

# Orientación psicopedagógica y educación emocional

Se expone en primer lugar un marco amplio de la orientación psicopedagógica, donde se distinguen modelos básicos de intervención, áreas temáticas, contextos y agentes. De este marco se desarrolla el área de la orientación para la prevención y el desarrollo. Dentro de ella, se toma en concreto la educación emocional. La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

**Palabras clave:** counseling, guidance, orientación, psicopedagogía, orientación psicopedagógica, educación emocional, inteligencia emocional.

## Psychoeducational Guidance and Counseling and Emotional Education

The background of “orientación psicopedagógica” (psychoeducational guidance and counseling) is presented. A distinction is

# Ea011

Rafael Bisquerra  
Alzina<sup>1</sup>

Catedrático del  
Departamento MIDE  
Universidad de Barcelona.  
[rbisquerra@ub.edu](mailto:rbisquerra@ub.edu)

<sup>1</sup> Coordinador del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

made between models of intervention, areas, contexts and agents. From these areas, we address ourselves to emotional education. Emotional education is an educational innovation which has as an objective to answer social needs not attended by ordinary education. The foundations of emotional education can be found in the concept of emotion, theories of emotion, neuroscience, psychoneuroimmunology, multiple intelligence theory, emotional intelligence, flow, progressive education movement, psychological education, health education, social skills, subjective well-being, etc. The objective of emotional education is the development of emotional competence: emotional conscience, emotional regulation, selfmanagement, interpersonal intelligence, life skills and subjective well-being. The practice of emotional education

implies the design of programs based on a theory, with the training of the teachers who will implement them; we need curricular materials to support the teacher task; to evaluate the programs we need instruments and strategies, etc.

**Keywords:** counseling, guidance, emotional education, social and emotional learning, emotional intelligence.

## 1. REPENSAR LA ORIENTACIÓN

Muchos de los conceptos sociales y educativos son construcciones que se han ido realizando a lo largo de la historia por parte de los especialistas en el tema. La orientación es uno de ellos. Por esto, de vez en cuando, conviene repensar el concepto que se tiene de orientación, ya que se trata de un marco teórico en evolución que está cambiando continuamente. Actualmente se tiene una concepción mucho más amplia de la orientación que el concepto clásico que se tenía en la primera mitad del siglo XX. Dado el contexto social, político y científico que caracteriza la llegada del siglo XXI, hay argumentos para considerar que *orientación psicopedagógica* puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etc.

Teniendo en cuenta estos considerandos, adoptamos una definición de **Orientación Psicopedagógica** como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos”.

La mayoría de definiciones de orientación incluyen la palabra **ayuda** como rasgo definitorio. Conviene insistir en que la orientación es un **proceso** continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a **todas las personas**, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital. Según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc. (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de **todos los aspectos** en una unidad de acción coordinada. Concebimos la orientación como una interven-

ción para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida.

A pesar del énfasis en la prevención y el desarrollo humano, no podremos evitar la atención a la diversidad (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, casos problema, etc.). Pero en este artículo vamos a centrarnos en los aspectos más preventivos y de desarrollo personal.

## 2. MARCO DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La orientación psicopedagógica asume un amplio marco de intervención. Muchos autores se han ocupado de presentar el marco general de la orientación, como por ejemplo Monereo (1996), Monereo y Solé (1996), Repetto Talavera, Rus Anega y Puig Balaguer (1994), Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993), Rodríguez Moreno (1995), Sanz Oro (2001), Sobrado y Ocampo (1997), Solé (1998), Velaz de Medrano (1998), etc. Por nuestra parte, siguiendo a Álvarez y Bisquerra (1996-2001) y Bisquerra (1998), vamos a sistematizarlo estableciendo la distinción entre **modelos, áreas, contextos y agentes**. A continuación se hace una breve presentación de este marco.

### 2.1. Modelos de intervención

Vamos a referirnos a los modelos básicos de intervención como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. A lo largo de la historia de la orientación (Benavent, 1996, 2000; Bisquerra, 1995) han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer. La investigación ha contribuido en determinar la eficiencia de estos modelos. En la práctica se pueden distinguir tres modelos básicos de intervención:

- a) el **modelo clínico** (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica;
- b) el **modelo de programas**, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona;
- c) el **modelo de consulta** o *asesoramiento* (donde la *consulta colaborativa* es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

### 2.2. Áreas de intervención

Consideramos que existe **una** orientación psicopedagógica con múltiples aplicaciones y áreas temáticas. Siguiendo un criterio histórico podemos recordar que la orientación surgió

como **orientación vocacional**. Su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la “revolución de la carrera”, adoptando un enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores, como la “educación para la carrera”, han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas. Es lógico, por consiguiente, que la **orientación para el desarrollo de la carrera** sea la primera área de interés temático. Si utilizamos la expresión tradicional en las lenguas románicas (castellano, catalán, francés, italiano, portugués) la denominaríamos **orientación profesional**. Existen múltiples obras sobre orientación profesional en castellano a las que puede recurrir el lector interesado, como por ejemplo las de Álvarez González (1995), Repetto (1999), Rodríguez Moreno (1998) y muchas otras.

Los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.) constituyen la segunda área de interés de la orientación desde el punto de vista histórico. Desde los años treinta como mínimo la orientación se ha preocupado de desarrollar las habilidades de estudio. Esta área entronca con uno de los campos de interés actual de la psicología cognitiva: las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. A todo ello hemos de añadir el interés por lo curricular que caracteriza el periodo que estamos viviendo, lo cual reclama un *asesoramiento curricular*. Parece claro, pues, que la **orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje** sea una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica. Autores como Monereo (2000, 2001) y Monereo y Castelló (1997) se han ocupado de las estrategias de aprendizaje y cómo incorporarlas en la práctica educativa.

La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las *dificultades de aprendizaje*, que junto con las *dificultades de adaptación* han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación. En este sentido tienden a confluir la orientación con la educación especial. De hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a las necesidades educativas especiales constituyen una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una **diversidad** de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. De esta forma se habla de la **atención a la diversidad** como una de las áreas temáticas de la orientación.

A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el “developmental counseling”. En los setenta surge el “primary preventive counseling” y la educación psicológica. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc. Es cierto que todas las áreas de la orientación se proponen la prevención y el desarrollo, pero hay algunos aspectos que no quedan contemplados en las áreas anteriores. Por eso hay ar-

gumentos para considerar que la **orientación para la prevención y el desarrollo humano** sea contemplada como una de las áreas que presenta características distintas de las anteriores.

Como consecuencia de lo que antecede, el **marco** de intervención de la orientación psicopedagógica incluye las siguientes **áreas** de intervención y formación de los orientadores:

- **Orientación profesional**
- **Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**
- **Atención a la diversidad**
- **Orientación para la prevención y el desarrollo**

Conviene insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es precisamente su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica. Muchas veces, cuando el orientador interviene, no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra *individuo* proviene del latín *indivisum* (que no se puede dividir). Por eso, puede plantear un programa de orientación profesional para personas con necesidades especiales, en el cual el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo sea un componente importante para el desarrollo humano. Es decir, se incluyen todas las áreas en una misma intervención. Por eso, deben entenderse como áreas temáticas en la formación de orientadores, en el sentido de que éstos deben estar formados en cada una de ellas.

### 2.3. Contextos de intervención

La distinción de los contextos de intervención está en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Se trata de una categorización centrada en el orientado, no en el orientador. El orientado se encuentra en primer lugar en el sistema educativo formal. La orientación en el sistema escolar atiende al individuo en tanto es alumno o estudiante. A continuación sigue una fase de transición donde recibe la ayuda que necesita de los medios comunitarios. Éstos atienden al individuo en tanto que es un ciudadano. Desde esta tesitura puede requerir servicios a lo largo de toda la vida. Por otra parte, al encontrarse en una organización empresarial como empleado podrá requerir algún tipo de ayuda para su desarrollo profesional y personal. La organización le atenderá, en tanto que es un empleado, en el contexto de la organización. Simultáneamente podrá requerir por otras razones ayuda de los medios comunitarios o incluso del sistema educativo. Es decir, desde el punto de vista evolutivo no son categorías excluyentes. Vamos a simplificar los posibles contextos de intervención en tres grandes categorías:

- **Sistema escolar (educación formal)**
- **Medios comunitarios**
- **Organizaciones**

La figura 1 intenta resumir el marco que estamos presentando.

Figura 1.



### 3. AGENTES DE LA ORIENTACIÓN

La orientación psicopedagógica es un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas: son los agentes de la orientación. Entre ellos está el orientador. Su formación, a efectos legales, puede ser en pedagogía, psicología o psicopedagogía. Pero además del orientador intervienen los tutores, profesorado y familia cuando nos referimos al contexto escolar. A ellos se pueden añadir, cuando estén en el centro, el maestro de pedagogía terapéutica, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, etc.

Cuando nos referimos a contextos extraescolares debemos contemplar equipos multiprofesionales que incluyen a psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, técnicos en desarrollo de recursos humanos, economistas, etc., siempre en función de los objetivos que se propongan en los programas de intervención. Mención especial requiere la labor de los paraprofesionales y la ayuda entre iguales (*peer counseling*).

En resumen, la orientación es un concepto amplio que implica a múltiples profesionales y paraprofesionales, cada uno de ellos con sus funciones específicas. Se trata de un trabajo en equipo que debe producir una sinergia que va más allá de la labor individual que cada uno de estos profesionales podría realizar por sí mismo.

### 4. LA ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL DESARROLLO

Una vez expuesto el marco general de la orientación psicopedagógica, con sus modelos básicos de intervención, áreas temáticas, contextos y agentes, vamos a pasar a considerar una

de sus áreas, que nos parecen particularmente relevantes de cara al futuro. Nos referimos a la orientación para la prevención y el desarrollo humano.

La *orientación para la prevención y el desarrollo* se propone la prevención en sentido amplio y el desarrollo personal y social. Estos se pueden considerar como fines de la orientación y de la educación en general. La convicción de que para ciertos problemas (drogadicción, embarazos no deseados, accidentes como consecuencia de conducción temeraria, sida, etc.) la mejor solución (muchas veces la única) es la prevención primaria, ha dado lugar a un énfasis en la prevención. Como complemento está el desarrollo humano, entendido como el desarrollo de la persona en todos sus aspectos (intelectual, cognitivo, social, moral, emocional, etc.).

*Prevención y desarrollo* constituyen las dos caras de una misma moneda. Así, por ejemplo, cuando se habla de desarrollo de la salud, se piensa en prevención de la enfermedad. La evidencia demuestra que muchas veces prevención y desarrollo van tan unidos que resulta difícil distinguir entre ellos. Por esto se habla de prevención y desarrollo como una expresión acuñada.

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo se pueden considerar un conjunto de propuestas como: habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, temas transversales (educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación viaria, educación del consumidor, educación para la igualdad), etc. Una de las propuestas en esta línea es la **educación emocional**.

## 5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Se concibe la **educación emocional** como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano. En este sentido queda claro que la educación emocional encaja perfectamente en el marco general de la orientación psicopedagógica.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de si-

tuciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

## 6. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

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

Los **movimientos de renovación pedagógica**, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una **educación para la vida**, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la **educación psicológica**, la **educación para la carrera**, la **educación moral**, las **habilidades sociales**, el **aprender a pensar**, la **educación para la salud**, la **orientación para la prevención** y el **desarrollo humano** (Bisquerra, 1998), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a ésta última es el enfoque “desde dentro”, que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

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

Desde el punto de vista de la **metodología** de intervención, conviene destacar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el mo-



delo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc.

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

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

El concepto de **inteligencia emocional**, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995, 1999a, 1999b), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* o espíritu de una época, con múltiples aplicaciones a la empresa (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) y a la educación (Bisquerra, 2000; Elías, Tobías y Friedlander, 1999, 2000; Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002; Gallifa, Pérez y Rovira, 2002, etc.).

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

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

Las investigaciones sobre el **bienestar subjetivo**, realizadas por autores como Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si bien se analiza se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar subjetivo. To-

do lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar.

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

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

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

## 7. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a *fluir*, etc.

## 8. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado

de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.

La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

**Conciencia emocional**, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio. A partir de los años ochenta y durante los noventa, las habilidades sociales fueron difundidas por Monjas (1993, 2000), Pau-

la (2000), Paula y Garanto (2001), Segura, Arcas y Mesa (1998), Segura, Expósito y Arcas (1999) y muchos otros.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **fluir (flow)**, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunda un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la *teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner y de la *inteligencia emocional*. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no solo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

## 9. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL GROU

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. El GROU está formado por una comisión permanente (Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Isabel Paula, Núria Pérez, Mireia Cabero) y por el grupo plenario (Cris Bolívar, Montse Cuadrado, Manel Güell, Oriol Güell, Elia López, Josep Muñoz, Meritxell Obiols, Agnès Renom, etc.) al cual se añade el "grupo de Lleida" con Gemma Filella, Ramona Ribes, María José Agulló y Ana Soldevila. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la línea de trabajo centrada en la educación emocional puede esquematizarse en los siguientes términos.

### 9.1. Objetivos

1. Elaborar un **marco teórico**, en revisión permanente, para la educación emocional.
2. **Identificar las competencias emocionales** básicas para la vida en la sociedad actual.
3. **Secuenciar** la adquisición de competencias emocionales a lo largo del curriculum.
4. **Formar al profesorado** en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear **materiales curriculares** para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear **instrumentos de evaluación y diagnóstico** para la educación emocional.
7. **Diseñar, aplicar y evaluar programas** de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las **estrategias** más idóneas **para la implantación de programas** de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la **cristalización del cambio** con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
10. Fomentar la **optimización permanente** de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de trabajo, El GROU ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROU, 1998b; Bisquerra, 2000, 2005); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez, 2001); la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROU, 1999; Güell y Muñoz, 2000, 2003; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003); las competencias sociales (Paula, 2000), etc. En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de con-

sulta (Bisquerra, 1998). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización o inéditos (Bisquerra, 2002). Otras aportaciones prácticas proceden de Carpena (2001), Salmurri y Blanxer (2002), Sastre y Moreno (2002), Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1999), etc. Es de esperar que la literatura que va saliendo sobre este tema aporte evidencia del impacto de la educación emocional y que ilumine el camino a seguir de cara a una mejor convivencia y bienestar personal y social, que encajan en las finalidades de la orientación psicopedagógica.■

Fecha de recepción del original: 11-03-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 23-05-2006

## REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coords.). (1996-2001). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Benavent Oltra, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Benavent Oltra, J. A. (2000). *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970* (Vol. II). Valencia: Promolibro.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Elías, M. J., Tobías, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elías, M. J., Tobías, S. E. y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gallifa, J., Pérez, C., y Rovira, F. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999a). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (1998a). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (1998b). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (Versión original publicada en 1968).
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Monereo, C. (Coord.). (2000). *Las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (Coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Solé, I. (Comps.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.



- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Paula Pérez, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Repetto Talavera, E., Rus Anega, V. y Puig Balaguer, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1999). *Tu futuro profesional (2 Vols. y 3 cuadernos de trabajo)*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La orientación profesional (Vol. I: Teoría)*. Barcelona: Ariel.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M., Arcas, M. y Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social [Video]*. Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cycle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Aljibe.