros del equipo. Por lo tanto, o aprueban o suspenden todos. En este sentido funciona como un equipo deportivo: si ganan, ganan todos; si pierden, pierden todos. No sirve que uno lo haga muy bien si el equipo como tal no funciona. Este es uno de los retos de los grupos de aprendizaje cooperativo.

No existe ninguna norma para establecer el número de miembros más apropiado para formar un grupo. La experiencia demuestra que para que un grupo sea eficiente conviene que esté formado por pocos miembros. Cuanto más pequeño sea el grupo, mejor. Perfectamente pueden funcionar grupos con dos o tres personas, de forma más eficiente que si son 10 o 12. Conviene que en clase los miembros del grupo estén sentados juntos.

El aprendizaje cooperativo contrasta con el aprendizaje competitivo en el que todos compiten contra los demás, tan propio del aprendizaje habitual. A veces se ha confundido competitividad con competencia. El aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar competencias, mientras que el aprendizaje competitivo a veces solo sirve para aprobar exámenes; y a veces, ni siquiera esto.

Aprender es algo que deben hacer los alumnos; no lo puede hacer el profesor por ellos. En una docencia centrada en la clase magistral, el que más aprende es el profesor; a veces es el único que aprende. El principio de John Dewey *learning by doing* (aprender haciendo) se aplica al aprendizaje cooperativo. El alumnado aprende a medida que va haciendo (actividades, ejercicios, discusión en grupo, etc.).

El docente puede organizar el aprendizaje cooperativo para cualquier tema de cualquier materia. Lo cual no significa que tenga que estar utilizando el aprendizaje cooperativo en todo momento. Se considera que utilizarlo en un 80% del tiempo de clase es una propuesta óptima.

En el aprendizaje cooperativo se pueden utilizar los materiales curriculares habituales. Se pueden aplicar dinámicas diversas, juegos, actividades al aire libre, etc. Se pueden realizar diagramas en equipo, mapas conceptuales o mentales, ordenar elementos, construir tablas, esquemas, gráficas, discusión en pareja, en trío, tomar notas en pares, hacer resúmenes en pares, resolver problemas matemáticos en pares, investigación en grupo, discusión en grupo, etc. Es decir, en muchos aspectos funciona como una clase normal. Lo que lo caracteriza es que se hace en equipo.

4.2.2. *Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo*

La mayoría de las emociones se experimentan en relación con otras personas, ya sea en la relación interpersonal o en situaciones de grupo. El aprendizaje cooperativo ofrece una oportunidad extraordinaria para el desarrollo de la inteligencia emocional, tanto individual como del grupo.

Las competencias emocionales incluyen la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, lo cual coincide, en gran medida, con las habilidades de cooperación. El modelo de rasgo de inteligencia emocional (Petrides, 2010) incluye emocionalidad, sociabilidad, bienestar y autorregulación, todas ellas son importantes en las relaciones sociales y en el aprendizaje cooperativo, ya que son competencias básicas para la vida.

Entre las habilidades vitales básicas señaladas por Díaz Aguado (2005) están:

- a) La capacidad para establecer vínculos afectivos de calidad.
- b) La capacidad para estructurar la conducta hacia objetivos y esforzarse en conseguirlos.
- c) la cooperación y otras habilidades sociales necesarias para desarrollar relaciones interpersonales y sociales.

Esto último incluye el trabajo cooperativo y la amistad. Se juntan, por lo tanto, las competencias sociales y emocionales en el trabajo cooperativo. En este sentido, los grupos de aprendizaje cooperativo son una ocasión magnífica para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que proporcionan al docente un panorama de las competencias emocionales del alumnado. El docente puede intervenir para manifestar su aprobación cuando un alumno

manifiesta inteligencia emocional. En todo momento puede reforzar el comportamiento en tal sentido. En algunas ocasiones puede señalar comportamientos que no son propios de una persona con inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se va desarrollando en gran medida en la interacción social, donde se dan situaciones de cooperación, negociación, intercambio, discrepancia, cuestionar, ejercer la crítica constructiva, competir, defender los propios derechos y los de otras personas, crear y modificar normas, resistir a la presión de grupo, solucionar conflictos, regular las emociones en situación de conflicto, etc.

Algunas habilidades básicas relacionadas con la aceptación de los niños al grupo de iguales, señaladas por Díaz Aguado (2005) a partir de las investigaciones empíricas, se comentan a continuación. La capacidad de llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales es una manifestación de inteligencia emocional. Los niños más aceptados socialmente saben colaborar y cambiar su estatus. Por cambio de estatus nos referimos a que en un momento dado sabe dirigir o coordinar al grupo y en otro momento sabe que le toca colaborar, sin adoptar un rol de protagonista, pero tampoco un rol pasivo. Esta capacidad se relaciona con la rotación de roles y cargos en los grupos de aprendizaje cooperativo. Los niños que saben atender a otros, animar y elogiar son los que más atención reciben por parte de los demás. Expresar aceptación es una manifestación de inteligencia emocional. Los niños que manifiestan conductas antisociales como agresión, insultos, imposiciones, coacciones, etc., tienden a ser menos aceptados. La interacción estimuladora cara a cara es un requisito de los grupos de aprendizaje cooperativo que se puede utilizar para estimular la simpatía y la empatía, así como el desarrollo de la prosocialidad.

El afán de protagonismo de los niños, que a veces se sienten el centro del universo, o necesitan sentirse así, puede ser un problema para el trabajo colaborativo. Se trata de desarrollar la competencia de saber repartir el protagonismo y al mismo tiempo atraer la atención de forma apropiada. Aprender a repartir la atención sin pasar inadvertidos es un equilibrio difícil de conseguir, que tiene mucho que ver con la inteligencia emocional. Esto se puede desarrollar a través de las actividades propias de los grupos colaborativos.

4.2.3. Respetar el turno de palabra

Respetar el turno de palabra es una norma que debe cumplirse y una habilidad que debe adquirirse para la eficiencia del aprendizaje cooperativo. Esto parece estar en contra de la comunicación espontánea. Sin embargo, es tan básico para el trabajo en grupo que no necesita ser justificado. Se observa aquí una relación entre la capacidad de escucha, la empatía y la regulación emocional.

Si se pregunta a personas adultas, incluso estudiantes universitarios, ¿cuál es la primera de las competencias sociales?, las respuestas habituales suelen ser: respeto, empatía, asertividad, comunicación, simpatía, etc. Es natural que entre ellas salga la que realmente es la primera de las competencias sociales: la capacidad de escucha.

Esta es la primera competencia a desarrollar en la familia, en la educación y en el aprendizaje cooperativo. Es una competencia básica para cualquier aprendizaje posterior, ya que aprendemos muchas cosas a partir de la explicación del profesor o de otros compañeros. También aprendemos muchas cosas a través de la lectura, y leer es una forma de escuchar al autor del texto que estamos leyendo. Primero hay que estar dispuesto a escuchar antes de que el otro esté dispuesto a escucharnos.

Una parte importante del profesorado experimenta a diario una dificultad en la capacidad de escucha en el aula. Pero ¿ha habido una enseñanza sistemática con este objetivo? En general es

algo que se da por supuesto y como consecuencia no hay una presencia práctica para el desarrollo de la capacidad de escucha.

Algunas sugerencias para trabajar esta habilidad, indispensable en el aprendizaje cooperativo y en la vida real en general, son las siguientes. Cuando se observa que el grupo no es capaz de escuchar es útil hacer cumplir la norma de que cuando uno interviene, tiene que resumir el contenido de lo que se acaba de decir por parte de la persona que le ha precedido en el uso de la palabra. Esto inevitablemente obliga a prestar atención a lo que se está diciendo.

Con todo, a veces esto tampoco funciona. En esta situación puede ser de utilidad negociar con el grupo cómo se va a gestionar el aprendizaje cooperativo, de tal forma que se respete a la persona que está en el uso de la palabra. Haciendo constar que sin este requisito no es posible continuar.

En una discusión de este estilo, y con el apoyo de personas expertas en desarrollo de competencias, se llegó al acuerdo siguiente, que se escribió y colgó en el tablón de anuncios de la clase:

1. Cuando quieras intervenir, levanta el brazo.
2. Espera en silencio, escuchando lo que se dice, hasta que el coordinador te dé la palabra.
3. Puedes hablar cuando te den la palabra.
4. Al empezar a hablar tienes que resumir lo que se acaba de decir.

Llegar a estos acuerdos puede llevar horas de discusión. Pero si son acuerdos adoptados con la participación y consenso de la clase, es más probable que se cumplan por implicación personal, no por imposición externa. En todo caso, cuando alguien no lo cumple, se le puede señalar con el dedo el tablón de anuncios donde está escrito, recordándole lo que hay que hacer y que se llegó a este acuerdo por consenso después de horas de negociación.

Parafrasear las aportaciones de otro integrante del grupo es una clara manifestación de escucha activa que demuestra atención y respeto por sus aportaciones. Esta competencia tiene que aprenderse y desarrollarse con entrenamiento. El aprendizaje colaborativo ofrece una magnífica oportunidad para ello.

Entrenarse en respetar el uso de la palabra es una forma de regulación emocional y de competencia social, ya que obliga a tener que esperar regulando la impulsividad. Al mismo tiempo ayuda al desarrollo de la empatía por aquello de ¿cómo te sientes cuando no te escuchan?, ¿cómo crees que se siente la persona que está en el uso de la palabra si no le escuchan?, ¿qué te gusta que hagan los demás cuando tú estás en el uso de la palabra?

4.2.4. Acción y comunicación

En el aprendizaje cooperativo se realizan acciones de aprendizaje en un contexto de comunicación social. Las expresiones verbales que emiten los miembros del grupo pueden facilitar o dificultar las relaciones y el aprendizaje. El desarrollo de la empatía es muy importante en este contexto para tomar conciencia de cómo se va a sentir el otro si yo digo eso o lo otro.

Educar la dimensión comunicativa para facilitar la acción de aprendizaje constituye un nexo de unión entre los tres ámbitos señalados por Pujolàs (2008): A (cohesión de grupo), B (trabajo en equipo para el aprendizaje) y C (enseñar el trabajo en equipo como contenido). Así, por ejemplo, escuchar al otro es un contenido de aprendizaje en sí mismo (C), además es un requisito para el aprendizaje (B) y al mismo tiempo contribuye a la cohesión de grupo (A), ya que cuando uno se siente escuchado está en mejores condiciones para establecer vínculos positivos con las

personas que le escuchan.

Los niños son muy espontáneos, lo cual puede herir los sentimientos de otras personas, sin que el causante sea plenamente consciente de ello. Tomar conciencia de las repercusiones de las propias palabras en los demás es una cuestión de aprendizaje que no está contemplada en las áreas académicas ordinarias.

Se puede distinguir entre mensajes *dardo* y mensajes *punte*. Los mensajes *dardo* se llaman así porque hieren y dificultan unas buenas relaciones interpersonales y sociales. En contrapartida, los mensajes *punte* facilitan la comunicación ya que son como puentes simbólicos entre las personas.

Ejemplos de mensajes *dardo*, propios de la espontaneidad infantil y juvenil, que pueden dificultar la comunicación son: “Pero tú ¿eres tonto o qué?”, “no vale la pena que te esfuerces, tú no sabes hacerlo”, “has fracasado otra vez”, “eres un inútil”, “olvidalo, esto no es para ti”, “ya lo has hecho fatal, ¿no sabes hacerlo peor?”, “si no eres más tonto es porque no te entrenas”, etc.

Tomar conciencia de los efectos de este tipo de expresiones es desarrollar la empatía. Lo cual es una forma de desarrollo de la inteligencia emocional. Y como consecuencia cambiar los mensajes *dardo* por mensajes *punte* que son facilitadores de la comunicación, como por ejemplo: “inténtalo otra vez, tú puedes”, “lo has hecho magnífico”, “eres un *crack*”, “eres un campeón”, “¿has probado de esta otra forma?”, “enhorabuena”, “te felicito”, “perfecto”, “fenomenal”, “excelente”, “muy bien”, “adelante, no te desanimes”, “¿qué ayuda necesitas?”, etc.

Respetar las opiniones de los demás no significa compartirlas. Uno debe escuchar, comprender y rebatir si viene al caso, pero siempre con respeto. Pero nunca descalificar y ofender. Se puede exponer y proponer, pero no imponer. Esto es posible solamente como resultado de un aprendizaje. Lo impulsivo es imponer. La divergencia puede ser positiva y fuente de aprendizaje.

Reflejar sentimientos es una competencia social que requiere formación. Es una forma de parafrasear un contenido emocional, que hace sentir al interlocutor que sus emociones son comprendidas. Por ejemplo: “Quieres decir que cuando te dicen que no lo sabes, te sientes humillada”.

Otro aspecto importante para la comunicación efectiva son los mensajes “yo”. Los mensajes “tú” tienen más probabilidades de ser mensajes *dardo*. Por ejemplo: “Es que tú estás molestando continuamente”, “porque tú no respetas a los demás”, “eres más pesado que el plomo”. Convertir mensajes “tú” en mensajes “yo” significa estructurarlo en tres elementos (yo siento, cuando, preferiría): a) me siento indignado; b) cuando te burlas de mí por lo que acabo de decir; c) preferiría que me lo argumentaras y tal vez podríamos llegar a un acuerdo.

4.3. Inteligencia emocional y adaptación social

Las emociones desempeñan un papel esencial en la adaptación del organismo al medio, tal como señaló Darwin (1872). La función de adaptación se ve clara en el caso del miedo. Ante un peligro real e inminente sentimos miedo, lo cual nos predispone a huir para asegurar la supervivencia. De forma paralela, ante una ofensa tenemos una predisposición a atacar de forma inmediata e impulsiva. Pero este ataque, aunque solamente sea verbal, en las relaciones sociales actuales probablemente no sea adaptativo. Pero aún es más adaptativo poner inteligencia emocional para una adecuada regulación de las emociones y no actuar impulsivamente, simplemente dejándonos llevar por la tendencia de respuesta que induce un determinado estado emocional.

A nivel interpersonal, la inteligencia emocional se ha constatado en multitud de estudios como

un factor facilitador de las buenas relaciones sociales. Por ejemplo, la inteligencia emocional se asocia con la competencia de comunicación intercultural (Constantine y Gainor, 2001; Yoo *et al.*, 2006), con mejores relaciones de pareja (Smith, Heaven y Ciarrochi, 2008) y con menores comportamientos disruptivos, mejores relaciones sociales y mejor competencia social en general (*e.g.*, Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012; Mavroveli *et al.*, 2007, 2008; Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006; Schutte *et al.*, 2001). Asimismo, es un hallazgo habitual que los programas de educación emocional en la escuela contribuyen a mejorar el nivel de adaptación socioescolar del alumnado, lo que viene a ratificar la estrecha conexión entre competencia emocional y competencia social (*e.g.*, Brackett *et al.*, 2012; CASEL, 2003, 2013).

A continuación se analizan algunos procesos emocionales que pueden afectar, en alguna medida, si llegamos a comportarnos o no de manera emocionalmente inteligente en las interacciones sociales, sea en la escuela, en el trabajo, en la familia, en la pareja o en la comunidad.

4.3.1. La función de adaptación de las emociones

Los investigadores han puesto un énfasis especial en argumentar y demostrar la función de adaptación (o adaptativa) de las emociones a lo largo de la filogénesis. Pero también son importantes en la ontogénesis. En el siglo XXI tenemos la misma impulsividad del paleolítico, pero esa capacidad para responder de forma inmediata e impulsiva ha dejado de ser adaptativa para pasar a ser un riesgo. La adaptación social hoy en día requiere regulación emocional.

Si una emoción predispone a la acción, entonces una de sus funciones es motivar la conducta. Dado que la mayoría de las emociones se experimentan en la relación con otras personas, es muy importante que la expresión de las emociones se realice de forma adaptativa. Entre los estímulos que recibimos y las respuestas que damos, hay que poner inteligencia emocional. Esto es particularmente importante para la adaptación social.

Esto nos lleva a la función social de las emociones: las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás. Al mismo tiempo, la expresión emocional de los demás nos ofrece claves para entender cómo se sienten. Continuamente estamos experimentando emociones que condicionan el comportamiento sin que seamos plenamente conscientes de ello.

Los sociólogos ponen el énfasis en la función social de las emociones en la comunicación interpersonal. Los antropólogos y etólogos han observado la manifestación de las emociones en diferentes razas y culturas y han comprobado las formas similares de comunicación y expresión emocional: parece que hay expresiones emocionales universales inscritas en el patrimonio genético de la humanidad. Conocer los fenómenos afectivos en las relaciones interpersonales y sociales es conocernos mejor a nosotros mismos y poder utilizar estos conocimientos en una mejor adaptación social. En esta sección se comentan algunas de las aportaciones de las investigaciones científicas sobre las emociones en las relaciones sociales como función de adaptación, de donde se derivan aplicaciones para la práctica educativa y para una mejor adaptación social.

4.3.2. Roles y reglas de expresión emocional

El clima emocional en las organizaciones es un fenómeno de interés para la efectividad, el rendimiento y el bienestar. En otro apartado de este libro se trata el clima de aula, con

aplicaciones para la práctica. A continuación se comentan diversos aspectos relacionados con la forma en que los grupos y las organizaciones conforman las vidas emocionales de sus miembros de cara al logro de unos objetivos generales de la organización o grupo.

Para comprender estos fenómenos conviene utilizar los constructos de rol y regla (*role and rule*). El rol que uno representa en un grupo u organización está en función de su posición (estatus) relativo a los otros miembros (Parkinson, *et al.*, 2005). Ejercer un rol significa cumplir una serie de reglas que son como normas sociales, que prescriben lo que se puede pensar, sentir y hacer. Las reglas varían en función del rol que uno ocupa. Así, por ejemplo, si a un alumno se le asigna el rol de vigilar la clase mientras el profesor está ausente, sabe que debe cumplir unas normas que no se siente tan implicado cuando es un alumno más.

Los roles sociales están asociados a reglas de expresión emocional (*display rules*), en terminología de Ekman. Es decir, algunos roles conllevan la prescripción sobre qué emociones es apropiado o no expresar en público, mientras se está ejerciendo un determinado rol. Conocer las reglas de expresión emocional asociadas al rol que uno está ejerciendo es un factor de adaptación social.

Parkinson (2005) distingue dos categorías de reglas de expresión emocional: restrictivas y expansivas. Las “prescripciones restrictivas” especifican lo que *no* se puede expresar o sentir en ciertas circunstancias; por ejemplo no se ríe en un funeral. Las “prescripciones expansivas” especifican lo que *debe* expresarse; por ejemplo expresar respeto por el muerto que está de cuerpo presente.

4.3.3. El trabajo emocional

El “trabajo emocional” (*emotional labor*) es la noción de que hay que restringir o expandir la expresión emocional en función del rol ocupacional (Hochschild, 1983; Morris y Feldman, 1996; Parkinson *et al.*, 2005).

En una investigación se analizaron empleados de dos ocupaciones distintas. Unos eran empleados de compañías aéreas que *deben* expresar amabilidad y sonreír, incluso en situaciones en que los clientes son de todo menos amables. El otro grupo de empleados eran cobradores de morosos, a veces conocidos como el cobrador del frac, cuya función es hacer de gorila con los deudores, a pesar de la compasión que puedan tener por la situación que están pasando estas personas (Hochschild, 1983).

Se pueden distinguir dos formas de cumplir con los requisitos emocionales de estos roles ocupacionales: superficial (*surface acting*) y profundo (*deep acting*). En la actuación superficial (*surface acting*), los empleados modulan su expresión para proyectar el “mensaje consigna” a los clientes. El problema es que esta forma de disimular induce a los clientes a percibir que se están interpretando expresiones emocionales superficiales (*superficial display*) como requisito del rol ocupacional y por lo tanto es evidente que no son emociones genuinas.

Los empresarios intentan superar esto animando a sus empleados a proyectar el mensaje deseado de forma más espontánea y genuina. Lo cual se intenta lograr a través de formación específica para comprometerse en una actuación profunda (*deep acting*).

Investigaciones posteriores han puesto sobre la mesa de discusión el debate sobre si esto puede tener contraindicaciones para la salud emocional. Sobre todo habida cuenta de que ciertas personas en estas situaciones han experimentado el “síndrome de *burnout*”. Pero en otros casos resulta al revés: el trabajo emocional puede ser beneficioso para los empleados.

Una forma de dar sentido a esta contradicción es a través del concepto de identidad. Las personas que se sienten identificadas con su trabajo no experimentan problemas con su trabajo

emocional. En cambio sí las que no se sienten identificadas. Relacionado con esto está el hecho de que un empleado siente que “está haciendo el show”. En este caso estamos ante una actuación superficial que puede contener una *disonancia emocional*, que representa el conflicto entre la emoción que se experimenta y la que se debe expresar.

La actuación superficial supone un conflicto entre la emoción “real” y la emoción que se “representa”. Parkinson (2005) da un paso más y afirma que la disonancia no es entre la emoción “real” y la “manufacturada”, sino entre los requisitos emocionales de dos roles distintos: el rol ocupacional y el rol no ocupacional.

En este sentido, los profesores pueden experimentar disonancia emocional cuando experimentan una emoción en clase que no es acorde con su rol de profesor. Los lectores que tengan experiencia profesional como profesores entenderán a qué nos estamos refiriendo, ya que es habitual experimentar ira en clase ante ciertos comportamientos disruptivos por parte de algunos alumnos. El comportamiento impulsivo en muchas ocasiones sería el ataque físico, como se había hecho siempre en forma de unos azotes o un par de bofetones. Pero este deseo impulsivo no puede convertirse en acto. Lo cual supone una tensión emocional que a veces es difícil de regular. Una consecuencia es el “síndrome de *burnout*” (estar quemado por el trabajo), que entre el profesorado (especialmente en Secundaria y principalmente en hombres; Rey, Extremera y Pena, 2012) es de los más elevados entre todas las profesiones por el carácter altamente emocional de su trabajo (Chang, 2009).

La conclusión a la cual se llega para evitar esto es la importancia de formación en inteligencia emocional por parte del profesorado, en el bien entendido de que son competencias necesarias para su ejercicio profesional. El profesor con inteligencia emocional se siente identificado con su trabajo. Sabe que tiene que lidiar a diario con personas que necesitan educarse. Precisamente porque no están educadas a veces adoptan comportamientos provocativos ante los cuales no se puede responder impulsivamente. El comportamiento impulsivo nos pone a su mismo nivel. La identificación profesional del educador implica regulación emocional y paciencia para no caer en disonancia emocional ni en comportamiento impulsivo.

4.3.4. Emociones intergrupales

En un análisis superficial se interpreta que las emociones son exclusivamente experiencias individuales. Sin embargo, hay evidencias de que las emociones expresadas por una persona tienen una influencia en su grupo social (Parkinson, 2005). Dos conceptos básicos para entender el impacto social de las emociones son identidad y norma.

Un requisito para la formación de un grupo es que los miembros sientan una identidad como grupo. El grupo proporciona a los individuos una base para la identidad grupal que va más allá de la identidad personal. Cuanto más significativo sea el grupo para los individuos, tanto más se identifican con el grupo, y más grande es el impacto de las normas de grupo en los pensamientos, creencias, sentimientos y comportamientos de los individuos.

Hay dos procesos complementarios. El primero es un proceso *top-down*: el grupo afecta al individuo. El segundo es un proceso *bottom-up*: los individuos afectan al grupo. La interacción permanente entre estos dos procesos produce la identidad del grupo y el sentimiento de identidad de sus miembros.

La norma social incluye la experiencia y expresión emocional. Las emociones están gobernadas por expectativas sociales, que reflejan y mantienen las estructuras sociales. Los nuevos miembros de un grupo social, como por ejemplo los niños o los alumnos recién ingresados en un centro educativo, son socializados explícitamente o implícitamente para

observar las normas sociales, incluyendo la experiencia y expresión emocional de lo que *debe* y lo que *no*.

Cuanto mayor sea la identidad con el grupo, y por lo tanto el sentimiento de pertenencia con el grupo, mayor será la implicación con las normas. De ahí la importancia de trabajar el sentimiento de pertenencia en los centros educativos como estrategia para la educación de la convivencia y la implicación en las normas de centro. Todo esto son formas de educar en inteligencia emocional.

De cara a la claridad conceptual, para la explicación que sigue se recomienda consultar el [cuadro 4.2](#), basado en Parkinson (2005), en el cual se distingue entre el *sujeto* y el *objeto* de una emoción. El sujeto es quien la experimenta; el objeto es en relación a qué o quién se experimenta. Lo habitual es que un sujeto individual experimente emociones respecto a un objeto individual, que son las emociones interpersonales. Por ejemplo, una persona (sujeto) puede experimentar una emoción de ira frente a un dictador como Hitler (objeto). Si lo generaliza a los nazis (objeto) se puede hablar de emociones individuales dirigidas hacia un grupo.

Cuadro 4.2. Emociones interpersonales, grupales e intergrupales

<i>Sujeto</i>	<i>Objeto</i>	
	Individuo	Grupo
Individuo	Emociones interpersonales (de persona a persona)	Emociones individuales respecto a un grupo
Grupo	Emociones grupales respecto a un individuo	Emociones intergrupales (emociones de grupo dirigidas a otros grupos)

Los grupos experimentan emociones compartidas por todo el grupo (sujeto). Es decir, el sujeto de la emoción es todo el grupo. Pueden ser emociones grupales dirigidas hacia un individuo, como por ejemplo la agresividad de un grupo de estudiantes hacia una víctima a la cual le están haciendo acoso escolar o *bullying*.

Son emociones intergrupales cuando se trata de emociones experimentadas por un grupo frente a otro grupo. Por ejemplo el odio que los nazis experimentaban ante los judíos es una emoción intergrupales.

El ejemplo anterior no ha sido escogido por azar. Sino para tomar conciencia de los graves riesgos que pueden acarrear ciertas emociones intergrupales presentes por ejemplo en grupos como las tribus urbanas, *hooligans*, grupos multiculturales (de distinta etnia, cultura, lengua, religión...), etc. A lo largo de la historia, ciertas emociones intergrupales han sido causa de conflicto y de violencia que conviene prevenir con inteligencia emocional.

4.3.5. Emociones y actitudes

Diversos estudios han puesto en evidencia las relaciones entre emociones y actitudes (Parkinson *et al.*, 2005). Como mínimo en las actitudes intergrupales, la relación entre emociones y actitudes es tan fuerte que hace que a veces se confunda entre ellas. Es más, como mínimo algunas actitudes en el fondo son emociones. Una emoción es una respuesta compleja del organismo que predispone a la acción. Las actitudes también son predisposiciones a actuar a favor o en contra de algo o alguien.

Veamos el caso del prejuicio. El prejuicio es un constructo que clásicamente se ha considerado como una actitud. Investigaciones empíricas han establecido una relación causal entre las emociones percibidas y la actitud de prejuicio. La relación es tan intensa que algunos autores (Parkinson *et al.*, 2005; Smith, 1993) la han reconsiderado como una emoción.

El modelo de Smith (1993) sostiene que los miembros de un grupo pueden experimentar ira con tendencias agresivas frente a miembros de otro grupo si valoran que su propio grupo es más fuerte. Esto ha sido confirmado en diversos estudios (Parkinson *et al.*, 2005; Smith, 1993). Por ejemplo, en una investigación se clasificó a los sujetos en dos grupos: defensores de los homosexuales a tener los mismos derechos que las parejas heterosexuales. En otro estudio también se clasificaron los sujetos en dos grupos: favorables a imponer penas severas a los consumidores de drogas y defensores de la despenalización de las drogas. En ambos estudios se manipuló el apoyo social percibido por los miembros de cada grupo mediante la aportación de recortes de prensa. En unos casos la prensa apoyaba la opinión del grupo (apoyo fuerte) y en otros eran noticias contrarias (apoyo débil). Los grupos a los cuales se les proporcionó información que favorecía una percepción de apoyo social fuerte a sus ideas tuvieron sentimientos de ira con tendencia a la agresividad hacia el otro grupo mucho más fuertes respecto a los grupos a los que se les proporcionó información encaminada a crear una percepción de apoyo social débil.

La percepción de apoyo social influye en la experiencia de ira hacia el otro grupo. Como consecuencia, los individuos están más predispuestos a manifestar su prejuicio (ira, hostilidad, odio) cuando perciben que su entorno social apoya sus ideas. Todo esto es una interpretación de como las emociones son la causa de prejuicios que se van creando a favor o en contra de otros grupos sociales. Incluso de que el prejuicio puede ser considerado en sí mismo como una emoción (Parkinson *et al.*, 2005).

4.3.6. Prejuicio y hostilidad intergrupo

Hay una tendencia hacia un favoritismo intragrupo y un antagonismo intergrupo. Los individuos y los grupos tienden a percibirse a sí mismos como mejores en algún aspecto respecto al otro grupo. Los aspectos sobre los cuales se focaliza la superioridad pueden ser tan diversos como la cultura, religión, etnia, valores morales, fuerza física, etc. Esto genera emociones positivas intragrupo (orgullo) y negativas (ira, miedo) intergrupo. Lo cual a veces ha sido utilizado por los líderes, cabecillas, jefes, políticos y dirigentes para estimular el odio hacia “los otros” (*etnoi*). Los medios de comunicación y la propaganda política a veces ha desempeñado un papel de gran influencia social en la construcción de una percepción aberrante de la realidad que puede llegar a la convicción de que “nosotros somos los buenos que lo hacemos siempre todo bien” y “los otros son los malos, que nos quieren mal, y para defendernos necesitamos exterminarlos”. De estas percepciones se han derivado muchas guerras que han asolado la humanidad a lo largo de la historia.

La hostilidad producida por los prejuicios intergrupo pueden ser de muy diversos tipos, como por ejemplo interraciales, interculturales, interlingüísticos, entre naciones vecinas, entre pueblos

vecinos, entre equipos deportivos, partidos políticos, clanes, tribus urbanas, etc. Lo importante es tomar conciencia de cómo las emociones predisponen a la acción. Y en los casos que estamos comentando, si la emoción que se fomenta es la ira y el odio frente a los otros, se hace casi inevitable que surja la violencia.

Nicolás Maquiavelo, en *El Príncipe*, dice que para un gobernante es preferible ser temido que ser amado. El miedo es el principal freno a la violencia que puede desencadenar el odio. En las relaciones políticas, el amor ha quedado en segundo plano, reducido al hogar; las relaciones políticas se han construido alrededor de la ira y el miedo.

Cuando una persona nace no tiene ninguna emoción grupal de hostilidad hacia otros grupos. Esto se aprende en la familia, con los compañeros, en los grupos sociales, a través de los medios de comunicación y, en definitiva, a través de la educación informal. Se impone una educación de la inteligencia emocional que posibilite la superación de prejuicios mutuos y de la hostilidad, que es una de las causas de la violencia.

4.3.7. Autocategorización, autoimagen y emoción intergrupo

La teoría de la autocategorización (Turner *et al.*, 1987) sostiene que la importancia de la identidad personal en relación con la identidad social determina si la gente se ve a sí misma más como individuos o como miembro de un grupo. Es decir, hay personas que se sienten identificadas más como individuos, mientras que otras personas se identifican más como miembros de un grupo de pertenencia. La diferencia entre ellos se debe en gran medida a la importancia que dan al grupo en sus vidas.

Entre los factores que aumentan la importancia de la identidad social están la percepción de “otro grupo” al que oponerse. Esta percepción puede ser real o imaginada. De esto se deriva competir con el otro grupo y la percepción de una serie de atributos que caracterizan a ambos grupos. Entre estos atributos pueden estar características físicas, culturales, lengua, religión, un conjunto de opiniones, forma de pensar, sentimientos y comportamientos, que se manifiestan de forma diferente en los dos grupos. La exposición a estos factores producirá que una persona piense en sí misma como miembro del grupo más que como individuo único. Lo cual contribuye a la formación del sentimiento de pertenencia al grupo, como por ejemplo en el caso de los seguidores de un equipo deportivo, de los maestros, profesores de Secundaria, médicos, abogados, ingenieros, mujeres, europeos, alemanes, españoles, gallegos, vascos, catalanes, latinoamericanos, *latin kings*, *ñetas*, *maras*, etc. La pertenencia a un grupo puede ser más importante que el yo individual. Este es el fenómeno de autocategorizarse dentro de un grupo.

Cuando una persona se ha autocategorizado dentro de un grupo, se considera que tiene los atributos propios de ese grupo. Lo cual los distingue claramente de los atributos del “otro grupo” (diferencias intergrupo). Las similitudes intragrupo y las diferencias intergrupo tienden a ser percibidas como más grandes de lo que son objetivamente. El comportamiento tiende a resaltar las similitudes intragrupo y las diferencias intergrupo.

Una consecuencia de autocategorizarse como miembro de un grupo es que se presta mayor atención a lo que sucede dentro del grupo y se está más predispuesto a actuar como representante de su grupo. Si uno se autocategoriza como individuo único no tiene esas predisposiciones; o como mínimo no las tiene de forma tan acusada.

La teoría de la autocategorización tiene unas implicaciones sobre las emociones grupales. La autocategorización como miembro de un grupo promueve la experiencia de emociones grupales, que son consecuencia de evaluaciones grupales. Esto es diferente de las emociones individuales, que se activan a partir de evaluaciones personales.

Si la identidad personal es más fuerte que la identidad grupal respecto a un equipo deportivo, cuando el equipo pierde va a tener escaso impacto emocional. En cambio si la identidad grupal como hincha de un equipo de fútbol es muy fuerte, los fracasos de su equipo pueden provocar una decepción aplastante.

Se ha observado repetidamente que después de un éxito deportivo, los seguidores del equipo ganador tienden a llevar la camiseta de su equipo en mucha mayor frecuencia de lo que la llevan después de una derrota. Conviene recordar que los seguidores no han participado en nada en la victoria o derrota de su equipo. Por lo tanto, la explicación a sus sentimientos es porque se definen a sí mismos como pertenecientes a ese equipo. Como consecuencia, los éxitos y los fracasos de mi equipo son mis éxitos y mis fracasos.

La autocategorización implica tener una imagen del grupo de pertenencia distinta de la del “otro grupo”. Una “imagen” es una estructura cognitiva, afectiva y evaluativa, que se puede referir al propio grupo (autoimagen) o al otro grupo.

La “imagen internacional” que se tiene de los diversos países en las relaciones internacionales es muy importante. Por una parte hay la imagen que los habitantes de un país tienen de sí mismos como país. Por otra parte está la imagen que cada país tiene de los demás países. Todas estas imágenes se acompañan de emociones y actitudes que predisponen a favor o en contra. Por lo tanto, estas imágenes tienen consecuencias en las relaciones estratégicas entre los pueblos y las naciones.

La teoría de la imagen señala que las relaciones intergrupales condicionan la imagen que un grupo se forma del “otro grupo”. Brewer y Alexander (2002) han identificado seis imágenes producidas por distintas formas de relacionarse, tanto intragrupo como intergrupo. Un resumen de esta teoría se presenta en el [cuadro 4.3](#), donde se pueden ver las seis imágenes en filas, y en columnas aparece la relación entre evaluación, tendencia a la acción y emociones.

Cuadro 4.3. Relaciones intergrupales condicionadas por la imagen (Brewer y Alexander, 2002)

<i>Imagen del otro grupo</i>	<i>Patrón de evaluación</i>	<i>Tendencia a la acción</i>	<i>Emociones</i>
Aliado	Objetivos compatibles Igualdad de estatus Igual poder	Cooperación	Confianza Admiración
Enemigo	Objetivos incompatibles Igualdad de estatus Igual poder	Ataque	Ira
Dependiente	Objetivos independientes Estatus inferior Poder inferior	Explotación Paternalismo	Repugnancia Desprecio
Bárbaro	Objetivos incompatibles Estatus inferior Poder superior	Defensa Protección	Miedo Intimidación
Imperialista	Objetivos independientes Estatus superior Poder superior	Resistencia Rebelión	Celos Resentimiento

4.3.8. Ira intergrupo

De acuerdo con la teoría de Brewer y Alexander (2002), se produce ira hacia otro grupo cuando se cumplen tres condiciones: objetivos incompatibles, igualdad de estatus e igualdad de poder.

Así por ejemplo, los equipos de fútbol con alta rivalidad cumplen con esas condiciones, como por ejemplo entre el Madrid y el Barcelona o entre el Betis y el Sevilla. Pero no entre el Barcelona y el Mallorca, ya que no hay igualdad de estatus ni de poder, sino una clara inferioridad relativa.

La “deprivación relativa” (*relative deprivation*) se refiere a un sentimiento de injusticia asociado a sentimientos de ira y resentimiento que se activan cuando se percibe que uno tiene menos reservas que otros. Lo importante no es lo que uno tiene en términos absolutos, sino lo que uno tiene en relación a otros. Lo que cuenta es la comparación.

En su versión original, la teoría de la deprivación relativa es un constructo que se refiere al nivel de análisis individual. De donde deriva el concepto de *deprivacion fraternal* para describir la percepción de que los resultados del propio grupo son inferiores que los de los otros grupos. Como consecuencia se habla de deprivación relativa individual y deprivación relativa grupal.

La percepción de deprivación relativa grupal es un factor que explica la predisposición a implicarse en comportamientos de grupo como protestar, ir a una manifestación, hacer huelga, etc. Se ha observado que la ira y el resentimiento son buenos predictores del comportamiento colectivo; lo mismo se ha observado respecto al comportamiento individual. El movimiento de los indignados es un ejemplo.

Las comparaciones intergrupos pueden activar ira, resentimiento e indignación. Lo cual tiene un gran impacto en la forma de pensar y actuar de la gente, ya que hay una relación permanente entre emoción, pensamiento y comportamiento.

La ira y la indignación ante la injusticia no solamente son comprensibles, sino necesarias para la supervivencia, la adaptación y unos principios morales. El problema está en que la ira predispone a la agresión y la violencia. Se requiere una gran competencia emocional para regular la ira y canalizarla en acciones sociales positivas con ausencia de violencia. El reto que se plantea en educación es desarrollar competencias emocionales para la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia. Esto significa desarrollar la inteligencia emocional en las personas y en los grupos.

4.3.9. *El contagio emocional*

En el lenguaje coloquial a veces se dice algo parecido a “me has contagiado tu estado de ánimo”, ya sea positivo o negativo. Pero ¿el contagio emocional es una leyenda urbana o está avalado por la investigación científica?

El contagio emocional es la transmisión directa de una emoción de una persona a otra (Hatfield *et al.*, 1994). Esto implica considerar que las emociones se expanden como si de un virus se tratase. Lo cual puede suceder tanto en las relaciones interpersonales como intragrupalas. Algunos autores hablan de “tono afectivo de grupo” (véase, por ejemplo, Parkinson, 2005: 102) para describir reacciones afectivas homogéneas dentro de un grupo.

Un ejemplo de contagio emocional se da cuando alguien explica un chiste y el hecho de que uno ría o no depende de si percibe que los demás lo encuentran divertido.

Uno de los incentivos para que nos animemos a hacer algo es la anticipación que hacemos sobre las reacciones emocionales positivas de otras personas sobre nuestra acción. Es decir, gran parte de nuestro comportamiento depende de lo que creemos que los demás esperan de nosotros. Si hacemos lo que los demás esperan, las personas que nos rodean expresan emociones de satisfacción que aumentan las probabilidades de que repitamos acciones similares. La anticipación imaginada de estas expresiones de satisfacción es suficiente para desencadenar nuestras acciones. Es decir, las emociones de los demás influyen en nuestras emociones. Y no

solo esto, sino que también influyen en nuestras creencias, pensamientos y acciones.

El contagio emocional está influido por el tipo de vínculos interpersonales y por el poder. Es más probable que nos sintamos contagiados por las emociones de personas con las cuales mantenemos unos vínculos afectivos próximos y satisfactorios, que con personas desconocidas o con la cuales mantenemos relaciones conflictivas.

Respecto al poder, la persona que se percibe como superior en una relación es la que contagia a la que se percibe como inferior. Esto se debe en parte porque se percibe que la persona superior tiene recursos para hacer que nuestras vidas sean mejores o peores.

De todas formas, el contagio emocional en general es bidireccional. Una persona influye en otra y la emoción de esta repercute en la primera. Esto sucede sobre todo en un tipo de relaciones caracterizadas por la igualdad.

Es más probable que se produzca contagio de emociones negativas que positivas. Los motivos que generan miedo, ira o depresión son más potentes que los que generan alegría, amor o felicidad. Los motivos negativos son más claros y específicos; los positivos son más relativos y subjetivos.

Esta fuerza superior de las emociones negativas es un elemento a tener en cuenta en la explicación de la creación de climas emocionales tóxicos. En ciertas circunstancias se contagia un clima emocional de grupo donde parece que la ira y el malestar son tan tensos que puede explotar en cualquier momento. En estas situaciones uno no se atreve a expresar su opinión porque tiene la sensación de que diga lo que diga siempre habrá alguien que le va a lanzar la artillería pesada y lo va a dejar planchado.

Conviene insistir en que el contagio emocional no es automático; no se produce siempre, si de forma inmediata. Depende básicamente de cuatro factores:

- a) Susceptibilidad al contagio emocional.
- b) Estar en una relación (amigos, familia, grupo) que aumenta las posibilidades del contagio.
- c) La expresividad del interlocutor.
- d) Estar en una situación donde una emoción concreta es la apropiada (tristeza en un funeral, alegría ante un éxito, miedo ante un peligro, ira ante una provocación).
- e) Voluntad de dejarse contagiar.

Esto último es particularmente importante: una persona se contagia solamente si está dispuesta a dejarse contagiar. Lo que pasa es que muchas veces no somos plenamente conscientes de ello y nos dejamos contagiar desde una cierta inconciencia emocional. De esto se deriva la importancia de la conciencia emocional, que es uno de los aspectos de las competencias emocionales.

Desde el punto de vista de la educación de la inteligencia emocional es importante desarrollar una autonomía emocional que posibilite una elección entre dejarse contagiar o no. Si uno dice no, no se deja contagiar. Esto es importante cuando la emoción que se está contagiando es la ira, tal vez para inducir a la violencia. En cambio es altamente positivo dejarse contagiar por el humor, la alegría, el amor, la felicidad y cualquiera de las emociones positivas.

Dado que el contagio es bidireccional, no solamente tengo que pensar y decidir sobre las emociones de las cuales me voy a dejar contagiar y cuáles no. Sino que también tengo que decidir sobre ¿qué emociones me propongo contagiar en mi entorno?, ¿ira, odio, ansiedad, angustia, y contribuir al malestar?, ¿o más bien emociones positivas como por ejemplo reconocimiento, respeto, agradecimiento, humor, alegría, amor y bienestar?

4.3.10. Schadenfreude

Schadenfreude es una palabra alemana que se ha internacionalizado en la literatura sobre emociones para referirse a una satisfacción maliciosa por el sufrimiento de otras personas. Esto se puede aplicar a las emociones interpersonales y a las intergrupales.

No hay que confundir *Schadenfreude* con recrearse en el mal ajeno (*gloating*) producido adrede por nosotros. Cuando se experimenta *Schadenfreude* es porque el mal en el otro está ocasionado por terceras personas.

Un ejemplo típico se da en los deportes, como por ejemplo el fútbol. Supongamos que somos aficionados del equipo A, y que contemplamos un partido entre los equipos B y C. En principio podríamos pensar que tanto da que gane uno u otro. Pero en ciertas circunstancias los aficionados de A se satisfacen en que pierda B. Nos referimos a una satisfacción emocional, que no tiene nada que ver con una satisfacción cognitiva producida por el cálculo de resultados. Por ejemplo, si pierde B calculamos que esto nos beneficia en la clasificación.

Hay indicios de que la experiencia de *Schadenfreude* puede ser mayor cuando se dan las siguientes circunstancias:

a) Los que observan el fracaso del “otro grupo” a causa de terceros están interesados en el tema (por ejemplo, son aficionados al deporte en cuestión).

b) Los observadores son miembros de un grupo cuya identidad ha sido amenazada (por ejemplo, han sufrido algún fracaso).

c) La expresión pública de *Schadenfreude* se considera en algún sentido legitimada (por ejemplo, se considera que el “otro grupo” no es legítimamente superior a nosotros).

La emoción de *Schadenfreude*, recrearse en el mal ajeno (*gloating*), los celos y la envidia, constituyen un conjunto de emociones sociales que han sido poco investigadas y que tienen repercusiones importantes en la educación. Estas emociones tienen en común una percepción (a veces inconsciente) de las propias limitaciones, insuficiencias y fracasos. Para una educación de la inteligencia emocional conviene tomar conciencia de cuándo experimentamos estas emociones. Lo cual nos debe llevar a tomar conciencia de cuáles son nuestras insuficiencias y limitaciones para procurar satisfacerlas por los canales más apropiados.

4.3.11. Diálogo emocional

Las emociones se expresan de forma diferente dentro de su propio grupo que fuera del grupo. La gente cree equivocadamente que sus emociones son claras y transparentes; pero en realidad no son percibidas por los otros como se espera. Como consecuencia, cuando “los otros” no responden como esperamos, nos produce frustración. Esto es causa de la percepción equivocada que tenemos de las percepciones que los otros tienen de nuestras emociones. Parece un juego de palabras, pero es un reflejo de la complejidad de las emociones intergrupales. La consecuencia es que se produce un malentendido emocional que puede tener efectos en las relaciones en forma de prejuicios o discriminación (Parkinson *et al.*, 2005).

Imaginemos que los miembros de un grupo A se perciben a sí mismos como despreciados por el grupo B. Esto va a reforzar los sentimientos de resentimiento de A hacia B. La emoción negativa percibida en el otro grupo va a reforzar la imagen negativa de ese grupo. Es decir, va a aumentar los prejuicios.

Fijémonos que los miembros del grupo A pueden tener percepciones equivocadas sobre el desprecio que les tiene el grupo B. Puede ser una creencia. En realidad lo que pasa es que el grupo B tiene una forma distinta de expresar las emociones. Entramos así en las emociones interculturales.

Analizar las emociones intergrupales a lo largo del tiempo permite conocer en qué medida las dinámicas intergrupo están conformadas por patrones de cambio de las emociones grupales. Estos patrones de cambio pueden interpretarse como elementos de un diálogo emocional. Es decir, el diálogo emocional puede contribuir a establecer patrones de cambio emocional a lo largo del tiempo, de tal forma que se favorezca pasar de unas emociones intergrupales agresivas a otras más pacificadoras.

Analizar la posibilidad de un diálogo emocional intergrupos puede ser una forma de construir la convivencia y la paz. Para ello conviene tomar en consideración como la expresión y la decodificación de las emociones está influenciada por el contexto intergrupales. Es decir, entender las claves de las emociones intergrupales puede facilitar unas relaciones con más inteligencia emocional.

4.4. Inteligencia emocional y toma de decisiones

Tomar decisiones implica libertad para decidir, lo cual supone aceptar el riesgo de equivocarse y la responsabilidad por los propios errores. Responsabilidad significa capacidad para responder por los propios actos. Libertad y responsabilidad son dos caras de la misma moneda. Todos estos comentarios vienen a justificar que si bien el niño puede tomar ciertas decisiones, la capacidad plena para decidir requiere una cierta madurez. La capacidad de tomar decisiones en general y decisiones vocacionales en particular es la consecuencia de un proceso de autonomía que se desarrolla a partir de la adolescencia.

4.4.1. Las emociones en la toma de decisiones

Las emociones desempeñan un papel importante en la toma de decisiones. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden representar un papel decisivo. Esto es así principalmente ante un peligro real e inminente, donde la rapidez en la toma de decisiones puede ser esencial para asegurar la supervivencia. En estos casos se toman decisiones automáticas a una velocidad vertiginosa, antes de que la información haya podido ser procesada por la corteza cerebral.

En muchos procesos de toma de decisiones, considerados “más meditados”, en el fondo son las emociones las que tienen el peso decisivo. Pongamos por ejemplo decisiones importantes que se pueden tomar a lo largo de la vida, tales como ¿qué estudios voy a seguir?, ¿qué profesión voy a ejercer?, ¿me caso o no me caso?, ¿decidimos tener hijos?, ¿qué piso me conviene más?, ¿qué coche me voy a comprar?, ¿qué partido político voy a votar?, etc. En todos estos casos, si bien se analiza, las emociones van a pesar más que las cogniciones.

También rasgos de personalidad como la propia inteligencia emocional podrían estar condicionando la elección vocacional en un sentido o en otro, en función de que cada individuo sepa o no atender a la información que sus emociones le transmiten y sepa gestionarla adecuadamente para conocer mejor cuáles son sus propios intereses y cómo priorizarlos (Vila y Pérez-González, 2007).

La elección de estudios y profesión se produce habitualmente en la adolescencia, en un momento donde todavía hay una influencia grande de la familia. Este es probablemente uno de los aspectos en los que más influyen los progenitores hacia el final de la adolescencia. Lo cual abre una puerta para la intervención en las familias de forma simultánea al alumnado.

Estrategias inadecuadas de toma de decisiones a menudo se deben a las fluctuaciones emocionales y pueden afectar al desarrollo personal, social y profesional. Para prevenirlo,

conviene llamar la atención sobre la importancia de incluir la toma de decisiones en la práctica educativa. Esta propuesta se justifica en el hecho de que contribuiría significativamente a mejorar el futuro de la juventud. Para ir abriendo camino en este sentido, se presentan a continuación algunas propuestas al respecto.

4.4.2. *La lectura para la toma de decisiones*

Diversos estudios señalan que los objetivos fundamentales de la educación se centran en la lectura y la escritura. Las personas que tienen ocasión de descubrir el placer de la lectura se sienten motivadas para continuar leyendo durante toda la vida y esto es el mejor predictor del éxito académico y también es un predictor de éxito en la vida personal, profesional y social. Las personas que no tienen esta suerte están más expuestas a solamente “ir tirando”, con mayor riesgo de implicarse en comportamientos de riesgo como alcoholismo, consumo de drogas y delincuencia (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989; Jones y Hancock, 2005). Insistir en la lectura es lo más importante que se puede hacer para el desarrollo personal, social y profesional.

Hay evidencia de la importancia de la lectura por múltiples y muy diversas razones. Así, por ejemplo, en Estados Unidos causó un gran impacto la obra *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* (Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson, 1985), en la cual se aportan evidencias sobre su importancia en diversos aspectos. En esta obra se encuentran sugerencias como las siguientes:

- Los educadores deben crear un contexto de clase que sea estimulante hacia la lectura y la escritura, a las cuales deben dedicar una cantidad de tiempo apropiada.
- La comprensión lectora debe ser un aspecto esencial del aprendizaje.
- Hay que limitar ciertas prácticas centradas en rellenar fichas que monopolizan mucho tiempo y hay escasa evidencia de sus efectos en el aprendizaje, en el rendimiento y en las competencias lectoras.
- Hay que promover la lectura independiente en clase y fuera de la clase. Esto está directamente relacionado con el rendimiento en lectura y con el rendimiento académico.
- Hay que dar a los estudiantes abundantes oportunidades para escribir. Esto tiene efectos en las habilidades lectoras.
- Las escuelas deben cultivar un clima favorable a la lectura que impregne la mayoría de las actividades académicas.
- La biblioteca escolar debe ser un elemento básico de las actividades de aprendizaje.

A continuación se presenta una propuesta que no es habitual: la lectura para la toma de decisiones. Leer ficción realista en clase presenta la oportunidad de trabajar las competencias académicas y al mismo tiempo tener la oportunidad de descubrir hábitos relacionados con la toma de decisiones. Esta toma de decisiones se puede aplicar a situaciones muy diversas de la vida. Aquí se centra en decisiones para una vida saludable (desarrollo personal) y para el desarrollo profesional.

4.4.3. *La ficción realista*

La lectura de obras de ficción realista es apropiada para desarrollar competencias para la toma de decisiones, al mismo tiempo que desarrolla competencias lectoras.

La ficción realista se materializa en la novela contemporánea, donde se encuentra un mundo de realidades compartidas con otros adolescentes a partir del cual pueden compartir sus inquietudes, ilusiones y proyectos. Por extensión esto puede afectar, si está encarrilado de forma apropiada, al proceso de toma de decisiones.

Los adolescentes son a menudo lectores renuentes. La experiencia de leer novelas de ficción realista puede ofrecer una solución a esta situación. Al mismo tiempo es un material apropiado para participar en la toma de decisiones ante situaciones diversas, muchas de ellas emocionantes, y a veces divertidas.

Los adolescentes tienen cierta facilidad para implicarse en la lectura de novelas de ficción realista, ya que es un tipo de literatura pensada específicamente para estas edades, es fácil de leer, está bien escrita y no se parece al libro de texto habitual.

Muchas personas tienen en sus casas libros que les han regalado y que nunca han leído, ya que a las personas adultas les gusta decidir por sí mismas lo que van a leer. A los adolescentes les pasa lo mismo. Por esto es desaconsejable obligarles a leer textos que no han decidido ellos y sobre los cuales no están interesados.

El profesor puede informar, orientar, sugerir y recomendar, pero sabiendo que la decisión del libro que va a leer el alumno va a ser consecuencia de una toma de decisiones personal e intransferible. Aquí ya se inicia el entrenamiento en la toma de decisiones, aplicado a qué libro voy a leer. Las recomendaciones de los compañeros pueden tener un peso más importante que las recomendaciones del profesor, y esto hay que aceptarlo como natural.

4.4.4. DECIDE

Un programa para la toma de decisiones basado en la lectura de ficción realista ha sido presentado por Jones y Hancock (2005), en el cual nos basamos para la exposición de esta sección. El programa tiene una duración de ocho semanas y va dirigido a estudiantes de unos 12-13 años. Uno de los propósitos es situar a los estudiantes en situaciones ficticias muy relacionadas con su vida real y donde se abordan sus problemas cotidianos. Los libros de ficción realista funcionan como un espejo donde mirarse y donde vislumbrar alternativas a sus preocupaciones, dilemas y conflictos.

El programa se basa en el modelo DECIDE de Durrant, Frey y Newbury (1991), que es en gran medida un reflejo de los pasos para la toma de decisiones vocacionales que propusieron mucho antes Krumboltz y Hamel (1977). La denominación de este programa es un acrónimo que facilita la memorización de los pasos importantes del proceso y así poderlo recordar y utilizar a lo largo de toda la vida:

Describe el problema

Explora posibles soluciones

Considera las consecuencias de cada solución

Identifica la mejor solución

Do it (hazlo): ponerla en práctica

Evalúa las consecuencias de la decisión y aprende de la experiencia

Los contenidos del programa son esencialmente la aplicación de este modelo a situaciones diversas de la vida, a través de la lectura de novelas de ficción realista. En primer lugar el modelo se aplica a la “selección del libro que voy a leer”. Como aspecto añadido está el poner un énfasis especial en realizar a diario un aprendizaje con la máxima implicación. Por su parte, el profesorado debe decidir realizar una docencia interesante y relevante.

La metodología consiste en la lectura y comentario a partir de una colección de 31 libros. Los dos primeros se asignan automáticamente por el profesor a toda la clase. Los demás son elegidos por el alumno. Se utiliza la técnica de “círculos literarios” (*literature circles*), que permite la discusión en grupo sobre la lectura. De esta forma se va introduciendo el modelo DECIDE. Cuestiones guiadas por el profesor permiten analizar y profundizar sobre aspectos relevantes. A veces las preguntas se formulan antes de finalizar la lectura para anticipar las posibles decisiones que puede tomar el protagonista.

Los aspectos vitales presentados en las novelas se aplican a la vida personal del alumnado. A veces se hace lectura individual y a veces ciertos fragmentos de interés se leen en grupo. Se utilizan cuestionarios, diarios de clase, hoja de respuestas del lector, coloquios, entrevistas, redacción de textos por parte del lector, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc. Las respuestas del alumnado tienden a ser ricas en detalles, sinceras y aplicables a su vida personal.

En todo el proceso se procura tener presente las siguientes directrices generales:

- Atención a la diversidad: respeto por los diversos niveles de desarrollo del alumnado, así como respeto por la diversidad de competencias lectoras entre ellos.
- Se fomentan buenas habilidades de comunicación en todo momento. En primer lugar la escucha activa. Después: comunicación verbal, lectura, escritura y visión de la realidad contextual.
- Se pone un énfasis especial en fomentar un compromiso personal en el proceso de aprendizaje que repercuta en el rendimiento académico.
- Se evitan trabajos rutinarios como rellenar fichas, libros de trabajo, cuadernos de ejercicios, etc.
- Se aplican técnicas de aprendizaje colaborativo y discusión en grupo.
- Se fomenta la motivación y el entusiasmo.
- Se potencia el autoconocimiento del alumno a través de la lectura.
- Cuando se hace lectura oral, la realiza el profesor o voluntarios.
- Se potencia la lectura silenciosa independiente fuera de clase.
- Se busca la colaboración de las familias, que en general están muy interesadas en el método.

Se aportan en todas las lecturas situaciones relevantes donde hay que tomar decisiones. Se aplica el modelo DECIDE al contenido de la lectura para después aplicarlo a la vida real de los estudiantes. Se dan instrucciones como, por ejemplo: piensa en un momento pasado donde te has tenido que enfrentar a una elección difícil (tal vez un reto, un peligro, una tentación). Una situación en la que estabas completamente solo (acompañado, presionado por otros compañeros...). Describe la situación: el lugar, las personas, el contexto, cómo te sentías, qué pensaste, qué decisiones tomaste, qué hiciste, etc.

Todo esto permite trabajar la inteligencia emocional y desarrollar una serie de competencias como la toma de decisiones, autonomía, habilidades sociales, análisis crítico de la situación, etc.

Con este programa se pretende formar la personalidad integral del alumnado. De tal forma que se comporte con inteligencia emocional, que sea reflexivo, con estilos de vida saludables, con principios éticos, orientado hacia un trabajo productivo y significativo que sepa valorar como una contribución a la mejora de la sociedad.

4.4.5. Análisis de una experiencia

En la línea del apartado anterior, Jones y Hancock (2005) presentan una experiencia controlada

en la que analizan los datos con metodología cualitativa de acuerdo con las orientaciones sugeridas por Lincoln y Guba (1985), incluyendo la triangulación de la información. En este proceso de análisis se hacen evidentes los marcos de referencia emergentes por parte del alumnado, así como una comprensión profunda de sus percepciones. Las conclusiones son compartidas y corroboradas por el profesorado, el alumnado y sus familias.

Se analizaron posibles cambios producidos entre la situación antes del inicio del programa y al final y se observaron mejoras en la aproximación sistemática a la toma de decisiones. Se observó una toma de conciencia respecto a los efectos a largo plazo de las decisiones que se toman en un momento dado, lo cual debe tenerse en cuenta en el momento de la toma de decisiones. Esto significa tomar en consideración las posibles ramificaciones de cada decisión.

También se observa una toma de conciencia respecto a las decisiones hacia gratificaciones inmediatas y las que se orientan a largo plazo. Es decir, distinguir entre elecciones para beneficios inmediatos, para consecuencias a corto plazo y a largo plazo. De ello se deriva que a veces hay que estar dispuesto a diferir gratificaciones inmediatas en favor de otras a largo plazo pero de nivel superior.

Un 86% de los estudiantes aportaron descripciones escritas que no habían sido solicitadas, en las cuales se aportan valoraciones positivas de la experiencia donde se hacen afirmaciones como las siguientes: los libros pueden tener efectos positivos en las personas; la lectura ayuda a tomar decisiones con sentido; si tienes problemas en casa con tus padres y piensas en marcharte de casa, la lectura de lo que les ha pasado a chicos en situaciones similares ayuda mucho a tomar decisiones prudentes; leer un libro sobre muchachos a los que les pasa lo mismo que te está pasando es de gran ayuda para tomar las decisiones más oportunas; con la lectura puedes aprender lo que probablemente te pase si adoptas según qué decisiones; con una buena novela puedes ver lo que probablemente te hubiera pasado si hubieras tomado aquella decisión tan descabellada; algunos libros parecen escritos a propósito para lo que te está pasando; creo que la literatura tiene mucho que aportar a la toma de decisiones; se puede aprender mucho de los errores cometidos por los personajes de los libros, etc.

Experiencias de este tipo pueden servir para poner en evidencia que el sistema de clase y evaluaciones habituales sirven para el desarrollo cognoscitivo de muchos contenidos, que muchos de ellos no van a utilizar. Pero que no aportan nada sobre sus preocupaciones, inquietudes, ansiedades, conflictos y circunstancias vitales en que se encuentran inmersos. Dicho de otra forma, las prácticas escolares habituales son insuficientes para contribuir de forma efectiva al desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes y a la toma de decisiones apropiadas.

Las conclusiones van en la dirección de recomendar la lectura de ficción realista contemporánea sobre adolescentes con un ojo puesto en el desarrollo emocional y social de los estudiantes y en la toma de decisiones. Los libros de lectura deben reflejar el mundo en el que se encuentran los estudiantes, que es un mundo en gran medida cerrado al profesorado y a las familias.

En este sentido es aleccionador observar durante un mínimo de treinta minutos a grupos de adolescentes de diferentes edades en lugares externos al centro educativo, como por ejemplo la cola de un cine, la entrada a una discoteca, la salida de un espectáculo, una plaza, un parque temático o cualquier sitio donde los adolescentes pasan su tiempo libre. Observar los niveles de madurez, las interacciones sociales, la toma de decisiones y a partir de los comportamientos inferir su inteligencia emocional da mucho material para trabajar en una educación orientada hacia el desarrollo personal y social.

Es interesante recoger sus opiniones, intereses, preocupaciones y conflictos a través de cuestionarios anónimos, para tener información sobre una gran variedad de aspectos de sus vidas reales, como por ejemplo: ¿cómo es de importante la educación en tu vida?, describe como debería ser un buen profesor, ¿qué te gustaría ser dentro de 5 años (dentro de 10, 20, 30)?, ¿cómo te sientes en clase?, ¿qué es lo que te gusta aprender?, ¿qué te preocupa en estos momentos?, ¿qué te gustaría aprender?, ¿qué te gusta hacer en el tiempo libre?, etc.

Pedir a los estudiantes que traigan a la clase sus revistas favoritas o pedirles que proporcionen un listado de las revistas juveniles más leídas para utilizarlas en clase puede aportar información relevante sobre sus intereses y utilizarlo para la motivación hacia la lectura y el aprendizaje. Puede ser de gran interés analizar críticamente estas revistas para una toma de decisiones efectiva, incluyendo artículos, fotografías y publicidad. ¿Qué aprenden sobre sí mismos y sobre la sociedad a partir de estas revistas? Cuando el profesor-tutor ha elaborado sus conclusiones al respecto, puede diseñar sesiones de lectura en torno a los temas de su interés con la intención de contrastar situaciones, aprender a tomar decisiones y aprender para la vida.

Algo similar se puede hacer respecto a los programas de televisión favoritos. ¿Qué aprenden los estudiantes en estos programas sobre sí mismos y sobre la sociedad? A partir de estas reflexiones se pueden diseñar lecciones basadas en lecturas seleccionadas, entre las que se pueden incluir informaciones sobre programas de televisión. Por extensión se puede hacer algo similar respecto a videojuegos y redes sociales a través de Internet, para analizar temáticas, contenidos, experiencias, emociones, satisfacciones, conflictos, etc.

Estas experiencias sirven para tomar conciencia de las necesidades, intereses y deseos del alumnado. Ayudan a comprender sus sueños sobre un futuro donde ellos tienen una profesión, son padres y madres, y construyen una sociedad mejor. A partir de esto se abre un mundo de posibilidades sobre las cuales se pueden seleccionar temas de su interés para analizar en clase y aprender para la vida.

4.4.6. *Las decisiones vocacionales*

Lo relacionado con las decisiones vocacionales ha sido escasamente tratado en la literatura sobre inteligencia emocional en comparación con otros temas. En uno de los primeros trabajos sobre esta cuestión, Brown, George-Curran y Smith (2003) defendían que la inteligencia emocional podía constituir una variable clave en la toma de decisiones vocacionales y en el compromiso con la propia carrera profesional, de manera que las personas con mayor inteligencia emocional pueden presentar mayor confianza en sí mismas y mayor autocontrol emocional para afrontar las diversas dificultades que entraña el largo proceso de toma de decisiones vocacionales y profesionales. Poco después se llevaron a cabo algunos estudios reforzando estas hipótesis. En lo concerniente a las relaciones entre inteligencia emocional y procesos de toma de decisiones vocacionales, Vila y Pérez-González (2007) aportaron una de las primeras confirmaciones de la hipótesis de que las personas con mayores puntuaciones en inteligencia emocional rasgo muestran una mayor madurez para la carrera (*career maturity*), es decir, mayor preparación para afrontar de forma eficaz elecciones relativas a su desarrollo vocacional y profesional.

También se ha encontrado una asociación inversa entre inteligencia emocional rasgo y pensamientos negativos implicados en la toma de decisiones vocacionales (Dahl *et al.*, 2008, 2010). En esta línea, la investigadora más productiva hasta el momento ha sido la profesora Annamaria Di Fabio, de la Universidad de Florencia, quien ha publicado varios trabajos en los que ha hallado que la inteligencia emocional rasgo es un predictor inverso de las dificultades para tomar decisiones vocacionales (Di Fabio *et al.*, 2013; Di Fabio y Palazzeschi, 2008, 2009,

2014; Di Fabio, Palazzeschi y Bar-On, 2012) y del uso de estilos desadaptativos de afrontamiento de los conflictos que surgen en el proceso de toma de decisiones vocacionales (Di Fabio y Blustein, 2010). Además de todo ello, Coetzee y Harry (2014) han encontrado que la inteligencia emocional se asocia con mayor capacidad de adaptación en las transiciones a lo largo de la carrera.

En resumen, parece cada vez más evidente que la inteligencia emocional desempeña un papel relevante en la toma de decisiones vocacionales en la adolescencia y en la adultez (Puffer, 2011; Vila y Pérez-González, 2007). Y en especial la inteligencia emocional rasgo, en mayor medida que la inteligencia emocional capacidad, es una variable que se ha comprobado útil para explicar parte de los procesos de toma de decisiones vocacionales y conveniente para tener en cuenta en la práctica del *coaching* (Bharwaney, 2013; Di Fabio y Kenny, 2011, 2012, 2014; Di Fabio y Saklofske, 2014).

Desde Parsons (1909), la metodología más utilizada en la toma de decisiones vocacionales se estructura en tres bloques:

- a) Conocimiento de sí mismo (intereses, aptitudes, motivaciones, personalidad).
- b) Conocimientos de las posibilidades del entorno académico y laboral (estudios, formación profesional, universidades, salidas profesionales, proceso de inserción sociolaboral).
- c) Toma de decisiones procurando el mejor ajuste entre los recursos personales y la oferta académico-vocacional. En este proceso de toma de decisiones se pueden aplicar diversas técnicas y estrategias como por ejemplo el modelo DECIDE que se expone más arriba.

Es importante que cuando un adolescente aborde la toma de decisiones vocacionales y por lo tanto tenga que elegir sobre aspectos tan importantes como sus estudios futuros y su profesión, haya tenido previamente múltiples experiencias de toma de decisiones de menor nivel de responsabilidad. Hay que tener en cuenta que cualquier aprendizaje conviene que vaya de un nivel elemental a partir del cual se va profundizando y desarrollando hasta llegar a los niveles más altos de excelencia competencial. Lo mismo sucede con el proceso de toma de decisiones. Por esto se insiste tanto en apartados anteriores en la toma de decisiones sobre aspectos diversos de la vida real de los adolescentes.

El compromiso que supone tener que decidir sobre la profesión futura, de la cual van a depender aspectos importantes de la vida, puede poner al adolescente ante dilemas sobre los cuales permanece en un estado de indecisión. Entre los factores que favorecen la indecisión están la ansiedad ante la posibilidad de equivocarse; la responsabilidad por las propias elecciones; tener que decidir sin poder conocer los efectos futuros de las decisiones actuales; dudas sobre las propias posibilidades; desconocimiento de sí mismo (intereses, capacidades); dificultades para conocer y analizar todas las alternativas posibles; excesiva dependencia emocional respecto a los padres; cierta inmadurez propia de la edad; falta de autoconfianza en la decisión que se va a tomar.

En la toma de decisiones se pueden distinguir dos componentes:

- a) Actitudinal (emocional): tener interés en tomar decisiones.
- b) Competencial (cognitivo): competencias y estrategias para la toma de decisiones.

Los modelos más utilizados para la toma de decisiones vocacionales propuestos por los expertos se han centrado casi exclusivamente en el segundo aspecto. La dimensión actitudinal y emocional casi no se ha tomado en consideración. El modelo DECIDE es un ejemplo. En un libro sobre inteligencia emocional es de rigor insistir en que el proceso de toma de decisiones vocacionales debe incluir los dos aspectos (cognitivo y emocional).

En la dimensión cognitiva hay que tener un conocimiento de sí mismo, de la información

necesaria (estudios, profesiones), habilidad para evaluar y organizar la información relevante respecto a las diversas alternativas; y los pasos adecuados para la toma de decisiones, como por ejemplo el modelo DECIDE.

En la dimensión emocional se toman en consideración aspectos íntimos de la persona como autoconcepto, autoestima, autoconfianza, automotivaciones, percepción de autoeficacia, autonomía emocional, habilidades sociales (*social skills*), habilidades de vida (*life skills*), habilidades de afrontamiento (*coping skills*), etc. Pero sobre todo las motivaciones profundas que llevan a tomar una decisión u otra. Es decir, los aspectos emocionales de la decisión.

La intuición representa un papel importante en este proceso. Muchas personas toman decisiones importantes por intuición. Tendrían dificultades en argumentar por qué toman una decisión y no otra. Esto pasa en aspectos tan importantes como la elección de pareja o la elección de profesión. En ambos casos la respuesta sería “porque me gusta” o algo parecido. Generalmente, la decisión no se debe al resultado de una laboriosa recogida de información que ha sido analizada objetivamente, tomando en consideración las consecuencias de todas y cada una de las alternativas posibles. Es simplemente una respuesta intuitiva.

Sobre los mecanismos de la intuición sabemos muy poco. De lo poco que sabemos, parece ser que tiene mucho que ver con la inteligencia emocional y con el marcador somático del que habla Antonio Damasio (1994).

Hay que tomar conciencia de la importancia que tiene la intuición y la emoción en la toma de decisiones profesionales y prestar la atención necesaria a estos aspectos. Recordemos que emoción y motivación están muy interrelacionados y que la emoción predispone a la acción. Antes de emprender la acción hay que tomar decisiones. Conviene poner inteligencia entre los estímulos que recibimos y las respuestas que damos. Esto es inteligencia emocional.

Los cambios que supone tomar en consideración la inteligencia emocional en la toma de decisiones no significa que no se pueda seguir un modelo como el DECIDE. Lo que pasa es que en cada uno de los pasos hay que hacer consciente la dimensión emocional. Por ejemplo, ¿cómo me siento ante este problema?, ¿cómo me siento al tener que decidir?, ¿cómo me siento ante esta alternativa?, ¿cómo me voy a sentir si tomo esta decisión?, etc.

De esto también deriva una dimensión social. ¿Me voy a sentir apoyado por mis padres? En caso contrario, ¿qué hago?, ¿qué es más importante para mí?, ¿y si me equivoco?, ¿cómo puedo superar las consecuencias emocionales de mis posibles errores?, ¿si tomo esta decisión voy a ser capaz de superar la incompreensión de mis compañeros?, etc.

En toda decisión hay implicaciones sociales, sobre todo respecto a las personas que nos rodean (familia, amigos, compañeros de clase). Esto sugiere la conveniencia de comunicar, comentar, discutir y hacer partícipes de nuestra decisión a aquellas personas que son de nuestra confianza. No para hacer lo que ellas digan, sino para saber su opinión y actuar en consecuencia.

Desde la orientación profesional conviene:

a) Ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos (quién soy, como soy, qué quiero, qué me interesa más, qué puedo).

b) Ayudarles a conocer las posibilidades del entorno (facilitarles los medios para acceder a la información necesaria sobre estudios y profesiones).

c) Ayudarles a adquirir un proceso de toma de decisiones.

d) Desarrollar la capacidad para poner inteligencia emocional en cada fase del proceso y, por lo tanto, ser capaz de elegir y también de decir no.

e) Desarrollar la capacidad de ser consecuente con las decisiones tomadas.

f) Llegado el caso, ser capaz de cambiar de opinión y por lo tanto de decisión, a la luz de

nuevas informaciones y emociones.

En conclusión, es importante adquirir competencias para la toma de decisiones. Una de las decisiones importantes que se toman en la adolescencia se refiere a los estudios y profesión. En cualquier toma de decisiones tienen un papel importante las emociones. Las aplicaciones prácticas que de esto se derivan son la importancia y necesidad de desarrollar competencias para la toma de decisiones con inteligencia emocional.

4.4.7. *Inteligencia emocional y elecciones profesionales*

Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides (2010) investigaron el perfil de inteligencia emocional rasgo de 512 estudiantes británicos pertenecientes a 5 tipos distintos de titulaciones universitarias (politécnicas, ciencias naturales, ciencias sociales, artes, humanidades). El estudio fue eminentemente exploratorio, si bien las principales hipótesis se fundamentaron mayormente en la amplia literatura sobre diferencias en el perfil de personalidad entre distintas disciplinas y ramas académicas. Las hipótesis fueron:

a) Que los estudiantes de ciencias sociales puntuarían más alto que los estudiantes de politécnicas en emocionalidad.

b) Que los estudiantes de artes puntuarían más alto que los estudiantes de politécnicas en emocionalidad.

c) Que los estudiantes de artes puntuarían más bajo que los estudiantes de politécnicas en autocontrol.

d) Que habría una interacción entre género y tipo de titulación, en el sentido de que las mujeres superarían a los hombres únicamente en el grupo de ciencias sociales.

También se avanzaron otras hipótesis exploratorias. En síntesis, los resultados apoyaron las hipótesis (a), (b) y (d), pero no la hipótesis (c), aunque cabe destacar que si bien no se alcanzó en esta última hipótesis una significación estadística, las diferencias resultaron en la dirección esperada.

De entre los resultados más destacables de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010), los hombres parecen destacar en autocontrol sobre las mujeres, independientemente de la titulación. Pero dentro del grupo de titulaciones de ciencias sociales, las mujeres destacan en la dimensión de emocionalidad (expresión y percepción emocional, empatía y manejo de relaciones). Los estudiantes del grupo de titulaciones politécnicas (ingenierías) muestran niveles más bajos en emocionalidad que los estudiantes de ciencias sociales y de artes, pero en cuanto a la inteligencia emocional global apenas hay diferencias entre los grupos de titulaciones, con la excepción de los estudiantes de humanidades frente a los de artes. Aunque sea un estudio exploratorio que hay que tomar con cautela, los hallazgos son concordantes con las hipótesis formuladas a la luz de la teoría disponible, y en este sentido el trabajo supone la apertura de una línea de trabajo con implicaciones para la orientación profesional.

El trabajo de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010) es la primera publicación internacional en la que se exploran las diferencias en inteligencia emocional (rasgo) en función de 5 tipos de titulaciones universitarias, y el papel del sexo como covariante. En este sentido, el trabajo fue especialmente original y pionero.

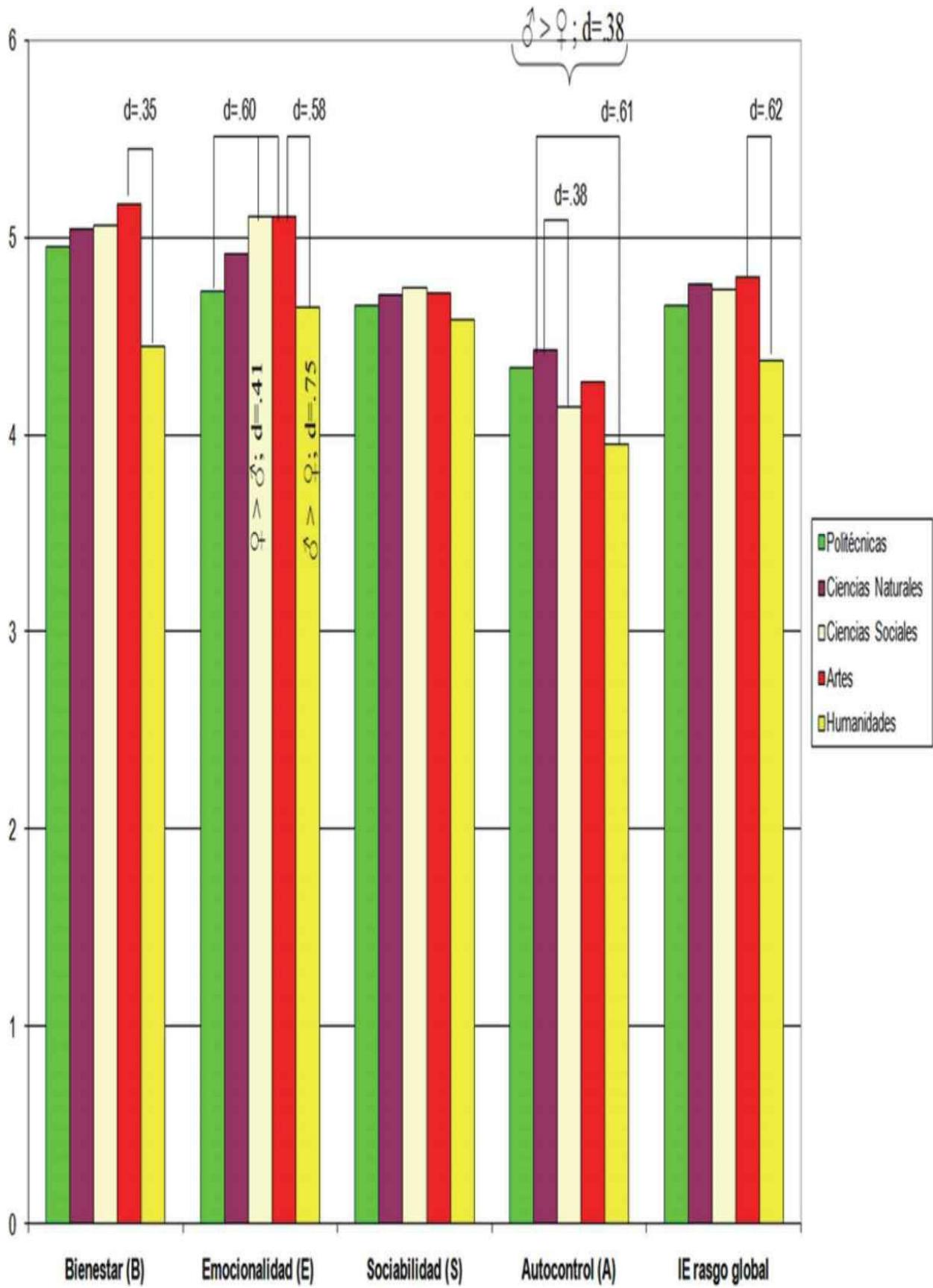


Figura 4.2. Diferencias en el perfil de inteligencia emocional rasgo por tipo de titulación universitaria (adaptado de Sánchez-Ruiz *et al.*, 2010).

Las implicaciones del estudio de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010) son especialmente relevantes para el ámbito de la orientación para la carrera, tanto a nivel teórico como práctico, puesto que mediante este estudio se conectó por primera vez la tradición del enfoque de ajuste persona-ambiente propios de teorías vocacionales tan clásicas como la de Holland con el campo de investigación de la inteligencia emocional. Dado que en esta línea teórica las elecciones vocacionales se conciben como una expresión de disposiciones de personalidad, estos resultados reforzaron esta misma idea con el concepto nuevo de inteligencia emocional, es decir, que es posible que el perfil de inteligencia emocional de cada persona le incline a elegir un tipo de carreras más que otro.

Una investigación posterior a la de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010) es la de Puffer (2011), quien encontró que el perfil de inteligencia emocional capacidad es un predictor del perfil de personalidad vocacional definido por el modelo RIASEC de Holland (1992), aunque también halló una baja asociación positiva entre las ramas tres (comprensión) y cuatro (regulación) de la inteligencia emocional capacidad con indecisión vocacional, sugiriendo que a mayor inteligencia emocional capacidad, mayor indecisión vocacional, lo cual, *a priori*, contradice justamente las hipótesis de Brown *et al.* (2003) y el trabajo de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010). Posiblemente aquí la aparente incongruencia entre el estudio de Puffer (2011) y los anteriores es que estudia la inteligencia emocional como capacidad, no como rasgo de personalidad, indicando que el constructo inteligencia emocional capacidad puede ser menos útil que el de inteligencia emocional rasgo en el terreno de las elecciones vocacionales.

Se ha afirmado que el desafío de los orientadores a la hora de ayudar a los jóvenes a tomar decisiones vocacionales es prevenir o evitar la inapropiada toma de decisiones vocacionales promoviendo el autoconocimiento, y esto se puede procurar ayudando a los jóvenes a examinar e integrar información relevante sobre ellos mismos, y promoviendo una profunda reflexión sobre qué carreras se ajustarían mejor y lograrían satisfacer mejor sus necesidades de desarrollo (Gottfredson, 2006).

De acuerdo con esta idea expresada por Gottfredson (2006) en su modelo de orientación vocacional, los resultados de Sánchez-Ruiz *et al.* (2010) sugieren que el conocimiento del perfil de inteligencia emocional de los estudiantes podría ayudarles a tomar decisiones vocacionales y profesionales más consistentes con sus disposiciones afectivas y, a la postre, contribuir a enriquecer su proyecto de carrera e impactar en su satisfacción profesional y vital.

4.5. Inteligencia emocional y salud

Un gran número de investigaciones indican que a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor es la probabilidad de desarrollar y mantener un buen estado de salud tanto física como mental. Esto no significa que la inteligencia emocional sea, por sí sola, garantía de salud o bienestar. Más bien parece ser una ayuda para mantener y mejorar la salud, sobre todo la salud psicológica o mental, y principalmente esto se ha observado así con respecto a la inteligencia emocional rasgo en mayor medida que con respecto a la inteligencia emocional capacidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Zeidner, Matthews y Roberts, 2012).

4.5.1. Inteligencia emocional y salud física

Desde un punto de vista teórico, es esperable que las personas con mayores niveles de

inteligencia emocional, primordialmente por sus mayores capacidades de autorregulación emocional, sean más propensas a iniciar y mantener comportamientos proactivos favorecedores de salud, es decir, que se asocian con la práctica de estilos de vida saludable que incrementan el bienestar físico y la longevidad (*e.g.*, dieta saludable, sexo seguro, búsqueda de asistencia médica cuando es preciso, respeto de citas médicas, seguimiento de prescripciones médicas, toma de la medicación, evitación de comidas excesivamente grasas o artificiales). Asimismo, las personas con mayores niveles de inteligencia emocional cabría esperar que fueran menos propensas a implicarse en hábitos problemáticos y conductas adictivas o de riesgo (*e.g.*, apostar, beber, fumar, tomar drogas; Senra, Pérez-González y Manzano, 2007).

Además de la detallada revisión narrativa (no sistemática) realizada por Keefer, Parker y Saklofske (2009), dos metaanálisis apoyan una asociación positiva entre inteligencia emocional y variados indicadores de salud física. En concreto, en el primero de ellos (Schutte, Malouff, Thornsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007) se encontró que la inteligencia emocional se asocia positivamente con salud física, con una correlación media de $r=.20$, mientras que en el segundo metaanálisis (Martins, Ramalho y Morin, 2010), la correlación media fue ligeramente superior ($r = .27$).

En la siguiente figura se representa el esquema hipotético mediante el cual la inteligencia emocional podría ser un agente causal indirecto de la mejor salud física.

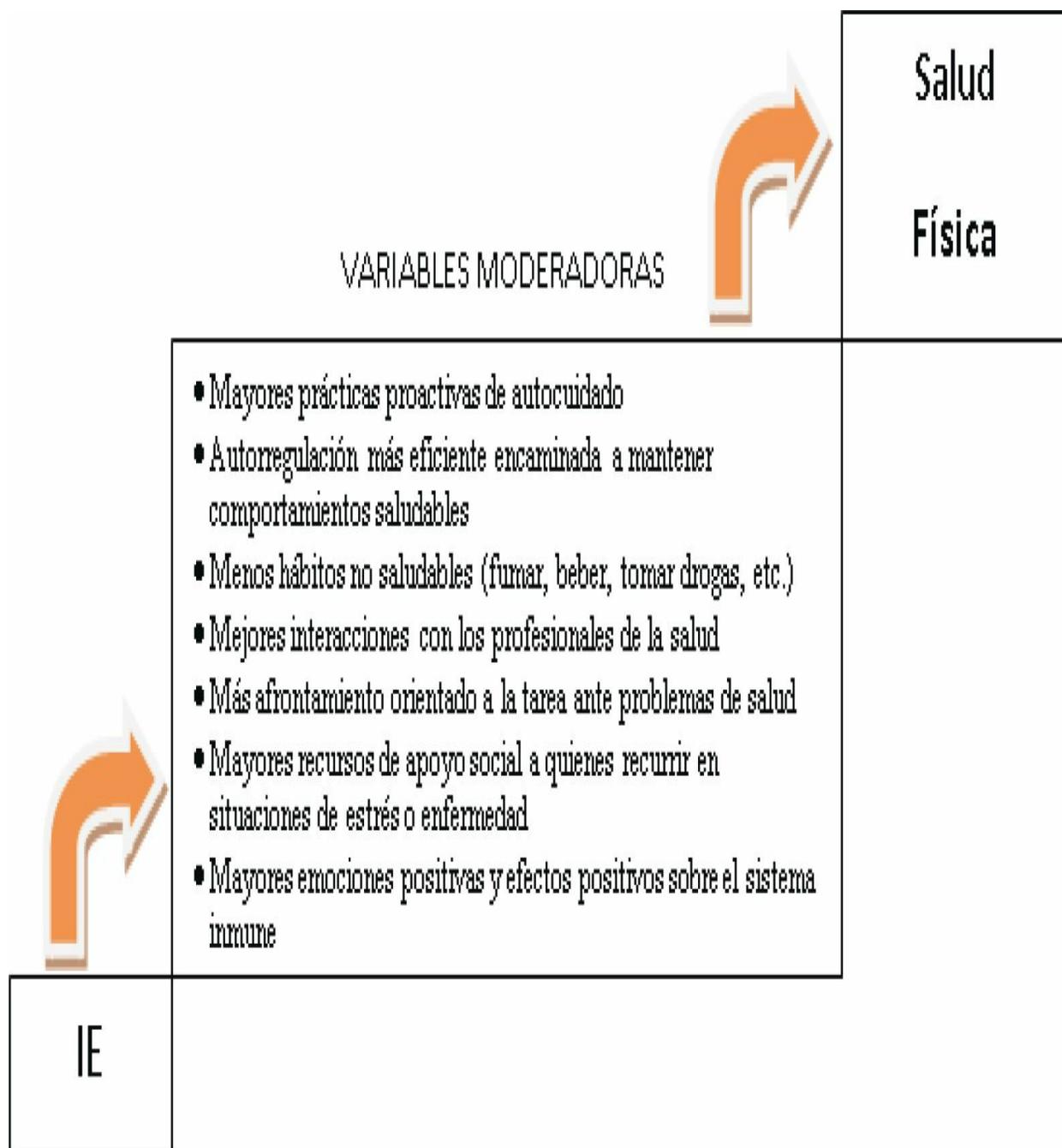


Figura 4.3. Hipotético patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud física (adaptado de Zeidner *et al.*, 2012).

4.5.2. Inteligencia emocional y salud mental

La inteligencia emocional se encuentra relacionada tanto conceptual como empíricamente con una extensa variedad de indicadores de salud, física, psicosomática y mental. Y la mejor prueba de ello es la confirmación realizada por los dos metaanálisis independientes de Schutte *et al.* (2007) y de Martins *et al.* (2010). En el primero, el tamaño del efecto de la asociación promedio entre inteligencia emocional y salud mental fue de $r=.23$, mientras que en el segundo, basado en un número superior de estudios, dicha asociación fue incluso ostensiblemente mayor ($r=.36$).

Una importante limitación de la mayoría de estos estudios es que los indicadores de calidad de vida, bienestar y salud mental son en su mayoría de carácter subjetivo y basados en muestras de población relativamente saludable (no clínica); este hecho exige una cierta cautela en la interpretación de las conclusiones. No obstante, una investigación de Mikolajczak, Menil y Luminet (2007) mostró que las personas con mayores niveles de inteligencia emocional rasgo presentaron una menor secreción de cortisol (la hormona del estrés) en respuesta a una situación estresante, por lo que aún existen razones de peso para seguir pensando que la inteligencia emocional tiene efectos positivos “reales” y observables en la salud de las personas, y no solo se asocia a la percepción que estas tienen de su salud o al menor número de quejas por problemas de salud que expresen.

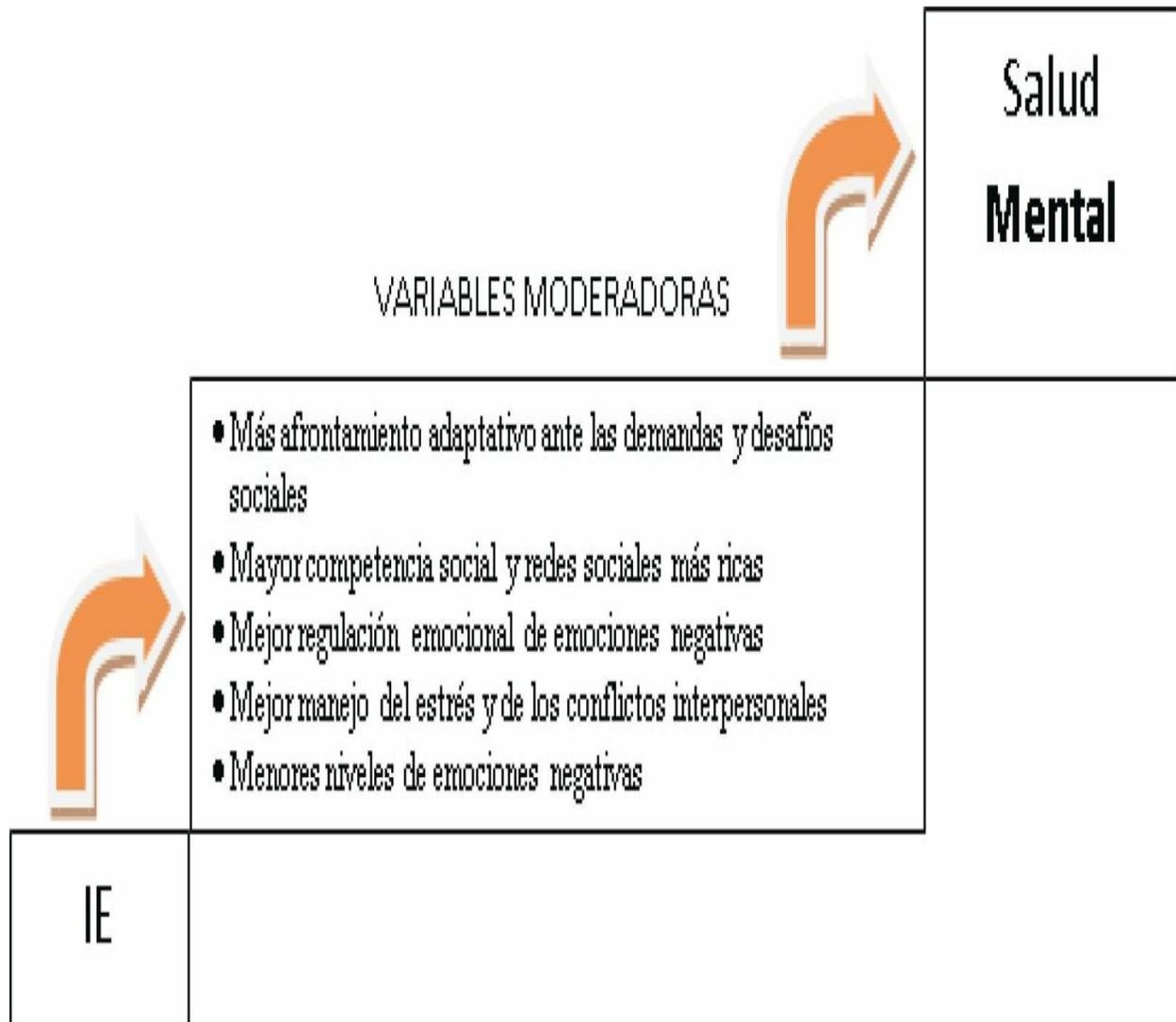


Figura 4.4. Hipotético patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud mental o psicológica (adaptado de Zeidner *et al.*, 2012).

Las personas con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a mostrar una mejor salud mental o psicológica y, por ende, una baja inteligencia emocional se considera un factor de vulnerabilidad a la enfermedad mental. Menores niveles de inteligencia emocional se asocian con mayor propensión a padecer trastorno de ansiedad, depresión o diversos trastornos de la

personalidad (Hansen, Lloyd y Stough, 2009). Ahora bien, no se puede caer en el reduccionismo de pensar que cualquier trastorno mental implica necesariamente un déficit en inteligencia emocional. Como han demostrado recientemente Copestake, Gray y Snowden (2013), padecer algún trastorno psicopatológico no puede entenderse como un déficit general en inteligencia emocional, aunque sí es probable que diferentes facetas de muchos trastornos psicopatológicos estén relacionadas con algunos aspectos de la inteligencia emocional, como ya sugirieron antes los resultados del triple estudio de Petrides, Pérez-González y Furnham (2007).

4.5.3. *Inteligencia emocional y bienestar*

Un objetivo explícito de las políticas públicas debería ser el de mejorar la felicidad de los ciudadanos (Veenhoven, 2004).

El interés por comprender cómo se alcanza la felicidad siempre ha estado presente en la historia de la filosofía, en cuyo estudio destacan, entre otros, pensadores como Aristóteles o Schopenhauer. Pero con el surgimiento de la psicología positiva se ha reavivado este interés, de tal forma que en la actualidad se trata de responder interrogantes filosóficos antiguos mediante la ciencia psicológica moderna (Kesebir y Diener, 2008), estudiando así el funcionamiento óptimo del ser humano hacia el alcance de su felicidad.

En el marco de la psicología se ha afrontado el estudio de la felicidad principalmente a partir del concepto de “bienestar” personal. Principalmente se han desarrollado dos corrientes de investigación basadas en dos concepciones relacionadas pero distintas de bienestar personal: la hedónica y la eudemónica (Ryan y Decis, 2001). El bienestar “hedónico” representa el grado en el que la persona experimenta la mayor parte del tiempo más emociones positivas que negativas, y bajo esta concepción se suelen emplear las expresiones “bienestar subjetivo” o “satisfacción con la vida”, siendo, en definitiva, el resultado de un balance global del grado en que uno está satisfecho con la vida que tiene. El bienestar “eudemónico” (del griego *eu-*, bueno, y *-daimon*, espíritu) proviene de la eudemonía aristotélica, y viene al caso recordar que originariamente se concebía un “demonio de cualidades divinas” en el sentido de “espíritu bueno”; es decir, podía haber un espíritu bueno y uno malo; y a ambos se les podía denominar como “demonio”. Con el tiempo “demonio” quedó solamente como “espíritu malo”. Eudemonía se refiere al sentido de plenitud y de realización personal, y se refiere habitualmente al “bienestar psicológico” vinculado con el interés por el desarrollo personal, el ejercicio de virtudes y potencialidades, el afrontamiento de los retos vitales y la consecución de metas personales.

Otro concepto, quizás menos popular, es el de “bienestar social”, que se refiere a la medida en que una persona se siente a gusto con las demás personas e integrado en el funcionamiento de la sociedad (*e.g.*, Blanco y Díaz, 2005). Si bien la investigación sobre inteligencia emocional y bienestar social así entendido está aún por florecer, en cambio es abundante la investigación que revela que la inteligencia emocional se asocia con menores conflictos sociales y mejores relaciones sociales, en general, independientemente del contexto y de la edad de las personas, abarcando, por tanto, relaciones sociales laborales, familiares, de pareja o de amistad (*e.g.*, Frederickson, Petrides y Simmonds, 2013; Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer y Salovey, 2012).

Finalmente, es destacable que existe una amplia y variada evidencia empírica disponible sobre el hecho de que la inteligencia emocional se asocia muy positivamente con la felicidad y el bienestar personal, tanto hedónico como eudemónico (*e.g.*, Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero, 2011; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Matthews, Zeidner y Roberts, 2012), siendo incluso prácticamente el doble la asociación entre inteligencia emocional (rasgo) con felicidad que la asociación entre los cinco grandes factores de personalidad y felicidad, y

persistiendo esta asociación positiva con felicidad aun controlando el efecto de los cinco grandes (Furnham y Petrides, 2003). Para más detalles sobre los diversos tipos de bienestar véase Bisquerra (2013).

4.6. Emoción y conflicto

Hay evidencia de una interacción entre emoción y conflicto. Los conflictos generan emociones que pueden dificultar o imposibilitar su gestión apropiada. A su vez, hay emociones que pueden generar conflictos. Hasta cierto punto y en determinadas situaciones, no se sabe bien si la emoción ha causado el conflicto o al revés. La interacción entre emoción y conflicto sugiere la importancia de atender a la dimensión emocional en la gestión de conflictos. En este apartado se presentan diversas propuestas orientadas al desarrollo de competencias para la prevención y solución de conflictos desde una perspectiva de la inteligencia emocional.

4.6.1. La interrelación entre emoción y conflicto

Las personas que se encuentran ante problemas y conflictos importantes experimentan emociones de cierta intensidad. Según el tipo de problema pueden experimentar emociones relacionadas con la rabia, ansiedad, tristeza, etc., o una mezcla de ellas. Esto produce las reacciones fisiológicas propias de las emociones y por lo tanto esas personas experimentan una aceleración en el ritmo cardíaco, cambio en la respiración, hipertensión arterial, etc. La emoción asociada al conflicto se puede vivir con tanta intensidad que haga perder el control personal. La impulsividad no regulada puede agravar el problema.

A veces hay estímulos del contexto que se pueden valorar de tal forma que activan una emoción intensa, provocando una respuesta impulsiva. Por ejemplo, una persona se puede sentir ofendida con bastante intensidad por una broma de mal gusto que le ha gastado un compañero. Inmediatamente se activa la respuesta emocional, con los efectos neurofisiológicos propios, y como consecuencia se responde impulsivamente. Esto puede originar un conflicto de consecuencias imprevisibles.

El difícil equilibrio entre pasión y razón en las fases agudas de un conflicto tiende a desequilibrarse a favor de las emociones. De alguna manera, alzamos la voz, gesticulamos más, nos implicamos más, etc. Pretender que los demás razonen en ciertas situaciones de conflicto puede ser un desconocimiento de la realidad o una falta de inteligencia emocional.

Por lo tanto, conviene que en la gestión de conflictos se preste atención a su dimensión emocional. Una aplicación práctica que se deriva de esto es la importancia de la regulación emocional en la gestión de conflictos.

Una buena regulación emocional en la gestión de conflictos significa cambiar la emoción que se experimenta de forma impulsiva por otras que faciliten la solución del conflicto. Es decir, así como hay emociones que dificultan o impiden la resolución de conflictos, otras emociones ayudan y facilitan su solución.

En la exposición que sigue nos basamos principalmente en la obra *Emoción y conflicto* (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006), donde están desglosados los contenidos que aquí se presentan sucintamente.

4.6.2. Regulación emocional en la solución de conflictos

Para una gestión de conflictos efectiva se hace indispensable la regulación emocional. Esto es

una consecuencia lógica de la relación existente entre emoción y conflicto.

La regulación emocional es la capacidad para canalizar las emociones de forma apropiada de tal forma que no se produzca un comportamiento impulsivo, sino una expresión emocional adecuada al contexto. Esto es posible a partir de la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales, y mucho más en las situaciones de conflicto.

Conviene distinguir entre regulación y represión. La represión impide tanto reconocer la emoción como expresarla. En la regulación se identifica lo que se siente y se expresa a la persona adecuada, en la forma apropiada, en el momento oportuno y con el propósito justo. Esto significa que la regulación emocional no es fácil.

Las personas muy impulsivas tienen poca capacidad de regulación emocional; buscan recompensa inmediata de sus acciones; tienden a la ansiedad cuando algo no funciona según sus deseos y expectativas; tienden al llanto y a la alegría desbordante y a una expresividad emocional excesiva. Sus altibajos emocionales son muy patentes. Esto puede ser una causa de conflicto y en los conflictos puede ser una dificultad para su gestión efectiva.

4.6.3. Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional es una competencia que habilita para dar la respuesta apropiada ante los retos que acontecen a nuestro alrededor. Para la regulación emocional se requiere previamente que haya conciencia emocional. La regulación emocional es una forma de afrontamiento que implica cambiar la respuesta impulsiva por otra más adaptativa.

Cada persona va desarrollando sus propias estrategias de regulación emocional. Lo que pasa es que a veces no son efectivas. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias de regulación emocional que han sido experimentadas y contrastadas como eficientes.

La regulación emocional no se improvisa. Requiere un largo e intenso entrenamiento. Por ejemplo, si en una situación de conflicto se le dice al otro “tranquilízate”, “relájate”, etc., es posible que estas palabras produzcan el efecto contrario.

Solamente si la persona se ha formado y ha practicado técnicas de relajación durante bastante tiempo, estará en condiciones de poderse relajar en un conflicto. Por lo tanto, cuando se habla de aplicar la regulación emocional, no significa: “lo pienso y lo hago”. La capacidad de hacerlo depende de las energías que se han dedicado previamente al desarrollo de esa competencia. Esto significa formación, práctica, entrenamiento, tiempo de dedicación y voluntad de hacerlo.

El entrenamiento en regulación emocional implica a tres momentos de intervención:

- a) En la evaluación emocional.
- b) En el momento del impulso.
- c) En el momento de la acción.

Estos tres momentos en la práctica se producen tan rápidamente que prácticamente se superponen en el tiempo. Pero en el entrenamiento se pueden distinguir, lo cual permite un entrenamiento específico para cada uno de los tres momentos. Entre las estrategias de regulación emocional están las que se comentan a continuación, especialmente pensadas para la gestión de conflictos, basadas en Redorta *et al.* (2006).

La relajación es una de las más importantes. Significa la ausencia de tensión o activación que se manifiesta a tres niveles: fisiológico, conductual y cognitivo. Es decir, en los tres componentes de la emoción. Se ha observado empíricamente que una persona relajada está en

mejores condiciones para relacionarse positivamente con otras personas y tomar decisiones más acertadas.

Una sesión de relajación puede realizarse en unos veinte minutos aproximadamente. Si no se dispone de ese tiempo, con la práctica se puede resumir en menos tiempo; incluso en unos breves minutos cuando uno está entrenado para hacerlo. Si no hay limitaciones de tiempo, se puede alargar mucho más, como por ejemplo cuarenta minutos o incluso una hora. Lo recomendable sería un mínimo de dos o tres veces por semana, y si es posible a diario, aunque solo sean sesiones de diez minutos. Hay evidencia de los beneficios de la práctica de la relajación en múltiples aspectos de la salud y para la regulación emocional.

La meditación puede adoptar diversas técnicas, procedimientos y objetivos. Uno de ellos es tratar de conseguir la paz interior, sin que nos afecten las perturbaciones exteriores. Por lo tanto es una forma de autorregulación emocional. A veces se trabaja con la imaginación en términos de pensar algo positivo. La visualización permite en algunos supuestos poder reprogramar el subconsciente en positivo. Todas estas técnicas requieren entrenamiento, a ser posible con gente experimentada, pero su simplicidad es obvia una vez conocida y su práctica es sencilla. En nuestra cultura, la principal dificultad muchas veces es por falta de tiempo. Entre cinco y quince minutos diarios puede ser suficiente para mantener una práctica.

La respiración es esencial para la vida. Uno de los principales cambios que producen las emociones es el ritmo respiratorio. Un suspiro es una forma natural de rebajar una tensión emocional. Podemos ser conscientes de este fenómeno y trabajarlo en favor nuestro. Los ejercicios de respiración han demostrado ser útiles en la reducción de la ansiedad, la depresión, la irritabilidad, la fatiga, etc.

Cambiar la forma de pensar es útil cuando nos sentimos perturbados. La forma de pensar puede inundar la emoción y el estado de ánimo. Muchas veces son los pensamientos y no los acontecimientos los que generan emociones negativas y conflictos. Algunas estrategias que pueden facilitar este cambio de pensamiento son: identificar la distorsión cognitiva, comprobar los hechos, diálogo interior (hablarse a sí mismo), el método del doble nivel de exigencia (cambiar el doble nivel de exigencia: un nivel para mí y otro nivel distinto para los demás), la técnica experimental (comprobar experimentalmente la veracidad de los pensamientos negativos), pensar en matices (evitar el pensamiento blanconegro, todo o nada), el método de encuesta (preguntar a personas de confianza si mis pensamientos son realistas), definir los términos (saber exactamente lo que significan las palabras que estamos utilizando y utilizarlas apropiadamente), cambio semántico (por ejemplo, “no debería haber cometido este error”, sería más correcto “preferiría no haber cometido este error”), análisis de costebeneficio (analizar las ventajas y desventajas de los pensamientos y sentimientos negativos; por ejemplo, enfadarse cuando el otro no está de acuerdo), cambio de atribución causal, etc.

El cambio de atribución causal consiste en analizar las relaciones causa-efecto de otra forma. Las personas tienden a atribuir relaciones de causa a efecto basándose en sus creencias. Por ejemplo “he suspendido el examen porque soy tonto”. En este caso se atribuye la causa del suspenso a que es tonto. Por lo tanto, lo más seguro es que este estudiante crea que no podrá aprobar, ya que es tonto. Esto no resiste un análisis crítico; solo hace sentir impotencia. Probablemente si cambia la atribución causal se estará en mejores condiciones de encontrar solución y sentirse mejor. Por ejemplo: “he suspendido el examen porque no había estudiado suficiente”. Esto no afecta a su autoestima y además abre la puerta para superarlo: estudiando más se puede aprobar.

La asertividad es la capacidad de defender las propias opiniones, derechos y sentimientos, sin

agresividad. La asertividad es una competencia que se sitúa entre la agresividad y la pasividad (o inhibición). Agresividad y pasividad son comportamientos impulsivos que obedecen a emociones básicas. La agresividad es consecuencia de la ira; la pasividad está presidida por el miedo. La asertividad es una competencia que debe aprenderse. Lo cual significa regular el miedo y la ira.

La distracción es una buena estrategia para cambiar los estados emocionales negativos y pasar a otros más positivos. Hay muchas formas de distracción. Cada persona sabe cuáles son las que le proporcionan más satisfacción. Ejemplos de distracción que ayudan a la regulación emocional son: actividad física, leer, implicarse en alguna actividad (trabajo productivo, aficiones), práctica de alguna de las artes (escribir poemas, narraciones, pintura, escultura, realizar diseño de interiores, tocar algún instrumento, danza, filmar un cortometraje, etc.), asistir a manifestaciones artísticas (cine, teatro, conciertos, ópera, exposiciones, museos) o deportivas, etc.

Cuidar la nutrición también es importante. Somos lo que comemos. Regular la nutrición de forma sana no es tarea fácil en un momento en el que muchos alimentos se producen industrialmente y la información del consumidor es más bien escasa. Excesos con el alcohol o desequilibrios importantes en la dieta pueden tener, y de hecho tienen, gran influencia en nuestro estado emocional.

Aplazar gratificaciones inmediatas en favor de recompensas más a largo plazo, pero de orden superior, es una forma de regulación emocional. Por ejemplo, “no voy a hacer esto ahora, pero a cambio el mes que viene me iré de vacaciones”. No pretender que los deseos se cumplan de inmediato es una forma de entrenarse para la resolución de conflictos.

El apoyo social puede ser de gran ayuda en la regulación emocional. Las posibilidades incluyen a la familia, grupos de ayuda, amigos, asociaciones, etc. Personas muy agresivas han dejado de serlo gracias al apoyo de entidades como Alcohólicos Anónimos y entidades similares. El aprendizaje de la regulación emocional desde ópticas de apoyo social puede significar nuevos horizontes de gran valor.

4.6.4. El afrontamiento emocional de los conflictos

El afrontamiento de conflictos tiene dos posibilidades: cognitivas centradas en el problema, y afectivas centradas en la regulación emocional. Las dos son importantes. Atender solamente a los aspectos emocionales sin afrontar directamente el problema es poco eficiente. Atender solamente al problema objetivo sin tomar en consideración los efectos emocionales que produce, en ciertas circunstancias puede bloquear su solución.

El afrontamiento directo del problema depende de cada situación en concreto y no es objeto de análisis en este libro. Aquí nos centramos en el afrontamiento emocional.

¿Cómo me siento ante este problema?, ¿estoy en condiciones de afrontarlo de forma positiva?, ¿tengo algún estado emocional que me dificulta hacerlo de forma positiva (enfado, rabia, indignación, resentimiento, ansiedad, etc.)?, ¿es mejor, de momento, dejar pasar un tiempo para que se serenen los ánimos?, ¿necesito apoyo de alguien?, ¿cómo se siente la otra persona?, ¿qué puedo hacer para crear un clima emocional positivo para la gestión del conflicto?, ¿qué debo hacer para regular las emociones durante una entrevista conflictiva? Estas y otras preguntas en este sentido pueden ayudar a la regulación emocional para afrontar el conflicto con mayores probabilidades de éxito.

Una forma positiva de afrontar un conflicto es estar dispuesto a escuchar. La escucha en situación de conflicto requiere de una gran capacidad de regulación emocional, ya que continuamente estamos predispuestos a rebatir lo que dice la otra persona, ya que consideramos

que no se ajusta a la realidad.

Conviene tener presente que en un conflictos se pueden activar emociones fuertes, las cuales pueden producir distorsiones en la percepción de la realidad, por parte de todas las personas implicadas. Lo cual se une a una disminución en la capacidad expresiva. Todo junto puede provocar continuos malentendidos y rupturas en la comunicación interpersonal.

Ser capaz de ponerse en el lugar del otro desde una actitud empática, que permita comprender sus emociones, sus percepciones y sus expresiones “más allá de las palabras”, puede proporcionar resultados positivos inesperados.

4.6.5. La gestión emocional interpersonal en los conflictos

En esta sección sostenemos que la regulación emocional es muy importante en la gestión de conflictos, lo cual incluye dos aspectos: la regulación de las propias emociones y la gestión de las emociones de los demás.

Es habitual el caso de un conflicto en el cual yo regulo mis emociones, pero el otro no lo hace. ¿Qué puede pasar?, ¿qué hacer frente a las emociones de los demás en situación de conflicto?

La respuesta emocional que efectuamos va a provocar otra respuesta emocional en los demás. A partir de esta situación, cualquier conflicto puede iniciar un proceso de aumento progresivo de tensión emocional de forma muy rápida, ya que las emociones que se generan en los conflictos son lógicamente negativas.

La gestión de las emociones de las otras personas implicadas en un conflicto es un objetivo difícil. Pero es necesario proponérselo y posible su logro. Conviene tener presente a este respecto el fenómeno del contagio emocional que se produce en la situación de conflicto. Las emociones del otro se me pueden “infectar”. Pero yo puedo intentar contagiar al otro con emociones más positivas.

La autoestima y el estatus relativo de cada uno de los miembros en conflicto van a influir en la dirección del contagio emocional. Si me siento inferior, su emoción va a influir más en mí de lo que la mía influya en el otro. Esto remite a las relaciones de poder en la gestión de conflictos. Muchos conflictos pueden reducirse a conflictos de poder: ¿quién se va a salir con la suya?, ¿quién va a imponer su poder por encima del otro?

La complejidad de las situaciones de conflicto y las emociones que las acompañan hacen que no haya pautas generales de actuación suficientemente específicas que aseguren el éxito para cada caso concreto. Pero merece la pena aprender a gestionar las emociones que aparecen en las relaciones sociales.

Redorta *et al.* (2006) presentan un modelo de gestión emocional de los demás en situación de conflicto según el cual hay diez emociones que aparecen con más frecuencia en la situación de conflicto. Para cada emoción hay un tipo de gestión emocional específica. El [cuadro 4.4](#) resume el modelo, donde aparece en la primera columna la emoción que se ha activado y en la segunda el objetivo de la gestión emocional.

Cuadro 4.4. Modelo de gestión emocional interpersonal en situación de conflicto (Redorta et al., 2006)

Ira Calmar/ Desviar
Miedo Comprender/ Proteger
Tristeza Cuidar/ Animar
Interés Ayudar/ Explorar
Sorpresa Orientar/ Prevenir
Alegría Comprender/ Compartir
Disgusto Explorar/ Orientar
Envidia Evitar/ Explicar
Culpa Reducir/ Desplazar
Admiración Racionalizar/ Aprender

El funcionamiento del modelo se basa en dos premisas básicas:

1. Correcta discriminación de 10 emociones relevantes (“lectura de emociones”).
2. Acción inmediata recomendada a partir de la emoción identificada.

Para ello, el modelo incluye la técnica de “lectura de emociones”, que consiste en identificar las emociones que experimenta el sujeto a partir de los rasgos faciales. Ekman (1999) es un reconocido experto de referencia sobre esta temática; en sus obras se encuentra la documentación necesaria para la formación en estas competencias.

La gestión de las emociones de los demás en situación de conflicto se puede hacer desde diversos roles. Principalmente como mediador o como persona implicada en el conflicto. Pero también como familiar, amigo, compañero de trabajo, agente social, etc.

Algunas estrategias para la regulación emocional interpersonal en situaciones de conflicto se introducen a continuación, en base a Redorta *et al.* (2006) a los cuales remitimos para ampliar las estrategias aquí se presentan en forma de resumen. En cada párrafo se anuncia en primer lugar la técnica y se acompaña de una breve explicación.

- *Gestionar los silencios.* El poder del silencio es muy importante: si la palabra es plata, el silencio es oro. Igual que hay un tiempo para hablar, hay un tiempo para callar. Nuestro silencio puede permitir a los demás vivir intensamente sus emociones. Solo deberíamos dejar el silencio cuando tengamos algo más valioso que ofrecer. Generalmente arriesgaremos menos callando que hablando. El silencio siempre es prudente; además es oportuno si se adecua al momento.
- *Empatía.* Tiene la función de conectar con la emoción que el otro está experimentando en situación de conflicto. Tener empatía no significa pensar igual, sino conectar con la emoción del otro. Cuando nos sentimos comprendidos emocionalmente y se nos legitima la emoción que experimentamos, todo es más fácil.
- *El poder de la palabra adecuada.* Las palabras son grandes evocadoras de emociones, así como el tono de voz adecuado a las circunstancias. Siempre es importante pensar en la palabra idónea antes de hablar; en los conflictos mucho más.
- *El perdón.* La expresión “ni perdono, ni olvido” implica un alto nivel de resentimiento perturbador. Perdonar no significa olvidar, sino poder abordar el conflicto desde otra perspectiva emocional.
- *Gestionar la agresividad verbal.* Cada uno es dueño de sus silencios y esclavo de sus palabras. Hay que procurar decir aquello de lo cual no nos tengamos que arrepentir después. Esto es una forma de regulación emocional.
- *Aportar información relevante.* Muchos miedos, ansiedades, angustias y sorpresas pueden afrontarse mejor si sabemos más cosas respecto a los objetos que nos causan temor o sorpresa. Buscar y encontrar a tiempo la información relevante puede tranquilizarnos, ayudarnos en el proceso de integrar información o cambiar el significado que atribuimos a los hechos.
- *Saber estar.* El saber estar presente y permitir a los demás que vivan sus emociones es una estrategia potente que ayuda a la solución de conflictos.
- *El poder del reconocimiento.* Reconocer al otro como persona y en lo que ha hecho de positivo a menudo se olvida en el conflicto. Expresarlo de forma adecuada y en el momento oportuno tiene una gran fuerza para cambiar las emociones en la otra persona. Pero tiene que hacerse con sinceridad y honestidad. Si se hace con intenciones manipuladoras puede

tener efectos contrarios a los propuestos.

- *Ejercer el optimismo.* El entusiasmo se contagia y las actitudes positivas tienden a ser seguidas. Aportar una visión y una actitud positiva puede cambiar el clima de una reunión para establecer relaciones de mayor calidad. No es preciso ser el “eterno optimista” para que los demás puedan salir algo consolados de una situación incierta o desagradable.
- *Descubrir el chantaje emocional.* A veces no somos conscientes que somos víctimas de un chantaje emocional. Una cosa es la legítima expresión de emociones y otra muy distinta el uso de las emociones con objetivos de influir en los demás para que hagan lo que nos interesa. El chantaje emocional se puede manifestar a través de anticipar predicciones catastróficas, amenazas, expresiones como “vas a arruinar mi vida”, “si haces tal, no lo podré soportar”, etc.
- *La escucha activa.* Escuchar significa estar en silencio para poner atención en lo que dice la otra persona. Es darse cuenta de que detrás de cada palabra hay un mundo evocado con emociones que pueden ser fuertes. Es poner interés por el otro, respetar su propio proceso discursivo y emocional. No es entrar tanto en los juicios y los detalles como en la comprensión profunda del hablante y de su estado emocional. Es no interrumpir y permitir el discurso del que habla hasta el final.
- *Saber respetar los ritmos.* Todo lo valioso requiere tiempo. Conviene no precipitarse ni retrasarse. Es importante encontrar el momento justo de hacer las cosas: decir una frase adecuada, pedir alguna cosa, reconocer algo positivo del otro, etc. Todo esto requiere sentido de la oportunidad.
- *Autenticidad.* Ser auténtico significa ser coherente y mostrarse sincero. Saber conjugar mente y corazón (pasión y razón) con la propia conducta. La autenticidad mejora siempre nuestra credibilidad.
- *No juzgar.* La gestión de situaciones de alta emocionalidad mejora ostensiblemente si quien se halla bajo el impacto emocional nota que no es juzgado, sino comprendido, respetado y ve legitimadas sus emociones. Esto es importante sobre todo en una primera fase del contacto.

4.6.6. *Impulsividad, compulsión y automatismo*

En situación de conflicto, la gestión de emociones y la intervención adecuada pueden reconducir la situación de forma efectiva. Para ello conviene distinguir entre impulsividad, compulsión y automatismo.

La conducta es impulsiva cuando se reacciona sin pensar en las consecuencias. Se pasa directamente al acto; sin deliberación. Es decir, falta poner inteligencia emocional. Como consecuencia, la acción puede ser violenta, súbita, imperiosa, explosiva, fuera de control. “Primero dispara y después pregunta”, se podría decir utilizando una expresión sutil propia de las películas del oeste. La impulsividad es una precipitación irreflexiva.

La conducta compulsiva es una acción que tiende a repetirse y va acompañada de cierta lucha interior. Un ejemplo de comportamiento compulsivo es el fumar. La persona fumadora tiende a repetirlo, al mismo tiempo a lo mejor piensa que no debería hacerlo; pero no es capaz de dejarlo. Siente como una fuerza interna que le impulsa a hacerlo. Es consciente de ello y valora las posibles consecuencias. Tal vez dedique un tiempo pensando en ello. Pero al final no se siente capaz de dirigir su propio comportamiento. El comportamiento compulsivo se produce de forma repetitiva y con plena conciencia de la incapacidad para hacerlo de otra forma.

Un automatismo es la tendencia a actuar de la misma forma ante situaciones específicas. La

forma en que reiteradamente nos enfrentamos a las situaciones de conflicto configura un patrón de conducta automática ante el mismo. Conocer los patrones de comportamiento de una persona permite predecir más fácilmente sus reacciones en situación de conflicto. Esto se puede aplicar al otro y también a uno mismo. ¿Cuáles son mis automatismos en los conflictos?, ¿abordarlos?, ¿ignorarlos?, ¿huir de ellos?, ¿regular las emociones para afrontarlos mejor?

En situación de conflicto se tiende a dar respuestas emocionales rápidas. Las cuales, generalmente, tienen una forma reiterativa de mostrarse. Algunos autores se refieren a “esquemas emocionales” para expresar la idea de que mostramos a los otros una síntesis organizada y completa de nuestra experiencia emocional. Esta síntesis contiene tanto aspectos innatos, como el fruto de nuestra experiencia adquirida, donde hay una mezcla indisoluble de recuerdos, ideas, expectativas, sentimientos, sensaciones, afectos, etc. Los esquemas emocionales se pueden interpretar como una forma de automatismo.

La forma en que reiteradamente nos enfrentamos a una situación de conflicto configura un patrón de conducta ante el mismo. Se han estudiado modelos de este tipo de conducta con el fin de poder predecir más fácilmente las reacciones propias y de los demás.

Los automatismos y esquemas emocionales pueden dar lugar a estilos de afrontamiento en situación de conflicto. Algunos de ellos son los siguientes. El estilo evitativo se caracteriza por ignorar en lo posible el problema o minimizarlo. El estilo acomodaticio considera que lo importante es que el conflicto se resuelva aún a costa de renunciar a los propios derechos. En el estilo competitivo se pretende la rivalidad y vencer al otro. En el estilo de colaboración lo importante es la resolución conjunta de los conflictos. En el estilo de compromiso, el objetivo es la búsqueda de soluciones negociadas.

4.6.7. Conflictos interpersonales y conflictos intergrupales

Conviene distinguir entre conflictos interpersonales e intergrupales. Los primeros se producen básicamente entre dos personas. A veces pueden ser más, pero sin que haya conciencia de que es un grupo el que está en conflicto frente a otro grupo.

Todo esto tiene una implicación con la categorización de las emociones intergrupales que se presenta en otro apartado. Viene al caso insistir sobre este punto por el hecho de que las dinámicas emocionales funcionan de forma diferente en el grupo respecto a como lo hacen de forma individual. El comportamiento emocional de una colectividad tiene reglas propias. De alguna manera quedamos “contagiados”, “infectados” o “contaminados” por el clima emocional intragrupo e intergrupo.

Potenciar contactos entre grupos que sirvan para reducir las emociones negativas intergrupales y fomentar las emociones positivas que los miembros de cada grupo puedan sentir hacia el otro grupo es una forma efectiva de prevenir problemas y abonar el camino para la solución positiva de conflictos.

Analizar los conflictos entre grupos tomando en consideración las emociones intergrupales puede suponer una contribución a la comprensión de los conflictos que abre nuevas perspectivas para su posible solución.

4.7. El liderazgo emocional del profesorado

La educación es un trabajo en equipo en el cual están implicados una diversidad de agentes (profesorado, familias, alumnado). Para que un equipo funcione necesita de un líder que lo dinamice hacia el logro de los objetivos. ¿El líder nace o se hace? Es este un tema de debate

sobre el cual se han propuesto diversas interpretaciones alternativas. En función de la concepción que se tenga de lo que significa liderazgo, se derivan distintas aplicaciones para la formación de líderes. En este apartado se argumenta y se propone que la formación de líderes positivos incluya el desarrollo de competencias de inteligencia emocional.

4.7.1. *El trabajo en equipo*

La educación es un trabajo en equipo en el que debería estar implicada no solamente toda la comunidad educativa, sino toda la sociedad. Si bien, a efectos prácticos, en este apartado vamos a centrarnos en el contexto escolar.

Trabajar en equipo supone la colaboración de una serie de personas que pueden tener características muy diferentes respecto a sexo, edad, carácter, temperamento, inteligencia, clase social, ambiente familiar, experiencias previas, formación inicial y continua, creencias, actitudes, etc.

Cuando el equipo está cohesionado y las acciones de los diversos miembros se dirigen a un objetivo común, se puede producir el *efecto sinergia*, que podría expresarse mediante la fórmula: $2 + 2 = 5$. Esto sería un error en matemáticas, pero sirve para ilustrar simultáneamente el concepto de sinergia y de equipo: el todo es más que la suma de las partes. El trabajo en equipo, bajo unas condiciones y circunstancias óptimas, puede ofrecer resultados superiores a los que se obtendrían de la suma del trabajo individual de cada uno de los miembros. Esto coincide con el concepto de sinergia.

¿Qué es un equipo? Se puede afirmar que un equipo está formado por un conjunto de personas organizadas que tienen unos objetivos comunes. La simple suma de individuos no forma un equipo. Para que realmente haya equipo, se necesita *interacción* entre los miembros, con una *organización* enfocada a unos *objetivos*.

Para que el equipo sea efectivo en su funcionamiento se necesita un buen clima emocional que predisponga a la cooperación, comunicación, confianza, respeto, discreción, sentido del humor, etc. También son importantes los aspectos físicos y materiales del ambiente de trabajo: amplitud del espacio, iluminación, temperatura, ventilación, ruido, limpieza, nivel de contaminación, decoración, ordenación del espacio y el tiempo (un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio; un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo), etc.

Por lo que aquí respecta, vamos a proponer que en el mundo de la educación haya equipos docentes con inteligencia emocional. La inteligencia emocional no es solamente un atributo de las personas, sino que los grupos pueden llegar a ser equipos con inteligencia emocional. Un aspecto esencial para que esto sea una realidad es la presencia de un liderazgo emocionalmente inteligente.

4.7.2. *El liderazgo*

Si se pregunta a un grupo clase que escriban el nombre de como mínimo tres líderes, suelen aparecer personajes tan diversos como políticos, militares, profesores, religiosos, empresarios, entrenadores, deportistas, etc. Si nos referimos a personas concretas, suelen citarse a Gandhi, Luther King, Dalai Lama, Madre Teresa de Calcuta, Jesús de Nazaret, etc. Pero también Napoleón, Stalin, Mao Tse Tung, Julio César, Alejandro Magno, Hitler, etc. Observemos en los ejemplos anteriores a dos bloques distintos de personajes. Consideramos innecesario ningún comentario al respecto de la diferencia entre ellos. Vamos a referirnos a ellos simplemente como el primero y el segundo bloque.

El concepto de liderazgo que una persona puede tener es muy distinto si piensa en ejemplos del primer bloque o del segundo. Cada persona tiene un marco referencial de lo que significa liderazgo en función de su formación y su experiencia.

Curiosamente, en el currículum escolar aparecen con bastante frecuencia personajes del segundo bloque; en cambio aparecen con menor frecuencia los del primer bloque. Tal vez esto contribuya a explicar que en la comunidad educativa, en general, hay un concepto negativo de liderazgo, hasta tal punto que casi nadie quiere ser líder en los centros educativos. En los centros públicos suele haber un cierto rechazo a ser líder; la persona que tiene que asumir la dirección del centro, muchas veces lo acepta porque no queda más remedio.

Esto no es bueno para crear equipos docentes con inteligencia emocional, que trabajen en centros educativos eficaces y que se preocupen para innovar en educación. Tal vez se requiere reconceptualizar el liderazgo en educación. También hace falta formación en liderazgo al personal docente y motivar para surjan líderes con inteligencia emocional.

¿Qué significa liderazgo? Liderar consiste en influir sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos comunes. La capacidad de influir exige competencia persuasiva. Pero también capacidad de escuchar. Para movilizar hay que transmitir entusiasmo. El buen líder se propone que las personas deseen hacer lo que es necesario hacer.

El equipo educativo necesita un líder que dinamice y coordine las diversas acciones encaminadas al logro de los objetivos. La forma de ejercer el liderazgo puede condicionar el trabajo de todo el equipo. Por esto es importante conocer las características del liderazgo efectivo.

Muchas personas confunden el líder con el jefe. El jefe ordena; el líder comunica, motiva, moviliza. Los ejemplos del segundo bloque son jefes, caudillos, militares y políticos que han utilizado la fuerza para movilizar a las personas. La movilización se ha hecho sobre la base del miedo. Para el logro de sus objetivos han necesitado acciones inmediatas que se han movilizadas por el uso de la fuerza; la última ratio. El clima emocional que han creado estos personajes se basa en el miedo y el odio.

En cambio los ejemplos del primer bloque han sido capaces de movilizar a otras personas a partir de la convicción y la implicación emocional. Muchas veces se trata de proyectos de gran envergadura y largo alcance, los cuales pueden requerir mucho tiempo para lograrse (años), con la colaboración voluntaria y desinteresada de muchas personas. El clima emocional que crean estos personajes incluye respeto, compasión, agradecimiento, libertad, justicia, paz, y un conjunto de valores que tienen como emoción fundamental el amor.

Establecida esta distinción, importante para la formación en liderazgo, conviene aclarar un tema: el líder, ¿nace o se hace? La respuesta no es sencilla. Pero en líneas generales podemos responder: el líder nace y se hace. Es decir, hay personas que nacen con un carisma que les hace líderes naturales. Pero hay otras personas que aprenden las competencias para un liderazgo efectivo.

Se pueden identificar dos tipos de teorías al respecto: personalista y situacional. La teoría personalista sostiene que el líder nace. Solo los individuos con una personalidad determinada pueden ser buenos líderes. La teoría situacional defiende que es la situación la que hace que una persona pueda ser un buen líder en un momento determinado.

Hay características personales que pueden ayudar a ser un buen líder. Pero también hay un conjunto de competencias del buen líder que se pueden aprender. Es más, una persona carismática que no aprende las competencias para un liderazgo efectivo puede quedarse en jefe, pero no llegar a líder.

Desde una perspectiva más amplia, en la teoría interactiva se considera que en el liderazgo efectivo intervienen tres elementos: características personales, aprendizaje y contexto. Las características personales, donde las aptitudes y la personalidad son esenciales, desempeñan un papel importante en el liderazgo. Pero el aprendizaje y la adquisición de competencias complementa las características personales y, a veces, puede incluso suplir ciertas deficiencias reales o aparentes. Por otra parte, el contexto ofrece la ocasión de estar en el momento oportuno en el lugar adecuado y asumir funciones de liderazgo con realización excelente.

Se pueden identificar varios tipos de líder: formal, informal y ocasional. Conviene señalar que no son tipos excluyentes; es decir, un líder puede tener simultáneamente características de varios tipos.

Los líderes formales tienen un poder que es fruto de la jerarquía. Su influencia viene determinada por su autoridad. Por ejemplo, el director de un centro educativo. El poder viene marcado por el cargo que ocupa en un contexto dado. En un centro privado este poder es muy superior a un centro público.

Los líderes informales tienen un poder que proviene de su forma de ser y de relacionarse con los compañeros de trabajo. Son personas carismáticas que inevitablemente lideran grupos informales. En los centros educativos es relativamente fácil identificar a esas personas, ya que se hacen notar en las conversaciones informales, en las reuniones de claustro y en los comentarios. De forma similar se pueden identificar los líderes informales en cualquier tipo de organización o grupo social.

Los líderes ocasionales ejercen el rol de líder en una situación determinada. Esto se da cuando las características personales y las competencias adquiridas responden a las necesidades de un grupo en un momento dado. Una vez logrados los objetivos, se puede difuminar el rol de líder de esa persona.

Consideramos oportuno desmitificar el concepto de líder. Hoy en día ya no se requiere un líder carismático y a la vez autoritario, que se parece más a un jefe militar que a un dinamizador democrático. Más bien se necesitan personas que reúnan una serie de características emocionales como comprensión empática, competencias sociales, talento, capacidad de trabajo, intuición, entusiasmo, optimismo y sobre todo inteligencia emocional. Prácticamente todas estas competencias se pueden aprender.

Conviene distinguir entre *tipos de líder* y *estilo de liderazgo*. Acabamos de ver los tres tipos de líder. El estilo de liderazgo depende de la voluntad de actuar. Cualquier tipo de líder puede adoptar el estilo que considere más oportuno. Vamos a contemplar los siguientes estilos de liderazgo: autoridad personalizada, participativo y consenso grupal.

El estilo de *autoridad personalizada* asume la responsabilidad máxima de los acontecimientos. Es un estilo que se identifica con el director o el jefe. Pero además es directivista: señala en cada momento lo que se debe hacer. Todas las decisiones deben pasar por su persona. Ejerce un control absoluto sobre el grupo. Es un estilo apropiado en cierto tipo de situaciones como, por ejemplo, cuando el equipo es novato y no tiene experiencia; hay una situación de urgencia (caso del jefe de bomberos, por ejemplo); existe mucha desorganización, poca cooperación, objetivos difusos, funciones poco claras, etc. No hay que confundir este estilo con el autocrático y dictatorial.

En el *estilo participativo* cada miembro tiene una función concreta y determinada de la que es responsable y en la que puede decidir. Las decisiones que competen al grupo se toman de forma compartida. Una vez fijados los objetivos, los individuos del grupo trabajan de forma autónoma. El líder supervisa el trabajo realizado y es un referente de apoyo a los miembros del grupo. Es un

estilo apropiado para un equipo de alto nivel profesional, con una organización muy definida, cuando es necesaria una descentralización para potenciar la autonomía de los miembros, etc. No se ha de confundir con la premisa: “es uno más”.

En el *estilo de consenso* grupal el líder es el coordinador por excelencia. Su tarea primordial es mantener la cohesión del grupo y la identificación de sus miembros con el equipo. Las decisiones se toman por consenso grupal. Es un estilo apropiado cuando cada miembro es el responsable de su trabajo y la especialización es un elemento esencial. Esto suele darse en el contexto educativo. No se ha de caer en el estilo abdicador y vacío de sentido.

4.7.3. *El liderazgo en educación*

A muchos profesores les cuesta asumir su rol de líder del grupo clase. Mucho más asumir el liderazgo formal del centro a través de la dirección. Pero es inevitable que el profesor sea percibido por parte del alumnado como un modelo y como un líder. Aceptar estos roles, que debe asumir todo profesor, permite situarse en el lugar que le corresponde. Analizar el rol del profesor a través del concepto de liderazgo ofrece la posibilidad de entender la educación desde otra perspectiva y al mismo tiempo entender mejor las características peculiares de ejercer el liderazgo en el contexto educativo.

Se puede considerar al profesorado como unos profesionales que ejercen uno de los retos más exigentes: la educación de la sociedad del futuro. El alumnado necesita: estar informado, ser valorado, ser respetado, ser oído, ser tenido en cuenta, tener retos, tener confianza, ser animado, desarrollarse, recibir apoyo en los momentos difíciles y muchos otros aspectos cognitivos y emocionales que favorecen su desarrollo personal.

Todo esto lo puede proporcionar un profesor que no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que además sea el líder del grupo. Los profesores eficaces son aquellos que son capaces de conectar con su alumnado, de apreciar y entender sus necesidades y de buscar modos específicos e individualizados de satisfacerlas.

La enseñanza y el liderazgo están comprometidos con la ayuda a otras personas para que descubran que es posible el cambio. Tanto el liderazgo como la educación se proponen crear un clima que promueva la ejecución de pequeños pasos hacia la mejora.

Tanto en la educación como en las organizaciones, los líderes se enfrentan a un reto esencial: la eliminación de la separación tradicional entre lo personal y lo profesional. Las personas son seres únicos e indivisibles; de ahí la palabra individuo, de *indivisum* (que no se puede dividir). Por esto, el alumnado se siente mejor cuando percibe que es valorado de forma global e integrada.

4.7.4. *Liderar con inteligencia emocional*

Varios metaanálisis han comprobado que, en general, existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y distintos indicadores de liderazgo (*e.g.*, Harms y Credé, 2010; Walter, Cole, y Humphrey, 2011), que puede oscilar entre $r=.21$ y $r=.50$ aproximadamente. No obstante, la magnitud de la correlación parece ser bastante menor cuando la información se recaba de distintas fuentes (*e.g.*, jefe vs. subordinados) frente a cuando es recabada de la misma fuente (Harms y Credé, 2010). Otra interesante observación es que la asociación entre inteligencia emocional y liderazgo, así como la relación entre inteligencia emocional y rendimiento laboral, es mayor cuando la inteligencia emocional es evaluada como inteligencia emocional rasgo en lugar de cuando es evaluada como inteligencia emocional capacidad (*e.g.*, Joseph y Newman,

2010; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2010).

Los buenos líderes son personas que despiertan entusiasmo y son capaces de movilizar a la gente. Cuando tratamos de explicar sus capacidades recurrimos a nociones como inteligencia, personalidad, asertividad, planificación, ideas claras, dominio del lenguaje, capacidad de convicción y persuasión, de motivar, de transmitir entusiasmo, etc.

Diversos autores de reconocido prestigio en el estudio del liderazgo organizacional (Boyatzis y McKee, 2006; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) afirman que lo que caracteriza a los grandes líderes es saber gestionar las emociones. Su éxito no depende tanto de lo que hacen, como del modo en que lo hacen. Es la forma de comunicar, atendiendo a la dimensión emocional, lo que distingue al buen líder. Promover de forma original que los demás realicen acciones que perciben como importantes es una característica del líder con inteligencia emocional.

Las claves del liderazgo con inteligencia emocional se asientan en las competencias emocionales. Es decir, en el modo como gestionan las emociones en sus relaciones consigo mismo y con los demás. Saben encauzar positivamente las emociones de sus colaboradores y orientarlas hacia el entusiasmo. Cuando los líderes encauzan las emociones en una dirección positiva, movilizan lo mejor de las personas y por esto están dispuestas a colaborar desde la propia convicción.

El mal líder genera emociones de tensión, ansiedad, frustración, resentimiento, etc. Son personas a las que no les importan los sentimientos de los demás, ni sus opiniones. Como consecuencia se pierde una gran cantidad de energía, experiencia y competencia que no es canalizada de forma apropiada.

Los líderes efectivos son capaces de conectar con las personas que les rodean. El resultado es un equipo de personas que trabajan en sincronía. No actúan impulsivamente; sino con capacidad para autogestionar sus propias emociones y las emociones de los demás. El líder emocional sabe que las emociones se contagian y por lo tanto sus emociones pueden ser potentes conductores del estado de ánimo del grupo de colaboradores. La empatía es una competencia básica de este tipo de líder. La compasión bien entendida es otro elemento importante. Este tipo de líder es capaz de crear un clima emocional positivo, apropiado para implicar a todo el equipo en un proceso de cambio para la mejora permanente.

4.7.5. *El líder resonante*

La palabra resonante es utilizada por Goleman, Boyatzis y McKee (2002) en el sentido de resonar. Es decir, “refuerzo o prolongación del sonido mediante el reflejo”, o más concretamente: “mediante vibración sincrónica”. En las relaciones humanas, esta vibración sincrónica tiene lugar cuando dos personas sintonizan en la misma “longitud de onda emocional”. Es decir, cuando se sienten en sincronía. Igual que en resonancia, la sincronía “resuena” y prolonga el tono emocional positivo. Las personas más resonantes son las que sintonizan mejor con los demás. Estos autores denominan *líder resonante* al que lidera con inteligencia emocional.

El líder resonante infunde confianza, esperanza, optimismo y ayuda a los demás a que se conviertan en lo mejor que pueden ser. El líder resonante ayuda a aprovechar al máximo los recursos disponibles para una mayor eficiencia de la organización. Es decir, es maravilloso trabajar con ellos, pero además sacan buenos resultados. Esto se consigue cuando se ha ensamblado correctamente la potencia de toda la gente que trabaja a su alrededor.

El líder resonante regula bien sus emociones, se compenetra con sus colaboradores, ayuda a centrarse en un objetivo común, construye una percepción de grupo compacto (crear

comunidad), contribuye a crear un clima emocional positivo. Es optimista y realista al mismo tiempo.

El liderazgo se ejerce por medio de la conversación, la observación y la escucha. Por tanto el líder debe poseer y utilizar una diversidad de habilidades necesarias para dinamizar un debate eficaz. El líder necesita, en sus reuniones personales o de grupo con sus colaboradores, demostrar su habilidad para negociar con amabilidad, escuchar activamente, actuar con diligencia, dar apoyo y orientación.

Para identificar al líder resonante pueden ayudar preguntas como: ¿inspira confianza en los demás?, ¿crea un clima emocional positivo?, ¿manifiesta optimismo y esperanza?, ¿está en contacto con los demás?, ¿manifiesta empatía?, ¿es consciente de la realidad que le rodea?

4.7.6. La creación de organizaciones emocionalmente inteligentes

Para una organización eficiente no es suficiente con un líder resonante que tenga competencias de inteligencia emocional. Para que todo funcione como sería de desear se requiere que toda la organización sea emocionalmente inteligente.

Cuando hablamos de *organización* nos referimos a un concepto clave que en muchos casos equivale a empresa, y que aplicada al contexto escolar coincide con centro educativo. Otros ejemplos de organización son una ciudad, un barrio, un pueblo, un país, una comunidad de vecinos, una ONG, un Ayuntamiento, un gobierno autónomo, un ministerio, etc.

La inteligencia emocional tiene que ver no solo con el individuo, sino con el grupo como un todo. Conviene insistir en que los grupos también tienen sus propios estados de ánimo y sus necesidades. Los grupos piensan, sienten y actúan como un todo; más allá de lo que pueda pensar, sentir o hacer un individuo en concreto. Esto explica que a veces en una reunión se capta un clima emocional enrarecido. En estos casos, para que el ambiente no siga complicándose es necesario realizar alguna acción para reconducir la situación en la dirección apropiada. La inteligencia emocional de un grupo se asienta en las mismas competencias que exhibe la persona emocionalmente inteligente: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, etc.

Para potenciar organizaciones educativas emocionalmente inteligentes, los líderes pueden contribuir a sensibilizar al grupo de cara a la importancia de desarrollar competencias emocionales en todo el profesorado. Una vez que el profesorado está formado en competencias emocionales, puede contribuir a su desarrollo entre el alumnado. Una forma de hacerlo es a través de la acción tutorial. Pero hay muchas otras posibilidades de poner en práctica programas de educación emocional, como la integración curricular o la transversalidad.

Un centro educativo donde el profesorado está formado en inteligencia emocional y se preocupa de formar al alumnado en este sentido, está construyendo un equipo con inteligencia emocional cuyas repercusiones en la práctica pueden ser enormes, tanto en la dinámica de centro, en la convivencia como en el rendimiento académico.

También en las familias es necesario el desarrollo de competencias emocionales. Esto se puede hacer a través del “espacio familiar”, que es otra forma de denominar a las escuelas de madres y padres. Se pueden organizar charlas y conferencias para la sensibilización. Pero con esto no es suficiente. Se requieren talleres y cursos prácticos donde se realicen múltiples actividades enfocadas al desarrollo de competencias emocionales. Los líderes educativos pueden desempeñar un papel importante en la dinamización de las relaciones con las familias; el diseño de programas de formación para el espacio familiar es una posibilidad.

El líder es una especie de “agente de cambio” que analiza el contexto actual y lo compara con

el escenario deseable. Esto permite identificar necesidades a satisfacer. Una necesidad es la discrepancia entre la situación actual y la situación deseable. La función del líder es movilizar procesos de cambio enfocados a satisfacer necesidades.

Para impulsar procesos de cambio enfocados a la mejora conviene tener presente una serie de aspectos que se comentan en la obra de Goleman, Boyatzis y McKee (2002: 270-275) y que se resumen a continuación.

1. Conocer el contexto
 1. Respetar los valores del grupo.
 2. Trabajar sin prisa pero sin pausa.
 3. Iniciar en la cúspide una estrategia que parta desde abajo.
2. Visualizar el ideal
 1. Dirigir la mirada hacia dentro (sentimientos y emociones).
 2. Las personas deben ver la posibilidad de lograr el objetivo sin poner en peligro sus intereses (sueños, valores, creencias).
 3. Primero las personas, luego la estrategia.
3. Desarrollo de la inteligencia emocional
 1. Pasar de la visión a la acción.
 2. Crear sistemas que alienten las prácticas emocionalmente inteligentes.
 3. Gestionar adecuadamente el liderazgo resonante.

El auténtico cambio discurre a través de un proceso multifacético que afecta a los tres niveles esenciales de una organización: el nivel individual, el nivel de los equipos en que trabajan los individuos y el nivel general de la cultura de la organización.

El concepto de cultura de la organización se refiere al conjunto de creencias, valores y actitudes compartidos que tienden a generar normas de comportamiento. Es por tanto un concepto técnico de las organizaciones, que no coincide con lo que habitualmente se entiende por cultura en educación. La cultura de la organización tiende a crear unas pautas de comportamiento en la dinámica de las interrelaciones individuales y grupales dentro de la organización, así como en las relaciones con los clientes, proveedores y entorno social. Cuando esto se aplica al contexto escolar, se refiere a las relaciones entre el profesorado, con el alumnado y con las familias.

La tarea fundamental de los líderes emocionalmente inteligentes consiste en crear organizaciones resonantes. Los líderes de los centros educativos deben proponerse movilizar a los grupos desde la resonancia y la inteligencia emocional. Esto significa implicar a los equipos en un proyecto común. Lo cual incluye al personal docente, alumnado, personal de administración y servicios, a las familias y a los agentes sociales implicados en la comunidad educativa. Todo esto es crear organizaciones educativas con inteligencia emocional.

4.8. Inteligencia emocional del profesorado: el educador emocionalmente inteligente

El desarrollo de las competencias emocionales es clave para el logro del bienestar. Por este motivo es necesario que la educación emocional se contemple en los currícula educativos. La finalidad última del proceso educativo debería ser el desarrollo integral de la persona.

El informe *La educación encierra un tesoro* (conocido como “Informe Delors”, 1996) de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la Unesco, recoge y analiza los retos para la educación en el nuevo siglo. El informe Delors (1996) señala cuatro pilares para la educación del futuro, dos de los cuales son aprender a ser y aprender a convivir, estrechamente vinculados al desarrollo integral y emocional.

La sociedad globalizada del siglo XXI se caracteriza por vertiginosos cambios y un ritmo de vida marcado por una intensidad y rapidez muy elevadas. Esta situación afecta a todas las dimensiones de nuestra vida, cambia la forma de trabajar, de relacionarse, de vivir, el ritmo de aprendizaje, nuestra vivencia emocional, etc.

Vivimos en una sociedad caracterizada por problemas psicosociales como el estrés, la ansiedad o la depresión, conductas de riesgo (consumo de alcohol y drogas, etc.) y comportamientos agresivos y violentos. La escuela no se queda al margen y estos problemas influyen en el aprendizaje del alumnado y la vivencia emocional que ellos y docentes tienen en la escuela. Todo ello pone de manifiesto la necesidad imperiosa de repensar la educación incorporando en las escuelas la posibilidad de trabajar la vertiente emocional.

La aplicación de programas de educación emocional efectivos en las escuelas permite desarrollar las competencias emocionales, ayuda a prevenir problemas psicosociales y conductas de riesgo y fomenta una mejora de la convivencia, ya que permite que nuestras interacciones con los demás sean positivas y más efectivas. Para que esta aplicación pueda ser realmente efectiva hay que partir de la formación del profesorado. Es indispensable potenciar el desarrollo emocional de los docentes para que luego ellos puedan ayudar a los alumnos a ser emocionalmente más competentes. Tan sólo así podremos provocar un proceso de transformación en el contexto educativo creando entornos escolares más positivos y saludables. Y todo ello permitirá caminar hacia una sociedad más compasiva, alegre, satisfecha, comprensiva y empática.

Este planteamiento de transformación educativa profunda no se producirá si antes no provocamos una implicación del profesorado potenciando su desarrollo emocional. Además, diversas investigaciones empiezan a demostrar que la inteligencia emocional de los docentes influye en los procesos de aprendizaje, en la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Wong, Wong y Peng, 2010).

¿Recuerdas un buen profesor?, ¿Cómo era el mejor profesor que has tenido?, ¿Cómo interaccionaba contigo y tus compañeros de clase?, ¿Qué hacía?, ¿Cómo se comunicaba?, ¿Cómo te hacía sentir?, ¿Qué emociones se respiraban más en clase durante esa asignatura?: Aburrimiento, indignación, miedo, rabia, pena, etc., u otras diferentes como entusiasmo, interés, satisfacción, alegría, admiración, etc. Si hiciéramos este ejercicio veríamos cómo la gran mayoría de resultados tienen que ver con competencias, capacidades o habilidades relacionadas con el aprendizaje y desarrollo emocional del profesorado. Respondiendo a estas preguntas, también se pone de manifiesto cómo el profesor puede influir positiva o negativamente en las emociones del alumnado y, por consiguiente, en la implicación y motivación que sus alumnos viven durante las clases. En la relación profesoralumno el impacto emocional puede ser realmente importante, tanto es así que podemos recordarlo aún pasados muchos años.

A continuación se presentan 10 aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de promover el desarrollo emocional de los docentes:

1. *Conciencia emocional.* Conocimiento de las propias emociones y, por tanto, preguntarse: ¿cómo me siento?, ¿qué emociones siento habitualmente cuando estoy en clase? También significa percibir las emociones de otras personas y el clima emocional de un determinado contexto. Aprender a detectar las emociones del alumnado y el clima emocional del aula es sumamente importante, ya que tiene un impacto en el desarrollo de las clases y en la conexión y motivación del alumnado por esa asignatura.
2. *Contagiar entusiasmo e interés.* Las emociones, sean positivas o negativas, se contagian como un virus social. Si desarrollamos la conciencia emocional, podremos reconocer mejor qué tipo de emociones estamos transmitiendo a las personas que nos rodean. Emociones agradables como el entusiasmo y el interés tienen efectos positivos en nuestra salud, en las relaciones interpersonales y en nuestra cognición. Transmitir este tipo de emociones positivas a los estudiantes les puede ayudar a: incrementar sus recursos intelectuales y el rendimiento cognitivo; fomentar pensamientos positivos y creativos; la toma de decisiones y solución de problemas; aumentar la motivación intrínseca y la perseverancia y superar mejor las dificultades.
3. *Entender las emociones.* Se trata de comprender las causas de nuestras emociones y las de los demás. Por tanto implica encontrar la respuesta a preguntas como: ¿por qué me siento así?, ¿por qué te sientes así? Entender las emociones es conocernos mejor y saber qué acontecimientos nos pueden generar emociones negativas o positivas. Si entendemos las emociones seremos más capaces de explicar qué nos sucede y por qué. También nos ayudará a prever posibles reacciones emocionales nuestras y de los demás.
4. *Escucha empática.* La empatía implica ponernos en la piel de la otra persona, entender su punto de vista. Además, la empatía también es la capacidad de conectar con la emoción de la otra persona y entender desde qué emoción vive una determinada situación. Con la escucha empática prestamos atención a través del oído y también escuchamos con el corazón, es una escucha auténtica, completa. Implica eliminar filtros y no juzgar al otro; significa estar atento al otro, escucharle de forma activa, mostrando interés, apoyo y comprensión.
5. *Regulación emocional.* En un aula se viven multitud de emociones y situaciones que nos permiten poner en práctica nuestra capacidad de regulación emocional. La gestión adecuada de las emociones en un aula tiene beneficios como la mejora de las relaciones interpersonales y el clima emocional que se respira en ella. Saber regular de forma apropiada mis emociones es conocer y poner en práctica la respuesta a estas preguntas: ¿qué emoción es más adecuada en un momento determinado?, ¿cómo puedo gestionar y cambiar mis emociones y las de los demás? Ser emocionalmente inteligente en este aspecto es saber controlar la impulsividad, saber esperar, crear un espacio entre la emoción y la acción y demorar gratificaciones. Imaginemos una situación de aula en la que un alumno desafía al profesor delante del grupo y esto genera enfado y rabia en el docente. Si el profesor no regula la rabia, la respuesta más probable será actuar de forma agresiva. En cambio, aplicar alguna estrategia de regulación emocional permitirá una expresión emocional más adecuada y esto tiene un impacto positivo en el modelaje que el docente ejerce sobre los estudiantes respecto a la gestión de las emociones. Los profesores son modelos y referentes importantes para el alumnado en lo que se refiere al aprendizaje emocional. Un aspecto crítico de la regulación emocional en el entorno educativo es poder gestionar las emociones de los demás. Esto implica poder aportar estrategias para ayudar a los estudiantes a regular su estrés, gestionar su tristeza, etc. Un profesor emocionalmente inteligente dispondrá de más

recursos para gestionar las emociones de los estudiantes. La regulación emocional se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales, éxito con el otro sexo y sensibilidad social (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Poulou, 2005; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005).

6. *Expresión apropiada de las emociones.* El hecho de que el docente exprese sus emociones adecuadamente en clase genera un clima de confianza en ella y potencia que los alumnos también lo hagan.
7. *Educación desde la compasión, la confianza y la esperanza.* La emoción desde la que me relaciono con alguien influye en la relación interpersonal, en mis pensamientos sobre la otra persona y en mi actitud y comportamiento respecto a ella. Un docente que educa desde la compasión es alguien que comprende a sus estudiantes, reconoce y se preocupa por sus dificultades y tiene intención y deseo de ayudarles a mejorar su situación.

La confianza en uno mismo también es esencial: confianza en mi profesionalidad como docente y en las posibilidades de mis alumnos. Para ello es necesario relacionarnos con ellos desde la comprensión. Confiar en los estudiantes implica detectar sus errores y debilidades para poder mejorarlos, sin olvidarnos de valorar y fomentar sus potencialidades, cualidades positivas y fortalezas. De esta forma les estamos ayudando a conocerse mejor e iniciar un proceso de crecimiento personal.

Educar con esperanza es dar la oportunidad a cambiar, a encontrar una pequeña solución o alguna posibilidad de mejora y vivir con expectativas realistas pero también esperanzadoras. Sabemos que hay alumnos que se muestran en clase negativos, desagradables o desafiantes hacia el profesor y sus resultados académicos no son especialmente brillantes. Cuesta sentir esperanza por ellos. La realidad es que seguramente pocas veces en su vida (si es que ha habido alguna) han tenido la oportunidad de sentir que alguien tiene confianza y esperanza en ellos.

Mostrarles la opción de cambiar, dar un pequeño margen de confianza y esperanza, buscar en ellos alguna cualidad positiva y valorarla puede ser para ellos revelador. Como dijo Goethe: “Trata a un hombre como es y será como es; trata a un hombre como puede y tiene que ser y será como puede y tiene que ser”.

Valorar más las potencialidades de los alumnos y confiar en ellos ayuda a fomentar su motivación e implicación, lo cual tiene un impacto en sus resultados académicos.

8. *Autoestima.* La profesión docente genera un gran desgaste de energía física, mental y emocional. Es fundamental disponer de recursos para cubrir este desgaste y sentirnos mejor con nosotros mismos y con los demás. Uno de los aspectos a cuidar desde el punto de vista emocional es la autoestima. El concepto de autoestima hace referencia a lo que yo pienso y siento sobre mí mismo, no lo que los demás sienten o piensan de mí. El núcleo de la autoestima está en uno mismo. Nuestro entorno, las personas que nos quieren o admiran pueden ayudarnos a cuidar nuestra autoestima, pero la máxima responsabilidad sobre ella recae en nosotros mismos. Puedo sentirme amado, admirado, adorado por los demás o recibir recompensas importantes y, a pesar de ello, sentir vacío, sentir que he conseguido poco. Entonces mi autoestima será débil y vulnerable. El respeto y cariño hacia uno mismo son piezas clave de la autoestima que debemos mantener día a día nosotros mismos. Cuidar la autoestima es valorarse, considerarse apto, capaz y tener confianza en uno mismo. En cambio, sentirme inútil, inseguro, culpable, equivocado o incapaz dañará mi autoestima.

El respeto, el amor, la confianza y la seguridad en uno mismo que caracterizan una buena

autoestima se acabarán transmitiendo también a nuestro entorno, en este caso, en el alumnado.

Gozar de una autoestima alta nos permitirá afrontar mejor las adversidades, establecer relaciones más positivas y menos destructivas y vivir con más felicidad.

9. *Tolerancia a la frustración.* La frustración es la vivencia emocional ante una situación en la que una expectativa (deseo, proyecto, ilusión) no se cumple (Bisquerra, 2010). Se produce cuando perseguimos una meta y algún obstáculo se interpone impidiendo que la consigamos.

La frustración forma parte de la vida y el aprendizaje, con lo cual es indispensable aprender a tolerarla mejor. La tolerancia a la frustración se refiere a la capacidad de afrontamiento o aguante ante una situación frustrante y permite continuar con la acción a pesar de la adversidad. Cuando la tolerancia a la frustración es elevada se puede responder con consistencia a una situación sin sentirse inundado por emociones negativas como la ira o la tristeza.

En la profesión docente se viven numerosas situaciones que ponen a prueba la tolerancia a la frustración del docente y cómo este maneja esta emoción negativa.

La tolerancia a la frustración es aprender a valorar los problemas y vencerlos, aceptar los errores y aprender de ellos cara a la mejora continua.

Las personas que han desarrollado un nivel alto de tolerancia a la frustración viven con menos estrés; gozan de mayor equilibrio emocional; pueden mantener la calma ante situaciones conflictivas y tomar las soluciones más adecuadas.

Aumentar la tolerancia a la frustración también ayuda a que seamos más resilientes y por tanto podamos superar mejor la adversidad y crecerse con ella.

10. *Gozar de bienestar.* ¿Qué es el bienestar?, ¿qué es la felicidad? Todos sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de bienestar y a pesar de ello, en más de una ocasión, podemos tener dificultades para definirlo. La felicidad es la valoración subjetiva y global que hace una persona sobre la satisfacción de su vida. Se trata de gozar de bienestar de forma consciente y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa (Bisquerra, 2009). A la hora de valorar este bienestar subjetivo entran en interacción el entorno o circunstancias externas y factores internos o personales. La felicidad o bienestar subjetivo no parece depender tanto de los acontecimientos externos, sino más bien de como los interpretamos a nivel personal. Por tanto, se trata de una condición vital personal que cada uno deberá cuidar y cultivar.

En la base de este bienestar subjetivo encontramos las emociones positivas. La vivencia consciente de emociones positivas puede considerarse uno de los aspectos principales de la felicidad. El profesorado vive con mayor frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). Incrementar las emociones positivas beneficia al profesor y genera un clima de aula que favorece el aprendizaje (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Sutton y Wheatley, 2003). Crear un clima positivo en clase, caracterizado por emociones agradables, contribuye al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005). Si el profesorado es capaz de vivir y transmitir estados emocionales positivos y reducir el impacto de los negativos, esto potenciará su bienestar y un mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008b).

Desde hace ya unos años se conoce el “síndrome de *burnout*” (o síndrome de estar quemado en el trabajo o por el trabajo) que afecta también a los docentes. El *burnout* es la respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva que incluye

sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización (Bisquerra, 2009). Se caracteriza por la despersonalización, el agotamiento y la falta de realización profesional. Tiene efectos sobre la salud física y emocional (depresión, insomnio, cefaleas, etc.) y es una de las primeras causas de absentismo laboral.

Algunos autores afirman que la percepción por parte de los docentes de regular adecuadamente sus emociones les ayuda a superar mejor situaciones estresantes y evitar así los efectos negativos del estrés (*e.g.*, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Mearns y Cain, 2003). Además, diversas investigaciones ponen de manifiesto cómo la inteligencia emocional del profesor se asocia con una menor probabilidad de sufrir *burnout* y, al contrario, con una mayor probabilidad de experimentar compromiso (*engagement*) y satisfacción con el trabajo (*e.g.*, Cabello *et al.*, 2010; Pena y Extremera, 2012; Rey, Extremera y Pena, 2012).

Por tanto, parece justificado esperar que el desarrollo emocional de los docentes pueda ayudarles a prevenir o atenuar los efectos negativos del *burnout* y a mejorar sus niveles de satisfacción laboral, aumentando, en definitiva, su bienestar laboral y personal. En esta línea ya se están desarrollando programas para la mejora de la inteligencia emocional en estudiantes de educación, como en el caso de Canadá (*e.g.*, Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014). Desafortunadamente, en Europa apenas hay presencia de las competencias emocionales en los currícula de formación inicial del profesorado, por lo que aún hay mucho camino por andar (López-Goñi y Goñi, 2012).

Sirva como otro ejemplo del progresivo reconocimiento internacional de la necesidad de formar al profesorado en educación emocional que, en Finlandia, donde la formación del profesorado ya es en gran medida un referente internacional, también están empezando a plantear la necesidad de incorporar la formación en competencias socioemocionales en los planes de formación de sus docentes (*e.g.*, Klemola *et al.*, 2013; Tossavainen y Turunen, 2013).

Diseño, aplicación y evaluación de programas de inteligencia emocional en educación

En este capítulo se presenta una revisión del estado de la cuestión sobre programas de educación emocional, en general, y sobre programas de educación de la inteligencia emocional en particular. El capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero de ellos se analiza la educación emocional desde dos enfoques distintos, aunque complementarios, y se revisan las principales evidencias a favor de la eficacia de programas de educación emocional, contrastada científicamente. En el segundo apartado se repasan las recomendaciones internacionales para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de educación emocional, señalándose las cuestiones relevantes que están aún pendientes de mayor investigación. En el tercer apartado se dan ejemplos para trabajar educativamente la regulación emocional. Y finalmente, en el cuarto apartado se muestran varias de las técnicas y de los recursos más frecuentemente incluidos en programas de educación emocional.

5.1. La inteligencia emocional se puede mejorar

Dos recientes revisiones de la literatura sobre educación de la inteligencia emocional concluyen que, en efecto, se dispone de suficientes evidencias científicas como para confiar en que, ciertamente, la inteligencia emocional se puede mejorar a través de las experiencias educativas apropiadas, incluso en periodos relativamente breves de tiempo, aunque aún se precisa más investigación que continúe replicando estos resultados (Pérez-González, 2012; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013).

Es importante destacar que hace apenas unos años afirmar que la inteligencia emocional se podía mejorar con intervención educativa era todavía una conjetura dudosa, puesto que los principales avances se han logrado recientemente (para un análisis crítico véase Pérez-González, 2008), hecho que muestra lo vivo que está este campo de investigación.

5.1.1. Dos tipos de educación emocional

Debido a la labor pionera de la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) en la promoción de la educación emocional desde su creación en 1994, se ha extendido internacionalmente el uso de la expresión SEL (*social and emotional learning*), que en la versión en castellano sería ASE (“aprendizaje social y emocional”).

Siguiendo el influjo de CASEL es frecuente referirse a SEL como la educación que pone el énfasis en las emociones. El ASE (o SEL) alude al aprendizaje general de diversas competencias de carácter social y emocional, como complemento necesario al aprendizaje de competencias cognitivas. El ASE es “un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de

competencias sociales y emocionales, pero también actitudes y disposiciones morales” (Pérez-González, 2012: 58). En concreto, en el marco del CASEL, 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, Weissberg, Wang y Walberg, 2004: 4).

Autores asociados a CASEL, como Allen y Cohen (2006), han sido especialmente claros a este respecto: “Los esfuerzos actuales por incorporar la educación socioemocional en la educación primaria y secundaria no dependen en última instancia de la resolución de cuestiones en la literatura de ciencias sociales respecto a la definición, la medida y los correlatos de la inteligencia emocional. Más bien, vemos los esfuerzos por incorporar la educación socioemocional en la definición de lo que entendemos por educación primaria y secundaria como un cambio que probablemente va a tener un efecto beneficioso sobre una amplia gama de habilidades, capacidades y valores, algunos de los cuales caen dentro de varios de los marcos utilizados para definir la inteligencia emocional, y algunos de los cuales van más allá de tales marcos” (p. 136).

De modo que cuando la educación emocional se entiende en sentido general, como una educación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social, o, si se prefiere, el aprendizaje de diversas competencias de carácter social y emocional, o, dicho de otro modo, de fomentar el ASE, podemos decir entonces que se trata de una concepción de la educación emocional en sentido laxo o amplio (Pérez-González, 2012). Bajo esta concepción de la educación emocional nos encontramos ante un enfoque comprensivo que aglutina una gran heterogeneidad de programas, entre cuyos objetivos y prioridades puede estar la mejora de la inteligencia emocional, o no.

La educación emocional puede tener, por lo tanto, un sentido amplio (laxo) y un sentido restringido. Cuando la educación emocional pretende mejorar específicamente la inteligencia emocional, estamos ante una concepción en sentido restringido. Es este caso educación emocional y educación de la inteligencia emocional serían la misma cosa (Pérez-González, 2012).

En sentido laxo, la educación emocional se ocupa de diversos aspectos que incluyen conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, asertividad, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, resiliencia, fluir, bienestar, etc. Se puede dar el caso de que se ocupe de algunos de estos aspectos sin hacer referencia específica a la inteligencia emocional.

Esta distinción es importante para saber en todo momento de qué estamos hablando y evitar la confusión. El hecho es que un programa de educación emocional no necesariamente mejora la inteligencia emocional. La investigación evaluativa puede aportar evidencias de la medida en que se han producido cambios en la inteligencia emocional (Pérez-González, 2008).

Dado que la inteligencia emocional se refiere a una característica personal de amplia incidencia en el funcionamiento emocional general de una persona, es presumiblemente más difícil lograr cambios en ella que hacerlo en alguna de sus partes (facetas) o bien en competencias parcialmente relacionadas con ella. Por esta razón es potencialmente más factible comprobar la eficacia de un programa de educación emocional en sentido laxo que la de un programa de educación emocional en sentido estricto. Cambiar la inteligencia emocional, que está ligada a la forma de ser, es presuntamente más complicado que cambiar algunos hábitos particulares de comportamiento, o bien una habilidad o una competencia que integre dos o tres habilidades.

Algunos programas de educación emocional se han diseñado como programas para la mejora

de la inteligencia emocional, pero, hasta la fecha, los estudios que han investigado su eficacia no han conseguido demostrar que realmente tales programas contribuyan a mejorar la inteligencia emocional. En esos casos no parece justo ni honesto continuar llamándoles programas de inteligencia emocional o de educación de la inteligencia emocional, dado que no se cuenta con evidencias que soporten esa hipótesis. Por otro lado, si se consiguen evidencias de que estos programas mejoran otras competencias socioemocionales distintas a la inteligencia emocional, entonces sí sería apropiado defender que se trata de programas de educación emocional en sentido laxo o ASE. Dos ejemplos claros de programas educativos en esta situación, basados ambos en un intenso y valioso trabajo de fundamentación teórica y de investigación científica, son el programa RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions*) y el programa INTEMO.

En la última revisión de programas “efectivos” norteamericanos de ASE, publicada por CASEL (2013), el RULER es el único de los 26 programas incluidos en tal revisión que está basado en un modelo de inteligencia emocional.

Tanto el RULER como el INTEMO están explícitamente basados en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Para ambos programas se han logrado interesantes evidencias científicas de que producen mejoras en aspectos importantes como el clima escolar, el rendimiento académico, el ajuste psicosocial, la empatía o incluso la salud mental, pero a pesar del esfuerzo invertido, todavía no hay pruebas de que cumplan su objetivo original y principal, esto es, mejorar la inteligencia emocional (Brackett *et al.*, 2012; Castillo *et al.*, 2013; Rivers *et al.*, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012). Sabiendo esto, ¿son entonces programas de educación de la inteligencia emocional o sería más apropiado denominarlos programas de educación emocional en sentido laxo?

La educación emocional abarca más que la educación de la inteligencia emocional, pues le interesa el desarrollo social y emocional en su conjunto y no exclusivamente de la inteligencia emocional, y esta es la clave (Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno, 2015).

Hechas estas puntualizaciones técnicas, la educación emocional busca prioritariamente contribuir a la mejora de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, es decir, pretende hacerles más competentes, y eso puede ir acompañado o no de una mejora en su nivel global de inteligencia emocional que por supuesto es más que deseable, porque este último cambio puede tener un mayor impacto en el enriquecimiento de las personas para su vida. Se supone que conforme mayor sea la inteligencia emocional de una persona, mayor probabilidad tendrá de aprender y desarrollar competencias sociales y emocionales en el futuro (Pérez-González, 2010, 2011).

Si tras haber pasado por una experiencia de educación emocional no logramos mejorar el nivel global de inteligencia emocional, eso no significa que no estemos mejorando nada en el desarrollo social y emocional. Es posible que sí hayamos logrado cambios positivos en algunas facetas importantes. De todos modos, siendo posibles estas hipótesis, antes que aceptarlas ciegamente es preciso contrastarlas científicamente mediante investigación evaluativa.

5.1.2. *La educación emocional a nivel internacional*

En el mapamundi se destacan aquellos países donde, según la literatura publicada hasta la fecha, se han documentado experiencias positivas de educación emocional, bien sea en sentido laxo (EE esL) o en sentido restringido (EE esR).

Probablemente, tras EE.UU. y Reino Unido, España sea el país en el que se está produciendo una mayor expansión del interés por la educación emocional, concretado en múltiples iniciativas

de investigación e innovación educativa (véase Bisquerra, 2012; también véase Pérez-González y Pena, 2011), promovidas tanto por investigadores como por profesionales de la educación en los distintos niveles educativos, las cuales están siendo secundadas en unos casos por administraciones públicas y en otros por entidades privadas o fundaciones.



Figura 5.1. Presencia de la educación emocional en sentido laxo y en sentido restringido a nivel internacional (elaborado a partir de Pérez-González, 2012, y de Schutte *et al.*, 2013).

Según constatan múltiples estudios, y especialmente varias revisiones metaanalíticas de la investigación, hasta la fecha se cuenta con una amplia evidencia de que distintas competencias

sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011) y también extraescolares (Durlak *et al.*, 2010), e incluso mediante educación emocional de padres y familias (Albright y Weissberg, 2009; Havighurst *et al.*, 2004).

Por el contrario, y hasta el momento, es distinta y menor la robustez de la evidencia científica a favor de la eficacia de programas de educación de la inteligencia emocional o educación emocional en sentido restringido (Pérez-González, 2012; Schutte *et al.*, 2013). En comparación, lo cierto es que hay muy poca evidencia de la eficacia de programas que mejoren la inteligencia emocional frente a la abrumadora evidencia de programas que mejoran una o varias habilidades sociales, que mejoran el clima escolar, que mejoran la toma de decisiones responsables o que reducen el consumo de drogas o la agresividad y la violencia, por ejemplo. No obstante, tal y como indicábamos al principio de este apartado, ya contamos con suficientes evidencias rigurosas obtenidas por investigadores independientes en distintos países y culturas como para concluir que la educación de la inteligencia emocional es verdaderamente posible y factible, y no una cuestión de ilusión o de romanticismo educativo.

5.1.3. Algunas evidencias relevantes

Actualmente contamos con más evidencias de la eficacia de programas que mejoran la inteligencia emocional rasgo que de programas que mejoran la inteligencia emocional capacidad. Este hecho no debería sorprendernos si simplemente tenemos en cuenta que hay más investigación sobre inteligencia emocional rasgo que sobre inteligencia emocional capacidad, lo que, en parte, podría explicar esta descompensación. Pero alternativamente podría pensarse que la inteligencia emocional rasgo es más maleable que la inteligencia emocional capacidad, aunque aún es pronto para afirmar o desmentir esta hipótesis, pues necesitamos mucha más investigación que logre esclarecer esta posibilidad. Tampoco sabemos aún si unas facetas de la inteligencia emocional son más sensibles a la estimulación educativa que otras (Matthews *et al.*, 2012).

A continuación destacamos algunos de los avances que han sido posibles gracias a investigaciones cuasi experimentales con diseño pretest-postest con grupos experimental y control, donde a un grupo de sujetos (grupo experimental o de intervención) se le aplicaba un programa de educación emocional mientras que a otro grupo de sujetos con características demográficas y psicológicas similares (grupo control o de comparación) no se le aplicaba tal programa. Mediante la comparación estadística de ambos grupos con respecto a sus puntuaciones en pruebas de inteligencia emocional al finalizar el programa de intervención, se ha comprobado la eficacia del mismo para mejorar la inteligencia emocional.

Algunas investigaciones independientes han demostrado la eficacia de programas de educación de la IE, dado que han logrado aumentar la inteligencia emocional rasgo en estudiantes universitarios que recibieron la intervención frente a aquellos que no la recibieron (Fletcher *et al.*, 2009; Nelis *et al.*, 2009; Nelis *et al.*, 2011; Pool y Qualter, 2013; Schutte y Malouff, 2002; Vesely *et al.*, 2014). Un caso curioso es que en el estudio de Vesely *et al.* (2014) el programa mejoró la inteligencia emocional rasgo evaluada a través del WLEIS, pero no la inteligencia emocional rasgo evaluada a través del TEIQue. En contraposición, en el estudio de Nelis *et al.* (2009) su programa sí mejoró la inteligencia emocional rasgo evaluada a través del TEIQue, pero no la rama 3 de la inteligencia emocional capacidad evaluada a través del STEU.

También hay interesantes experiencias publicadas en revistas científicas en las que se ha mejorado la inteligencia emocional rasgo a través de programas de educación de la inteligencia emocional en alumnos de Educación Primaria en el Sultanato de Omán (Al Said *et al.*, 2013) y en Perú (Sotil *et al.*, 2008), y de alumnos de Educación Secundaria en Nigeria (Ogunyemi,

2008). Justamente en estos niveles educativos apenas hay aún evidencias a favor de la eficacia de programas que mejoren la IE, en general, y la inteligencia emocional capacidad, en particular. Sin embargo, dadas las evidencias de la modificabilidad de la inteligencia emocional en la edad adulta es previsible que en edades más tempranas esta maleabilidad por efecto de la educación emocional sea incluso mayor, si cabe.

En cuanto a la inteligencia emocional capacidad, esta se ha logrado mejorar a través de distintos programas de educación de la inteligencia emocional que se han aplicado a estudiantes universitarios (Pool y Qualter, 2013) o a gerentes o directivos (Clarke, 2010) en Reino Unido, así como a jugadores profesionales de cricket en Sudáfrica (Crombie *et al.*, 2011).

Pocas investigaciones de evaluación de programas de educación de la inteligencia emocional (educación emocional en sentido restringido) han utilizado como indicadores de inteligencia emocional conjuntamente medidas de inteligencia emocional rasgo y también medidas de inteligencia emocional capacidad. Una de las brillantes excepciones es la investigación de Pool y Qualter (2013). No obstante, en este trabajo no evaluaron la inteligencia emocional rasgo global realmente, sino la autoeficacia emocional (eficacia emocional autopercebida), la cual, si bien no es idéntica a la inteligencia emocional rasgo, sí se considera una parte importante de la misma de acuerdo con Kirk, Schutte y Hine (2008). Pool y Qualter (2013), basándose en el trabajo de Nelis *et al.* (2009), comprobaron que su programa de educación de la inteligencia emocional mejoró la autoeficacia emocional y las ramas 3 y 4 de la inteligencia emocional capacidad evaluada a través del MSCEIT, aunque no la inteligencia emocional capacidad global. En el estudio con gerentes realizado por Clarke (2010), su programa mejoró las ramas 1, 2 y 3 de la inteligencia emocional capacidad evaluada a través del MSCEIT, mientras que en el estudio de Crombie *et al.* (2011) la intervención llevada a cabo consiguió mejorar la inteligencia emocional capacidad global evaluada a través del MSCEIT.

Cuadro 5.1. Esquema de las sesiones del programa de educación emocional de Nelis et al. (2011)

Primer día

Sesión 1: Comprensión de las emociones (3 horas)

- Bienvenida: Explicación de las sesiones e introducción al uso del diario personal.
- Introducción a la importancia de las emociones y explicación de conceptos clave (emociones, competencia emocional).
- Videoclips ilustrando la importancia de las emociones.
- Resumen.

Sesión 2: Identificación de las emociones (3 horas)

- Revisión de la sesión previa.
- Identificación de las propias emociones usando tres puertas (*i.e.*, activación fisiológica, pensamientos y tendencias de acción): teoría y práctica.
- Identificación de las emociones de los demás a través de la comunicación no verbal.
- Identificación de las emociones de los demás a través de la decodificación de la expresión facial: práctica con el programa METT.
- Resumen y tareas para casa.

Segundo día

Sesión 3: Escuchar las emociones de los demás (3 horas)

- Revisión de la sesión previa y de las tareas para casa.
- Reglas básicas de comunicación.
- Escucha activa.
- *Role-play* sobre escucha activa.
- Resumen.

Sesión 4: Expresar emociones a los demás (3 horas)

- Revisión de la sesión previa.
- Cómo expresar las emociones: hechos-emociones-necesidades-soluciones positivas.
- *Role-play* sobre la expresión de emociones.
- Cómo gestionar un conflicto: Teoría y *role-play*.
- Resumen y tareas para casa.

Tercer día

Sesión 5: Gestionar las emociones (3 horas)

- Revisión de la sesión previa y de las tareas para casa.
- Estrategias de afrontamiento y su efectividad: teoría y grupo de discusión.
- Reevaluación positiva: *role-play* y práctica.
- Conexiones mente-cuerpo y ejercicios de relajación.
- Resumen.

Sesión 6: Aumentar las emociones positivas (3 horas)

- Revisión de la sesión previa.
- La importancia de las emociones positivas: teoría y grupo de discusión.
- Usar el poder de las emociones positivas: promover sentimientos positivos (*e.g.*, gratitud).
- Saboreando: teoría y ejercicios.
- Resumen-preguntas-evaluación.

Finalmente, cabe destacar el tercer trabajo de evaluación de programas de educación de la inteligencia emocional del grupo de Möira Mikolajzak, donde esta vez, no en universitarios, sino en una muestra de población general, un programa de educación emocional de una duración de 15 horas presenciales más un mes de seguimiento por correo electrónico provocó mejoras tanto en la inteligencia emocional rasgo (evaluada mediante la forma de autoinforme del TEIQue y

también mediante la forma de heteroinforme o evaluación 360° del TEIQue), así como en la rama 3 de la inteligencia emocional capacidad evaluada a través del STEU. Además de estos magníficos resultados referidos a la mejora de la IE, el programa logró mejoras en el bienestar mental y físico, y en la calidad de las relaciones personales; pero quizás lo más llamativo es que también logró efectos “biológicos” en los sujetos del grupo experimental, consistentes en una reducción de sus niveles diarios de secreción de cortisol (hormona del estrés) en saliva (Kotsou *et al.*, 2011). Sin duda alguna, los trabajos de este grupo son posiblemente los más prometedores de los últimos años en lo que respecta a la educación de la inteligencia emocional en adultos, por lo que resultan inspiradores para otros investigadores (Pérez-González, Cejudo, y Benito-Moreno, 2015).

5.2. Programas de educación emocional

Una duda frecuente entre los profesionales de la educación y la formación es qué modelo de inteligencia emocional puede ser más conveniente para fundamentar una intervención o un programa de educación de la inteligencia emocional. A este respecto nos parece oportuno recordar que, tal y como subrayaron Pérez-González *et al.* (2007), los diferentes modelos de inteligencia emocional son más bien complementarios antes que contradictorios entre sí. Por ejemplo, téngase en cuenta los solapamientos y las evidentes similitudes que hay entre varias facetas del modelo de Mayer y Salovey (1997) y el modelo de Petrides y Furnham (2001). Un programa de educación emocional que procure incluir contenidos propios de ambos modelos sería verdaderamente comprensivo (*e.g.*, Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno, 2015).

La investigación que acabamos de revisar nos indica que algunos programas inspirados en el modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997) han logrado mejoras en la inteligencia emocional rasgo, así como en algunas facetas de la inteligencia emocional capacidad. Por otra parte, también la investigación precedente nos indica que otros programas igualmente inspirados en el modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997) no han conseguido ninguna mejora en la inteligencia emocional capacidad, aunque sí en competencias sociales y emocionales. Así que la clave del éxito para mejorar la inteligencia emocional (capacidad o rasgo) no parece depender tanto del modelo de inteligencia emocional en el que el programa esté basado como del contenido y del proceso específicos de las sesiones del programa.

Los excelentes programas desarrollados por Nelis *et al.* (2009, 2011) y Kotsou *et al.* (2011) están inspirados en el modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997), pero paradójicamente estos investigadores consideran en sus investigaciones que el mejor indicador de la competencia emocional global de un individuo es precisamente su inteligencia emocional rasgo global (evaluada a través del TEIQue), la cual indica de una manera más fiel qué es lo que ese individuo hace de forma habitual en su vida a la hora de manejar su emociones y las de aquellas personas con las que se relaciona. Recuérdese aquí la distinción que hacíamos en el capítulo 1 entre los niveles de conocimiento, capacidad y rasgo: podemos tener el conocimiento de que una determinada estrategia como respirar hondo o aceptar la situación es útil para reducir nuestra ansiedad, pero de tener ese conocimiento a ser capaz de aplicarlo cuando nos sentimos ansiosos hay una gran distancia; asimismo, en un momento dado, si la situación es suficientemente motivadora podríamos ser capaces de lograrlo esforzándonos en ello, pero ese hecho podría no ser representativo de nuestra manera habitual (frecuente, cotidiana) de afrontar la ansiedad.

Arsenio (2003) señala que los modelos de inteligencia emocional capacidad pueden ser útiles

para fundamentar programas dirigidos a corregir o mejorar habilidades específicas de reconocimiento o de regulación emocional en niños que tienen déficits en tales habilidades. Desde la perspectiva de la intervención educativa, Arsenio (2003) recomienda que se ponga más atención en los modelos de inteligencia emocional rasgo, y destaca la mayor conveniencia de estos para fundamentar programas de intervención dirigidos a niños que no presentan déficits en habilidades emocionales, pero que, sin embargo, no tienen hábitos saludables a la hora de afrontar las emociones negativas o a la hora de relacionarse con los demás, probablemente como consecuencia de una historia personal de mal ajuste entre su temperamento y el trato recibido por sus cuidadores, familiares, maestros, o compañeros.

La inteligencia emocional rasgo es en gran medida un indicador del “buen temperamento” adulto y presumiblemente es la base sobre la que se desarrolla la competencia emocional de una persona (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014), de acuerdo con el modelo de inversión multinivel de desarrollo de la inteligencia emocional (Zeidner *et al.*, 2003). Si tenemos esto presente al tiempo que recordamos que la investigación empírica ha mostrado mayores niveles de validez predictiva para la inteligencia emocional rasgo que para la inteligencia emocional capacidad en diversas áreas vitales (véase el capítulo 3), entonces parece más que justificado seguir la recomendación de Arsenio (2003) y reservar un lugar destacado a la inteligencia emocional rasgo en el diseño de programas de educación emocional.

5.2.1. Decálogo de recomendaciones internacionales

Con el ánimo de resumir revisiones de la literatura sobre educación emocional, Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado en diez las recomendaciones internacionales para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional:

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 (fiables y válidas) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa.

5.2.2. *Cuestiones pendientes (líneas futuras de investigación)*

Aún quedan por despejar muchas incógnitas sobre los programas de educación emocional dirigidos a mejorar la inteligencia emocional. En general, aunque los resultados disponibles hasta la fecha son prometedores acerca de la eficacia de la educación emocional, aún es preciso que se realicen muchos más estudios para poder valorar más objetivamente el grado en que la educación de la inteligencia emocional es efectiva bajo distintas circunstancias.

Se ha de dilucidar qué aspectos concretos de la intervención en educación emocional la hacen más efectiva, así como qué facetas de la inteligencia emocional son más susceptibles a unas técnicas didácticas u otras, e incluso qué efectos indirectos produce la intervención (*e.g.*, sobre cambios en rasgos de personalidad, sobre la salud, sobre el rendimiento escolar o laboral, sobre las relaciones sociales o de pareja, sobre las actitudes hacia el centro o hacia la comunidad, etc.).

Toda evaluación de un programa de educación de la inteligencia emocional ha de evaluar el nivel de inteligencia emocional de los alumnos antes y después de la intervención. Y para ello es prioritario seleccionara apropiados instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Para población adulta hay algunos instrumentos útiles para este fin. Pero, desafortunadamente, apenas hay opciones para jóvenes y niños. Una de las líneas futuras de investigación más necesaria es la de creación y validación de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la infancia, pues la mayoría de estos están destinados a población adulta (Pérez-González *et al.*, 2007), y solo en algunos casos posteriormente se ha elaborado una versión para adolescentes partiendo en esos casos de la versión para adultos.

Por el momento, apenas se dispone de instrumentos fiables y válidos para evaluar la inteligencia emocional en población infantil, lo cual supone una importante limitación para poder contar con indicadores en los que fijarnos para evaluar la eficacia de programas de educación emocional en las etapas de Infantil y Primaria. Por otra parte, los pocos instrumentos disponibles para evaluar la inteligencia emocional en la infancia (*e.g.*, Mavroveli *et al.*, 2008) son de autoinforme, es decir, dependientes de lo que el propio niño dice acerca de sí mismo, lo cual puede ser un problema cuando el niño tiene menor edad, pues su comprensión lectora y su capacidad de introspección podrían, por su inmadurez, distorsionar la realidad de cómo es el niño. Por eso, cuanto menor sea la edad del niño más conveniente es complementar la información del autoinforme que aporta el niño con la información del heteroinforme facilitado por el profesor-tutor o por la familia (padre, madre o cuidador).

En la investigación evaluativa de programas educativos hay una excesiva dependencia de los cuestionarios de autoinforme. Sin embargo, tanto en el diagnóstico en educación como en la evaluación de programas es siempre recomendable seguir el principio de complementariedad metodológica y recabar información multifuente y multimétodo (*e.g.*, Anaya, 2002).

Lamentablemente, es una limitación habitual de las evaluaciones de programas de educación emocional que más de la mitad de ellas basan la recogida de información exclusivamente en autoinformes, como ocurre, por ejemplo, en la mayoría de investigaciones incluidas en el metaanálisis de Durlak *et al.* (2011), lo cual es especialmente problemático cuando se trata de edades tempranas, en las que este tipo de pruebas resultan menos fiables y válidas, como

acabamos de resaltar (Humphrey, 2013). Esta realidad no deja de ser una limitación de las evidencias en favor de la eficacia de programas de educación emocional.

Finalmente, de acuerdo con Schutte *et al.* (2013), la investigación debe aún responder cómo la efectividad de las distintas intervenciones educativas dirigidas a mejorar la inteligencia emocional puede estar condicionada por los siguientes factores:

a) *Aspectos de la inteligencia emocional.* En qué grado las intervenciones tienen un mayor efecto sobre la inteligencia emocional capacidad, la inteligencia emocional rasgo o sobre distintas facetas específicas de cada una de ellas (*e.g.*, empatía, autoeficacia emocional, autorregulación emocional, heterorregulación emocional), y en qué medida la interacción entre todas estas variables puede afectar a la mejora en las demás.

b) *Diferencias individuales.* En qué grado las características (individuales o grupales) de los sujetos pueden afectar el grado en que estos se benefician de la educación emocional. Por ejemplo, se podría explorar si el aprovechamiento de la educación emocional puede verse afectado por el nivel de inteligencia general de los sujetos, por su perfil de personalidad, por su nivel de inteligencia emocional de partida o bien por su edad (*e.g.*, niños vs. adultos) o sexo, así como por la experiencia de los educadores ocupados de aplicar el programa, o incluso por el nivel de inteligencia emocional de estos.

c) *Factores situacionales.* En qué grado distintas condiciones de aplicación de la intervención pueden potenciar o atenuar sus efectos, tales como el clima del centro, el clima del aula, las relaciones sociométricas de partida, etc.

d) *Parámetros de la intervención.* En qué grado la efectividad de la intervención puede estar mediada por parámetros de la misma, tales como su duración (en sesiones, en horas, en semanas, en meses o en años), su carácter presencial o a distancia, el tiempo de trabajo autónomo, la utilización de unos recursos didácticos u otros (diarios, cuentos, fotografías, películas o clips de vídeos, teatro, artes plásticas, música), o la tipología de actividades (individual vs. grupal/cooperativa, de reflexión vs. de acción, etc.).

5.2.3. Evaluación de programas de educación emocional

Por una parte, disponemos de bastante evidencia a favor de la eficacia de lo que podríamos denominar educación del ASE o bien educación emocional en sentido laxo (*e.g.*, Diekstra, 2008). No obstante, esto es así principalmente en EE.UU. (*e.g.*, Durlak *et al.*, 2011), donde hay una mayor tradición de investigación e innovación en educación emocional, pero no es igual de evidente en otros países. Como muestra, un botón: recientemente, en Reino Unido, tras una enorme inversión de recursos económicos y humanos, llevada a cabo durante varios años para implantar la educación del ASE en escuelas a nivel nacional, la evaluación sistemática y rigurosa de esta experiencia arrojó resultados desalentadores, dado que no se constató el impacto que se esperaba haber logrado sobre las competencias sociales y emocionales, la salud mental general, los comportamientos prosociales y los problemas de comportamiento de los alumnos (Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2010). Es decir, los principales objetivos por los que se había implantado la educación emocional en Reino Unido no se habían cumplido.

Por otra parte, programas inicialmente diseñados para mejorar la inteligencia emocional como el RULER o el INTEMO no parecen haber logrado este propósito, aunque esto no significa que no sean programas valiosos, pues, de hecho, se ha comprobado que producen efectos positivos en el bienestar y en la adaptación socioescolar.

Todos estos resultados refuerzan la imperiosa necesidad de la investigación evaluativa en educación en general, y en educación emocional en particular, pues solo a través de ella es

posible precisar con rigurosidad los aspectos positivos y los mejorables de la innovación educativa (Pérez-González, 2012).

Los principales modelos de evaluación de programas educativos coinciden en que todo programa de intervención educativa debe evaluarse con respecto a tres cuestiones fundamentales: su diseño, su aplicación o desarrollo, y sus resultados. A continuación nos basamos en la propuesta de Pérez-González (2008), basada en un modelo de evaluación de programas de amplio consenso, para concretar cuáles son los aspectos clave (indicadores) a evaluar en lo que se refiere al diseño de un programa de educación emocional (antes de la aplicación de un programa), a su desarrollo (durante la aplicación del mismo), y a sus resultados (después de la aplicación del programa).

Los principales aspectos que debieran comprobarse con *respecto al diseño* de un programa de educación emocional (evaluación inicial) son los siguientes:

Adecuación a los destinatarios

1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.

Adecuación al contexto

2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.

Contenido

3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.

4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.

Calidad técnica

5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.

6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.

7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.

Evaluabilidad

8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).

Viabilidad

9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.

10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).

Los principales aspectos que debieran comprobarse con *respecto al proceso de implementación* de un programa de educación emocional (evaluación procesual) son los

siguientes:

Puesta en marcha del programa

11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: implicación.
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.

Marco o contexto de aplicación del programa

16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.
17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.
18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.

Los principales aspectos que debieran comprobarse con *respecto a los resultados* de un programa de educación emocional (evaluación final) son los siguientes:

Medida

19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.
20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.

Resultados

21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: *validez interna del diseño de investigación evaluativa*.
22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: *eficacia como ganancia* (la situación de partida como referencia).
23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: *eficacia experimental-control* (la aplicación del programa como referencia).
24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: *eficacia a medio plazo* (perdurabilidad de las ganancias).
25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales de los alumnos: *eficacia subjetiva*.
26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su

satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: *validez social del programa*.

27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: *eficiencia*.

28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: *efectividad colateral*.

29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro o del contexto: *impacto social*.

Finalmente, si se lleva a cabo un estudio de evaluación de un programa de educación emocional es una buena práctica, de acuerdo con directrices internacionales, dedicar un tiempo adicional a la “evaluación de la evaluación” o metaevaluación. En lo concerniente a la *metaevaluación*, es recomendable plantearse, al menos, las siguientes cuestiones:

- ¿Se ha llevado a cabo una evaluación *inicial* del programa?
- ¿Se ha llevado a cabo una evaluación *procesual o continua* del programa?
- ¿Se ha llevado a cabo una evaluación *final o sumativa* del programa?
 - *Utilidad*: ¿la evaluación realizada resulta útil para responder a las necesidades de información de potenciales usuarios del programa?
 - *Factibilidad*: ¿la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comedida?
 - *Probidad*: ¿la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los implicados en el programa?
 - *Precisión*: ¿la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles del programa?

5.3. Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional hace referencia a la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2009: 148).

5.3.1. Concepto de regulación emocional

Regular las emociones implica, por ejemplo, la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas, como por ejemplo la ira o el estrés, y también la capacidad de generarse y fomentar la vivencia consciente de emociones positivas. Hay que aceptar que las emociones son inevitables, lo que se puede evitar son los efectos nocivos.

Regular significa gestionar, canalizar, ajustar, reglar, poner algo en orden. Se trata de determinar las normas a las que debe ajustarse alguien o algo. Tiene una connotación de prevención, se trata de prevenir que algo negativo o malo suceda. Así, cuando se regula el tráfico es para prevenir colas, embotellamientos, accidentes, etc. Consiste en realizar esfuerzos para canalizar las emociones con el fin de que el comportamiento siguiente sea lo más adaptativo posible, de tal manera que aumenten las posibilidades de supervivencia y bienestar (Redorta *et al.*, 2006). Conviene no confundir regulación emocional con represión. Frenar, cohibir, someter, dominar o evitar son casi sinónimos de reprimir. En cambio “contener” las emociones significa evitar su desbordamiento, permitiendo la salida de forma regulada.

Las emociones predisponen a la acción inmediata. Esta capacidad de respuesta inmediata ha sido clave para nuestra supervivencia ya que las emociones nos alertan y activan la defensa

frente a los peligros de nuestro entorno. La acción automática e inmediata no tiene por qué darse necesariamente.

En determinadas ocasiones esta respuesta inmediata puede ser contraproducente. La respuesta automática de la ira es atacar o destruir, si no aplicamos ninguna estrategia de regulación emocional nuestra conducta será inadecuada.

De ahí la necesidad de aprender a regular nuestras emociones y así hacer que nuestra respuesta sea más apropiada. Me puedo sentir ofendido por un comentario que me ha hecho alguien y siento una impulsividad a responder de forma violenta. Esta predisposición se puede regular con entrenamiento a partir de la educación emocional (Bisquerra, 2009:19).

La regulación emocional permite establecer un espacio entre lo que sentimos y lo que hacemos (emoción y acción), lo cual permite poner inteligencia entre el estímulo y la acción consiguiendo así que la respuesta asociada a la emoción sea más adecuada y no impulsiva o inmediata.



Figura 5.2. Secuencia simplificada de regulación emocional.

Como decíamos, regulando nuestras emociones podremos adecuarlas mejor a situación o al entorno en el que nos encontramos. Esto significa conocer si la emoción que estoy sintiendo en un momento determinado es la que más me ayuda o sería mejor cambiarla. Pongamos un ejemplo: imaginemos que es primera hora de la mañana y me siento triste y decaído. Dentro de una hora tengo una importante entrevista de trabajo. ¿Es esta la mejor emoción para ir a la entrevista? ¿Es una emoción adecuada para esta situación? Está claro que no. Entonces, ¿qué podemos hacer para cambiar esta emoción por otra más adecuada? ¿Cómo puedo gestionar, manejar o regular esta emoción?

Este sería el momento de aplicar alguna estrategia de regulación emocional que nos permita cambiar la emoción que estamos sintiendo.

La clave está en que podemos aprender a regular nuestras emociones y que una buena gestión emocional tiene efectos positivos en nuestra salud.

Investigaciones recientes en el campo de la medicina, neurociencia y la psiconeuroinmunología están constatando que los estados emocionales pueden alterar nuestra respuesta inmunitaria (Bisquerra, 2006). Se ha observado que determinadas emociones negativas, fuertes y persistentes pueden perjudicar el sistema inmunitario. Emociones como la ira, el estrés o la tristeza se han relacionado con el desarrollo y mantenimiento de diversas patologías. Las reacciones fisiológicas asociadas a estas emociones afectan a órganos, sangre, tejidos del organismo y secreciones glandulares (Bisquerra, 2009). Los estudios de Lazarus y Lazarus (2000: 305) ponen de manifiesto que los trastornos psicósomáticos se pueden asociar al estrés. Cuando sentimos estrés de forma intensa y prolongada se vierten en nuestro organismo potentes hormonas que influyen en la manera de funcionar de los órganos, acelerando unos procesos de puesta en alerta y reduciendo otros menos urgentes en esos momentos (Bisquerra, 2006). Por otra parte, se sabe que las personas más irascibles tienen más riesgo de padecer más enfermedades cardiovasculares. También existen estudios que demuestran cómo la tristeza puede afectar el sistema inmunitario y en concreto sobre el cáncer y el sida (Bisquerra, 2009).

La otra cara de la moneda es que una actitud positiva ante la vida y la vivencia de emociones positivas como el amor, la alegría o la esperanza tienen efectos positivos en la salud. Las

emociones positivas ayudan a reforzar nuestro sistema inmunitario evitando el desarrollo de algunas enfermedades y reduciendo el periodo de curación de otras.

5.3.2. La práctica de la regulación emocional

Aprender a regular nuestras emociones (*e.g.*, Páez *et al.*, 2012) y las de los demás (*e.g.*, Company *et al.*, 2012) requiere una dedicación constante. Afortunadamente, hoy disponemos de modelos validados que nos pueden servir para optimizar este aprendizaje, no solo enfocado a la regulación de las emociones negativas, sino también a las de las emociones positivas, que son, a la postre, las que aportan bienestar y felicidad (*e.g.*, Weytens *et al.*, 2014).

A continuación se proponen diversas estrategias de regulación emocional, a modo de ejemplo, que nos puedan ayudar a evitar que nuestras vivencias emocionales nos desborden:

- **Respiración.** La respiración es vida. Las emociones influyen en nuestro ritmo respiratorio y en el control emocional. Como ejemplo, cuando nos sentimos estresados, el ritmo respiratorio se acelera. Si somos conscientes de ello, podremos cambiarlo y reajustar la frecuencia respiratoria de forma que sea más adecuada y nos ayude a sentirnos más calmados y menos estresados. Habitualmente respiramos de forma torácica. Sin embargo, se ha comprobado que la respiración profunda (la abdominal) es la que resulta beneficiosa para reducir la irritabilidad, el estrés, la ansiedad e incluso el cansancio o la depresión.

Un ejercicio sencillo de respiración profunda consiste en inspirar lentamente por la nariz contando del 1 al 5 y luego espirar por la boca contando al revés (del 5 al 1). Es aconsejable que la espiración sea más lenta y larga que la inspiración. Se pueden situar las manos encima del vientre y comprobar si la zona abdominal se mueve ligeramente (hacia arriba y abajo) mientras respiramos lentamente. Además, el hecho de contar permite concentrarnos en la respiración y despistar posibles pensamientos que puedan distraer nuestra atención.

- **Relajación.** Algunas definiciones que se incluyen en el Diccionario de la Real Academia Española sobre relajar son “aflojar, laxar o ablandar”. Y también “Conseguir un estado de reposo físico y moral, dejando los músculos en completo abandono y la mente libre de toda preocupación”. La ausencia de tensión que implica la relajación se manifiesta en tres niveles: fisiológico, conductual y cognitivo.

Existen evidencias de los beneficios que aporta la práctica constante de la relajación:

- A nivel fisiológico, la relajación reduce: la tensión muscular, la frecuencia cardiaca y digestiva, la presión sanguínea y el consumo de oxígeno.
- Algunos de los beneficios psicológicos de la relajación son los siguientes: evita el estrés acumulativo, aumenta el grado de energía y productividad, mejora la memoria y la capacidad de concentración, reduce el cansancio, combate el insomnio, etc.

La obra *Relajación en el aula* de Luis López González (2007) recoge muy buenas recomendaciones sobre el proceso más adecuado para practicar esta técnica.

- **Visualización.** Esta técnica es definida por Luis López González (2007: 200) como “la habilidad psicofísica de representarse mentalmente cualquier objeto, escenario o vivencia integrando la voluntad y la imaginación”. Se trata de imaginar alguna cosa agradable o que nos produzca un buen recuerdo. Puede ser un paisaje, una persona, sensaciones (olores, sonidos, etc.). Las escenas deben relacionarse con emociones positivas como la alegría, la felicidad, paz, descanso, seguridad, serenidad, etc.
- **Meditación.** Su objetivo es alcanzar una sensación de paz y, por tanto, conseguir

autorregularnos emocionalmente. Existen diferentes tipos de meditación. Se requiere un entrenamiento técnico previo con profesionales experimentados, sobre todo al inicio. Posteriormente se puede practicar de forma autónoma, ya que su práctica no es complicada. La meditación incluye respiración profunda, una posición corporal apropiada y dirigir los pensamientos hacia la toma de conciencia y al control mental.

- *Cambiar la forma de pensar.* Los pensamientos influyen en nuestras emociones igual que las emociones impactan en nuestra razón, emoción y cognición están en constante relación. Como dijo Epicteto: “No nos preocupan las cosas, sino la visión que tenemos de ellas”. Por tanto, nos preocupa o afecta tanto la interpretación que hacemos de un acontecimiento como el acontecimiento en sí mismo. Y así es como los pensamientos pueden generar en nosotros emociones positivas o negativas. Continuamente tenemos pensamientos y estos pueden ajustarse a la realidad o estar distorsionados, en este caso es lo que se denomina distorsiones cognitivas. Las distorsiones cognitivas son formas deformadas o alteradas de interpretar la realidad. Algunas distorsiones cognitivas son:
 - *El filtro mental.* Consiste en solo ver o valorar la parte negativa. Ejemplo: “solo he sacado un 8”, “me he equivocado en...”.
 - *Etiquetaje.* Convertir determinados comportamientos en rasgos de personalidad. Ejemplo: “soy un estúpido” en lugar de “ese día me equivoqué en...”; “eres un desastre”, cuando podemos decir “necesitas mejorar en...”.
 - *Sobre generalización.* Se produce cuando usamos palabras como todo, nada, siempre, todos, nadie, etc. Ejemplo: “todo me sale siempre mal”. Otra opción es “a veces hay cosas que no me salen bien”.
 - *Pensamientos anticipatorios o catastrofistas.* Empiezan con un “seguro que...” o un “y si...”. Ejemplos: “seguro que si voy a la piscina me constipo” o “¿y si la invito y me dice que no?”
 - *Los “debería”.* Este tipo de pensamientos pueden generar emociones como la ansiedad, la ira e incluso la depresión.

Algunos ejemplos que se proponen en la obra de Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) son:

- Tengo que hacerlo absolutamente bien. Si no sucede así, puedo sentir culpabilidad, ansiedad y me enfado conmigo mismo.
- Tienes que tratarme bien y con amabilidad. De lo contrario me sentiré maltratado, ofendido y me puede invadir la ira.
- Las cosas tendrían que suceder como a mí me gusta. Si algo no sale como quiero, me enfado y me deprimó.

La reestructuración cognitiva consiste en identificar los pensamientos irracionales y cambiarlos por otros más racionales. Es necesario tomar conciencia de la necesidad de cambiar estos pensamientos disfuncionales. No se trata de inhibir nuestras emociones o reprimirlas. Se trata de detectar las emociones que nos generan determinados pensamientos y conocer los beneficios que obtendremos a nivel emocional si podemos cambiarlos.

- *Practicar el humor,* aprender a reírnos de nuestros errores permite relativizar los problemas. Imaginemos que me he equivocado al realizar alguna tarea, ante esta situación puedo enfadarme conmigo mismo y también intentar rectificar el error. Otra opción es vivir la situación desde otra emoción más agradable (el humor, por ejemplo), lo cual implica aceptar el error, relativizarlo (en esto nos ayudará la práctica del humor, el poder reírnos de nosotros mismos) y rectificarlo. Practicar la risa y el humor tiene un impacto positivo en

nuestra salud y ayuda a regular emociones negativas como la ira o el estrés. El trabajo bien hecho es compatible con trabajar con buen humor. El sentido del humor y la risa son aplicables y necesarios en el trabajo y en la educación.

- *La distracción.* Existen formas muy diversas de distracción y es necesario que cada persona conecte con las que le aportan más satisfacción y bienestar.

Algunos tipos de distracciones son:

- *Realizar ejercicio físico* (practicar deporte, bailar, dar un paseo, etc.): diferentes investigaciones indican que la actividad física produce la segregación de neurotransmisores, como la serotonina, que aportan sensación de bienestar (Redorta *et al.*, 2006).
- *Lectura.*
- *Practicar actividades* como jardinería, rompecabezas, coleccionismo, arte (danza, escultura, literatura, etc.).
- *Focusing.* Este método fue desarrollado en 1960 por Eugene Gendlin. Consiste en un proceso de autoconciencia emocional. Se trata de poner atención a nuestro cuerpo y así entrar en contacto con emociones, sensaciones y sentimientos desde lo que se ha denominado una sensación corporalmente sentida o *felt-sense* (sensación sentida). Por tanto, se pretende la escucha profunda del propio cuerpo y se integran emociones con sensaciones corporales y pensamientos.
- Otras recomendaciones interesantes para la regulación emocional, son las que propone Linda Lantieri (2009: 148) para reducir el estrés:
 - Pintar un mandala.
 - Dejar pasar el tiempo para que la emoción se pueda enfriar.
 - Escuchar tu música preferida.
 - Estar en contacto con la naturaleza y el aire libre, conectar con los colores, los olores...
 - Llamar a un amigo o quedar con él.
 - Aprender a reorganizar el tiempo.
 - Cantar.
 - Mirar un vídeo que provoque risa o leer unos chistes.
 - Escribir un diario personal donde expresemos qué nos pasa, cómo nos sentimos, por qué nos sentimos así y cómo nos queremos sentir.

Las estrategias detalladas anteriormente son útiles para rebajar emociones negativas y ayudar al autocontrol, pero no todas son aplicables en el momento concreto en que estamos sintiendo esa emoción desagradable. Si pensamos en una emoción negativa como la ira, en ocasiones sucede que no sabemos cómo reaccionar en el momento concreto ante la situación o persona que nos está irritando; y, si reaccionamos en ese mismo momento, habitualmente el comportamiento que se lleva a cabo no es el más apropiado.

¿Qué podemos hacer para reaccionar adecuadamente en ese preciso instante?

- Apartarnos físicamente de la escena (salir de la sala, del aula...).
- Respirar varias veces profundamente.
- Repetirnos alguna frase que nos pueda ayudar en estas ocasiones: Se recomienda tener un pequeño repertorio de frases que nos podamos repetir o decir como: “puedo gestionarlo; seré capaz de resolverlo bien; no podrá irritarme; mantén la calma, tú puedes...”.
- Cerrar los ojos unos instantes.
- Contar hasta 10, hasta 20... ¡hasta 1.000!
- Visualizarnos resolviendo la situación de forma adecuada.

5.3.3. Regulación emocional y educación

El desarrollo y aprendizaje emocional depende de la práctica y el entrenamiento más que de las instrucciones verbales. Por este motivo es esencial que los educadores puedan desarrollar sus competencias emocionales y así poder ser un buen referente emocional para los niños.

Son muchas y diversas las técnicas de regulación emocional que podemos aplicar con alumnos o hijos. A continuación se aportan algunos ejemplos de estas prácticas.

- *Ejemplo 1.* Regulación emocional en un aula: si observamos una clase en cualquier momento del día, a nadie se le escapa que es un auténtico “caldero de emociones”. Alegría, decepción, tristeza, frustración, interés, aburrimiento, estrés, euforia, ansiedad, tranquilidad, rabia, indignación, sorpresa, preocupación...van entrando y saliendo de las clases. Este vaivén de emociones ya es por sí solo una justificación para trabajar la gestión emocional desde la escuela y en la escuela. Los docentes pueden ayudar al alumnado a gestionar sus emociones aportándoles recursos y estrategias y sirviéndoles de modelo a la hora de manejar sus sentimientos. Para que los educadores se puedan convertir en un modelo adecuado de gestión emocional es conveniente que adquieran y practiquen diferentes recursos que les puedan ser útiles a nivel personal y profesional. A continuación se presenta una actividad que pretende hacer conscientes a los educadores qué emociones viven en determinadas situaciones y ayudarles a detectar las estrategias más adecuadas para manejar esa emoción.

La actividad consiste en indicar las situaciones que nos generan una determinada emoción y detallar también los pensamientos que tenemos en ese momento y las estrategias que aplicamos para la regulación emocional (si usamos alguna).

Veamos un ejemplo con el enfado/ira:

– *Situación.* Me enfado cuando intento dar clase y los alumnos no me prestan atención, hablan y hablan sin parar...

– *Pensamientos.* ¡Qué se han creído, esto es inadmisible! ¡Deben callarse ahora mismo, tengo que dar esta clase!

– *Acción.* ¿Qué hago habitualmente ante esta situación?: Gritar para captar la atención de los estudiantes.

– *Estrategia de regulación:*

✓ Hacer unas respiraciones profundas para calmarme y ayudarme a pensar mejor.

– Nueva acción (alternativa y mejor a la que llevo a cabo habitualmente):

✓ Empezar a contar una historia o anécdota en voz baja mientras camino por el aula, mirando a los alumnos...

Es interesante realizar esta actividad con otras emociones que podemos vivir en el aula y que pueden influir nuestro trabajo: tristeza, decepción, frustración, estrés, euforia o cansancio.

- *Ejemplo 2.* Técnicas como la representación de situaciones en el aula y el *role-playing* son de gran utilidad para que los educadores puedan ayudar al buen desarrollo emocional de los niños/as o adolescentes. Esta técnica consiste en plantear situaciones que generen emociones negativas en los alumnos o hijos/as. La práctica consiste en representar las

situaciones y las emociones que se viven en ellas. Además, se aprenden y practican cuáles serían los comportamientos adaptativos y los no adaptativos ante situaciones que nos generan este tipo de emociones desagradables. Esta actividad permite vivir procesos de regulación emocional, adquirir recursos que nos ayuden a mejorar la gestión de las emociones y practicar comportamientos que tienen un impacto positivo en las relaciones interpersonales ya que fomentan la convivencia y el entendimiento y no el conflicto o la agresividad.

- *Ejemplo 3.* El semáforo (GROP, 2009): esta estrategia que permite regular las emociones negativas como la rabia. Se recomienda utilizar esta estrategia la a partir de los 10 años, siendo también apta para los adultos.

Consiste en que cada uno dibuje su semáforo en una cartulina o mural. En clase, una buena opción puede ser elaborar un semáforo tipo mural y después colgarlo en la pared. El educador también puede acudir a él en una situación de enfado con el niño y mostrarle en qué parte del semáforo está, qué hace en cada fase, etc. De esta manera estamos aportando un modelo positivo de gestión de las emociones.

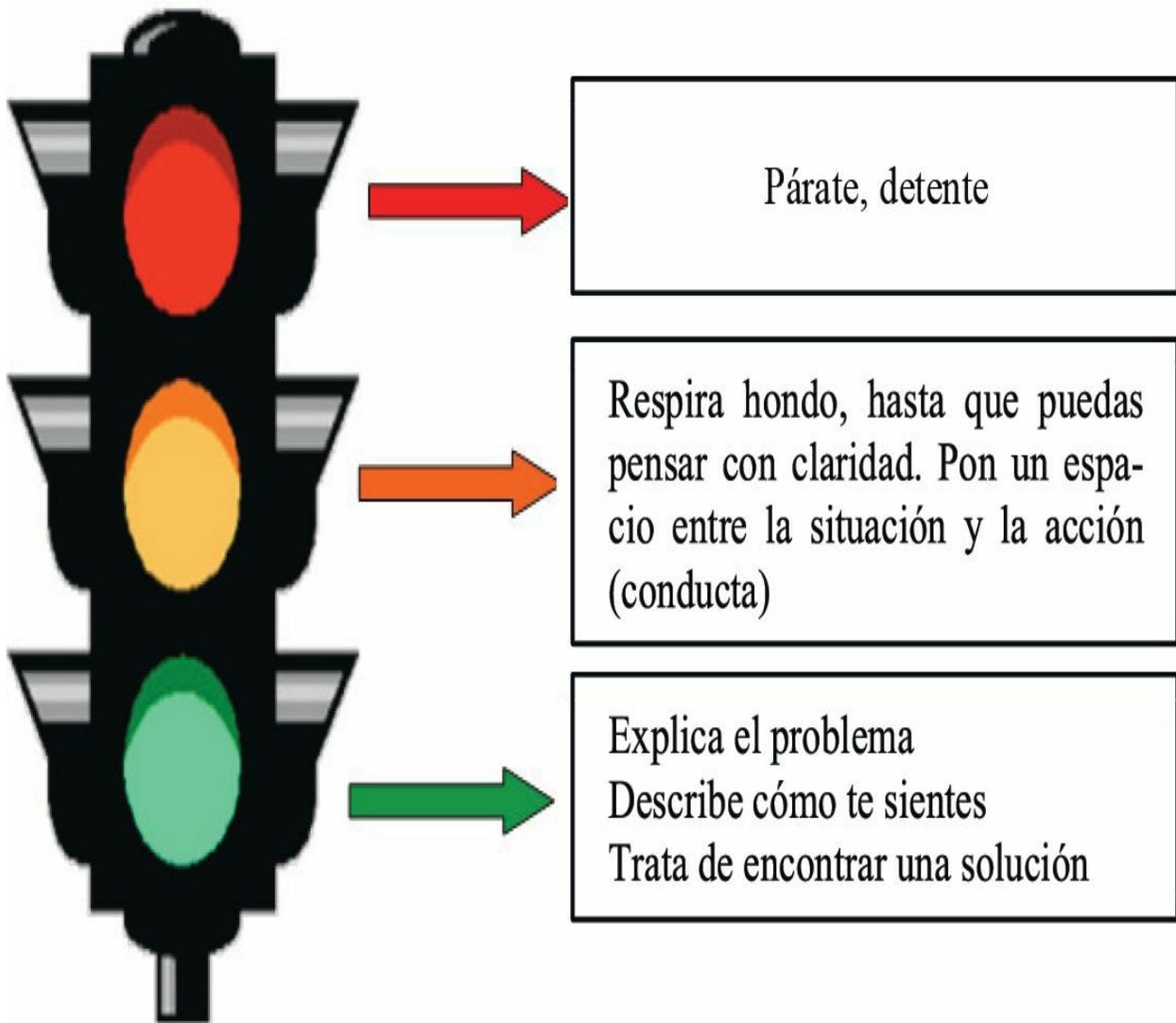


Figura 5.3. Semáforo del autocontrol emocional.

5.4. Recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional

Los recursos pueden entenderse como la energía que ayuda a poner en movimiento el desarrollo emocional. Cuando hablamos de recursos nos referimos a las actividades o prácticas que permiten pasar a la acción y emprender el camino hacia un ser emocionalmente más inteligente. Es aquello que provoca el trabajo, la participación y la reflexión de los participantes.

Para fomentar el desarrollo emocional es importante trabajar las emociones teniendo en cuenta sus tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Por tanto, en la práctica del aprendizaje emocional es recomendable combinar recursos que trabajen cada uno de estos tres componentes. La educación de las emociones va más allá de la perspectiva racional o cognitiva tan instaurada en el ámbito escolar y académico. Habitualmente, en el ámbito educativo se han enfatizado las técnicas basadas en la capacidad analítica, racional, cognitiva o reflexiva. Cuando hablamos de educación emocional pretendemos ir más allá de este trabajo cognitivo. El desarrollo emocional implica conectar con mi sensibilidad, con mis emociones positivas o negativas y poder aprender a expresarlas. Es imprescindible promover una experiencia vivencial de las emociones para ser capaces de identificarlas, entenderlas y gestionarlas de forma positiva y constructiva. Así, la práctica y el aprendizaje emocional deben incorporar metodologías participativas y vivenciales, trabajando una pedagogía activa.

Sabemos que integramos mucho mejor aquello en lo que nos implicamos y que requiere nuestra participación, tal y como muestra este proverbio de Confucio (filósofo chino): “Si me lo dicen, lo olvido. Si lo veo, me acuerdo. Si lo hago, lo comprendo”.

De acuerdo con Thalheimer (2006), desde la década de 1940 se ha extendido una creencia infundada según la cual podemos llegar a retener como máximo:

- El 10% de lo que leemos.
- El 20% de lo que nos dicen o explican.
- El 30% de lo que nos muestran.
- El 50% de lo que nos muestran y explican.
- El 70% de lo que nos muestran, explican y sobre lo que respondemos.
- El 90% de lo que nos muestran, explican, sobre lo que respondemos y ponemos en práctica.

Si bien no hay evidencia científica de estos porcentajes, sí hay una amplia aceptación de que nuestro aprendizaje se facilita con la mayor integración de múltiples canales perceptivos y de expresión (*e.g.*, Klein, 2003).

La función del educador o formador es la de orientar, guiar y conducir a los participantes de la actividad hacia los objetivos de forma que se pueda conseguir su crecimiento emocional. En este sentido, el facilitador debe gestionar el grupo de forma que se profundice en la actividad y esta se ajuste a sus necesidades, de forma que se promuevan cambios en ellos sin generarles una excesiva tensión ni incomodidad.

Cuando trabajamos con niños o jóvenes, conviene tener en cuenta la influencia de los modelos en el proceso de aprendizaje. Sabemos que los niños aprenden por imitación, también en el ámbito del aprendizaje emocional. Por tanto, es el adulto quien puede ayudar al niño a poner nombre a los sentimientos y aportarle estrategias para manejarlos mejor. El adulto es referente y modelo en este sentido. Así, el niño aprende a identificar y gestionar sus sentimientos de acuerdo como lo ha visto hacer a sus referentes (acostumbran a ser sus educadores: padres y profesorado). Conviene hacer referencia en este momento a la teoría del aprendizaje social de

Bandura, quien pone el énfasis en la importancia de los modelos en el aprendizaje. Aprendemos a partir de lo que vemos hacer a las personas que son nuestros modelos de referencia. Con lo cual será importante analizar los modelos ya que pueden influir en el crecimiento emocional de los niños y jóvenes. Por este motivo es esencial el desarrollo emocional del educador, ya que de esta forma el desarrollo emocional del niño se llevará a cabo imitando un patrón emocional positivo. Este desarrollo emocional del educador se puede llevar a cabo a partir de formación, conferencias, lecturas, etc.

A continuación se tratarán algunos aspectos logísticos y funcionales a la hora de formar en educación emocional.

Trabajar el aprendizaje emocional requiere, habitualmente, realizar cambios en el espacio. Una buena configuración del aula es situar las mesas del aula en forma círculo u óvalo, ya que de esta forma permitimos que los participantes puedan verse e interaccionar entre sí. Es conveniente valorar el espacio en función de las actividades a desarrollar y plantearse retirar las mesas, buscar espacios más amplios, adecuados o silenciosos para un mejor desarrollo de la formación. Además, también conviene comprobar otros aspectos logísticos antes de empezar: si hay sillas suficientes para todos los participantes, medios audiovisuales, sonido y megafonía y cuál será el espacio donde se situará como formador. El espacio también puede influir positiva o negativamente en el buen desarrollo de una actividad. Por tanto, es un aspecto importante a valorar a la hora de poner en práctica la educación de la inteligencia emocional.

A la hora de poner en práctica cualquier actividad, es conveniente seguir unas fases:

- Inicialmente *se plantean y explican los objetivos y el desarrollo de la actividad*. Es necesario recordar al grupo la necesidad de trabajar en silencio y en un clima de confianza. Una de las premisas del aprendizaje emocional es dar a los participantes la opción a decidir implicarse o no en la actividad.
- *Realización de la dinámica*.
- *Reflexión y cierre*. Permite evaluar la actividad (si se han conseguido los objetivos propuestos, aspectos de mejora y puntos fuertes) y obtener la valoración de la vivencia por parte del grupo. Para cerrar la actividad, el formador puede realizar una reflexión final sobre los objetivos y contenidos trabajados, aglutinando y resumiendo las aportaciones de los participantes.

Las prácticas de desarrollo emocional se pueden realizar en distintos niveles: Trabajo individual, gran grupo (todos los participantes y el formador), subgrupos (se organizan varios pequeños grupos dentro del aula).

A continuación se presentan diferentes técnicas que tratan sobre algunos contenidos del aprendizaje emocional.

- *Escribir sobre emociones* (escritura terapéutica). Diferentes estudios apuntan que expresar nuestras emociones a través de la escritura tiene un impacto positivo en nuestra salud física, mental y emocional (*e.g.*, Pennebaker, 1997). El hecho de escribir sobre alguna situación que nos genera preocupación o algunas otras emociones desagradables es positivo porque permite comunicar cómo nos sentimos, canalizar la emoción y reducir el malestar. Al acabar de escribir podemos sentirnos tristes, dolidos, etc. puesto que hemos recordado y descrito alguna situación negativa para nosotros. A pesar de todo, lo cierto es que después de unas horas se genera una sensación de mayor bienestar. Este recurso no debe anular a otros sino

complementarlos. Escribir cómo nos sentimos no debe sustituir el hecho de compartir mi experiencia y mis emociones con mis amigos, familiares, compañeros de trabajo, etc.

- *Autorregistro* (diario emocional). Permite analizar una situación y las emociones, pensamientos y conductas relacionadas con ella. Si se hace diariamente o al menos con regularidad semanal, el autorregistro se transforma en un diario emocional. El diario emocional es uno de los recursos más recurrentes en la educación emocional (*e.g.*, Kirk, Schutte y Hine, 2011; Nelis *et al.*, 2009; Renati, Cavioni y Zanetti, 2011). Es muy útil para trabajar la conciencia y regulación emocional desde la distancia, siendo espectadores virtuales de la situación que hemos vivido. Recordar situaciones, analizarlas, verlas y vivirlas como una película permite trabajar el autoconocimiento y aprender nuevas estrategias para manejar mejor nuestras emociones. Permite ver la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento y detectar cómo se siente nuestro cuerpo cuando vivimos una emoción, qué pensamientos automáticos tenemos, cuáles y cuántos consisten en ideas irracionales o absurdas. Es recomendable realizar los autorregistros de forma individual y en todo caso compartirlos con el grupo si creemos que puede ser más enriquecedor. A continuación se detalla un ejemplo de autorregistro aplicable para una situación en la que hayamos sentido ira “descontrolada”:
 - Describe una situación en la que has sentido esta emoción.
 - Detalla las diferentes emociones que sentías.
 - Causa de tus emociones.
 - Síntomas físicos.
 - Pensamientos.
 - ¿Qué hiciste?, ¿qué dijiste?, ¿cuál fue tu conducta?
 - ¿Tu conducta tuvo consecuencias?, ¿cuál, cuáles?
 - Imagina que vuelve a suceder de nuevo esta situación: ¿qué harías? ¿tu conducta sería igual o diferente a la que llevaste a cabo?
 - ¿Las consecuencias serían las mismas?
- *Simulaciones o role-playing* (trabajo en subgrupos o gran grupo): el formador o los participantes plantean una situación. Los participantes interpretan diferentes papeles para representarla. Es útil para ver y vivir diferentes puntos de vista, opciones y vivencias ante una misma situación. Pueden representarse situaciones reales vividas por los participantes (ellos mismos las plantean) o alguna supuesta e inventada por el formador. Es un buen recurso para la solución positiva de conflictos, trabajar la comprensión emocional interpersonal o practicar los comportamientos más adecuados ante determinadas situaciones.
- *Leer un texto*. Los cuentos u otros textos literarios (poemas, por ejemplo) nos puede ayudar a conectar con nuestro corazón y nuestra mente. Usar la lectura de ciertos textos para ayudarnos a entendernos a nosotros mismos es lo que se denomina biblioterapia (Sullivan y Strang, 2003). Estas lecturas permiten trabajar las emociones de los personajes, identificarnos con ellos y a partir de ahí trabajar también nuestros sentimientos y conciencia emocional (Ibarrola, 2003). También ayudan a la reflexión y plantearnos cómo solucionar y comportarnos ante un problema o una experiencia. Por este motivo aquí es tan importante el papel del formador, planteando preguntas al grupo que le ayuden a la vivencia y reflexión emocional y encontrando nuevas vías de solución a determinadas experiencias. Una utilización ejemplar de los relatos para estimular el pensamiento y el crecimiento personal es la del Programa Filosofía para Niños (*e.g.*, García Moriyón, 2002).

- *Visionar una película.* Una película puede generar múltiples emociones en el espectador y por tanto puede permitir conectar con nuestros sentimientos. Representa una buena oportunidad para trabajar algunos temas fundamentales en educación emocional como la comprensión y expresión de las emociones, el contagio y autonomía emocional y la empatía. Las historias de vida y vivencias que se reflejan en los filmes ayudan a reflexionar sobre nuestra propia vida. Es importante aclarar el objetivo que trabajaremos a partir de la película antes del visionado. Y también preparar preguntas para fomentar, por ejemplo, el análisis de emociones, situaciones, pensamientos y comportamientos de los personajes. En definitiva, el cine es un buen recurso para educar las emociones, aprender a identificarlas, comprenderlas y manejarlas.
- *Emoción y cuerpo.* El cuerpo es el hogar de las emociones. Como comentábamos al inicio, la emoción está formada por su componente cognitivo pero también el comportamental y el neurofisiológico. Este último es el que se trabaja con intensidad en las técnicas que tratan la emoción a partir del cuerpo. Conectar con nuestro cuerpo y con las sensaciones que nos transmite permite trabajar algunas competencias emocionales como la conciencia, regulación, autonomía y bienestar. A continuación se describen brevemente varias técnicas que trabajan el canal emocional y corporal de las emociones. El resumen de estas técnicas se basa en la explicación que hace el Dr. Luis López González en su obra *Relajación en el aula*.

La respiración es una función orgánica y recurso psicofísico principal al que hay prestar mucha atención. Esta refleja nuestro estado interior en cada momento.

Tipos de ejercicio:

Respiración profunda, respiración consciente, masaje respiratorio.

Relajación: capacidad de contraer los músculos. Habilidad de soltar toda aprensión, no oponerse a la gravedad y reposar.

Tipos de ejercicio:

Tensión-distensión. Con y sin objetos. Ejercicios de soltar. Favorecer la gravedad. De reposo. Posturales.

Conciencia sensorial: conjunto de percepciones a través de los sentidos. Desarrollo de la “alta fidelidad perceptual”.

Tipos de ejercicio:

Mezcla sensorial. Hervidero de sensaciones. El cuerpo como una “nariz”, oreja, lengua... Gongs, campanas... Poner olores y tacto a los sonidos. Tacto consciente.

Centramiento: recurso que consiste en alinear las tres dimensiones: corporal, emocional y mental.

Tipos de ejercicio:

Concentración. Dejarse centrar. Meditación.

- *Música.* La música comunica y genera emociones que pueden ayudar a nuestro desarrollo emocional y bienestar. Se trata de un recurso muy adecuado para fomentar y generar emociones, lo cual permite conectar con nuestras emociones y profundizar en nuestra conciencia emocional. Además la música puede constituir un recurso perfecto para la regulación emocional, para promover un cambio en las emociones que estamos sintiendo.

Una forma de trabajar la música y las emociones es a partir de escuchar alguna pieza de música. Se trata de escuchar la pieza de música y conectar con la emoción que nos transmite. Después de escucharla se pide a los participantes que escriban o expresen el nombre de las emociones que han sentido a partir del estímulo musical. La música puede permitir trabajar la tolerancia y el respeto a partir de escuchar una música que gusta a mis compañeros y a mí no. Otra opción es seleccionar una obra clásica o contemporánea para experimentar una emoción colectiva en el grupo.

- *Vocabulario emocional*. Uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo emocional es aprender palabras que describen cómo nos sentimos para así ampliar nuestro vocabulario emocional. Se puede trabajar el vocabulario emocional en asignaturas como literatura o lengua o a través de canciones y en las sesiones de tutoría. A continuación se describe una actividad que puede ser útil para ampliar el vocabulario emocional. Esta actividad se puede encontrar en *Actividades de Educación Emocional* (GROP, 1999).

Ejemplo de actividad didáctica: Identificación de emociones

MATERIAL PARA EL TUTOR

Objetivos

A) Generales:

- Adquirir conciencia emocional.

B) Específicos:

- Identificar tres emociones: la preocupación, el miedo y la ansiedad.
- Elaborar estrategias para controlar estas emociones.

Recursos

- Papel para hacer las anotaciones.
- Cuestionario de identificación de emociones.
- Diccionario donde poder encontrar la definición de las tres emociones.

Procedimiento

- Trabajo individual:

a) Los alumnos han de buscar en el diccionario el significado de las palabras: preocupación, miedo, ansiedad.

En una hoja de papel han de apuntar el significado de dichas palabras.

b) Pedid a los alumnos que piensen y describan por escrito tres situaciones, reales o imaginarias (una por cada tipo de emoción), en las cuales hayan sentido esos tipos de emociones y que indiquen cómo reaccionaron en cada situación.

c) El profesor recogerá las hojas (no es necesario firmarlas, es optativo).

- Trabajo en grupo:

d) Formad pequeños grupos de alumnos (5 o 6 por grupo) y pedidles que describan por escrito una situación en la que se manifieste una preocupación; otra en la que se manifieste un miedo y, finalmente, una tercera donde se manifieste una angustia.

e) Pedid a los alumnos que hagan una reflexión sobre las situaciones del apartado anterior y que busquen una solución a las mismas.

f) Los portavoces de cada grupo han de leer las historias que han escrito, así como las

soluciones que proponen.

g) A continuación iniciad un debate con toda la clase, analizando las diferentes historias y las diferentes soluciones.

Se puede animar el debate formulando preguntas como: ¿os sorprende el contenido de las historias contadas?, ¿qué pensáis de este tipo de emociones?, ¿creéis que este tipo de emociones son frecuentes en las personas?, ¿alguna vez os habéis angustiado estando junto a otra persona?, ¿intentáis poner os en el lugar de la otra persona para tratar de entenderla?

Preguntad cuál de las tres emociones que hemos señalado es la más frecuente en: la infancia, la pubertad, la juventud, la madurez y la vejez.

h) Se ha de hacer un vaciado del cuestionario de las emociones.

Observaciones

Si el tutor detecta alguna situación anormal, deberá completar la actividad con una entrevista personalizada con los correspondientes alumnos.

Hay que recordar a los alumnos que, en el desarrollo de la actividad, han de respetar el punto de vista de sus compañeros y que cualquier relato es bueno, no hay ninguno que sea malo.

Temporalización

Para realizar esta actividad se emplearán dos sesiones. Es posible que el profesor o tutor tenga que hacer algunas entrevistas posteriormente a los alumnos que hayan manifestado más preocupación.

Nivel

Esta actividad está indicada para los alumnos de segundo ciclo de ESO.

MATERIAL PARA EL ALUMNADO

– Trabajo individual:

a) Busca el significado de las siguientes palabras y escríbelo: preocupación, miedo, ansiedad

b) Inventar tres historias (pueden ser hechos reales que te hayan sucedido a ti o a un amigo/a tuyo). ¿Cómo te sentirías tú delante de una situación como la que has descrito?, ¿cómo crees que reaccionaron ellos?

– Trabajo en grupo:

c) Entre tres o cuatro compañeros haced un grupo de trabajo. Se debe nombrar un secretario que hará de portavoz del grupo. Entre todos deberéis construir y escribir tres historias: una donde se ponga de manifiesto una preocupación; una donde se ponga de manifiesto un miedo; una donde se ponga de manifiesto una angustia.

d) Iniciad entre los componentes de grupo un debate para proponer una solución a los protagonistas de vuestras historias.

e) El compañero que actúe de portavoz leerá en voz alta vuestras historias, así como también explicará las soluciones que habéis propuesto.

f) Escuchad a los otros grupos y al final iniciad un debate.

g) En vuestro cuaderno recoged los puntos más importantes sobre estas emociones según vuestro punto de vista.

h) Cada alumno, apoyándose en el contenido del *collage* elaborado por su grupo, ha de

escribir sobre sí mismo y sobre las cualidades positivas del grupo de compañeros, y de cada uno en particular.

i) Haced una lectura rápida de las diferentes aportaciones. Inicial después un debate con el objeto de detectar las dificultades que han tenido los alumnos para verse a sí mismos.

Observaciones

La actividad ha de tener tres fases: fase previa (recogida de información por parte del alumno); la primera sesión de trabajo (trabajo en grupo) y la fase final (exposición del trabajo por parte del alumno).

Al final puede haber variado la concepción que tenía el alumno sobre sí mismo. Hay que explicar que esto es posible que ocurra.

En esta actividad hay que ensalzar las cualidades positivas de los compañeros.

Inteligencia emocional en las familias

La familia es la primera escuela de educación emocional, y su incidencia en los cimientos de la inteligencia emocional es presumiblemente importante. Asimismo, al igual que es deseable que los docentes cuenten entre sus recursos personales tanto con un alto grado de inteligencia emocional como con un buen nivel de educación emocional que a la postre les haga emocionalmente competentes, estos recursos son igualmente deseables en las principales figuras de apego y referencia del entorno familiar. Por esta razón, en este último capítulo revisamos el papel de la familia en el desarrollo emocional y subrayamos la importancia de la educación emocional de madres y padres (*e.g.*, Bisquerra, 2011) y de la orientación familiar (*e.g.*, Martínez, Álvarez y Fernández, 2009; Martínez y García, 2003) en la facilitación de este fin.

6.1. Estilos parentales y desarrollo emocional

Podemos decir que los agentes de la educación emocional son quienes la llevan a cabo. Desde un punto de vista evolutivo, los primeros agentes de la educación emocional son los padres y la familia en toda su extensión (hermanos, tíos, abuelos...), ya que el hogar es el primer contexto de aprendizaje y socialización, aunque no se debe olvidar que según la “Teoría de la socialización grupal”, recientemente revisada por Judith Rich Harris, son los pares (compañeros y amigos) quienes, más que los propios padres, y aparte de los genes, influyen verdaderamente en el desarrollo a largo plazo de la personalidad, especialmente tras la primera infancia (Denissen, Van Aken y Roberts, 2011; Loehlin, 1997).

No obstante, existen argumentos sólidos para considerar que las relaciones padres-hijos afectan también a las relaciones hijos-pares, y viceversa (Reich y Vandell, 2011; Russell, 2011), teniendo todo ello una enorme incidencia en el desarrollo infantil, tanto a nivel emocional como social (Denham, Warren, Von Salisch, Benga, Chin y Geangu, 2011). De modo que el primer lugar donde parece oportuno dirigir la mirada es el entorno familiar.

Un estilo educativo engloba las diferentes formas de actuar de un adulto respecto a los niños. Agrupa una serie de rasgos y características que resumen cómo interactúa el adulto en situaciones de la vida cotidiana con los niños; se trata de tendencias de comportamiento. El objetivo es establecer parámetros para guiar comportamientos y actitudes de los niños. Según Coloma (1993: 48), los estilos educativos parentales son “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”.

Los estilos educativos parentales se consideran habitualmente un factor clave para el desarrollo infantil, con posible incidencia en aspectos de este desarrollo como son el talento, la creatividad, la salud mental (Olszewski-Kubilius, 2002) y, por supuesto, también la inteligencia emocional y las competencias emocionales (Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003).

Baumrind (1966, 1978, 1991, 1997) fue pionera en el estudio de estilos disciplinares y el

comportamiento de los niños.

Las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, los padres actúan según un estilo y sus hijos responden a él. Esto provoca que los estilos parentales no sean puros ni fijos sino que se vayan adaptando al niño y a las circunstancias, lo cual genera que los estilos educativos sean más flexibles y mixtos. “Los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño” (Harris, 2002: 53).

El estilo parental que han seguido nuestros padres para educarnos no tiene tan solo efectos en nuestra infancia sino que se prolonga a lo largo de nuestra vida.

Diana Baumrind realiza su primer estudio en 1967, en él pretende descubrir si determinados estilos educativos de los padres correlacionan con el desarrollo de cualidades y características en el niño. A partir de la combinación de tres variables: control, afecto y comunicación, Baumrind elabora tres estilos educativos paternos, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos: *authoritarian discipline* o estilo autoritario; *permissive discipline* o estilo no restrictivo, permisivo; *authoritative discipline* o estilo autoritativo/democrático (Torío, 2008).

Los resultados de esta primera investigación con niños de preescolar confirmaron su hipótesis y demostró cómo los estilos parentales pueden fomentar determinadas actitudes, comportamientos y competencias en los niños. Así, los niños de padres autoritativos/democráticos, comparados con los de padres autoritarios o permisivos, eran más maduros y competentes (Torío *et al.*, 2008).

En 1977, Baumrind estudió la conducta de la misma muestra cuando los niños tenían 8/9 años de edad y observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos en estas competencias. Trabajos posteriores han mostrado que en la adolescencia se mantenían los mismos efectos (Torío *et al.*, 2008).

A continuación se describen los rasgos que caracterizan cada uno de estos tres estilos educativos parentales siguiendo la descripción que Torío *et al.* (2008) realizan de ellos. Además también se recogen las consecuencias que cada estilo puede provocar en los hijos:

a) *Authoritarian discipline* o estilo autoritario

Los padres que actúan según este estilo parental:

- Valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden.
- Aplican medidas de castigo para evitar que la conducta del niño se produzca en futuras ocasiones.
- Aceptan mantener a los niños en un papel subordinado y restringir su autonomía.
- Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos.
- No facilitan el diálogo, no acostumbran a comunicarse adecuadamente con los hijos, imponen sus normas, no consideran las peticiones de sus hijos, no acostumbran a responder a sus demandas.
- En la resolución de conflictos no dan pie a interacciones bidireccionales.
- En ocasiones, rechazan a sus hijos/as como medida disciplinaria.
- Expresan poco afecto.

Estos son algunos de los efectos que tienen este estilo parental sobre los niños:

- La obediencia y el orden.
- Falta de autonomía y baja autoestima.
- Escasa competencia social.
- Poca expresión de afecto, lo cual puede dificultar las relaciones entre iguales.
- Falta de creatividad.
- Genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales.

b) *Permissive discipline* o estilo no restrictivo, permisivo

Los padres que siguen este estilo parental:

- Proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física.
- Aceptar los impulsos y las acciones del niño.
- Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos.
- No son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas.
- No siempre son capaces de marcar límites a la permisividad. Como consecuencia se pueden producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal.
- Se basan en un estilo comunicativo unidireccional en el que se consideran en exceso las propuestas e iniciativas del niño.

En cuanto a los efectos que puede tener este estilo parental sobre los niños, cabe destacar que se forman niños más alegres y vitales. Ahora bien, también tienen un nivel menor de madurez, les cuesta asumir responsabilidades. Su autoestima es más baja y acostumbran a ser menos independientes. Además tienen poco autocontrol de la impulsividad.

c) *Authoritative discipline*, padres autoritativos o democráticos (no confundir autoritativo con autoritario)

Este estilo se caracteriza por:

- Imponer roles y conductas maduras utilizando el razonamiento y la negociación. Prefieren el razonamiento a la imposición.
- Tener en cuenta los derechos y deberes propios y los de los hijos. Baumrind lo denominó “reciprocidad jerárquica”, ya que cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro.
- Promover la comunicación bidireccional, el diálogo y el consenso.
- El equilibrio entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. Fomentan un espacio para promover la responsabilidad y autonomía del niño.
- Niveles altos de afecto. Se combina el cariño con la exigencia, los límites y las normas.

Algunos de los efectos que produce este estilo son:

- Mayor desarrollo de las competencias sociales, los niños son más hábiles en las relaciones entre iguales.
- Más autoestima, confianza en sí mismos y autonomía.
- Más bienestar.
- Menos conflictos entre padres e hijos.
- Niños más independientes.
- Muestran más el afecto, son más cariñosos.
- Más persistentes en las tareas que realizan y las metas que persiguen.

MacCoby y Martin, reformulan, en 1983, las investigaciones de Baumrind. Estos autores reinterpretan las dimensiones sobre las que se había basado Baumrind y definen cuatro estilos parentales a partir de la combinación de estos dos aspectos (Torío *et al.*, 2008):

- *El control o exigencia*: equivale a la presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas.
- *El afecto o sensibilidad y calidez*: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

Los cuatro estilos que proponen MacCoby y Martin son:

- a) *Autoritario-recíproco*. Combinación entre un fuerte control y reciprocidad o implicación afectiva.
- b) *Autoritario-represivo*. Fuerte control y no reciprocidad (no implicación afectiva).
- c) *Permisivo-indulgente*. Poco control y reciprocidad o implicación afectiva.
- d) *Permisivo-negligente*. Poco control y no reciprocidad (no implicación afectiva).

Como hemos visto, MacCoby y Martin dividen en dos el estilo permisivo de Baumrind y distinguen entre: permisivo-indulgente y permisivo-negligente.

Las características del estilo permisivo-indulgente definido por MacCoby y Martin son (Torío *et al.*, 2008):

- Indiferencia de los padres ante las actitudes o conductas, positivas o negativas, de los hijos.
- La permisividad basada en razones ideológicas.
- La pasividad.
- Evitar la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones.
- Toleran la expresión de los impulsos de los niños, incluyendo agresividad.
- Se promueve la comunicación abierta y el clima democrático.
- Acceden fácilmente a los deseos de sus hijos.
- Se preocupan por la formación de los hijos.
- Los padres atienden las necesidades de los hijos.

Estos son algunos rasgos de los niños educados siguiendo este estilo parental:

- Mejor desarrollo de la competencia social.
- Buena autoestima y confianza en sí mismos.

- Menor responsabilidad personal.
- Bajo autocontrol.
- Dan poco valor al esfuerzo personal.

El estilo permisivo-negligente destaca:

- No hay implicación afectiva de los padres en cuestiones sobre los hijos.
- No hay compromiso de los padres en la educación de los hijos.
- Permisividad basada en falta de tiempo e interés, negligencia o comodidad.
- Invierten en los hijos el mínimo tiempo posible.
- Los padres no ponen normas ya que resulta más cómodo. Las normas implicarían diálogo y vigilancia.
- Explosiones de rabia si los hijos traspasan los límites debido a su permisividad.
- Complacen a los hijos en sus demandas y les proporcionan todo lo aquello material que quieren.
- Fríos y distantes con los hijos.
- Escasa sensibilidad hacia las necesidades de los niños.

Diversos estudios están mostrando los efectos negativos de este estilo parental en niños: baja autoestima y autonomía, poco desarrollo de capacidades cognitivas, bajas puntuaciones en logros escolares y en el uso responsable de la libertad (Torío *et al.*, 2008). La irresponsabilidad (poniendo incluso en riesgo su salud), delincuencia, conflictividad social, poca empatía, bajo control de la impulsividad y la agresividad también son muestras del impacto que produce este estilo parental en los hijos.

Una vez revisados los diferentes estilos parentales se pone de manifiesto que el estilo democrático es el generalmente el más adecuado para promover el desarrollo saludable de los niños, sus habilidades sociales y comunicativas y su autoestima. El equilibrio entre afecto y autoridad es la clave de este estilo parental que ayuda a crecer en positivo a los hijos.

En un estudio realizado por García y García (2009), basándose también en el modelo de estilos parentales de MacCoby y Martin (1983), encontraron que los estilos parentales “democrático (*authoritative*)” e “indulgente” fueron asociados con mejores resultados de los adolescentes (mayor autoestima, mejor competencia social, mejor rendimiento académico, así como menores muestras de desadaptación psicosocial y menores problemas de comportamiento) que los estilos parentales “autoritario” y “negligente”. Pero lo más llamativo es que en esta muestra de adolescentes españoles el estilo parental asociado con mejores resultados era el indulgente, lo que pone en duda la idea de que el estilo democrático sea necesariamente el mejor estilo parental en cualquier contexto cultural. Estos resultados apoyan la hipótesis de que posiblemente la idoneidad de un estilo parental u otro en un contexto particular quizás depende de la denominada “bondad de ajuste” (Chess y Thomas, 1999), es decir, de la consonancia entre las disposiciones, capacidades y estilos de comportamiento de los niños y las demandas del entorno, o, dicho de otro modo, de la concordancia entre las características de los hijos y los estilos parentales de los padres (Laguace-Seguin y Coplan, 2005).

John Gottman es uno de los investigadores que se ha centrado en estudiar los efectos de estilos parentales en niños: “Mis colegas y yo comprobamos con nuestra investigación científica que las interacciones emocionales entre padres e hijos son de extrema importancia. Ahora sabemos con certeza que la preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el

éxito y felicidad de los hijos/as” (Gottman y DeClaire, 1997: 17).

A partir de su investigación, Gottman y DeClaire, en 1997, definen estos cuatro estilos parentales y los efectos que cada uno de ellos produce en los hijos:

a) Simplistas – *The Dismissing style*

Algunos padres creen que la mejor manera de gestionar emociones de los niños es decirles que las ignoren. Los padres que siguen este estilo tratan de ignorar los sentimientos de sus hijos porque creen que no son importantes. Creen que las emociones negativas (ira, estrés, tristeza, etc.) son dañinas e innecesarias, y debemos evitarlas, ignorarlas.

Esto provoca que sus hijos no estén conectados con sus sentimientos ya que los padres intentan fijar en ellos un determinado estado de ánimo y distraerlos de lo que están sintiendo.

Las buenas intenciones de los padres para evitar que sus hijos se sientan mal tienen consecuencias negativas en los niños. Algunos efectos que se pueden producir si les conducimos a ignorar sus sentimientos son:

- Los hijos aprenden que no pueden confiar en sus propias emociones.
- Cuando sienta de nuevo una emoción negativa puede ser que no acuda a los padres para explicárselo.
- Le ofrecemos como modelo que las emociones negativas se deben evitar y reprimir.
- No aprenden cómo gestionar sus emociones y no saben cómo cambiarlas, no saben qué pueden hacer para sentirse mejor.

b) Desaprobadores – *The Disapproving style*

En este estilo, las emociones negativas (“malas”, según los padres que siguen este estilo) son castigadas. Los padres no aceptan las emociones negativas que siente su hijo, como el miedo, la tristeza, la preocupación, la rabia, etc. Los padres critican los sentimientos del niño y pueden llegar a castigarle por sentir emociones desagradables.

Los padres “desaprobadores” no ayudan a sus hijos a manejar sus emociones negativas intensas. Los niños que crecen con este estilo...

- Acostumbran a tener baja autoestima.
- Se pueden sentir culpables por tener sentimientos que sus padres consideran malos.
- No aprenden cómo gestionar sus emociones, cómo calmarlas o cambiarlas por otras más positivas.
- Crecen sintiendo que algo va mal en ellos, algo están haciendo mal para sentirse así.
- Tienen más dificultades de concentración y en el aprendizaje.
- Les cuesta poder solucionar sus problemas.

c) *Laissez-faire* (permissivos, que “dejan hacer”)

En este estilo parental se acepta y no se interfiere en los sentimientos de los hijos. Los padres quieren que sus hijos expresen lo que sienten, sea cual sea su comportamiento. Algunos padres adoptan este estilo después de verse desgastados por emociones intensas de sus hijos y ya no tienen energía para intervenir en su

conducta.

El aspecto más positivo de este estilo es que se aceptan los sentimientos de los niños, cualesquiera que sean. Ahora bien, este estilo también afecta a los niños en diversos aspectos:

- Los niños conectan con sus emociones y las expresan pero además necesitan ayuda para entenderlas.
- En este estilo no hay guías ni límites y los hijos no reciben recursos para gestionar sus emociones o aprender a diferenciar entre emociones negativas.
- Baja capacidad para calmarse y regular su emoción cuando están enfadados, tristes, frustrados, etc.
- Pocas habilidades para afrontar situaciones estresantes.

d) El estilo de *coaching* emocional (preparadores emocionales) – *The emotional coaching*

Los estudios del Dr. Gottman han demostrado una nueva forma de interaccionar que pueden ayudar a los niños a crecer emocionalmente. Según Gottman, se trata que el padre ejerza de *emotion coach* o “preparador emocional”. Esto significa, por ejemplo, aprovechar para hablar de emociones con nuestros hijos y ayudarles a gestionarlas en situaciones cotidianas en las que está viviendo emociones desagradables.

Las características más destacadas de estos padres son:

- Son sensibles a sus emociones y a las de sus hijos, conectan con ellas.
- Reconocen que todas las emociones son útiles.
- Respetan las emociones de sus hijos y las valoran.
- Orientan para ayudar a canalizar las emociones.
- Ponen límites y enseñan el modo aceptable de manifestar las emociones.

Gottman y DeClaire proponen cinco pasos a seguir para llegar a ser “preparadores emocionales”:

1. Aprender a percibir tus emociones y las emociones de tus hijos.
2. Reconocer que las emociones son una oportunidad para conectar con los hijos y construir una relación más profunda con ellos.
3. Escuchar con empatía legitimando los sentimientos que expresan los hijos.
4. Ayudarles a dar nombre y a verbalizar estos sentimientos.
5. Poner límites y, al mismo tiempo, ayudar a sus hijos a resolver los problemas.

Un niño que crece con este estilo parental:

- Se siente valorado, seguro y más confiado en sí mismo.
- Aprende que hay límites, y que hay diferencias entre buenos y malos comportamientos.
- Se siente cómodo expresando sus emociones.
- Aprende a confiar en sus sentimientos.
- Sabe regular mejor sus emociones.

- Es más competente solucionando problemas.
- Habitualmente tiene un impacto positivo en su autoestima, mejores relaciones interpersonales y desempeño académico.

Las investigaciones de Gottman y DeClaire ponen de manifiesto el impacto en el desarrollo de un niño a partir de un determinado estilo parental. Así, por ejemplo, cuanto mejor es esta conexión emocional entre padres e hijo, más facilidad tendrá el niño para empatizar con otras personas (Gottman *et al.*, 1997).

En uno de los escasos estudios centrados en analizar la conexión entre estilos de crianza seguidos por los padres y nivel de inteligencia emocional alcanzado por los hijos en edad adolescente o adulta, se halló una asociación positiva entre el nivel de inteligencia emocional rasgo de los jóvenes y la percepción que tenían de que sus padres les habían criado siguiendo un comportamiento emocionalmente inteligente. Es decir, a mayor inteligencia emocional rasgo de los jóvenes, mayor percepción de que sus padres habían sido buenos modelos de personas emocionalmente inteligentes y de que les habían ayudado a desarrollar su inteligencia emocional gracias a que se comportaron con ellos de la siguiente manera: motivándoles a atender, comprender y regular sus emociones, enseñándoles maneras de hacer todo esto y reforzándoles cuando lo conseguían (Martínez-Pons, 1999).

El campo de investigación que estudia el impacto de los diferentes estilos parentales en el desarrollo emocional es aún incipiente. Se necesitarán más estudios que exploren estos conceptos y nos permitan afirmar con más contundencia y claridad el impacto emocional de un estilo parental u otro. De hecho, apenas se dispone de datos sobre las relaciones entre estilos parentales (o de crianza) y nivel de inteligencia emocional de los hijos, e incluso en algún caso en que esto se ha explorado no se ha encontrado ninguna asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (*e.g.*, Alegre, 2012; Pichayapinyo, Pawwattana y Thongvichaen, 2008).

La evidencia disponible hasta la fecha hace pensar que los estilos parentales pueden ejercer alguna influencia en el desarrollo emocional de los hijos, aunque quizás esta influencia solo afecte a ciertas facetas de la inteligencia emocional de los hijos, pero no al nivel global de inteligencia emocional que estos pueden llegar a alcanzar en su edad adolescente y adulta. Sin duda se precisa aún mucha investigación para esclarecer estas posibles relaciones. También es un tema por esclarecer la incidencia en este proceso de la variable género, dado que existen importantes evidencias de que las niñas suelen recibir una educación emocional familiar distinta a la que reciben los niños, sin comprenderse aún si esto es más bien porque las madres y los padres tienden a abordar la educación emocional de manera distinta, por ejemplo, o bien porque cuando ambos atienden a las experiencias emocionales de sus hijos e hijas, lo hacen de diferente manera cuando en función de si se dirigen al niño o a la niña (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

6.2. La educación emocional de las familias

Para no repetir innecesariamente, y continuamente, hijos, hijas, niños, niñas, padres, madres, etc., nos limitaremos a utilizar un genérico que haga más digerible el texto.

Tener un hijo es uno de los cambios vitales más importantes, ser padre o madre te cambia definitivamente la vida. Implica un impacto en nuestros horarios, rutinas, hábitos, etc. Pero el impacto principal es más intenso, más interno y puramente emocional. Este cambio se pone claramente de manifiesto cuando nace el bebé, pero empieza ya mucho tiempo antes de nacer. Los cambios físicos internos y externos de la futura mamá están indicando que hay alguien más

entre nosotros y esto ya genera una serie de emociones en la mujer y en su pareja. Es cierto que cada persona y pareja puede vivir un embarazo desde emociones distintas y depende, entre otros factores, de su evolución y situación personal y profesional. En general, el embarazo representa una etapa fantástica para poder vivir emociones muy positivas como la ilusión, la esperanza, alegría, confianza, etc. Estas emociones pueden darse de igual forma si esperamos la llegada de un hijo a través de una adopción. Es un momento crucial para vivir este tipo de emociones agradables y regular algunas desagradables que nos podemos encontrar “por el camino”, como la ansiedad o estrés. Actualmente conocemos los efectos que puede tener el estrés materno sobre el bebé durante el embarazo. Investigaciones recientes de la psicobióloga perinatal Vivette Glover, del Imperial College London, ponen de manifiesto los efectos que pueden tener niveles prenatales de ansiedad en la mujer embarazada, en el bebé y en su vida futura. Así, si la futura mamá sufre de forma continuada de ansiedad, puede influir en que su hijo padezca, en el futuro, trastornos como la hiperactividad, déficit de atención o problemas de conducta.

Cuando la madre sufre prolongadamente estrés y este se vuelve crónico, sus efectos pueden afectar tanto a la madre como al hijo, ya que el cortisol (hormona del estrés) consigue atravesar la barrera de la placenta. Aún quedan algunas dudas por resolver, pero estas investigaciones ya están demostrando que cuanto más alto es el nivel de cortisol en el líquido amniótico que rodea al bebé, más bajo es el CI del bebé. Por tanto, esto empieza a ser una prueba de que estos niveles de cortisol afectan al cerebro del bebé y como consecuencia también a su aprendizaje.

Estas investigaciones y sus resultados recientes justifican la necesidad de programas de educación emocional dirigidos a futuros padres y madres. Así, si una mujer embarazada ha desarrollado la capacidad de gestionar sus emociones (el estrés, por ejemplo), ello tendrá un impacto positivo en ella y en el futuro bebé. Podemos afirmar, pues, que el proceso de desarrollo emocional empieza antes de nacer.

Los importantes vínculos afectivos que empezaremos a forjar con nuestros hijos desde sus primeros momentos de vida dejarán en ellos una huella emocional. Y desde ya estas primeras interacciones empezaremos a compartir y contagiarnos emociones, hilando así el mundo emocional con nuestro hijo y poniendo en marcha, tal y como indicó Daniel Goleman, su primera escuela emocional:

La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no solo a través de lo que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer (Goleman, en el prólogo de Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

Educar un hijo es una de las tareas más importantes que hemos de desarrollar en nuestra vida, si no la que más. Podemos estudiar una carrera universitaria, cumplir con eficiencia nuestro trabajo, organizar y llevar a cabo las tareas del hogar, todo esto lo podemos aprender con tiempo y esfuerzo. La tarea de educar un hijo es mucho más compleja que todas las anteriores juntas.

Ser padres requiere mucho esfuerzo, dedicación, implicación, paciencia, perseverancia y un ingrediente mágico: toneladas de amor. Si bien hay que marcarle a los hijos normas claras, explícitas, de lo que está permitido y de lo que no, este proceso, si bien exige a los padres hacer valer su autoridad, al mismo tiempo es compatible con mostrar amor incondicional. Esto es básico para que los hijos se sientan seguros al contar con la dedicación, la atención y el afecto de sus padres o figuras de apego.

Actualmente no es nada fácil ser padre, pero ¿es fácil ser hijo? Vivimos envueltos de cantidad

de información por todas partes y en un ambiente caracterizado por la rapidez y un estrés intenso. Este estrés se vive en la familia y afecta a los niños. En lo que se refiere al desarrollo cerebral, el niño es como una esponja capaz de absorber todo estímulo e información de su entorno. Tal y como describe Francisco Mora (2012), como resultado de un determinado entorno familiar, el cerebro del niño se puede “encender” y este puede sentir viva la curiosidad y el interés por el aprendizaje. Pero también el ambiente de nuestro hogar, las relaciones interpersonales que en él se establecen, etc., pueden repercutir negativamente en el niño provocando el “apagón emocional” de su cerebro. Este “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 (Mora, 2012).

La educación emocionalmente inteligente permite adquirir recursos para vivir con menos emociones negativas como la ira o el estrés y potenciar otras más positivas como la calma, la armonía y la felicidad, lo cual tendrá beneficios para la salud, las relaciones interpersonales y el bienestar personal y social.

Un aspecto importante de esta “primera escuela emocional” es que los padres son referentes y modelos para los hijos. Este modelado o modelaje es especialmente relevante desde el punto de vista emocional. Por ejemplo: ¿Hablo de mis sentimientos con mis hijos? Conversar sobre estos temas permite que los hijos nos conozcan mejor, puedan saber acerca de las reacciones y emociones de otras personas, les permite conocer y entender las emociones, adquirir vocabulario emocional y ayuda a crear un clima de confianza en el hogar. Un padre o madre competente emocionalmente dispondrá de más recursos para ayudar a su hijo/a a ser emocionalmente más inteligente. Estos son algunos motivos fundamentales que justifican el aprendizaje emocional en escuelas de padres.

Algunos de los recursos básicos de los padres y madres emocionalmente competentes en la educación de sus hijos son las técnicas de modificación de conducta que emplean para administrar refuerzos y castigos (véase el apartado 3.2.9). Recordamos que los niños que reciben una educación con reglas claras y estables de comportamiento, siendo además apropiadamente castigados y reforzados en cada ocasión, siempre con permanente trato afectuoso, son menos impulsivos y caprichosos, y muestran un mayor control sobre sus propias emociones

A continuación se detallan algunas propuestas para padres y madres con la intención de ayudarles en su desarrollo personal.

A) Propuestas para ser un padre/madre emocionalmente más inteligente

1. *¿Cómo estás?* Es una pregunta muy habitual a la que acostumbramos a responder con poca precisión. Cuando coincides con un amigo, conocido, familiar, etc., y te hace esta pregunta, ¿qué contestas? Respuestas frecuentes son bien o mal. Esta pregunta puede tener una base emocional: ¿cómo estás? puede ser igual a ¿cómo te sientes? Además la importancia de la pregunta reside en si tú mismo te cuestionas cómo estás, cómo te sientes; ¿sabes qué responder ante esta pregunta?; ¿conoces qué palabra describe mejor cómo te sientes?; ¿conectas con tus sentimientos? Conectar con nuestras propias emociones es el primer paso para desarrollar la autoconciencia emocional. También es sumamente importante reconocer las emociones que acostumbramos a vivir más, ¿cuáles te acompañan habitualmente?, ¿hay algunas que sientes con más frecuencia que otras?, ¿eres consciente de qué emociones vives en tu hogar? Ser consciente de las emociones que más contagias y también las que más se respiran en tu familia es un buen indicador del clima emocional que en ella se comparte.
2. *Cultivar la empatía.* Una vez se es capaz de conocer mejor los propios sentimientos, se está

más preparado para poder conectar con los de los demás. Comprender el punto de vista de los hijos (empatía cognitiva) y conectar emocionalmente con ellos (empatía emocional) permitirá que nuestra relación con ellos sea más positiva. Imaginemos esta situación: Es la hora de la comida, Carlos, el hermano menor, está acabando los deberes. Miguel, el hermano mayor, ya los acabó hace un rato. Los padres piden a Miguel que les ayude a poner la mesa para comer. Miguel no les hace caso, y se niega a hacerlo. Los padres se enfadan porque Miguel no les hace caso. Una situación simple y cotidiana se ha convertido en un pequeño conflicto familiar. ¿Se nos ha ocurrido conectar cómo se debe sentir Miguel? En este caso, él puede vivir la petición de los padres desde la injusticia y esto puede generar en él una reacción de rebote ante la situación: resulta que él ya ha acabado sus deberes y ahora le toca ayudar a los padres y su hermano aún no ha acabado su trabajo y no va a tener que preparar nada a la hora de la comida. Si nos pusiéramos en la piel de Miguel y entendiéramos su vivencia seríamos capaces de hablar con él desde otra emoción diferente a la de la ira, lo cual evitaría el enfrentamiento con él.

Para mostrar empatía real y completa (cognitiva y emocional) no hacen falta muchas palabras. Esta empatía, totalmente relacionada con el lenguaje de los sentimientos, se transmite en gran medida a través de la comunicación no verbal: una mirada de complicidad, un abrazo o una sonrisa dicen mucho más que las palabras. Para poder mostrar empatía es necesario aprender a escuchar. Para poder comprender a los hijos y conseguir una buena comunicación con ellos es indispensable escucharles con atención, focalizarnos en lo que nos están diciendo y en qué están sintiendo. Si les escuchamos con atención desde los primeros años de vida, conseguiremos una comunicación más fluida y esto nos permitirá mantener “buena onda” con ellos en todas las etapas de la infancia y adolescencia.

Entender cómo se sienten los demás permite anticipar sus reacciones ante posibles situaciones y nos ayuda a saber cómo comportarnos para fomentar la convivencia y evitar los conflictos.

3. *Gestión adecuada de las emociones.* Significa prevenir emociones negativas o desagradables y promover la vivencia consciente de emociones positivas. Cuando soy más consciente de cómo me siento, puedo aprender a regularlo mejor. Si sé que estoy empezando a estresarme, puedo aplicar alguna técnica de regulación para evitar que el estrés aumente y me bloquee, por ejemplo. Una propuesta para trabajar la regulación emocional intrapersonal en el ámbito familiar es detectar aquellas situaciones en las que vivimos emociones negativas. Un ejemplo puede ser algún conflicto entre padres e hijos que desemboque en una explosión de ira por parte del padre o la madre: ¿reconoces alguna situación conflictiva en tu hogar que haya sido difícil de gestionar para ti?, ¿qué emociones has sentido?, ¿cómo has reaccionado?, ¿qué estrategia puedes aplicar para gestionarla mejor y tu comportamiento siguiente sea más apropiado?

Una gestión emocional apropiada permite expresar adecuadamente las emociones y comunicarnos de forma asertiva y no agresiva, por ejemplo. Es normal enfadarse, por tanto es importante aprender a detectar estas situaciones complicadas en las que nuestra gestión emocional podría mejorar ya que tenemos dificultades de autocontrol. Será conveniente disponer de recursos para aplicar en estas situaciones que nos ayuden a regular la emoción negativa y de esta forma poder vivir la situación desde otra emoción diferente al enfado, la calma, por ejemplo.

Aprender a gestionar la propia impulsividad y tolerar la frustración son aspectos a tener en cuenta si queremos mejorar nuestra capacidad de regulación emocional.

En el ámbito familiar, la regulación interpersonal es también fundamental para ayudar a nuestros hijos a aprender a gestionar sus emociones y sentirse mejor. En la sección que viene más adelante denominada “Propuestas para trabajar la educación emocional con tus hijos” se desarrolla la importancia de la gestión emocional interpersonal.

4. *Cuidarse para cuidar.* En primer lugar se refiere a cuidar nuestra autoestima como padres y madres. La cuidaremos si valoramos todo lo que hacemos bien con nuestros hijos, reconociendo, por ejemplo, nuestro esfuerzo, la paciencia, responsabilidad y el amor que invertimos en ellos. Confiar en nuestras posibilidades para educar a nuestros hijos es fundamental para mantener nuestra autoestima sana y fuerte. Padres confiados y seguros es igual a hijos confiados y seguros.

Educar a un hijo requiere grandes cantidades de energía positiva y recursos. Encargarnos de obtener estos recursos es esencial para mantener en equilibrio nuestra autoestima y vida emocional. También es esencial para cuidar nuestro cuerpo y nuestra mente. ¿Qué recursos necesitas para equilibrar y cuidar tu cuerpo, tu mente y vida emocional? Por ejemplo, un recurso para cuidar nuestro cuerpo puede ser comer más sano. ¿Dónde puedes conseguir estos recursos?, ¿qué recurso quieres incorporar primero?

Hacer un listado de recursos que necesitamos para estar mejor y ver cuál podemos empezar a potenciar o incorporar es una buena forma de enfocarnos hacia nuestro cuidado y bienestar. La estabilidad emocional y nuestro bienestar tendrán un impacto positivo en la relación con nuestro hijo.

5. *Vivir en positivo y contagiar positividad.* Vivir con más optimismo, practicar el sentido del humor, relativizar los errores (los nuestros y los de los demás) e incorporar más emociones positivas en tu vida.

¿Cómo te quieres sentir?, ¿qué emociones positivas te gustaría vivir más? Alegría, calma, satisfacción, entusiasmo, interés, tranquilidad, serenidad, euforia, esperanza, confianza, compasión, etc. ¿Cuáles quieres incorporar en tu vida?, ¿qué vas a hacer para que esto sea posible?

Practicar el humor provoca numerosos beneficios (Elias *et al.*, 1999): se activa el sistema inmunitario; los músculos se relajan; el oxígeno asciende al cerebro (lo que nos permite pensar con más agudeza y “ver con más claridad”); facilita la digestión; reduce el nivel de estrés; el ambiente se vuelve menos tenso; ayuda a un estado mental positivo; nuestra capacidad de tomar decisiones sensatas y resolver conflictos mejora, etc. Estas oportunidades para el humor, aunque sean pequeñas, ayudan a la capacidad de responder de forma positiva a la educación de los hijos. Y por supuesto fomentan que nuestras relaciones con ellos sean menos tensas y más saludables. Por tanto, es muy recomendable poder compartir momentos divertidos juntos con cosas en las que todos disfruten.

Experimentar emociones agradables tiene un impacto sobre el bienestar personal y social, de forma que el clima emocional del hogar se ve beneficiado al respirarse en él más emociones positivas, las cuales se contagian de unas personas a otras.

B) *Propuestas para trabajar la educación emocional de las emociones con tus hijos*

1. *Pregúntale cómo se siente.* Cuando lo haces, estás mostrando interés por sus sentimientos y otorgándoles importancia. Este es un buen momento para conectar emocionalmente con ellos, ayudarles a comprender sus sentimientos y ponerles nombre (etiquetarlos). De esta forma nos convertimos en intérpretes de sus emociones, poniendo palabras a lo que están

sintiendo. Estas lecciones emocionales van quedando grabadas en los niños. Si no hablo sobre mis sentimientos con ellos e ignoro los suyos, ellos aprenderán que los sentimientos no tienen importancia. Existen diferentes técnicas, dependiendo de la edad del niño, que les pueden ayudar a desarrollar su conciencia emocional (García Navarro, 2012):

– 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).

2. *Legítima sus emociones.* Todas las emociones, sean positivas o negativas, son legítimas. Legitimar es aceptar. Es tan legítimo estar enfadado o triste como estar alegre o tranquilo. Vamos a dos ejemplos sobre legitimación emocional:

– Tu hijo de 4 años acaba de perder su coche preferido en el parque. Cuando se percata de ello se pone a llorar. ¿Le dirías, no llores, no pasa nada?

– Tu hija adolescente había quedado en que sus amigas pasaban a buscarla a las 18 h para salir. Son las 18.30 y aún no han llegado. ¿Le dirías no te preocupes?

Ninguna de las dos respuestas anteriores están legitimando la emoción. De hecho, cuando estamos tristes o preocupados y obtenemos este tipo de respuestas, realmente no son útiles para ayudarnos a cambiar nuestra emoción.

Para legitimar las emociones sería más apropiado decir algo así: entiendo que puedas estar triste o preocupado, vamos a ver qué podemos hacer para que te sientas mejor.

Un aspecto a tener en cuenta sobre la legitimidad de las emociones es el comportamiento automático que se deriva de algunas de ellas. La respuesta asociada a la ira es el ataque y este no es adecuado. Estar enfadado es legítimo; lo que no es aceptable es gritar, insultar o pegar a alguien porque estoy enfadado. Es importante que nuestros hijos aprendan la diferencia entre estar enfadado (es totalmente legítimo) y pegar a un amigo por el hecho de sentir esta emoción (impulsividad, respuesta automática asociada a la rabia o enfado). Desarrollar la regulación emocional permitirá aplicar estrategias que ayudarán a poner inteligencia entre la emoción y el comportamiento, de forma que el comportamiento es entonces más positivo.

3. *Valora sus cualidades, focaliza sus fortalezas.* Cuando tu hijo te muestre alguna actividad, ejercicio, examen que ha realizado, habla primero con él sobre todo lo que ha hecho bien, centrándote en aspectos concretos. No se trata de decir: “El trabajo está muy bien” sino de ser más específico cuando valoramos los puntos fuertes. Por ejemplo: “El apartado donde se explican los caballos está muy bien redactado, usas solo las palabras específicas y necesarias y resulta muy comprensible”. Después, estará bien comentarle los puntos de mejora, qué podía haber mejorado. La propuesta es abandonar las críticas y, en lugar de conversar sobre lo que no ha hecho bien, centrarnos en aquello que se puede mejorar. Focalizándonos, sobre todo, en los aspectos positivos, en sus cualidades y fortalezas.

Se pueden realizar prácticas en familia en las que se aprenda a compartir las cualidades de cada uno de sus miembros. Una posibilidad es escribir una carta a algún miembro de la familia. Hacemos un sorteo y a cada uno le toca una papeleta con el nombre de un hermano/a, el padre o la madre. Cada uno escribe una carta al miembro de la familia que le

ha tocado describiendo qué es lo que más nos gusta de él/ella. Esta actividad es una adaptación de la que propone Anna Carpena (2003). El objetivo de esta técnica es compartir las cualidades positivas de nuestra familia y transmitir las; reforzar el autoconcepto y las relaciones interpersonales; favorecer la comunicación positiva y crear un clima agradable.

4. *Desarrolla un modelo positivo de gestión y expresión emocional.* Cuando los padres no expresan sus emociones, los niños aprenden a ocultar las suyas y no se crea en el hogar un clima de confianza donde se manifiesten ni compartan los sentimientos. Esto tendrá efectos negativos en la comunicación y las relaciones interpersonales entre padres e hijos. Si los padres riñen a los hijos por expresar sus emociones o les piden que no lo hagan (“no llores, llorar es de niños pequeños, los mayores no lloran”), les están transmitiendo que es mejor no expresarlas quizás porque creen que no es bueno mostrarlas, creen que “no es correcto” o “si lo haces puedes ser rechazado socialmente” o incluso piensan que puede ser peligroso mostrarlos. Además, si el comportamiento de mis padres cuando sienten una emoción desagradable (frustración, ira, estrés, etc.) es negativo, aprenderé que es lícito chillar, dar portazos o pegar a alguien cuando me siento enfadado, por ejemplo. Se pone, pues, aquí de manifiesto la relevancia del modelado en el lenguaje de las emociones. Ser capaz de calmarme y hablar contigo sobre lo que me enfada o preocupa es un modelo positivo de expresión emocional.

El apartado “Propuestas para ser un padre/madre emocionalmente más inteligente” trata sobre la importancia de la regulación emocional de los padres como modelo positivo de gestión emocional. Ahora nos vamos a centrar en la gestión emocional interpersonal, es decir, cómo podemos ayudar a los hijos a aplicar estrategias que les ayuden a sentirse mejor. Practicar con ellos masajes, respiraciones profundas y relajación es una buena forma para que puedan prevenir o cambiar sus emociones negativas por otras más positivas.

La gestión de las emociones en la familia es también clave a la hora de poner límites. ¿Es necesario poner límites? Los niños nacen sin límites, para ellos los límites son como las barandas de un puente que proporcionan un sentimiento de seguridad y control (Sánchez-Asín, 2006). Estos parámetros que aportan los límites les proporcionan equilibrio emocional y social. Vivir sin límites no aporta felicidad. Si no sé dónde acaba el camino y dónde empieza el acantilado, si desconozco dónde está el límite, puedo precipitarme hacia el vacío en cualquier momento. La sensación de caminar sin linde puede generar sentimientos como la inseguridad, falta de confianza, angustia, ansiedad, miedo, estrés, etc. La sociedad en que vivimos también tiene sus propios límites, cuanto antes los conozcamos, mejor serán nuestras interacciones con los demás.

Poner límites significa:

- Orientar a nuestros hijos para que conozcan hasta dónde pueden llegar con su comportamiento.
- Ayudarles a distinguir entre lo que pueden hacer y lo que no.
- Educarlos con amor y disciplina, con autoridad y sin autoritarismo.
- Transmitirles el principio de responsabilidad, de manera que ellos mismos puedan valorar en el futuro dónde está el límite de sus actos.
- En definitiva es: decir SÍ siempre que sea posible y NO siempre que sea necesario.

Algunos beneficios de poner límites a nuestros hijos son:

- Protegerlos de los peligros.
- Ofrecerles referentes claros de comportamiento.

- Aportar seguridad, autoconfianza y autoestima.
 - Prepararlos para afrontar mejor la frustración.
 - Transmitirles el respeto hacia los demás, hacia las normas y la disciplina.
 - Ayudarles a mejorar su autocontrol emocional.
5. *Tolerancia a la frustración.* Aprender a equivocarse; crecer gracias al error: las equivocaciones y las frustraciones son parte de la vida. Si se viven como fuente de mejora son una oportunidad de aprendizaje. La familia es clave a la hora de ayudar al niño a aumentar su umbral de tolerancia a la frustración. Veamos dos situaciones que no serían beneficiosas para ayudar al niño en este sentido:
- a) Los padres generan habitualmente situaciones frustrantes, es decir, la familia es fuente de las frustraciones de los hijos.
- b) La familia es sobreprotectora. Los padres evitan al niño todas las situaciones de insatisfacción, todos sus deseos, necesidades e ilusiones son satisfechas. Entonces el niño no tiene el entrenamiento necesario de la frustración y basta la mínima experiencia frustrante para sentirse desbordado.

El aprendizaje de la tolerancia a la frustración se lleva a cabo cuando los padres están a tu lado y te dicen algo así como: “Eso no es posible, o no está en tu mano hacerlo, lamentablemente, pero es así. No hay nada que te permita hacerlo, porque tienes límites o porque los otros tienen límites o porque la vida tiene límites”. Cuando un niño no puede conseguir algo que quiere y desea, la tarea de los padres es ayudar a aceptar esa realidad y comprender que existen límites. En bebés y niños pequeños, los deseos coinciden con sus necesidades fisiológicas básicas como comer o dormir. En esas edades es importante satisfacer sus deseos rápidamente, ya que esto les aporta seguridad y estabilidad, muy importantes para su desarrollo emocional. Cuando crecemos nos percatamos que es necesario aceptar cierta demora en nuestros “deseos”; a menudo no son algo que se pueda satisfacer de inmediato y debemos aprender a distinguir entre deseo y necesidad.

De esta forma vamos aprendiendo a tolerar la frustración y somos más conscientes de nuestras limitaciones y las del entorno. Hay algunos niños que, a pesar de crecer, no saben esperar y quieren satisfacer su “deseo” de inmediato. Y si no consiguen lo que quieren, patean, gritan, se tiran al suelo, lloran, etc. Cuando son mayores y no toleran la frustración no soportan que las cosas no salgan como ellos quieren, para ellos cometer un error es terrible, fracasar no es admisible, etc. Aprender a tolerar la frustración implica: comprender que todo lo que quiero no lo puedo tener; aprender que las cosas muchas veces pasan independientemente de nuestra voluntad; entender que los errores son inevitables y el crecimiento y enriquecimiento están en aprender a superarlos. La función de los padres en estos casos es ayudarles a adquirir estrategias para poder regular esta frustración. Regular la frustración es poner la energía para aceptar la situación, mantener la autoestima y actuar de forma positiva.

6. *Aportarles estrategias para resolver sus propios problemas.* Uno de los objetivos principales de la educación emocional en la familia es proporcionar recursos a los niños para que puedan gestionar su propia vida, adquiriendo más autonomía a medida que van creciendo. Los padres queremos lo mejor para los hijos y, a menudo, deseamos evitarles el sufrimiento, el dolor y el error. Esto nos lleva a decirles qué deben hacer y proporcionarles las decisiones y soluciones a sus problemas basándonos en nuestros aprendizajes y experiencia. Sabemos que siempre no podremos estar ahí solucionando sus problemas. Además, si lo hacemos, estaremos evitando que desarrolle la capacidad de resolver sus

problemas y tomar decisiones.

Un objetivo de la educación en la familia es aportar pautas, guías y pistas a los hijos para puedan valorar qué es mejor para ellos, cuál puede ser una buena vía de solución a su problema. Estas son algunas pautas para ayudar a los hijos a desarrollar la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones (Elias, Tobias y Friedlander, 1999):

- Escucharlos más cuando nos explican sus problemas sin sermonear.
- Decirles menos y cuestionarles más.
- Sustituir la coacción por la persuasión.
- Ayudarles a forjar su carácter desde su interior, no a base de exigencias.
- No reprimir el pensamiento del niño, potenciarlo.
- Comunicarnos con ellos para potenciar su pensamiento y utilizar las preguntas para ayudarles a la reflexión. Preguntas como: ¿qué crees que puedes hacer en esta situación o problema?, ¿cuáles serán las consecuencias de elegir esta solución?

Si permitimos que expresen sus preferencias y decisiones, les estaremos mostrando que sus sentimientos, sus ideas y reflexiones cuentan y son importantes.

7. *Comunicarnos en positivo.* ¿Cómo hablas a tu hijo?, ¿eres consciente de ello? La comunicación verbal y, sobre todo, no verbal tiene un impacto en las relaciones interpersonales y en las emociones que en ellas se comparten. A continuación se presentan algunos ejemplos de comunicación que se pueden dar en la familia, se trata su impacto emocional en los hijos y se ofrecen propuestas alternativas (García Navarro, 2011):

a) El “NO”: Es inevitable usarlo. El problema surge cuando el “NO” ya forma parte de la comunicación habitual entre padres e hijos: No chilles, No comas tan deprisa, No te levantes de la silla, etc. En este caso el niño está recibiendo *inputs* negativos respecto su conducta. Si se dan de forma habitual y continuada, pueden afectar a su autoestima y esto puede provocar que se rebelen, de diferentes formas, cuando sus padres le dicen “NO”: chillan, insultan, arman rabietas, etc. Una propuesta es transformar la negación en una frase positiva y reservar el “NO” en casos en que realmente es imprescindible: En lugar de “No chilles” podemos decir “Habla bajito”.

b) Las “órdenes”: “acaba los deberes”, “lávate las manos”, “a bañarse”, “recoge los juguetes”, tienen el mismo efecto negativo sobre la autoestima del niño que en el caso del “NO”.

El reto es sugerir en lugar de ordenar:

- Vamos a comer, sabes que es importante lavarse las manos antes.
- Cuando acabes de jugar, recuerda recoger los juguetes, ¿de acuerdo?

c) Etiquetas: consiste en atribuir comportamientos como rasgos de personalidad. Por ejemplo: “¿Por qué siempre tardas tanto? ¡Eres un lento!”. Es conveniente realizar el comentario sobre la conducta y evitar “colgar la etiqueta negativa”: lento, pesado, torpe, etc. Por tanto, sería más adecuado decir: “¿Te puedes dar más prisa?, No me gusta llegar tarde”. Este tipo de etiquetas negativas perjudican también la autoestima.

Para potenciar la comunicación en positivo es importante tener en cuenta las fortalezas, acciones y actitudes positivas de los niños, ya que les ayuda a tener más seguridad, confianza y autoestima en sí mismos. Usar un lenguaje positivo y motivador, valorar y reconocer las evoluciones y acciones positivas de nuestros hijos les ayudará a confiar más en sí mismos y gozar de más autoestima. Las emociones que generamos con este tipo de comunicación son mucho más positivas y agradables. Un aspecto fundamental para que se

dé una comunicación plena con ellos es hablarles desde la comprensión y la empatía. En las propuestas para padres se trata la importancia de desarrollar la empatía.

Por otro lado, Elias, Tobías y Friedlander (1999) citan la regla de oro de 24 quilates: “Trate a sus hijos como le gustaría que le trataran los demás”. Esta regla se refiere básicamente a “No digas a tus hijos lo que no te gustaría que le dijera otra persona”. Según Maurice J. Elias, un mensaje negativo de los padres perjudica mucho más al niño que un mensaje negativo de un extraño. Por ejemplo, si tu madre te dice: “Así no vas a llegar a ninguna parte”. Estas palabras tienen un impacto emocional negativo profundo de forma que nos provocan un dolor mucho mayor que si provienen de un extraño. Es muy importante que los padres sean conscientes de ello. Maurice J. Elias también propone *The neighbour test* (“La prueba del vecino”) para practicar cómo relacionarnos mejor con nuestros hijos:

Imaginemos una familia en la que todos están gritando y discutiendo. Suena el timbre. Un vecino está en la puerta. ¿Qué sucede? Normalmente todo el mundo se calla. Dejamos de insultar, atacar, etc., a nuestro hijo. Y si el vecino entra, ¿qué sucede? Te muestras civilizado y bien educado, tratas bien al vecino, le ofreces sentarse y charlar, tomar algo, etc., y disfrutáis de un rato agradable juntos. Luego el vecino se va. ¿Qué sucede? O vuelves a la “lucha” y la discusión o te pones a realizar otras tareas. La reflexión es la siguiente: ¿por qué se necesita la presencia de un vecino para lograr este autocontrol? Como padres necesitamos desarrollar esta capacidad de la inteligencia emocional, ya que permite mejorar la calidad de nuestra comunicación y relación con los hijos. La propuesta de Maurice J. Elias en “La prueba del vecino” es sencilla. Se trata de convivir y hablar con nuestros hijos durante todo un día como si un vecino estuviera presente y nos estuviera siguiendo a cada minuto. Para desarrollar el contacto y comunicación positivos con los hijos es necesario pasar a la práctica. Sería fantástico si fuera siempre así pero mejor un día que ninguno. Al menos en ese día vamos a comunicarnos de forma más respetuosa y amable, se van a respirar en el hogar más emociones agradables, se conseguirá un reequilibrio emocional y un clima mucho más positivo. El siguiente paso sería ampliar la práctica a dos días a la semana, después a tres... y así sucesivamente.

Las propuestas tratadas en este capítulo representan algunos ingredientes que debemos tener en cuenta para educar emocionalmente a los hijos. Hay un ingrediente base imprescindible, mágico e inagotable; un ingrediente que nunca podemos olvidar: el amor. El amor es el sentimiento positivo a potenciar más en el ámbito familiar. Educar con inteligencia emocional es educar con disciplina y también con afecto y desde el afecto. Educar con afecto significa compartir besos, abrazos y caricias; es no solo sentir este sentimiento profundo, sino expresarlo apropiadamente hacia nuestros hijos y ayudarles a ser conscientes del bienestar que sienten cuando reciben este afecto. De esta forma estaremos potenciando que ellos sean también capaces de compartir y expresar este amor hacia los demás. Por último, cabe destacar que algo fundamental es también la expresión del cariño, del amor, entre los padres. Si entre ellos, en presencia de los hijos, se dan muestras de amor, se acarician, se besan, se dicen elogios, se abrazan, todo ello además de fortalecer su relación de pareja tiene un efecto positivo en los hijos, pues les sirve de modelo y les contagia asimismo emociones positivas y seguridad. Si estas muestras de afecto entre los padres faltan, entonces los hijos estarán aprendiendo que tal ausencia es el modelo a seguir, al tiempo que irán creciendo sin la experiencia de una de las formas más naturales de aprender a amar y a disfrutar del amor, que es observando a aquellos con quienes se

convive.

6.3. Programas de inteligencia emocional en las familias

En los últimos años se están produciendo cambios sociales que impactan en los modelos y estructura de las familias. Estos cambios provocan que los padres no puedan repetir en sus hijos las prácticas que ellos recibieron de sus progenitores. Además, cada vez es más habitual que los padres no estén cerca de su familia extensa (*e.g.*, hermanos, primos, tíos, abuelos), esto provoca que los padres tengan más dificultad para compartir inquietudes respecto la educación de los hijos. Ante esta situación, los padres pueden sentirse solos, desorientados, desbordados o abrumados a la hora de educar a los hijos, lo cual genera una necesidad en ellos de aprender técnicas y desarrollar habilidades que les puedan ayudar en la gran tarea de ser padres.

Los programas de aprendizaje emocional para familias son una buena oportunidad para facilitar este desarrollo en los padres y facilitarles herramientas a aplicar en la educación de sus hijos. Asimismo, en estos programas, los padres tienen la oportunidad de aprender unos de los otros, compartir experiencias y vivencias y son conscientes que no son los únicos que tienen ciertos conflictos o dificultades educando a sus hijos.

6.3.1. El papel crucial de la familia en el desarrollo emocional de los niños

En el informe del año 2000 *Building successful partnerships: A guide for developing parent and family involvement programs*, la asociación americana National PTA (National Parent Teacher Association) cita los beneficios que pueden obtener los padres cuando se implican y colaboran con la escuela: están más seguros a la hora de tomar decisiones en su familia; disfrutan más estando con sus hijos; son más sensibles a las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños; aplican menos castigos y mantienen una comunicación más positiva con los profesores.

Los padres son la pieza fundamental en el desarrollo emocional de los niños y es importante que adquieran esta conciencia y responsabilidad respecto la educación de los hijos. Además, una de las recomendaciones a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo es realizar esfuerzos coordinados para implicar a toda la comunidad educativa: familias, profesores y alumnos (Pérez-González y Pena, 2011).

Diversas investigaciones demuestran que la escuela es un contexto clave para fomentar el desarrollo emocional (Greenberg *et al.*, 2003; Merrell y Gueldner, 2010; Zins y Elias, 2006). El aprendizaje emocional no puede realizarse de forma aislada, en la escuela o en casa. Las competencias emocionales se desarrollan a partir de las relaciones que mantenemos con otras personas, a partir del modelado emocional que recibimos (padres o profesores), de la práctica que realizamos y el refuerzo que obtenemos de ellas en diferentes contextos (Christenson y Havsý, 2004; Zins *et al.*, 2004). Cuando los estudiantes experimentan expectativas diferentes en casa y en la escuela, esto tiene un impacto negativo en su vida académica (Phelan, Davidson y Yu, 1998; Pianta y Walsh, 1996). Es necesario desarrollar estrategias para incorporar a las familias en estos proyectos que se realizan en las escuelas. Se trata de conseguir la implicación de padres y madres, no tan solo en el aspecto académico sino también a la hora de promover el aprendizaje emocional. Establecer vías de comunicación, colaboración y entendimiento entre escuelas y familias permitirá trabajar conjuntamente hacia un mismo objetivo, una mejor educación de los niños, y en el caso que nos ocupa, un mejor desarrollo emocional. Actualmente

sabemos que si se refuerza el aprendizaje social, emocional y académico en casa y en la escuela, es más fácil conseguir los objetivos educativos que nos proponemos. Investigaciones recientes demuestran que los programas de educación emocional en sentido laxo o educación del aprendizaje social y emocional son mucho más efectivos cuando se llevan a cabo en el ámbito escolar y también se trabajan en la familia (Albright y Weissberg, 2009; Patrikakou y Weissberg, 2007).

En el año 2002, el National Center for Family and Community Connections to Schools realizó una revisión de varias investigaciones en las que se pusieron de manifiesto los beneficios que obtienen los estudiantes cuando se da una conexión entre la escuela y su familia:

- Son menos propensos a comportamientos de riesgo como abuso en consumo de drogas o violencia.
- Muestran mejor comportamiento en la escuela y en casa.
- Atienden con más regularidad a las clases.
- Consiguen mejores calificaciones/resultados en pruebas de conocimientos estandarizadas.
- Logran más desarrollo de las habilidades sociales.

La implicación de los padres ayuda al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y se ha relacionado con una mayor autoestima, mejora del comportamiento y actitudes más positivas hacia la escuela (Christenson y Havy, 2004; Patrikakou, Weissberg, Redding y Walberg, 2005).

A) *¿Qué pueden hacer los padres para involucrarse en el desarrollo emocional de los hijos?*

El estudio de Fan y Chen (1999) detalla algunas actividades que pueden llevar a cabo los padres en la escuela para potenciar esta colaboración positiva entre ambos.

- Apoyar el aprendizaje en el hogar.
- Mantener una comunicación fluida con sus hijos respecto la escuela, tareas que tiene su hijo, deberes, etc.
- Supervisar las actividades del niño como deberes, ver la televisión, actividades fuera de la escuela como las extraescolares, etc.
- Participar en diferentes reuniones de la escuela y otros eventos en los que se requiera la colaboración o implicación de los padres.

De acuerdo con esta investigación, estas actividades tienen beneficios emocionales, sociales y académicos en los niños. En nuestro contexto escolar, una buena opción para promover esta colaboración es a través de las asociaciones de padres de las escuelas.

El metaanálisis de Durlak *et al.* (2011) sobre programas de educación emocional encontró efectos positivos en alumnos con respecto a habilidades sociales, actitudes y rendimiento en la escuela, y diversos estudios apuntan a que estos efectos son más pronunciados cuando se dan buenas relaciones familia-escuela y una alta implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos. Los estudiantes formaron parte de programas de aprendizaje social y emocional que involucraban a los padres a través de varios tipos de estrategias: formación y entrenamiento a las familias; participación de las familias en la toma de algunas decisiones escolares; potenciar la interacción entre familia y estudiante a partir de diversas actividades de aprendizaje.

B) *¿Qué puede hacer la escuela para motivar la implicación de los padres?*

- Fomentar una comunicación fluida con las familias en las que se converse sobre aspectos de desarrollo emocional además de los académicos. Es importante que esta comunicación pueda ser bidireccional, de forma que la familia pueda sentirse cómoda para compartir aspectos de su hijo y vida familiar que no son puramente académicos.
- Animar a las familias a participar en los diferentes actos de la escuela y formar parte de algún comité escolar.
- Proporcionar actividades de desarrollo emocional para realizar en familia.
- Facilitar recursos, estrategias concretas o guías desde la escuela con conceptos base sobre aprendizaje emocional, la evolución del proyecto en la escuela, etc.
- Organizar conferencias y talleres dirigidos a familias sobre aprendizaje emocional.

6.3.2. Hacer realidad un programa de inteligencia emocional para familias

Este tipo de programas deben orientarse hacia un doble objetivo: trabajar el desarrollo emocional de los padres y cómo ayudar a los hijos a ser emocionalmente más inteligentes. En este sentido, a continuación se citan algunos aspectos fundamentales a tratar en un programa de inteligencia emocional dirigido a familias.

Un marco apropiado para hacer realidad un programa de educación emocional para padres es el “espacio familiar” también denominado “escuela de madres y padres” o “escuela familiar”.

El espacio familiar puede tener diversos formatos, uno de ellos son las conferencias y talleres presenciales de aprendizaje emocional. Es recomendable iniciar un primer contacto con los padres a través de una charla de sensibilización de dos horas aproximadamente. Posteriormente, es recomendable poder profundizar en un taller con un mínimo de diez horas de formación. El aprendizaje emocional para familias también se puede desarrollar o complementar con talleres a distancia o a través de la lectura de libros o artículos.

Antes de cualquier intervención se recomienda realizar un diagnóstico para poder concretar y esclarecer las necesidades de las familias en esa escuela. Las entrevistas con miembros de la asociación de padres y representantes y docentes de la escuela pueden ser una buena fuente de información. Las necesidades detectadas en el diagnóstico serán fundamentales a la hora de diseñar la intervención. Como complemento y guía a estas necesidades detectadas, en el apartado 6.2 hemos descrito varias propuestas para potenciar el desarrollo emocional de padres e hijos que son de interés general.

Otra cuestión importante que no se debe pasar por alto es que el padre y la madre pueden tener no solo estilos parentales distintos, sino también niveles de competencia emocional diferentes, y en algunos casos incluso muy diferentes. De modo que es posible, por ejemplo, que estas diferencias en estilos parentales y en el nivel de competencia emocional entre el padre y la madre puedan suponer un obstáculo adicional a cada uno de los progenitores a la hora de educar emocionalmente a sus hijos. Por ejemplo, imaginemos una madre con un estilo parental democrático, empática y tolerante, que puede vivir con dificultad situaciones en las que el padre, con un estilo parental autoritario, bajo autocontrol de la ira e intolerante, se enfrente a sus hijos cuando estos incumplen una norma o desobedecen.

Es importante tener en cuenta la posibilidad de escenarios familiares como este al plantearse la educación emocional de las familias. En una situación como la de este ejemplo, entre las estrategias emocionales a trabajar con la madre habría que incluir la de estrategias y pautas para que ella también pueda ayudar al padre a autocontrolarse, a reinterpretar la situación conflictiva

con los hijos, a reducir sus enfados explosivos y su probable mayor tendencia a la administración de castigos. Asimismo, es obvio que habría que trabajar la autorregulación emocional con el padre, y, sobre todo, la visión que padre y madre tienen por separado y compartida sobre la educación emocional que dan a sus hijos.

Uno de los referentes actuales dentro de España en cuanto a metodología y propuesta de actividades es el *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, de la Dra. Raquel-Amaya Martínez González. Algunos de los contenidos que forman parte de este programa son:

- Autoestima y asertividad en los padres y en los hijos.
- Necesidad de atención, afecto y reconocimiento.
- Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos.
- Resolución de problemas.
 - Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos: límites, normas y consecuencias.

El programa de la Dra. Raquel Amaya es muy completo y está estructurado en diferentes sesiones y actividades, lo cual facilita la consulta y comprensión del programa, sus objetivos, contenidos, actividades, etc.

En lo que se refiere a la puesta en práctica de estos programas, es importante tomar como referencia la experiencia de formación parental en grupo llevada a cabo por Bartau *et al.* (2002, 2006) y Maganto *et al.* (2003, 2004). El objetivo principal del programa era proporcionar a los padres estrategias de comunicación y resolución de conflictos para mejorar las relaciones entre padres e hijos en edad infantil. La duración del programa es de 18 horas repartidas en sesiones de 2 horas. La formación se dirigió a grupos de padres de entre 20-25 participantes.

A continuación se detallan varios contenidos del programa (Bartau *et al.*, 2001):

- Mayor comprensión acerca de uno mismo y del hijo.
- Cómo escuchar al hijo.
- Explorar alternativas y expresar ideas y sentimientos a los hijos.
- Construcción de la confianza en uno mismo y de los sentimientos de autoestima del hijo.
 - Consecuencias naturales y lógicas: un método de disciplina que desarrolla la responsabilidad.

Este programa ofrece también propuestas prácticas y una parte de materiales teóricos. Un aspecto también fundamental para el buen funcionamiento de estos programas es la preparación y formación especializada del dinamizador del grupo.

Algunas de las funciones esenciales del formador son (Cataldo, 1991):

- Comprender las diferentes perspectivas y las necesidades de los padres.
- Estimular la reflexión compartida en el grupo sin dar consejos o recetas.
- Delimitar desde el comienzo y a lo largo del programa las expectativas sobre los resultados del programa.
- Delimitar los roles que van a asumir los padres en el programa.
- Facilitar el respeto mutuo entre los integrantes del grupo.
- Establecer las normas básicas del funcionamiento en el programa; actitud abierta de respeto hacia los otros, mantenimiento de la intimidad en los grupos (ya que se comparte información privada).
- Estimular la participación de todos los participantes.

Es muy recomendable poder aplicar alguna estrategia que nos permita evaluar la intervención del programa. En este sentido la intervención y la evaluación de este programa indica que incide positivamente en cuatro dimensiones principales (Bartau, Maganto, Etxeberria, Martínez, 1999; Bartau *et al.*, 2001):

1. Aprendizaje de procedimientos. Los padres son más capaces de identificar cuáles son las estrategias que favorecen/obstaculizan la comunicación en el ambiente familiar.
2. Control del comportamiento. Los padres aprenden a identificar los objetivos del comportamiento inadecuado de sus hijos; perciben nuevas respuestas de afrontamiento de estas situaciones, etc.
3. La percepción de los padres del ambiente familiar es más democrática y posibilita la implicación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones.
4. Percepción muy satisfactoria de los padres respecto la eficacia del programa (Maganto, Bartau, Etxeberria y Martínez, 2000):

- Incrementa la motivación por el aprendizaje y la formación de los padres.
- Estimula la reflexión personal y compartida con el grupo.
- Facilita una mejor comprensión de los hijos adolescentes.
- Incluye estrategias útiles para la mejora de la relación padre-hijo.
- Posibilita la participación de los padres.

En el ámbito internacional es destacable el programa evaluado de Havighurst *et al.* (2004). El programa se aplicó a 47 padres y madres con hijos de 4 o 5 años escolarizados. Se basó en seis sesiones centradas en actividades como grupos de discusión, tormentas de ideas, ejercicios en pequeño grupo, *role-playing*, etc. 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 (Pérez-González, 2012). También se proponían actividades y recursos para trabajar en casa. Ejemplos de estas actividades son:

- La observación de las emociones de sus hijos y su registro a través de un “diario emocional”.
- Las “charlas emocionales”: implicaba dedicar un tiempo para conversar con su hijo sobre temas y preocupaciones de su vida diaria.

Como resultados de la evaluación del programa de Havighurst *et al.* (2004), podemos destacar los siguientes (Pérez-González, 2012):

- Los padres informaron de cambios hacia estilos parentales más alentadores de la expresión emocional de los hijos.
- Los niños mostraron menos emocionalidad negativa y tuvieron reducciones significativas de comportamiento difícil.

Programas como los que acabamos de revisar ofrecen una visión motivadora y prometedora sobre cómo implementar programas de educación emocional en las familias y, sobre todo, cómo desarrollar las competencias emocionales de padres e hijos.

Con todo, es preciso subrayar que tomar conciencia de las pautas convenientes a seguir no es suficiente para que un padre o una madre mejoren su competencia emocional para educar a sus hijos, y por ello el aprendizaje puede ser en ocasiones más lento de lo deseado. Es fundamental el deseo en el padre y en la madre de cambiar, de aprender para mejorar, pero aun esto es insuficiente si no se cuenta con energía (esfuerzo) para poner en práctica lo aprendido, pues la práctica diariamente supone un desafío a la competencia emocional del padre y de la madre. Y en esa práctica se hace el hábito que constituye un patrón estable de comportamiento y de interacción con nuestros hijos. Construir nuevos hábitos saludables puede requerir mucho esfuerzo, especialmente si antes han de deshacerse otros hábitos que nos han acompañado mucho tiempo, en nuestra experiencia como padres y madres, o simplemente en nuestra experiencia vital como hijos de otros padres y madres con sus propios hábitos y estilos de interacción de los que hemos aprendido.

Bibliografía

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: www.sintesis.com.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

- Agulló Morera, M. J.; Filella Guiu, G.; García Navarro, E.; López Cassà, E.; Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres / UNED.
- Arsenio, W. (2003). "Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models". *Human Development*, 46(2), 97-103.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (Eds.) (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S.; Lombardo, M.; Tager-Flusberg, H., y Cohen, D. (Eds.) (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford University Press.
- Bechara, A.; Damasio, A. R., y Bar-On, R. (2007). "The Anatomy of Emotional Intelligence and Implications for Educating People to be Emotionally Intelligent". In R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Ed.), *Educating People to be Emotionally Intelligent*. Westport, CT: Praeger.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Blakemore, S. J., y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Brackett, M. A.; Rivers, S. E.; Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). "Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum". *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brody, N. (2004). "What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not". *Psychological Inquiry*, 15(3), 234-238.
- Castillo, R.; Salguero, J. M.; Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). "Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents". *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). 2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: CASEL.
- Company, R.; Oberst, U., y Sánchez, F. (2012). "Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza". *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
- Davidson, R. J., y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Davidson, R. J., y McEwen, B. S. (2012). "Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being". *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695.
- Del Abril, A.; Ambrosio, E.; De Blas, M.^a R.; Caminero, A. A.; García, C.; De Pablo, J. M., y Sandoval, E. (2003). *Fundamentos biológicos de la conducta*. Madrid: Sanz y Torres.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Di Fabio, A.; Palazzeschi, L.; Asulin-Peretz, L., y Gati, I. (2013). "Career Indecision versus Indecisiveness Associations with Personality Traits and Emotional Intelligence". *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42-56.
- Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D., y 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.
- Durlak, J. A.; Weissberg, R. P., y 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.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Extremera, N.; Ruiz-Aranda, D.; Pineda-Galán, C., y Salguero, J. M. (2011). "Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study". *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16.
- Fernández-Abascal, E. G.; García, B.; Jiménez, M.^a P.; Martín, M.^a D., y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fiori, M.; Antonietti, J.-P.; Mikolajczak, M.; Luminet, O.; Hansenne, M.; *et al.* (2014). "What Is the Ability Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Good for? An Evaluation Using Item Response Theory". *PLoS ONE*, 9(6): e98827. doi:10.1371/journal.pone.0098827.
- Frederickson, N.; Petrides, K. V., y Simmonds, E. (2012). "Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence". *Personality and Individual Differences*, 52, 317-322.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- García Navarro, E. (2011). "Educación emocional en la familia". En Bisquerra (coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García Navarro, E. (2012). "Educar con inteligencia emocional en la familia". En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 36-44). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- García, L., y Martínez, M.^a C. (2010). *Orientación educativa en la familia y en la escuela*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, K. J., y Qualter, P. (2010). "Concurrent and incremental validity of three trait emotional

- intelligence measures". *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). "An EI-Based Theory of Performance". In C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2004). "Schools and the g factor". *The Wilson Quarterly*, Summer, 35-45.
- Grande-García, I. (2009). "Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión de una disciplina". *Anales de Psicología*, 25, 1-20.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Londres: Sage.
- Kirk, B. A.; Schutte, N. S., y Hine, D. W. (2011). "The effect of an expressive writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility". *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 179-195.
- Kotsou, I.; Nelis, D.; Gregorie, J., y Mikolajzak, M. (2011). "Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood". *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839.
- López, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, F. (2006). "Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital". *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 9-23.
- López-Goñi, I., y Goñi, J. M. G. (2012). "La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo". *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- Martins, A.; Ramalho, N., y Morin, E. (2010). "A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health". *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Matthews, G.; Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2012). *Emotional intelligence 101*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Maul, A. (2012). "The Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a Measure of Emotional Intelligence". *Emotion Review*, 4(4), 394-402.
- Mavroveli, S.; Petrides, K. V.; Rieffe, C., y Bakker, F. (2007). "Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence". *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S.; Petrides, K. V.; Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). "Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood". *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S.; Petrides, K. V.; Shove, C., y Whitehead, A. (2008). "Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children". *European Child y Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?", In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K.; Movellan, J., y Sejnowski, T. J. (2009). "Foundations for a new science of learning". *Science*, 325(5938), 284-288.
- Mikolajczak, M.; Bodarwé, K.; Laloyaux, O.; Hansenne, M., y Nelis, D. (2010). "Association

- between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults". *Personality and Individual Differences*, 48(2), 177-181.
- Nelis, D.; Kotsou, I.; Quoidbach, J.; Hansenne, M.; Weytens, F.; Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). "Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability". *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Nelis, D.; Quoidbach, J.; Mikolajczak, M.; y Hansenne, M. (2009). "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?". *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Páez, D.; Martínez, F.; Sevillano, V.; Mendiburo, A., y Campos, M. (2012). "Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza". *Psicothema*, 24(2), 249-254.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press, Oxford.
- Parker, J. D.; Saklofske, D. H.; Wood, L. M., y Collin, T. (2009). "The role of emotional intelligence in education". In C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications* (pp. 239-255). Londres: Springer.
- Pena, M.; Rey, L., y Extremera, N. (2012). "Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género". *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.
- 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. (2010). "Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez-González, J. C. (2012). "Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo". En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez-González, J. C.; Cejudo, M. J., y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). "Construyendo la ciencia de la educación emocional". *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J. C.; Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). "La medida de la inteligencia emocional rasgo". En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C., y Sanchez-Ruiz, M.^a J. (2014). "Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks". *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Petrides, K. V. (2011). "Ability and trait emotional intelligence". In Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A., y Von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 656-678). Nueva York: Wiley.
- Petrides, K. V.; Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school". *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V.; Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). "Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI". In G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 376-395). Oxford/Nueva York:

- Oxford University Press.
- Petrides, K. V.; Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). "On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence". *Cognition & Emotion*, 21(1), 26-55.
- Petrides, K. V.; Sangareau, Y.; Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). "Trait emotional intelligence and children's peer relations at school". *Social Development*, 15, 537-547.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). "Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction". *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Pool, L. D., y Qualter, P. (2013). "Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students". *Learning and Individual Differences*, 22, 306-312.
- Qualter, P.; Gardner, K. J.; Pope, D. J.; Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). "Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study". *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Repetto, E., y Pérez-González, J. C. (2007). "Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas". *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Rivers, S. E.; Brackett, M. A.; Reyes, M. R.; Elbertson, N. A., y Salovey, P. (2013). "Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach". *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
- Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R.; Salguero, J. M.; Cabello, R.; Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). "Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health". *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Ruiz-Aranda, D.; Salguero, J. M.; Cabello, R.; Palomera, R., y Berrocal, P. F. (2012). "Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the INTEMO Project". *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 40(8), 1373-1379.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Ruiz, M. J.; Pérez-González, J. C., y Petrides, K. V. (2010). "Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties". *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57.
- Schutte, N. S.; Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). "Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions". *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Soldevila, A (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Sotil, A.; Ecurra, L.; Huerta, R.; Rosas, M.; Campos, E., y 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.
- Takeuchi, H.; Taki, Y.; Nouchi, R.; Sekiguchi, A.; Hashizume, H.; Sassa, Y., y Kawashima, R. (2013). "Resting state functional connectivity associated with trait emotional intelligence".

- NeuroImage*, 83, 318-328.
- Tarasuik, J. C.; Ciorciari, J., y Stough, C. (2009). "Understanding the Neurobiology of Emotional Intelligence: A Review". In C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications*. Nueva York: Springer.
- Ulutas, I., y 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.
- Van Rooy, D. L.; Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). "An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence?". *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Vesely, A. K.; Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). "EI training and pre-service teacher wellbeing". *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Vila, E., y Pérez-González, J. C. (2007). "Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de Secundaria: una aproximación correlacional". En F. Etxeberría, L. Sarasola, J.F. Lukas, J. Etxeberría, y A. Martxueta (coords.), XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE.
- Weytens, F.; Luminet, O.; Verhofstadt, L. L., & Mikolajczak, M. (2014). "An Integrative Theory-Driven Positive Emotion Regulation Intervention". *PloS One*, 9(4), e95677.
- Zeidner, M.; Matthews, G.; Roberts, R., y MacCann, C. (2003). "Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model". *Human Development*, 46(2), 69-96.
- Zeidner, M.; Roberts, R., y Matthews, G. (2002). "Can emotional intelligence be schooled?". A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zins, J. E.; Weissberg, R. P.; Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Notas

¹ Una de las primeras noticias en la prensa española sobre el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman fue escrita por José Antonio Marina, y publicada en el diario *Cultural* (véase la noticia en <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/cultural/1995/10/20/057.html>).

² Expresión de uso internacional pero de origen alemán, derivada de los términos *Zeit* (tiempo, periodo, época) y *Geist* (espíritu, inteligencia).

Table of Contents

[Media página de título](#)

[Página Del Título](#)

[Derechos de Autor Página](#)

[Índice](#)

[Prólogo](#)

[Introducción](#)

[1. Inteligencia y emoción](#)

[1.1. Las múltiples teorías de la inteligencia](#)

[1.1.1. La inteligencia y su medición](#)

[1.1.2. Divergencias conceptuales sobre la inteligencia](#)

[1.1.3. La inteligencia social](#)

[1.1.4. Inteligencia y personalidad](#)

[1.1.5. Las inteligencias múltiples](#)

[1.1.6. La inteligencia triárquica](#)

[1.2. Inteligencia emocional](#)

[1.2.1. Precusores y origen científico de la inteligencia emocional](#)

[1.2.2. Interés social y científico](#)

[1.3. Principales modelos de inteligencia emocional](#)

[1.3.1. La distinción entre modelos de capacidad y modelos mixtos](#)

[1.3.2. Inteligencia emocional capacidad vs. inteligencia emocional rasgo](#)

[1.3.3. Inteligencia emocional vs. competencias emocionales](#)

[1.3.4. El aprendizaje social y emocional \(SEL o ASE\)](#)

[1.3.5. Taxonomía de modelos de inteligencia emocional](#)

[1.3.6. El modelo de Salovey y Mayer \(1990\)](#)

[1.3.7. El modelo de Mayer y Salovey \(1997\)](#)

[1.3.8. El modelo de Goleman \(1995, 2001\)](#)

[1.3.9. El modelo de Bar-On \(1997\)](#)

[1.3.10. El modelo de Petrides y Furnham \(2001\)](#)

[1.3.11. El modelo de Mikolajczak \(2009\)](#)

[1.3.12. El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. \(2003\)](#)

[1.3.13. Otros modelos](#)

[1.3.14. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional](#)

[1.4. Desarrollo evolutivo de las emociones](#)

[1.4.1. Aparición de las primeras emociones](#)

[1.4.2. Desarrollo emocional](#)

[1.4.3. El apego infantil](#)

[1.4.4. El desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional](#)

[2. El apoyo de la neurociencia: el cerebro emocional](#)

[2.1. El alma está en el cerebro](#)

[2.2. Neurociencias cognitiva, social y afectiva](#)

[2.3. Neurociencia educativa o neuroeducación](#)

[2.4. El cerebro en el sistema nervioso](#)

[2.5. El sistema límbico como central emocional](#)

- [2.6. ¿El origen de las emociones es corporal, cortical o subcortical?](#)
- [2.7. El cerebro emocional tiene tres piezas y dos circuitos clave](#)
- [2.8. Las neuronas y sus sinapsis](#)
- [2.9. La química cerebral](#)
- [2.10. Tipos de aprendizaje y de memoria](#)
- [2.11. El sistema neuroendocrino](#)
- [2.12. Neurociencia de las emociones básicas](#)
- [2.13. Neurociencia del temperamento y la personalidad](#)
- [2.14. Neurociencia de la IE: en construcción](#)
- [2.15. La principal conclusión](#)

[3. Emoción y aprendizaje](#)

- [3.1. Concepto de emoción y emociones básicas](#)
 - [3.1.1. La valoración de un estímulo provoca una emoción](#)
 - [3.1.2. La triple respuesta emocional](#)
 - [3.1.3. Las emociones predisponen a la acción](#)
 - [3.1.4. ¿Emoción o emociones?](#)
 - [3.1.5. El afecto](#)
 - [3.1.6. Función de las emociones](#)
 - [3.1.7. Tipos de emociones](#)
 - [3.1.8. Las familias de emociones](#)
 - [3.1.9. Las emociones básicas](#)
 - [3.1.10. La polaridad emocional](#)
 - [3.1.11. Clasificación de las emociones](#)
 - [3.1.12. Las emociones sociales](#)
 - [3.1.13. Las emociones estéticas](#)
 - [3.1.14. Aplicaciones educativas del conocimiento de las emociones](#)
- [3.2. Emoción y motivación](#)
 - [3.2.1. Emoción y motivación: argumentos etimológicos](#)
 - [3.2.2. La motivación es un producto de la emoción](#)
 - [3.2.3. Los dos sistemas motivacionales básicos: aproximación y evitación](#)
 - [3.2.4. Concepto de motivación](#)
 - [3.2.5. Los motivos \(necesidades\)](#)
 - [3.2.6. La base emocional de los valores como motivos secundarios](#)
 - [3.2.7. La atribución causal afecta a la emoción presente y a la motivación futura](#)
 - [3.2.8. Motivación intrínseca](#)
 - [3.2.9. Motivación extrínseca](#)
- [3.3. Aplicaciones educativas: las emociones en el aprendizaje](#)
 - [3.3.1. La educación emocional](#)
 - [3.3.2. Las competencias emocionales](#)
 - [3.3.3. Ansiedad y estrés en el aprendizaje](#)
 - [3.3.4. Clima emocional de aula](#)
 - [3.3.5. La dimensión emocional del aprendizaje](#)
 - [3.3.6. La importancia de divertirse en el aprendizaje](#)
 - [3.3.7. Aceptar las emociones en clase](#)
 - [3.3.8. Análisis de tres casos](#)

[4. Inteligencia emocional y educación](#)

- [4.1. Inteligencia emocional y éxito académico](#)
 - [4.1.1. ¿Por qué la inteligencia emocional facilita el éxito académico?](#)
 - [4.1.2. Evidencias de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico](#)
- [4.2. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo](#)
 - [4.2.1. Características generales del aprendizaje cooperativo](#)
 - [4.2.2. Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo](#)
 - [4.2.3. Respetar el turno de palabra](#)
 - [4.2.4. Acción y comunicación](#)
- [4.3. Inteligencia emocional y adaptación social](#)
 - [4.3.1. La función de adaptación de las emociones](#)
 - [4.3.2. Roles y reglas de expresión emocional](#)
 - [4.3.3. El trabajo emocional](#)
 - [4.3.4. Emociones intergrupales](#)
 - [4.3.5. Emociones y actitudes](#)
 - [4.3.6. Prejuicio y hostilidad intergrupo](#)
 - [4.3.7. Autocategorización, autoimagen y emoción intergrupo](#)
 - [4.3.8. Ira intergrupo](#)
 - [4.3.9. El contagio emocional](#)
 - [4.3.10. Schadenfreude](#)
 - [4.3.11. Diálogo emocional](#)
- [4.4. Inteligencia emocional y toma de decisiones](#)
 - [4.4.1. Las emociones en la toma de decisiones](#)
 - [4.4.2. La lectura para la toma de decisiones](#)
 - [4.4.3. La ficción realista.](#)
 - [4.4.4. DECIDE](#)
 - [4.4.5. Análisis de una experiencia](#)
 - [4.4.6. Las decisiones vocacionales](#)
 - [4.4.7. Inteligencia emocional y elecciones profesionales](#)
- [4.5. Inteligencia emocional y salud](#)
 - [4.5.1. Inteligencia emocional y salud física](#)
 - [4.5.2. Inteligencia emocional y salud mental](#)
 - [4.5.3. Inteligencia emocional y bienestar](#)
- [4.6. Emoción y conflicto](#)
 - [4.6.1. La interrelación entre emoción y conflicto](#)
 - [4.6.2. Regulación emocional en la solución de conflictos](#)
 - [4.6.3. Estrategias de regulación emocional](#)
 - [4.6.4. El afrontamiento emocional de los conflictos](#)
 - [4.6.5. La gestión emocional interpersonal en los conflictos](#)
 - [4.6.6. Impulsividad, compulsión y automatismo](#)
 - [4.6.7. Conflictos interpersonales y conflictos intergrupales](#)
- [4.7. El liderazgo emocional del profesorado](#)
 - [4.7.1. El trabajo en equipo](#)
 - [4.7.2. El liderazgo](#)
 - [4.7.3. El liderazgo en educación](#)
 - [4.7.4. Liderar con inteligencia emocional](#)
 - [4.7.5. El líder resonante](#)

- [4.7.6. La creación de organizaciones emocionalmente inteligentes](#)
- [4.8. Inteligencia emocional del profesorado: el educador emocionalmente inteligente](#)
- [5. Diseño, aplicación y evaluación de programas de inteligencia emocional en educación](#)
 - [5.1. La inteligencia emocional se puede mejorar](#)
 - [5.1.1. Dos tipos de educación emocional](#)
 - [5.1.2. La educación emocional a nivel internacional](#)
 - [5.1.3. Algunas evidencias relevantes](#)
 - [5.2. Programas de educación emocional](#)
 - [5.2.1. Decálogo de recomendaciones internacionales](#)
 - [5.2.2. Cuestiones pendientes \(líneas futuras de investigación\)](#)
 - [5.2.3. Evaluación de programas de educación emocional](#)
 - [5.3. Estrategias de regulación emocional](#)
 - [5.3.1. Concepto de regulación emocional](#)
 - [5.3.2. La práctica de la regulación emocional](#)
 - [5.3.3. Regulación emocional y educación](#)
 - [5.4. Recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional](#)
- [6. Inteligencia emocional en las familias](#)
 - [6.1. Estilos parentales y desarrollo emocional](#)
 - [6.2. La educación emocional de las familias](#)
 - [6.3. Programas de inteligencia emocional en las familias](#)
 - [6.3.1. El papel crucial de la familia en el desarrollo emocional de los niños.](#)
 - [6.3.2. Hacer realidad un programa de inteligencia emocional para familias](#)

[Bibliografía](#)