

DISRUPTIVIDAD Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Antonio Vallés Arándiga

Departamento de Psicología de la Salud

Universidad de Alicante

ESPAÑA

INTRODUCCIÓN

La alfabetización es el proceso de enseñar a leer y a escribir. Tradicionalmente se empleó este término para dar cuenta de la capacidad de los individuos para codificar y decodificar textos escritos. Sin embargo, actualmente se habla de alfabetización científica, alfabetización informática, alfabetización tecnológica, incluso de alfabetización emocional; lo cual supone una notable ampliación semántica del término que indudablemente coloca a la educación frente a nuevos desafíos (Vázquez de Aprá, 2005). Es la educación la que debe incorporar en sus *currículums* estas nuevas necesidades del Siglo XXI. Si analizamos cualquiera de los currículos de etapas educativas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria de cualquiera de los países con cierto nivel de desarrollo observaremos que la alfabetización científica la encontramos en el área de Ciencias Naturales, la informática en los propios recursos escolares y personales de los alumnos como usuarios, la alfabetización tecnológica en el uso de los nuevos dispositivos de comunicación. Sin embargo, ¿dónde encontramos la incorporación al currículum de la Educación Emocional, de la Inteligencia Emocional, de la alfabetización emocional o como deseamos denominar a una necesidad tan básica y fundamental como es el que los alumnos de un centro escolar desarrollen sus capacidades emocionales al servicio de su bienestar psicológico y el de los demás? Lamentablemente queda mucho camino por andar en esta alfabetización emocional.

A pesar de enorme esfuerzo que se está realizando por parte de amplios sectores de la comunidad científica y de la comunidad escolar para implantar *currículums* en la escuela con componente afectivo-emocional, este esfuerzo queda localizado en escasos intentos, aunque muy encomiables, por parte de los profesionales sensibilizados ante la necesidad de educar la emocionalidad. Todavía hoy los contenidos de aprendizaje de carácter cognitivo siguen siendo predominantes en la escuela; y la dimensión emocional sigue olvidada en los programas oficiales. Todavía no tenemos una materia o asignatura en la Educación infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria que tenga un tratamiento educativo equiparable al que reciben áreas tan clásicas como el Lenguaje, las Matemáticas o las Ciencias de la Naturaleza. Educar las emociones, gestionarlas, afrontar situaciones difíciles de la vida, solucionar conflictos interpersonales adecuadamente, mostrarse socialmente competente, aprender a ser más feliz, son ejemplos de contenidos de aprendizaje de los que la escuela sigue sin atender de manera reglada. No obstante, hemos de hacer la salvedad de los esfuerzos que están realizando equipos educativos y profesionales sensibilizados en el ámbito de la alfabetización emocional a

través de la elaboración, adaptación, aplicación y evaluación de programas de corte afectivo-emocional.

La necesidad de la alfabetización emocional ha sido ampliamente abordada por numerosos autores (Goleman, 1995; Bisquerra, 1999, 2002; Campos, 2003; Vallés, 2000; entre otros muchos) y, tal como y señala Goleman (1995) la alfabetización emocional, la educación de la inteligencia emocional discurre pareja a la educación del carácter, el desarrollo moral y el civismo, y es una firme convicción docente, tal y como se expresa en la investigación desarrollada por Sala, Abarca y Marzo (2002) en la Universidad de Barcelona, la cuál pone de manifiesto la creencia sólida que tienen los docentes sobre la necesidad de trabajar la educación emocional en la escuela, aunque expresan que no están lo suficientemente formados para dicha labor.

Desde el punto de vista de la conflictividad escolar, se han venido utilizando programas de Inteligencia Emocional, junto con otros de Habilidades Sociales, Resolución de conflictos, Entrenamiento en Mediación, y otros de corte cognitivo-conductual para desarrollar competencias emocionales en los alumnos que permitan afrontar la carencia de habilidades en las relaciones interpersonales. Se está depositando una gran esperanza en desarrollar la Inteligencia Emocional de los alumnos para prevenir la conflictividad actual en los centros educativos (Mayer y Cobb, 2000).

1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA

1.1. El analfabetismo emocional

Varias son las razones que aconsejan el desarrollo de la educación de las emociones en el ámbito escolar. Son ya abundantes los estudios que ponen de relieve la correlación existente entre la Inteligencia emocional y comportamientos escolares agresivos, disruptividad, las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, niveles de ansiedad y autoestima, problemas de aprendizaje, absentismo, consumo de sustancias tóxicas, y rendimiento escolar.

Con respecto a la **conflictividad**, la ausencia de competencias emocionales está subyacente a las conductas agresivas, antisociales, constituyendo una fuente de problemas en los centros escolares. Esta conflictividad en ocasiones adquiere proporciones alarmantes en el centro escolar, produciéndose comportamientos de agresiones físicas y comportamientos delincuentes, explicándose por una baja IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), siendo el fenómeno *bullying* uno de los máximos exponentes de tal conflictividad. La consecuencia de la no gestión de la emocionalidad (descontrol, labilidad emocional, carencia de empatía, inexistencia de habilidades comunicativas, etc.) explica la agresividad y los comportamientos de acoso y maltrato entre escolares, produciéndose conductas de riesgo como la delincuencia, la anorexia, el consumo de estupefacientes, entre otras. Esta misma conflictividad, a su vez, genera incapacidad para desarrollar la Inteligencia emocional, con lo cual nos encontramos ante el viejo dilema de la causa-efecto y viceversa.

La carencia de componentes de la inteligencia emocional o su escaso desarrollo en las personas conflictivas ha sido puesta de manifiesto reiteradas veces (Goleman, 1995; Hoffman, 1984; entre otros). Goleman tilda de “suspensos en Inteligencia emocional” los comportamientos delictivos, anoréxicos, bulímicos, alcohólicos y conflictivos. Existe un “desgobierno” de las emociones propias y una falta de percepción de los estados emocionales de los demás cuando se producen comportamientos conflictivos.

Por el contrario, cuanto mayor es la alfabetización emocional o Inteligencia emocional medida de los estudiantes, menor es el grado de conflictividad de estos con sus amigos (Lopes, Salovey y Straus, 2003).

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

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

El **comportamiento disruptivo** en la escuela es una de las grandes preocupaciones del profesorado que debe impartir su docencia en unas condiciones psicológicas de estabilidad emocional que garanticen el aprendizaje de los alumnos y, lamentablemente, en nuestras escuelas actuales esto es un problema acuciante para el que los profesores demandan ayuda a los profesionales de la psicología. En este sentido, la carencia emocional explica muchos casos de dicha disruptividad. Los resultados encontrados por Extremera y Fdez-Berrocal (2004) y Liau *et al.* (2003), ponen de relieve que los alumnos con bajos niveles de IE presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

También el **absentismo escolar** ha sido objeto de estudio con respecto a la inteligencia emocional que presentan los estudiantes que presentan elevados índices de ausencia en el centro escolar. Los estudios de Petrides, Frederickson y Furnham (2004) indican que los estudiantes con niveles más

bajos de IE tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y presentan más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días.

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

El **rendimiento escolar** es un factor de gran importancia en la concepción actual de la escuela. Obtener buenas calificaciones o mostrar fracaso escolar está modulado por los niveles de IE de los estudiantes. Así, aunque los estudios que correlacionan rendimiento escolar e IE no arrojan resultados concluyentes al respecto, algunos componentes de la IE como el intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (IQ-i de BarOn) ejercen un papel modulador en el rendimiento escolar de los estudiantes adolescentes (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski 2004), por lo que, aquellos alumnos con algún tipo de déficit como escasas habilidades sociales, escaso nivel cognitivo, desajuste emocional, problemas de aprendizaje, problemas familiares, etc. pueden ser más propensos a experimentar estrés y dificultades en sus conductas de estudio, influyendo negativamente en el rendimiento escolar, lo cual induce a postular que la IE podría actuar como un factor que modularía los efectos de las habilidades cognitivas del sujeto sobre su rendimiento académico, facilitándolo o dificultándolo, en función del grado de desarrollo de aquella.

La consecuencia de este analfabetismo emocional es que los estudiantes presentan importantes déficits en su bienestar y ajuste psicológico, dificultades y problemas de comportamiento en sus relaciones interpersonales con compañeros y profesorado, así como un escaso rendimiento escolar, y, en muchos casos, comportamientos de riesgo en el consumo de sustancias tóxicas. Esta es, pues, la evidencia que aconseja razonablemente la alfabetización emocional en el ámbito escolar, habida cuenta que siguen desarrollándose currículos carentes de contenidos afectivo-emocionales y con semejante estado de cosas, es la madurez, en el mejor de los casos, proporcionada por las experiencias de la vida la que aporta el conocimiento emocional y las estrategias adecuadas de afrontamiento para gestionar el estrés y las relaciones interpersonales; sin embargo, en otros muchos casos, es la propia marginalidad sociocultural con sus carencias cognitivas, sociales, culturales y económicas la que se han encargado de obviar la existencia de una emocionalidad propia y ajena, impidiendo a los estudiantes y adultos desarrollar competencias emocionales para ser felices y hacer felices a los demás.

1.2. El aprendizaje emocional

Constatadas las razones por las cuales se hace necesaria la alfabetización emocional en el ámbito escolar, es la escuela un escenario de convivencia diaria que ocupa a los alumnos y profesores muchas horas al día y muchos días al año. Los alumnos permanecen en el centro escolar gran parte de su infancia y adolescencia, periodos ambos en los que se produce principalmente su desarrollo emocional, de forma que el entorno escolar, junto con el familiar, se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Fdez-Berrocal y Extremera, 2004). Pese a ello, en general muy pocos alumnos reciben educación emocional sistemática, y todavía son escasas las escuelas que tienen establecidos currículos de esta naturaleza para poderlos desarrollar, a pesar de la evidencia de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social del niño.

El aprendizaje denominado incidental, por el cual el sujeto aprende del entorno sin intencionalidad aprehensiva, no es suficiente para alcanzar madurez emocional, es necesaria la acción educativa intencional y sistemática para el desarrollo de la emocionalidad modulada inteligentemente. Los niños y niñas que tienen dificultades para autocontrolarse constituyen una población vulnerable y sensible a los problemas descritos en el epígrafe anterior, y son, precisamente, quienes necesitan una mayor dedicación en el ámbito emocional.

Goleman (1997) denomina a los programas de desarrollo de la Inteligencia emocional en el ámbito educativo como “la escolarización de las emociones”. Ello supone focalizar la atención por parte de los diseñadores del currículo y por parte del profesorado en el entramado mismo de la vida emocional; y eso se lleva a cabo analizando las situaciones conflictivas y problemas cotidianos que acontecen en el contexto escolar que generan tensión, estas situaciones deben convertirse en tema de trabajo diario. De este modo, tal y como afirma García Correa (1998) se habla en clase de problemas reales como sentirse ofendido, sentirse rechazado, la envidia, celos, los altercados diarios, etc. que podrían terminar en agresiones en el patio de recreo, en la misma aula o en la calle. Todo esto debe analizarse y afrontarse mediante pautas de reflexión cognitiva y estrategias emocionales adecuadas.

La **alfabetización o educación emocional** ha sido definida como el proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 1999). Otras definiciones, de la alfabetización emocional incluyen todos los recursos educativos necesarios para desarrollar el proceso educativo, como es el caso de la aportada por Güell (1998) en su programa *Desconócese a ti mismo*: “Se entiende por alfabetización emocional el proceso de enseñanza-aprendizaje donde otros ámbitos del individuo se toman en cuenta, como las emociones y sentimientos, los mismos que serían determinantes en la relación del individuo con los diferentes actores animados o no, que están involucrados. Tal es el caso de maestros, compañeros, libros, temas, actividades, etc.”.

La alfabetización emocional está dirigida a educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento de los alumnos y que son el resultado de las percepciones y valoraciones que los alumnos realizan de las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales, y que no siempre se realizan con objetividad y adecuación. Las situaciones problemáticas interpersonales tienen un elevado componente de conflicto emocional subyacente, lo que hace más necesario si cabe, aflorarlos para afrontarlos mediante la educación emocional. Educar la afectividad supone:

- a) Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal. Objetivo al que contribuyen los programas de Autoconcepto y de Autoestima.
- b) Proporcionar a los alumnos contenidos e informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico.
- c) Facilitarles ejemplificaciones de actuaciones correctas ante conflictos interpersonales con componente emocional.
- d) Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo.

Esta alfabetización pretende enseñar a los alumnos, a todos, (los conflictivos en las relaciones interpersonales y los que no lo son) a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional. En la consecución de las competencias emocionales de manejar bien un conflicto, de gestionar el estrés, de tener una adecuada autoestima y autocontrol, de mostrarse asertivo o de vivir socialmente adaptado, se encuentran la **capacidad para procesar la información emocional** de forma eficaz, identificar, conocer, y manejar las emociones convenientemente (Extremera y Fernández Berrocal, 2001), y todo ello debe y puede ser objeto de enseñanza, y no dejarla solamente al arbitrio de las exposiciones indirectas en las interacciones familiares, sociales o interpersonales de la vida diaria. Se diría que: *no deberíamos esperar a ser adultos para que la vida nos haya hecho más emocionalmente inteligentes, ya en la escuela deberíamos aprender a serlo.*

La alfabetización emocional pretende los siguientes objetivos (Carpena, 2001; Vallés, 2000; Bisquerra, 2000; entre otros):

1. Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
2. Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
3. Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo...
4. Modular y gestionar la emocionalidad.
5. Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
6. Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
7. Desarrollar la resiliencia.
8. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
9. Prevenir conflictos interpersonales.

Otros objetivos han sido propuestos por autores como Beltrán y Pérez (1999):

1. **Aprender a ser personas empáticas.** La empatía, además de ensanchar nuestra configuración intelectual estrecha y de superar nuestro marco

conceptual egocéntrico, nos permite participar de los sentimientos y emociones de los demás, que es la vertiente afectiva o emocional. Y en esta vertiente encontramos dos componentes esenciales: la irradiación afectiva, la comunicación de nuestros sentimientos a los demás y la sintonía afectiva, es decir, tener en cuenta los sentimientos de los demás. Un pensamiento que no se expresa, que no se comunica, queda ahí enquistado y acaba saliendo por vías negativas o socialmente reprobables, desembocando en forma de acción violenta, fruto del desengaño, la frustración o la envidia. Conviene enseñar a los niños en la escuela a expresar esos sentimientos.

2. **Aprender a demorar la gratificación.** La personalidad bien articulada, madura, es aquella que es capaz de demorar, de diferir, su gratificación, porque lo que realmente busca son aquellos placeres, sentimientos y esfuerzos que merecen la pena, que llenan y dejan a uno feliz.
3. **Aprender autocontrol emocional.** La gran fuerza de control en la vida humana es la del pensamiento. Antes de actuar, hay que pensar; antes de responder, hay que reflexionar. Entre los hechos y las respuestas hay que introducir una banda de reflexión, que es la que nos va a permitir elegir nuestra respuesta; no conviene actuar atolondradamente, ni responder con nuestros programas espontáneos, que son los que nos llevan a conductas de las que luego nos arrepentimos. Pero esto es difícil, cuesta y lleva años conseguirlo.

Asimismo, la alfabetización emocional en la escuela pretende desarrollar en los alumnos conflictivos competencias emocionales necesarias para éstos se conciencien acerca de su comportamiento de relación interpersonal con iguales y adultos. Esta concienciación pasa por desarrollar las habilidades de:

- a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones.
- b) Facilitación emocional del pensamiento.
- c) Comprender y analizar emociones
- d) Regular reflexivamente la emocionalidad

Estas habilidades forman parte del constructo de Inteligencia Emocional de Salovey, Mayer y Caruso (2002) y que, a su vez, están desglosadas en subhabilidades emocionales.

Sin embargo, la alfabetización emocional no debería obviar las dimensiones cognitiva y conductual del comportamiento humano. Ello exige que, cualquier programa integral de intervención psicopedagógica en el ámbito de la emocionalidad incorpore las **competencias sociales** (asertividad, habilidades conversacionales, afrontamiento de críticas injustas, resolución de conflictos y desarrollo de valores), las **competencias cognitivas** (pensamiento de perspectiva, causal, consecuencial, alternativo y de medios-fines; control de sesgos de pensamiento y su procesamiento objetivo) y las **competencias conductuales de autocontrol** (Conocer y controlar la propia conducta).

2. EL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La alfabetización emocional necesita de un pilar fundamental que es el profesorado y el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo. Por lo que respecta al profesorado, dos son las razones, a juicio de Fdez-Berrocal y Extremera (2004), que justifican la alfabetización emocional. En primer lugar porque las aulas son el **modelo de aprendizaje** socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos (aprendizaje observacional) y en segundo, porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a **afrontar con mayor éxito** los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Con respecto a los profesionales de la educación se impone un nuevo perfil del docente que incorpore las competencias emocionales exigibles como modelo y promotor del desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus alumnos. En otro lugar (Vallés, 2003) ya hemos postulado cual es el perfil profesional del **tutor emocional** como promotor de las competencias emocionales, señalando los componentes de:

a) Como modelo emocional:

- Modelo de equilibrio personal
- Modelo de afrontamiento emocional
- Modelo de habilidades empáticas
- Experto en resolución de conflictos y mediación educativa

b) Como promotor emocional:

- Percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a establecerse objetivos personales.
- Favorecer los procesos de toma de decisiones y de responsabilidad personal.
- Constituirse en orientador personal.
- Establecer un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la autoconfianza de los alumnos.

Estas funciones emocionales, en realidad, ya suelen llevarse a la práctica en las interacciones docentes del profesor, si bien, es probable que no se tenga verdadera conciencia de ello. En este sentido, los resultados obtenidos en los estudios de Abarca, Marzo y Sala (2002) ponen de relieve que el profesorado realiza manifestaciones verbales dirigidas a los alumnos que contienen una elevada connotación emocional. Transmiten un mensaje afectivo que el alumno percibe, interpreta y experimenta un determinado estado emocional. Es en esta interacción dialéctica en donde el profesor se convierte en **modelo**, del cual se producirá un aprendizaje sobre cómo comprender las emociones producidas en las interacciones entre compañeros y profesor en el aula, cómo expresarlas adecuadamente, cómo regularlas y cómo controlar los impulsos. Este aprendizaje emocional permite el establecimiento de vínculos de amistad, cooperación, solidaridad y relaciones interpersonales más adaptadas. En la Tabla 1 puede verse un resumen de estos aspectos.

TABLA 1. MANIFESTACIONES VERBALES DEL PROFESOR RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES (Abarca, Marzo y Sala, 2002) (Resumen)

Componente emocional	Comportamientos de ayuda emocional
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor muestra reconocer o comprender las emociones o sentimientos del alumno. • El profesor insta a los alumnos a comprender o reconocer las emociones de los otros alumnos. • El profesor insta a los alumnos a comprender o reconocer sus propias emociones o problemas. • El profesor se interesa por si han encontrado fácil o difícil la tarea. • El profesor habla de las emociones de forma independiente de cualquier realidad concreta.
EXPRESIÓN EMOCIONAL REFORZAR A LOS COMPAÑEROS	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor actúa de modelo felicitando a los niños. • El profesor pide a los niños que feliciten o digan cosas positivas a sus compañeros. • El profesor actúa de modelo agradeciendo alguna cosa al alumno.
ESTABLECER VÍNCULOS	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la cooperación o ayuda de los niños dentro del aula. • Promueve la cooperación o ayuda de los niños fuera del aula. • Muestra modelos de solidaridad. • Promueve la interrelación con otras personas. • Hablan de las relaciones que hay en clase.
REGULACIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan actividades específicas para tranquilizarse. • Reconoce la dificultad de la tarea y/o anima. • Intenta tranquilizar con expresiones verbales. • Les dice que no tengan vergüenza. • Les orienta a buscar soluciones.
CONTROL DE IMPULSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Pide al niño que controle la atención. • Pide al niño que no se precipite.
ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS CON LOS OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Hace notar que en algunas cosas son diferentes y en otras similares. • Incide en que no se puede juzgar a los otros sólo por el aspecto externo o característica aislada. • Llama la atención sobre las cualidades personales de los otros.
ASERTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Les deja decidir qué hace. • Les pide opinión. • Insiste en que defiendan su papel y no se dejen influenciar por los otros. • Le da el papel protagonista.

Como puede verse, muchos comportamientos docentes están bien orientados hacia la promoción del desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos, si bien, se hace necesaria la formación del profesorado en estos aspectos para que su acción docente y tutorial estén sistematizada y fundamentada en sólidos principios conceptuales sobre la educación emocional, las emociones, y la propia inteligencia emocional.

3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL VIRTUAL

Por otra parte, hemos de entender que la educación emocional no solamente tiene lugar en la escuela real, sino también en la escuela virtual o en la red de la formación a distancia. Los estudios realizados por Boneva *et al.* (2001) y Kraut *et al.* (2002) ponen de relieve la importancia del factor emocional en las relaciones interpersonales y en el proceso de comunicación que se establece entre los usuarios de Internet. El uso del *e-mail*, a juicio de estos autores, está produciendo efectos beneficiosos en las relaciones interpersonales, aunque este medio no debe considerarse como sustituto de las relaciones cara a cara, sino como una oportunidad nueva y diferente de conocer gente y expresar quiénes somos y qué buscamos por medio de la comunicación emocional (Etchevers, 2005). El mundo virtual es un nuevo escenario para la alfabetización emocional, y en él se ponen a prueba las capacidades que tiene cada persona para establecer relaciones interpersonales, en función de su *inteligencia interpersonal*, y les proporciona la oportunidad de alfabetizarse emocionalmente, en función de las interacciones virtuales que se producen a través de los *e-mails*, de los *chats* y demás modalidades de mensajería electrónica. Estas relaciones interpersonales han sido estudiadas por autores como Gordo López (2000), Mayans (2000, 2002), Peris *et al.* (2002); entre otros (citados por Etchevers, 2005), si bien el elemento emocional no ha sido, hasta el momento objeto de especial atención.

En esta misma línea virtual, se ponen de relieve otras necesidades de alfabetización emocional, en este caso las que corresponden a los formadores o tutores *on line* que imparten su docencia en la red. En este sentido, se han propuesto competencias emocionales que debe poseer el tutor *on line* (Acinas, Gutiérrez, Martín y Pérez, 2005) encuadradas en las funciones socio-comunicativas que tiene cualquier tutor. Según la experiencia descrita por estos autores acerca del proyecto T.I.M.A.H. (Teletutorización Interactiva en Matemática para Alumnos enfermos crónicos Hospitalizados, de la Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona), el rol emocional que asume el tutor *on-line* en el foro, es el de **moderador de la comunicación intergrupala**, con los siguientes funciones:

- a) Establecimiento de reglas para el intercambio comunicativo (estilo y tono de los mensajes, extensión).
- b) La promoción de actitudes de respeto entre los participantes.
- c) La suavización de los conflictos que puedan surgir.
- d) La búsqueda de consensos para la resolución de los conflictos.
- e) Impedir la formación de grupos cerrados.

En cuanto a las cualidades deseables del tutor, los alumnos destacan del tutor *on line* sus características personales de empatía, buen comunicador, entre otras cualidades, las cuáles contribuyen a la satisfacción de sus necesidades emocionales de pertenencia, crecimiento, colaboración, singularidad y conexión (Bisquerra, 2002).

En este nuevo escenario virtual queda todavía mucho por desarrollar en cuanto a la dimensión emocional. Las nuevas alternativas de *e-learning* deberán ser objeto de investigaciones que nos permitan proyectar la alfabetización emocional en el nuevo tipo de relaciones interpersonales que se han establecido con carácter mundial. Como corolario a esta nueva vía de alfabetización reseñamos las conclusiones de Etchevers, (2005). “¿Qué mejor manera de crear una nueva etapa de estabilidad en la vida de los seres humanos, si desde los inicios de su formación se les enseña una adecuada educación emocional, que englobe además la manera en que ésta deba ser comunicada hacia los otros y hacia ellos mismos en su futuro diario vivir? ¿Por qué no utilizarlo en conjunto con las nuevas tecnologías para el desarrollo del ser humano?” (p. 6).

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Cómo desarrollar la alfabetización emocional en la escuela es una de las cuestiones fundamentales de la dimensión aplicada de los aprendizajes que deben adquirir los alumnos para el desarrollo de sus competencias en este área. Varias son las propuestas que se han postulado para su implementación en el ámbito educativo. En las líneas que siguen se muestran algunas de dichas opciones que permiten compaginar contenidos de aprendizaje de la afectividad con las áreas curriculares ordinarias de las etapas educativas.

4.1. El desarrollo de una asignatura de Educación Emocional en el currículum

La implantación de una asignatura de Educación Emocional en el *currículum* de las diferentes etapas educativas ha sido una demanda ya expuesta en otras ocasiones (Álvarez, 2001; Bisquerra, 1999, 2002; Carpena, 2001; Fdez-Berrocal y Extremera, 2002, 2004; Güell y Muñoz, 1999; Vallés 2000, 2003; entre otros). Estos currículos están fundamentados en los llamados modelos mixtos de la Inteligencia Emocional, es decir, incorporando componentes de la personalidad como empatía, automotivación, autoestima, altruismo, etc.; y otros que incluyen otras habilidades más específicas, de acuerdo con el constructo teórico de Salovey, Mayer y Caruso (2002); sin embargo, estamos todavía lejos de lograr la sensibilidad en los legisladores educativos para que dicha propuesta sea considerada como básica, pese a la evidencia de su necesidad constatada por la proliferación de programas de Inteligencia Emocional que se han venido produciendo en la última década, a las investigaciones que ponen de relieve la correlación existente entre la IE y el rendimiento escolar, así como la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los alumnos conflictivos en los centros escolares (véase el epígrafe 1.1.). No obstante, sí se están produciendo en algunos países loables esfuerzos en la implementación

de *currículums* emocionales y en la formación del profesorado (Reino Unido, New Haven -*Aptitudes para la Vida*-, Barcelona, entre otros).

En otro lugar (Vallés, 2000) ya hemos expuesto un currículum emocional constituido por contenidos de aprendizaje, actividades específicas para cada una de las etapas educativas, criterios de evaluación y metodología de intervención. En la misma línea se han postulado los trabajos de Bisquerra (1999, 2002); entre otros autores, quien, además, ha propuesto las modalidades de intervención en que es factible la implementación del currículum emocional, tales como;

- a) La orientación ocasional.
- b) Los programas en paralelo.
- c) Las asignaturas optativas.
- d) Las asignaturas de síntesis.
- e) A través del Plan de Acción Tutorial.
- f) La educación transversal.
- g) A través de la integración curricular interdisciplinaria (proyectos multidisciplinares que toman como núcleo temático la emocionalidad y la desarrollan desde diferentes ópticas de las asignaturas).
- h) Sistemas de Programas Integrados (SPI).

Todas estas modalidades son intentos de implementar la Educación Emocional en la escuela, que podría entenderse, a nuestro juicio, como una actitud de afrontamiento por parte de los profesionales y profesorado sensibilizados por la necesidad de la alfabetización emocional ante la evidencia de que las Administraciones Educativas no se han sensibilizado suficientemente de la necesidad de su implementación legal y reglada.

4.2. Estrategias educativas

El centro escolar y sus profesionales disponen de estrategias que pueden ser puestas a disposición de la alfabetización emocional. Son procedimientos para organizar el aprendizaje de las competencias emocionales y mostrarán su eficacia en función de factores como: la preparación profesional de las personas que los apliquen, la duración de los programas, las características del alumnado, la actitud del equipo educativo, la colaboración de los padres, entre otros muchos. Estas estrategias enseñan al alumno un contenido de aprendizaje, un conocimiento que antes no tenían y ahora sí, y para que sea constructivo, significativo y funcional deberá ponerlo en práctica, aplicarlo a situaciones cotidianas, deberá realizar el *transfer* del aprendizaje. Esto es más importante para la felicidad del alumno y para la convivencia escolar que el disponer de muchos conocimientos curriculares.

Negrillo (2002), postula la utilización escolar de estrategias de regulación emocional como una de las capacidades de la Inteligencia Emocional referida al control de los impulsos y de los sentimientos conflictivos, y estrategias para el control del estrés en las situaciones de aprendizaje, entre ellas:

4.2.1. Autodescripciones

Se trata de la aplicación de una estrategia de autocontrol. El alumno realiza un autoinforme acerca de su propia conducta, en el que expresa el grado de conciencia que tiene sobre su emocionalidad. Se puede realizar tanto por

escrito como oralmente. El profesor puede hacer uso de las actividades de redacción o escritura ideativa, en la que los temas sobre los que producir textos sean situaciones personales con carga emocional. Este mismo recurso de autodescripción tiene su utilidad como autocontrol del comportamiento emocional, al hacer al sujeto más consciente, puesto que funciona a modo de autorregistro de observación en el que reflejar el número de veces que ha sentido una determinada emoción, así como su explicitación detallada.

4.2.2. Análisis de situaciones emocionales

En el aula de clase acontecen situaciones cotidianas que producen conflictos interpersonales con la consiguiente carga emocional, pero también tienen lugar interacciones que dan lugar a un conflicto emocional personal. Así, por ejemplo, el comentario del profesor dirigiéndose a un alumno sensible en estos términos: *“Todavía no te has aprendido este tema, no hay modo de que lo consigas. A ver si de una vez por todas eres capaz de aprendértelo, que ya está bien”*. Si este “discurso” está dirigido a un alumno sensible, probablemente le creará un estado emocional de frustración, indignación, decepción, rabia, o cualquier otro sentimiento negativo. Este mismo problema también ocurre con elevada frecuencia en la comunicación verbal de las interacciones cotidianas entre los propios alumnos. El lenguaje descalificador de un compañero produce “afectación emocional” en el interlocutor. Estas situaciones emocionales deben ser objeto de análisis y debate sin ánimo victimizador ni acusador, sino con carácter clarificador y educador de la emocionalidad. En esta estrategia de análisis de situaciones emocionales tiene una gran importancia la aplicación de principios del Metalenguaje (Vallés, 1999), es decir, el análisis reflexivo acerca de los efectos y las consecuencias que produce el lenguaje pragmático habitual de los alumnos cuando interactúan entre ellos. Por ejemplo, responder a preguntas tales como: *¿Qué le habrás dicho a tu compañera que ahora se siente preocupada, decepcionada, triste, enfadada, sorprendida...? ¿Qué le habrás dicho a tu compañero/a que le ha hecho sentirse feliz, optimista, entusiasmada, tranquilizada, ... ¿Si quisieras serenar a alguien, que lenguaje emplearías, cómo se lo dirías?* Las respuestas a preguntas de este tipo pueden arrojar luz a los alumnos escasamente conscientes del alcance emocional de su lenguaje habitual empleado en sus relaciones interpersonales.

4.2.3. Role Playing

La escenificación o dramatización de situaciones relacionadas con la conflictividad emocional ha sido clásicamente, y sigue siéndolo, un poderoso recurso metodológico para aprender, por práctica reiterada, roles adecuados de respuesta y afrontamiento emocional. El aprendizaje de diferentes roles les permite a los alumnos ampliar la percepción de situaciones, desarrollar los procesos cognitivos del pensamiento de perspectiva, causal, consecuencial, alternativo y de medios-fines.

En la práctica de estos roles está indicado el uso de las diferentes *técnicas de afrontamiento de críticas*, habitualmente empleadas en el ámbito de los programas de entrenamiento en Habilidades Sociales (Banco de niebla, aserción negativa, pedir disculpas, solicitar información, disco rayado, interrogación negativa, recorte, etc.). De nuevo hacemos las mismas

consideraciones respecto a la funcionalidad de los principios básicos del Metalenguaje.

4.2.4. Control de la ira

La ira es una de las emociones negativas que con mayor frecuencia tienen lugar en los conflictos interpersonales entre alumnos. Aprender a percibirla, evaluarla, controlarla y expresarla adecuadamente debe ser un objetivo de la alfabetización emocional en la escuela. Una propuesta metodológica para abordar la gestión de la ira es la siguiente:

1. Explicación a los alumnos sobre cómo se activa la ira.
2. Discriminar qué situaciones son las que provocan la ira.
3. Identificar los aspectos adaptativos y desadaptativos de la ira. Hasta qué nivel de enfado podemos tolerar y cómo expresarlo de modo socialmente adecuado.
4. Emplear técnicas para controlar, dominar, reducir la ira; es decir, gestionarla lo mejor posible para que no produzca un daño psicológico personal e interpersonal.

Los recursos de afrontamiento de la ira que podemos utilizar son:

- *Autoverbalizaciones*: Facilitar indicaciones al alumno acerca de qué puede decirse a sí mismo en situaciones provocadoras de gran enfado.
- *Autoinstrucciones*: Indicaciones concretas a modo de pautas o instrucciones que se administra el propio sujeto. P.e.: “*Debo calmarme*”. “*Debo escuchar y esperar*”, “*Contaré hasta 10 antes de responder*”, etc.

TABLA 2. Autoinstrucciones para el control de la ira.

<i>1. Estoy furioso, irritado, enfadado... ¿por qué me siento así?</i>
<i>2. Estar enfadado/a no me ayuda a nada, no es positivo, no me sirve.</i>
<i>3. Voy a intentar tranquilizarme. Respiraré lentamente durante unos minutos.</i>
<i>4. Tengo pensamientos muy alterados, no me voy a dejar dominar por ellos. ¡Fuera pensamientos inútiles! ¡No podrán conmigo!</i>
<i>5. Me voy encontrando mejor, puedo controlar mi enfado.</i>
<i>6. Ahora estoy enfadado pero menos, sólo un poco indignado, pero lo puedo controlar.</i>
<i>7. Pensándolo de otra manera, el problema no era tan gordo como creía.</i>
<i>8. Ahora estoy en mejores condiciones para dialogar. Estoy más tranquilo.</i>

Estas autoverbalizaciones sirven para que el alumno se prepare adecuadamente ante posibles provocaciones en situaciones en las que tendrá lugar la emoción de ira, para poder controlar la activación psicofisiológica que tiene lugar. Asimismo, debemos entrenar habilidades de:

- *Autoevaluación*: Consistente en valorar si ha sido capaz de controlar su enfado de gestionarlo adecuadamente en su vivencia interna y en su expresión corporal.

Un modelo clásico para el control de la ira que forma parte de numerosos programas de aprendizaje emocional puede verse en los gráficos que siguen.

GRÁFICO 1. Programa para el control de la ira.



4.2.5. Control de estrés

El afrontamiento del estrés escolar puede abordarse mediante la relajación muscular segmentaria y ejercicios de respiración. Algunas clases de Educación Física pueden ser un contexto adecuado para la realización de actividades de

flexibilidad corporal en donde los alumnos aprendan a reconocer la tensión muscular en diferentes partes de su cuerpo y aprendan a reducir la tensión. Este aprendizaje debe asociarse a las situaciones conflictivas en las que se produce alteración emocional y ansiedad, y la tensión muscular está presente en las manifestaciones corporales. El alumno aprenderá mediante la relajación y la respiración a afrontar psicofisiológicamente la excitación emocional de enfado, rabia, indignación, etc.

4.2.6. Visualización positiva

Esta técnica desarrollada por Thondup (1997) postula que hay situaciones con carga emocional que realmente nos hace infelices debido a cómo reaccionamos y esa infelicidad (malestar emocional) podría cambiar si actuásemos de otro modo, es decir de modo adecuado y positivo, aceptable para nuestros objetivos y capacidades. La práctica encubierta o visualizada es de gran utilidad para afrontar situaciones emocionales negativas.

La estrategia consiste en aprender a imaginarse a sí mismo actuando conforme a nuestros deseos (emocionalmente inteligentes), practicando imágenes visuales sobre las situaciones en las que deseamos actuar con el mayor control emocional posible. Por ejemplo, el alumno se imagina con cierta tranquilidad mientras expone un trabajo oral ante sus compañeros de clase, o se imagina respondiendo asertivamente ante las críticas injustas de otro compañero. Procedimentalmente se siguen estos pasos:

- 1º Imaginar el comportamiento deseado (Resolviendo satisfactoriamente el problema, actuando correctamente y con serenidad).
- 2º Repetir esta imagen una y otra vez.
- 3º Creencia en que se está haciendo bien.
- 4º Objetivos alcanzables y que dependan de uno/a mismo/a.

4.2.7. Escritura emocional

Es un procedimiento cuyas bases conceptuales radican en el efecto benéfico de bienestar personal y clarividencia emocional para analizar la realidad que proporciona la denominada “ventilación de las emociones”, o expresión/comunicación del estado de ánimo a otra persona que sea capaz de mostrar empatía con nuestro sufrimiento emocional. Una manera de hacer consciente el estado emocional es expresarlo, y en el ámbito de la escritura, ésta es un medio alternativo a la expresión emocional en situaciones de apoyo social (ante la ausencia de una persona que nos escuche o ante la desconfianza en el otro), ambos procedimientos no son incompatibles sino que, en todo caso, son complementarios. La escritura emocional permite analizar con mayor detalle las reacciones del sujeto en las situaciones emocionales y, al tener una mayor conciencia emocional se mejoran las condiciones cognitivas para la toma de decisiones y la gestión de la propia emocionalidad. En la tabla 3 pueden verse las características de esta estrategia de aprendizaje emocional.

TABLA 3. Escritura emocional

La escritura emocional

TEMA	<ul style="list-style-type: none"> ● Elegir situaciones estresantes recientes
MODO Y LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> ● No prestar atención a la calidad de la letra, ortografía, etc. ● Ambiente agradable
TIEMPO Y DURACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribir una vez a la semana durante un mes ● Sesiones de 15-20 minutos
DIFERENCIAS INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> ● Mayor beneficio para personas con inhibición emocional, hostiles, antisociales.
ORIENTACIONES	<ul style="list-style-type: none"> ● Centrarse en emociones, sentimientos, sensaciones personales ● Ser sincero contigo mismo ● Ser reflexivo, analizar datos, explicaciones, consecuencias... ● Terminar el relato con algo reflexivo y positivo ● Releer y reflexionar sobre lo escrito (errores que no se volverán a cometer, estrategias de afrontamiento para el futuro...)

BENEFICIOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejora de la salud física ● Te sentirás más relajado/a ● Aprenderás a “ventilar” emociones ● Produce un alivio importante
CAUTELAS	<ul style="list-style-type: none"> ● No sustituye al “apoyo social” ● No debe utilizarse como estrategia de evitación de problemas ● Si necesitas ayuda profesional, búscala

4.2.8. Control de los sesgos de pensamiento

En situaciones de tensión emocional o emocionalidad negativa como es el caso del miedo, la ansiedad y la depresión se produce una distorsión perceptiva de la realidad y se mantiene una visión negativa y equivocada de la misma. Esto afecta a los alumnos con déficits en la percepción de situaciones y en el procesamiento que deben realizar cuando han de interpretar las relaciones interpersonales y sus propias vivencias. Los esquemas de pensamiento distorsionado pueden convertirse en un hábito que debe ser objeto de re-aprendizaje. La alfabetización emocional debe tener en cuenta estas características del pensamiento emocionalmente condicionado en sentido negativo, y aplicar procedimientos específicos de corrección basados en la TRE (Ellis, 1981) para disociar las consecuencias conductuales del alumno que se generan como consecuencia de la percepción distorsionada (por la alteración emocional) de la realidad. Desde el punto de vista aplicado, en

situación de entrevista se pueden analizar cada uno de los pensamientos erróneos (de generalización, de abstracción selectiva, de inferencia arbitraria, de magnificación, de minimización, de dicotomía, de personalización, etc.-para una ampliación de estos aspectos véase Ellis, 1981-)

4.3. Proyectos educativos

Los proyectos educativos de educación emocional se enmarcan en un nivel preventivo, en la creación de aulas emocionalmente inteligentes o escuelas emocionales, como se les ha denominado en las diferentes experiencias desarrolladas al efecto. Algunas experiencias en este sentido se muestran en las líneas siguientes.

4.3.1. Educación emocional a través de los cuentos

El trabajo literario a través de los cuentos y de la composición escrita puede ser un elemento didáctico valioso para articular un proyecto de alfabetización emocional. Una experiencia interesante es la denominada ***El baúl de las emociones***. Se trata de un proyecto de educación afectiva desarrollado por el Centro de Profesores de Profesores de Aracena (Huelva-ESPAÑA). Está dirigido al alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria para el desarrollo de habilidades emocionales, tales como la generación y regulación de las emociones en el aula, la capacidad de escucha, las relaciones interpersonales y la conciencia emocional. Emplea como metodología el autoaprendizaje a través de películas, músicas, pinturas, diarios de clase, dramatizaciones, etc. En el nivel de Educación Primaria se utiliza la escritura ideativa como recurso expresivo, mediante la composición de textos con personajes fantásticos y con la ayuda de la expresión oral de sentimientos.

Otras experiencias de esta naturaleza pueden verse en el *Child Development Project*, (Schaps, 2004) (citado en www.inteligencia-emocional.org) desarrollado en escuelas de California. Así, por ejemplo, se toma como base el cuento "*Rana y Sapo son amigos*", en el cual Rana, ansiosa por jugar con su amigo Sapo que está hibernando, le tiende una trampa para obligarlo a despertar antes de tiempo. El cuento es utilizado como plataforma para una discusión en clase acerca de la amistad, y desemboca en cómo se siente alguien a quien se le tiende una trampa. Una sucesión de aventuras pone de relieve temas como la propia conciencia, el tomar conocimiento de las necesidades de un amigo, qué se siente cuando se burlan de uno, y el compartir los sentimientos con los amigos. Un conjunto de actividades programadas ofrece cuentos cada vez más sofisticados a medida que los niños avanzan hacia los grados intermedios, dando pie a los maestros para discutir temas tales como la empatía, la toma de distancia respecto de los problemas, y el hacerse cargo (tomado de www.inteligencia-emocional.org).

4.3.2. Educación emocional a través del arte

Esta experiencia llevada a cabo por Núñez y Romero (2002) emplea el arte dramático como un lenguaje alternativo para la alfabetización emocional;

dirigida al alumnado de 16 a 18 años (Bachillerato) con problemas de ansiedad y de depresión. Los sujetos participantes de la experiencia tenían como propósito lograr un mayor autoconocimiento y mejora de las relaciones en el ámbito escolar.

En el programa emplean el humor y la risa como indicadores que permiten evaluar la conciencia emocional y la valoración de uno mismo. Los estudios de psicología de las emociones han demostrado la correlación existente entre el sentido del humor, la competencia emocional y las competencias cognitivas y morales de los individuos (Núñez y Romero, 2003) (Risoterapia como línea terapéutica). Metodológicamente emplean sesiones de dramatización y *role-playing* y otras técnicas de discusión, obteniendo buenos resultados. A juicio de los autores, el empleo de técnicas artísticas, especialmente, las dramáticas, contribuyen a la promoción y mejora de los procesos expresivo-comunicativos y de interacción entre compañeros.

4.3.3. Educación emocional a través de la lectura

Sánchez Doreste (2002) desarrolló una experiencia de educación emocional basada en el concepto de **Fluir** (Csikszentmihalyi, 1996) (estado denominado *flujo*, en el que la persona se absorbe y centra su atención en lo que está haciendo, de tal manera que llega a olvidarse de los estímulos externos), aplicado a la lectura de pasajes de obras literarias con contenido emocional. La experiencia se ha desarrollado en niveles de la Educación Secundaria a través de la asignatura de Lengua y Literatura. En cada uno de los pasajes de las obras seleccionados se toman como relevantes los aspectos emocionales que el autor intenta transmitir al lector. De esta manera se logra una motivación de los alumnos hacia la lectura, en la que van descubriendo las necesidades emocionales de los personajes. La búsqueda de emociones complejas como es el caso de enamoramiento, constituye un núcleo de interés propio de los adolescentes, que sirve de criterio de selección de obras y fragmentos literarios en la labor realizada por el profesor del área de Lengua y Literatura.

5. LAS CONSECUENCIAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Con la educación emocional pretendemos que tanto los alumnos como los profesores y todos los miembros de la comunidad educativa aprendamos a ser más inteligentes para ser más felices. Pero no se trata de desarrollar solamente la dimensión emocional de nuestro comportamiento sino, también, y no debemos olvidarnos de ello, las dimensiones **conductual** y **cognitiva**, ya que el comportamiento inteligente humano debe atender a qué y cómo debemos **vivenciar** las emociones, cómo **expresarnos** y mostrarnos en nuestras relaciones con los demás, qué y cómo debemos **procesar la información** realizando las funciones mentales que nos son propias en función de nuestras capacidades y, finalmente, cómo debemos **gestionarla** para que nuestro comportamiento inteligente sea capaz de reportarnos bienestar psicológico.

Por otra parte, es evidente el optimismo que invade la nueva cultura de la alfabetización emocional, a través de la cuál se postulan extraordinarios logros en el comportamiento humano. ¡Ojalá fuese así! Pero no resulta tan sencillo, ni

la implantación de programas educativos, ni el desarrollo de la propia alfabetización, puesto que necesitamos de una mayor investigación que aporte evidencias acerca de los resultados conseguidos en los alumnos en cada uno de los componentes de la IE. Un ejemplo de ese optimismo emocional puede verse en la Tabla 4.

TABLA 4. Mejoras de la alfabetización emocional. Escuelas de New Haven (EE.UU.)
(Tomado de Inteligencia-emocional.org)

Componente emocional	Mejoras
AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en el reconocimiento y la designación de las propias emociones. • Mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos. • Reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.
MANEJO DE LAS EMOCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor tolerancia ante las frustraciones, y control del enojo. • Menor cantidad de bromas, peleas e interrupciones de la clase. • Mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear. • Menos suspensiones y expulsiones. • Menos comportamiento agresivo o autodestructivo. • Más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela, y la familia. • Mejor manejo del stress. • Menor soledad y ansiedad social.
APROVECHAMIENTO PRODUCTIVO DE LAS EMOCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Más responsabilidad. • Mayor capacidad de concentrarse en la tarea que se tiene entre manos y de prestar atención. • Menor impulsividad, mayor autocontrol. • Mejores calificaciones en las pruebas de rendimiento escolar.
EMPATIA: INTERPRETACIÓN DE LAS EMOCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona. • Mejora de la empatía y de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros. • Mejora de la capacidad de escuchar.
MANEJO DE LAS RELACIONES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la habilidad para analizar y comprender las relaciones. • Mejora de la resolución de los conflictos y de la negociación en los desacuerdos. • Mejora en la solución de problemas planteados en las relaciones. • Mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación. • Más popularidad y sociabilidad: actitud amistosa e interesada con sus pares. • Mayor preocupación y consideración. • Mayor solicitud por parte de sus pares.

	<ul style="list-style-type: none"> • Más actitud “pro-social” y armoniosa en grupo. • Mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir. • Actitud más democrática en el trato con los otros.
--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de la Educación Primaria. *Bordón* 54 (4). 505-518.
- Acinas, F., Gutiérrez, M., Martín, y Pérez, M.L. (2005). *Competencias del tutor on line*. CFIE. Cuéllar. Córdoba. España.
- Bar-On, R. (2002). *BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short)*: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman y Watzlawick (1984) *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Beltrán, J. A. y Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J. A. y otros (1999). *Convivir es vivir*. Informe de Evaluación. Madrid: Consejería de Educación.
- Beltrán, J. A. y otros (1999 b) *Estrategias para la solución de conflictos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Bisquerra, R. (2002) *Educación Emocional y Bienestar* .(2º reimpresión). Barcelona: Praxis.
- Campos, J. (2003). *Alfabetización emocional. Un entrenamiento de las actitudes básicas*. San Pablo. Madrid.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- De la Caba, M. A. (2000). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes y M. J. Ortiz (coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 361-382.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A. y Losoya, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlates and Socialization. En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, 129-163.
- Ellis, A. y Grieger, R. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: DDB.
- Etchevers, N. (2005). *¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual?* TEXTOS de la CiberSociedad. Número 5
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*. Manuscrito remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, Núm 2.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 6, 2-3.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30, 159-167.
- García Correa, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de la paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 1, Nº 1
- Gardner, H. (1993). *Múltiples Intelligencias*. New York: BasicBooks. Traduc. Española en Ed. Paidós.
- Gardner, Howard (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books. Edición en castellano: *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (2002). An education for the future: The foundation of science and values. Paper presented to *The Royal Symposium Convened by Her Majesty, Queen Beatrix*, Amsterdam. Retrieved June 3, from <http://pzweb.harvard.edu/WhatsNew/Amsterdam.htm>
- Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Güell Barceló, M.; Muñoz Redon, J., (1998). *Desconex-te tu mateix*, Edicions 62, Barcelona, (Traducción castellana: *Desconócete tu mismo*, Barcelona: Paidós.
- Hoffman, M. (1984). Empathy, Social Cognition and Moral Action. En Kurtines, W. *Moral Behavior and Development Advances in Theory Research and Applications*. N.Y.: John Wiley and Sons.
- Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. & Scherlis, W. (1998) *American Psychologist* 53 (9): 1017-1031. Disponible en: <http://www.apa.org/journals/amp/amp5391017.html>
- Kraut, R.; Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V. & Crawford, A. (2002) *Journal of Social Issues* 58 (1): 49-74. Disponible en: <http://homenet.hcii.cs.cmu.edu/progress/jsiparadox-revisited.pdf>
- Kraut, R. & Kiesler, S. (2003) *Psychological Science Agenda. Science Briefs* Verano 2003. Disponible en: <http://homenet.hcii.cs.cmu.edu/progress/kraut03-SocialImpactOfInternetUse.pdf>
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco. Jossey Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos et al. (1998). *Escalas de Clima social*. Madrid. Tea Ediciones.
- Negrillo, M. D. (2002). *Intervención en los problemas de convivencia escolar*. Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Tesis doctoral no publicada,
- Núñez, L. y Romero, C. (2003) *La educación emocional a través del lenguaje dramática*. Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación. Internet.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

- 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.
- Peris, R., Gimeno, M., Pinazo, D., Ortet, G., Carrero, V., Sanchiz, M. e Ibáñez, I. (2002) *Cyberpsychology & Behavior* 5(1) Disponible en: <http://juno.ingentaselect.com/vl=181213/cl=131/nw=1/rpsv/cw/mal/10949313/contp1.htm>
- Sala, J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- Sala, J., Abarca, M. y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/alumno. Comunicación presentada al X Congreso de Formación del Profesorado. Cuenca, del 3 al 6 de junio de 2002.
- Salovey, P., Mayer, J.D., y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Sánchez Doreste, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fdez-Berrocal y N. Ramos, *Corazones Inteligentes*. Barcelona. Kairós.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Thondup, T. (1997). *El poder curativo de la mente*. Paidós. Barcelona.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., Azen, S. P. y Johnson, C. A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34 (1), 46-55.
- Vallés, A. (1999). *Metalinguaje 2*. Promolibro, Valencia.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vallés, A. (2002). *Programas educativos de Inteligencia Emocional*. VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vallés, A. (2002). *La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos*. VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia. Promolibro.
- Vallés, A. (2002). *El aprendizaje de la Inteligencia-emocional en la Escuela*. XI Congreso Nacional y I Internacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Lima.
- Vázquez de Aprá, A. (2005). *Alfabetización para el siglo XXI: Nuevos significados, nuevos dilemas*. www.unrc.ar.