

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**XXV SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN "LAS EMOCIONES Y LA FORMACIÓN DE LA  
IDENTIDAD HUMANA"**

Salamanca. Noviembre de 2006

---

**ADDENDA**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

## LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS RELACIONES EDUCATIVAS.

Amelia Tey Teijón  
[atey@d5.ub.es](mailto:atey@d5.ub.es)  
Universidad de Barcelona

Abordar la educación de forma integral sólo es posible si contemplamos junto al mundo de la razón, el mundo de las emociones y los sentimientos.

Nuestra sociedad, la sociedad de la información, la diversidad y la globalización es una sociedad que favorece la inmediatez y, por el contrario, no ayuda al desarrollo espontáneo de la reflexión y la razón, por lo que los procesos cognitivos-rationales deben seguir siendo objetivos fundamentales, educativa y pedagógicamente. Sin embargo, no es suficiente con integrar tales desarrollos y conocimientos puesto que es necesario hacer lo mismo con los que se refieren al mundo de los sentimientos. El aprendizaje humano no puede explicarse sin hacer referencia a ambos, que deben concebirse como integrantes de la acción humana en su acepción más amplia y de la interacción social y comunicativa que como sujetos mantenemos con el medio y los otros. Por ello, al referirnos a la educación no podemos considerar zonas duras y zonas blandas, las primeras merecedoras dignamente de construcción de conocimiento, es decir de investigación, y las segundas -las que se refieren al área afectiva- como zonas borrosas que debido a la dificultad que su comprensión nos plantea son analizadas y consideradas como fuente de pautas pedagógicas y educativas de manera ingenua y voluntariosa.

Cuando nos referimos a la necesidad de incidir educativamente en el área afectiva nos centramos en las emociones y los sentimientos. Definimos las emociones como un estado complejo del yo resultado de una perturbación, de una agitación de nuestro estado fisiológico y del ánimo que, a su vez, nos hace actuar. (Casacuberta, 2000; Bisquerra, 2000; Garanto, 1983)<sup>1</sup>. Se generan de manera automática cuando un sistema cognitivo evalúa un evento -consciente o inconscientemente- y detecta que posee una atributo planificador que resulta ser un facilitador u obstaculizador de un objetivo previo (Hansberg, 1996). El organismo percibe unos *quale* -cursiva del autor- fisiológicos determinados que si es facilitador del objetivo se percibirá satisfactoriamente y, en el caso contrario, de forma desagradable. Las emociones provocan la alteración del *arousal* con una agitación del ánimo que deriva en una excitación o perturbación del mismo, evidenciado por el sujeto como placer o displacer (Gilbert; Conolly, 1995). El énfasis en el carácter multidimensional de la respuesta emocional -subjetivo, fisiológico y conductual- correlaciona con los tres sistemas de la persona -cognitivo, fisiológico y conductual-. Evidencian interdependencia en las respuestas más adecuadas sin que la activación de uno de ellos siempre implique siempre a los otros sistemas. (Lang, 1990; Ledoux, 1999). En este último supuesto el resultado es un comportamiento menos satisfactorio y equilibrado. (Fernández Abascal, 1998).

Por su parte, los sentimientos nos remiten directamente a un hecho psíquico que tiene como antecedente otro hecho psíquico. Es así como podemos llegar a considerarlos como hecho de conocimiento inmediato que se explica inicialmente por los datos que

---

<sup>1</sup> Wundt y Watson, desde la psicología más clásica, expresan claramente esta idea..

nos ofrecen los sentidos; aportan información de algún hecho psíquico vivenciado, a través de un procesamiento cognitivo del mismo, después de haberlo experimentado como una excitación previa que nos hace estar alerta y considerarlos como disposiciones a responder emocionalmente a un objeto específico, presente o no, atribuyéndoles así un componente cognitivo y afectivo (Castilla del Pino, 2000; Frijda, 1993; Hansberg, 1996).

Además, las personas interpretamos la realidad a partir de la construcción personal de ciertos esquemas que, de manera coordinada, nos permiten llegar a elaborar un cierto modelo organizador. Es un modelo estable pero no estático, con el que conseguimos sentir la coherencia interna a partir de la cual nos referimos a la estabilidad personal. (Moreno; Sastre; Bovet; Leal,1998). Derivado de la interpretación del mismo, las respuestas a la realidad de nuestra sociedad, compleja y plural, exigen un nivel de comprensión, respeto y tolerancia difícil de alcanzar si ignoramos la importancia del mundo de la afectividad y de la sensibilidad en la vida de relación y comunicación. (García Carrasco y García del Dujo, 2001).

La importancia que otorgamos a las relaciones proviene de la concepción de la persona como sistema -organizado y estructurado pero a la vez abierto, dinámico y optimizable-. (Sanvisens, 1984)<sup>2</sup>. Y es precisamente por la importancia que concedemos al carácter relacional de la educación que afirmamos la necesidad de prestar una especial atención a las emociones y a los sentimientos. La capacidad de conocernos y de reconocer al otro y nuestra especial disposición, genuinamente humana, para captar su tono anímico son dimensiones de la persona que sólo pueden desarrollarse de forma completa mediante la educación de los sentimientos (Selman,1989). Los sentimientos se generan de las relaciones e influyen en las mismas ya que inciden en la regulación de nuestra conducta y en la configuración de nuestras respuestas a la realidad

Por otra parte, la radical separación entre los procesos cognitivos, afectivos y sociales queda diluida si consideramos el pensamiento como la base para la resolución de problemas. Si bien es compartido que sentimientos, pensamientos y acciones se integran mutuamente, presentan fuertes interrelaciones y es necesario abarcarlos de manera paralela ya que el pensamiento no nace de otros pensamientos sino que tiene su origen en la esfera motivacional de la conciencia, e incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, y nuestros afectos y emociones. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa detrás del pensamiento y sólo así encontramos la respuesta al porqué final en el análisis del pensamiento. Debido a ello, no podemos dejar de considerar nunca el papel modulador de las emociones y los sentimientos en el proceso de razonamiento a través del cual buscamos la mejor solución al mismo (Berkovitz, 1998; Rest, 1994; Kohlberg,1992; Rogoff, 1993). De hecho, los sentimientos ayudan a construir nuestra propia biografía, a establecer una vinculación afectiva eficaz con el medio y las personas que nos rodean, y a aceptar o construir una de valores (Castilla del Pino, 2000; Casacuberta, 2000 Fernández Abascal,1998; Hansberg, 1996). Es decir, nos ayudan a ser, a pensar y a hacer.

---

<sup>2</sup> Esta consideración es planteada desde la perspectiva sistémico-cibernética y adoptada por varios planteamientos pedagógicos y se complementa perfectamente con el presupuesto psicológico de la configuración de la personalidad sobre la base de ciertos rasgos que se mantienen, intensifican reducen de intensidad o modifican dependiendo del entorno en el que nos movemos, las experiencias que vivimos y las percepciones de estas.

Un concepto que deriva directamente lo anterior es el de la individualización. La individualización es un proceso por el cual la biografía normal se convierte en una biografía elegida (Beck, 1998,14), prerequisite imprescindible para que la persona sienta que vive con libertad. (Salmurri,2004). No puede ni debe confundirse con individualismo (Colom; Melich, 1995), puesto que el desarrollo personal, objetivo fundamental del proceso educativo, es totalmente compatible con propuestas comunitarias en las que se defiendan ciertos valores mínimos, generalizadamente valorados como necesarios para la convivencia y óptimos en las manifestaciones individuales (Cortina, 1986; Cortina, 1994).

Los valores son fundamentales para poder comprender el porqué de nuestros razonamientos, sentimientos y reacciones (Fronidzi, 1958), enmarcan nuestro quehacer cotidiano y, precisamente por ello precisan y adquieren significado en el contexto. (Prats, 2001; Rogoff, 1993). Por todo ello un valor no es tal valor si no impregna el área racional, afectiva y conductual y la coherencia en el comportamiento va más allá de la capacidad de denominarlo, explicarlo, argumentarlo y expresarlo. De hecho la vivencia de un sentimiento queda almacenada en el sujeto y supone la reestructuración de esquemas anteriores, no únicamente cognitivos sino también afectivos. (Amorim; Sastre, 2003; Moreno, M; Sastre; Bovet; Leal, 1998) por lo que para poder establecer la relación entre el área racional y la conductual tenemos que incidir educativamente en el área afectiva. La satisfacción por una elección valórica -en la que se perciben elementos cognitivos y también muchos afectivos- es el paso previo para la convicción, y a través de esta última actuar coherentemente gracias a la voluntad (Raths; Harmin; Simon, 1967; Rest, 1994). Desde esta perspectiva los sentimientos tienen componentes cognoscitivos y actitudinales y podemos referirnos a ellos como las razones de una educación sentimental (Hansberg, 1996; Marina, 1996; López, 1999). Son valores que asumimos personalmente desde la conciencia del respeto y responsabilidad colectiva. Los valores mínimos permiten la convivencia armónica de las diferentes opciones de máximos que, por su naturaleza, se legitiman desde lo personal; supone ser conscientes de la diferencia, y supone también la percepción de ésta como algo positivo. La autonomía no tiene porque implicar el desinterés por el otro ya que, precisamente se desarrolla y se construye en la dependencia con los otros. (Martínez, Bujons, 2001). Nos referimos a los valores morales desde una perspectiva que retoma las bondades de las posturas objetivistas y subjetivistas para poder plantear consistentemente su visión; apuesta por el carácter relacional del valor; lo define como una cualidad estructural que surge de una persona cuando reacciona a ciertas propiedades de un objeto, que no se da en el vacío sino en una situación física, social y humana determinada. (Fronidzi, 1958). Por ello, en la consideración de los valores morales debemos tener presente tanto la conceptualización abstracta del valor como también la situación y las características, de personalidad, motivacionales y contextuales de la persona para llegar a la elaboración de criterios propios y actuaciones coherentes con esos valores (Kohlberg, 1992; Piaget, 1984).

Estamos apuntando a la configuración moral de la persona progresivamente a partir de la construcción del yo, de la convivencialidad y de la reflexión sociomoral, ámbitos que debemos considerar educativamente y atender pedagógicamente si queremos abarcar la integralidad de la persona. Para ello nos referimos a la creación de condiciones, a la observación y a la práctica. La creación de condiciones es una tarea que definimos a la vez como artesana y técnica, una tarea compleja y fundamentalmente humana (Hansen, 2002) que se complementa con la propuesta de formas y prácticas adecuadas

que hagan posible aprender éticamente (Puig, 2003) y la consideración de la vía de la observación y del modelaje, en la que el profesorado es un agente de aprendizaje fundamental (Bandura, 1974, 1987, 1994).

La educación de los sentimientos implica su abordaje desde la triple vía proponiendo una visión integrada de las habilidades humanas, en su consideración educativa y en su atención pedagógica, por lo que se apunta como exigencia fundamental la necesidad de que la educación ofrezca un espacio de sensibilización, respeto y apertura, en un clima de confianza y ayuda mutua donde las relaciones son fundamentales para que cada uno pueda elaborar su planteamiento de vida. (Martín, Puig, Padrós, Rubio, Trilla, 2003).

Nos referimos a relaciones humanas en las que desarrollo de la sensibilidad está en relación con el autoconocimiento, pero también con el reconocimiento del otro, ya que nos mostramos receptivos a lo que le sucede y, por esta razón, podemos afirmar que desde el inicio de la vida humana la comunicación y el reconocimiento del otro es el elemento clave en la construcción de la persona. La empatía afectiva es más fácilmente analizable e identificable cuando la definimos en términos de procesos subyacentes en la relación entre el sentimiento del observador y el del modelo y no tanto de resultados, ya que ayuda a que los sentimientos de una persona sean más coherentes con la situación de la otra que con la suya propia, aunque esto no quiere decir que niegue la importancia de una valoración cognitiva acertada de los sentimientos ajenos (Hoffman, 2002, 36).

En este sentido la educación de los sentimientos se inicia en la primera infancia puesto que la moralidad y la conciencia de la misma aparece tempranamente, e incluso se pueden observar sentimientos tan elaborados como la culpa, la vergüenza, el orgullo o el menosprecio (Van Haften, W.; Wren, T.; Tellings, A., 2001), tan esenciales en la educación de la persona como el amor y la benevolencia (Strawson, 1995). Existe pues conciencia moral y muestra de ella son los procesos de reflexividad de la persona. La reflexión aparece únicamente en el marco de la conciencia de sí, y hace posible el control y la organización intencionadas de la conducta por parte de la persona en relación con situaciones sociales y físicas en las que se ve involucrada y a las que reacciona (Mead, 1950, 127; Puig, 1996, 77). Es un proceso personal en el que no podemos obviar las pautas culturales ya que la transmisión de la valoración que la comunidad hace de ciertos conceptos provoca que las personas tendamos, en un principio a valorarlo de la misma manera y a sentir, como mínimo externamente, de manera parecida (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1992; Prats, 2001). Tampoco podemos dejar de considerar la vocación comunicativa de los sentimientos (Habermas, 1998) para aprovecharla como herramienta educativa.

La elección de situaciones relevantes y cargadas de sentimientos son el eje de incidencia principal del profesorado que, como profesional de la educación, puede analizar para presentar al grupo con la metodología más adecuada. De ahí que la intencionalidad pedagógica sea el elemento clave para poder plantear su relación en la educación en los sentimientos en la sociedad actual. Lo que sí podemos afirmar es que en todos los casos la predisposición y búsqueda de la intersubjetividad (Rogoff, 1993; Habermas, 1998) para favorecer una atención justa (Katz, Noddings, Strike, 2002), la actitud de realización<sup>3</sup> y de humildad tenaz (Hansen, 2002) y la dinámica de profesional reflexivo

---

<sup>3</sup> Strawson en Habermas, 1998

(Schön, 1998; Barcena, 1994), son fundamentales para favorecer la construcción de un conocimiento afectivo (Hoffman, 2002).

### Bibliografía

- AMORIM, V.; SASTRE, G. (2003). "Moralidad, sentimientos y educación". A *Revista Educar*, Barcelona, número 31. Pp. 47-66.
- BACH, E.; DARDER, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Paidós.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BANDURA, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BÁRCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- BECK, U. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CARRETERO, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CASACUBERTA, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- CASTILLA DEL PINO (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- COLOM, A.; MELICH, J. C. (1995). *Después de la Modernidad*. Barcelona: Paidós
- CORTINA, A. (1986) *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1994) *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (coord.) *10 palabras clave en ética*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- FRIJDA, N.H. (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- FRONDIZI, R. (1958) *¿Qué son los valores?*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- GARANTO, J. (1983). *Psicología del humor. Claves interpretativas, comprensivas y terapéuticas el malestar en nuestra sociedad*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA CARRASCO, J; GARCÍA DEL DUJO, A (2001) *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GILBERT, D.; CONOLLY, J. (1995) *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología. Un enfoque diferencial*. Barcelona: Omega.
- HABERMAS, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HANSBERG, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de cultura económica.
- HANSEN, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona. Idea Universitaria.
- HOFFMAN, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- HOYOS, G. (1996) "Ética fenomenológica y sentimientos morales". En *Revista de filosofía*, número espacial, volumen II/III, Universidad de Zulia, Maracaibo, V. Venezuela. pp 139-154
- HOYOS, G.; MARTÍNEZ, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona. Octaedro-OEI.

- KATZ, M.; NODDINGS, N.; STRIKE, K. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Book.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Deslée de Brouwer
- LANG, P.J. (1990). Cognition and emotion:concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behavior*. (Pp. 192-226). Cambridge: University Press.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J. A.; LÓPEZ, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Círculo de lectores.
- MARTIN, X; PUIG, J. ; PADROS, M.; RUBIO, I.;TRILLA, J. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza editorial.
- MARTÍNEZ, M, HOYOS, G. (1998) (coords) *Educación, valores y democracia*, Madrid, OEI.
- MARTÍNEZ, M; BUJONS, C. (2001) *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MORENO, M; SASTRE, G; BOVET, M; LEAL, L. (1998) *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- RATHS,L; HARMIN, M; SIMON; S. B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza. Como emplear los valores en el salón de clase*. México: Uteha.
- REST, J. (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SALMURRI, F. (2004). *Llibertat emocional*. Barcelona: La Magrana.
- SANVISENS, A. (1984). *La cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau
- SELMAN, R.L. (1989). “ El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica”. En Turiel,E; Enesco, I;Linaza , J (comp) *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza. pp. 101-125.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- STRAWSON, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB.
- TEY, A; MARTÍNEZ, M. (2003). *Educar en valores es educar en sentimientos morales*. Revista Educar, nº 31, Barcelona: UAB.
- VAN HAAFTEN, W.; WREN, T.; TELLINGS, A. (Comps.). (2001). *Sensibilidades morales y educación. El niño en edad preescolar. Volumen I*. Barcelona: Gedisa.