

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL. PREVENCIÓN DE DIFICULTADES SOCIO EDUCATIVAS.



EDITORES:

José Clares López

Wilmer Ismael Ángel Benavides

Universidad de Sevilla.

Sevilla. España

Diciembre 2015

AIECE (Asociación internacional de Expresión y Comunicación Emocional)

ISBN. 978-84-608-2436-7. Reservados todos los derechos.



Nuestro agradecimiento a aquellas personas que de forma altruista dan lo mejor de sí mismos por las cosas en las que creen. Su trabajo y esfuerzo hace que se generen sinergias positivas en torno a su proyecto de vida personal y profesional. Gracias por el apoyo y el reconocimiento que hacen que siga creciendo la confianza en el ser humano y sus posibilidades

INDICE

Expresión y comunicación emocional como estrategia personal para la prevención de dificultades socioeducativas	6
<i>Dr. José Clares López</i>	
Opening lecture. 1st international congress of expressions and emotional communication	17
<i>Dr. José Clares López</i>	
La motivación personal del estudiante al servicio de la creatividad para solucionar problemas: un proyecto de extensión	27
<i>Mabel Álvarez, Jorge Valdivia Guzmán, Claudia Marchesani, Cristina Erbllich</i>	
La expresión emocional de eventos positivos y negativos en la experiencia docente	40
<i>Samuel Arias Sánchez</i>	
Análisis de los recuerdos más negativos de la experiencia profesional de docentes de diferente género y grado de experiencia	51
<i>Samuel Arias Sánchez</i>	
Análisis del discurso educativo centrado en emociones	61
<i>Charo Caraballo Román</i>	
Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño	73
<i>María J. Corral Carrillo, Ana María Martín Cuadrado</i>	
Atención emocional, motivación y autoestima en el alumnado de las escuelas de segunda de oportunidad	83
<i>Celia Corchuelo Fernández, Carmen María Aránzazu Cejudo Cortes</i>	
Una aproximación teórica a la educación emocional en primaria	95
<i>Beatriz Rodríguez Toranzo, Manuel Delgado García</i>	
Las competencias emocionales en primaria: diagnóstico de necesidades a partir de un estudio de caso	106
<i>Beatriz Rodríguez Toranzo, Manuel Delgado García</i>	
Afrontar la vida sin miedo, afrontar la vida desde la confianza	117
<i>Sabina D. Santana Santana, Teresa García Díaz</i>	
El aprendizaje autorregulado y la creatividad como mecanismo en la gestión plena de las emociones	126
<i>Óscar García Gaitero, Óscar Costa Román, Julio Real García</i>	
La importancia de la inteligencia emocional en la expresión y comunicación de las emociones	135
<i>Cristina María Machado Arenós</i>	

La inteligencia emocional en la animación sociocultural: a propósito de una experiencia.....	146
<i>Rosario Medina Salguero, José Antonio Ruiz Rodríguez</i>	
Estrategias para desarrollar la comunicación emocional en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes: el caso de los presupuestos participativos de Sevilla.....	157
<i>Jorge Ruiz-Morales, Dolores Limón Domínguez</i>	
La importancia de la autonomía en el desarrollo emocional en la etapa de educación infantil.....	169
<i>Jorge Ruiz-Morales, Estefanía Teban Gómez</i>	
La educación emocional en la educación libre: raíces y flores, un estudio de caso	181
<i>Jorge Ruiz-Morales, Estefanía Teban Gómez</i>	
Una aproximación a la educación emocional desde el marco legislativo	192
<i>José Antonio Ruiz Rodríguez, Celia Corchuelo Fernández</i>	
Educando la sensibilidad y la calma. La Rinconada	200
<i>Gracia Viso Millán</i>	
Di lo que sientes: experiencia didáctica en educación infantil.....	210
<i>M^a José Catalán Márquez</i>	
Emociones y representaciones sociales de estudiantes de titulaciones educativas sobre VIH/SIDA	220
<i>Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés, Rosario Medina Salguero</i>	
El desarrollo emocional en primaria.....	234
<i>Ricardo Morgado Giraldo</i>	
El número de emociones procedimientos de delimitación	244
<i>Ricardo Morgado Giraldo</i>	
Biografías narrativas: la emoción como aliciente en el proceso de alfabetización	255
<i>Elena Guichot Muñoz</i>	
Aproximación a la emoción estética a través del flamenco	266
<i>Bárbara de las Heras Monastero</i>	
De las emociones a la construcción del pensamiento creativo	278
<i>Fátima Pérez Portillo</i>	
Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria	291
<i>Fátima Pérez Portillo, José Clares López</i>	
DISEMFE: estudio de experiencias de expresión y comunicación emocional en centros de primaria de Sevilla.....	305
<i>Alicia Carrillo Rivas, José Clares López</i>	
Expresión emocional en sexto curso de educación primaria	314
<i>Alicia Carrillo Rivas</i>	
¿Cómo afecta el espacio relacional al desarrollo socio-afectivo en la infancia?	324
<i>Myriam Durán Mena, Noelia Pérez Rodríguez</i>	

El uso de la rúbrica en la comunicación y expresión emocional mediante leyendas en el alumnado con NEE; programa DISEMFE	335
<i>Elena Nieves Flores</i>	
Programa base para el desarrollo de la atención y mejora de la conducta: inteligencia emocional en el aula desde el paradigma cuántico	348
<i>María Amparo Belén García García</i>	
Los afectos y vínculos aprendidos y su incidencia en las trayectorias personales y profesionales a partir de la narrativa.....	360
<i>M^a José Álvarez Orive, M^a Dolores Jurado Jiménez</i>	
Análisis y resultados de los afectos y la expresión emocional a través de la narrativa.....	373
<i>M^a Dolores Jurado Jiménez, M^a José Álvarez Orive</i>	
Pré-escolar: emoções em contexto de aprendizagem multicultural.....	385
<i>Sandra Patrícia Viana Monteiro</i>	
La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis	397
<i>Mariano Gutiérrez Tapias, José Luis García Cué</i>	
Las emociones a través de la historia de la música	409
<i>Angélica Juan Berciano, Paula Ramos González, Ángela Jiménez Acevedo, Marina Jiménez Juan</i>	
Los factores emocionales en la comprensión musical.....	420
<i>Alejandra Pacheco-Costa, Benito Manuel González Bravo</i>	
Expresión y comunicación emocional: conclusiones que apuntan a la prevención de dificultades socioeducativas	433
<i>José Salazar Ascencio, Verónica Riquelme Muñoz</i>	

CONFERENCIA DE APERTURA

I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL COMO ESTRATEGIA PERSONAL PARA LA PREVENCIÓN DE DIFICULTADES SOCIOEDUCATIVAS

Dr. José Clares López

Universidad de Sevilla, España

jclares@us.es

UNA BIOGRAFÍA DE EXPRESIÓN EMOCIONAL

Quisiera explicar el camino que nos ha conducido a celebrar hoy, este primer Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE). Y este no será el final del camino sino que esperamos que se convierta en un peldaño más de esta escalera que nos acerca a la comprensión, y sobre todo al apoyo, de una faceta tan característica del ser humano, como es el expresar y comunicar las emociones que sentimos.

Como toda buena historia vamos a comentar el principio, que está marcado por una de las más genuinas expresiones del ser humano, como es la poesía. El siguiente poema, está escrito por un adolescente para dar rienda suelta a uno de los tópicos que más hondo calan en esta etapa de la vida, como es la amistad. El poema se llama “Amiga”, y ganó el segundo premio en un concurso de poesía en el centro donde estaba.

AMIGA

*Brotan lamentos de tu fondo inerte,
lamentos que me duelen
por haberlos sentido.*

*Resopla en viento de tu marejada
en los cristales claros
de tu faro oscuro.*

*Te hundes en la nieve blanda
tocando su fondo duro.
Fondo que yo ya conozco,
fondo que yo ya he vivido,
fondo que nunca existió,
es el fondo del olvido.*

*Siempre existe en las tinieblas
una mano que se estira,
lo difícil es saber
buscar esa mano amiga.*

*Mi mano está en el vacío
¿por qué no la estrechas tú?
Mi luz camina perdida...
¿por qué no la orientas tú?*

*Deseo...,
que tus ojos dulcemente verdes
apaguen la oscuridad
que los mantiene en penumbra.*

*Deseo ...
que tus labios tiernamente amables
busquen la felicidad,
y tú me puedas decir...
tienes razón, es verdad.*

Este hecho, el participar en un certamen de poesía, forma parte de un acontecimiento cotidiano, que en ciertas ocasiones se produce en muchos lugares. Estamos ante un joven, que como muchos otros, se había encontrado con la poesía y ésta la acompañaría con más o menos intensidad el resto de su vida.

Demos un pequeño salto en el tiempo y resumamos la vida de este joven, diciendo que se hizo maestro y ejerció como tal. Y siguió ampliando sus estudios, relacionados con la educación, y de manera paralela, de cuando en cuando, coqueteaba con la poesía, llegando a publicar algunos de sus manuscritos. Participando en algunas ocasiones en programas de radio, con un contenido eminentemente poético.

INICIO DEL DESCUBRIMIENTO

En cierta ocasión tuvo la oportunidad de viajar y le invitaron a dar unas charlas o talleres sobre poesía a estudiantes de últimos años de filología, hecho que llevó a unas consecuencias que nunca hubiera imaginado. Los talleres consistían en la descripción de un proceso creativo desde la evidencia emocional hasta su transcripción a la estructura del lenguaje escrito, pasando por la fase de búsqueda de expresiones significativas compartidas, con los que ilustraba lo que estaba sintiendo.

Hasta aquí, todo normal, como en muchas reuniones de corte literario. El hecho significativo sucedió cuando empezaron a hacerle preguntas sencillas e incluso habituales, pero que él nunca se había planteado: como por ejemplo ¿por qué escribía?

En un principio preguntas tan sencillas, no encontraron en él una respuesta directa y conocida. Nunca se lo había planteado, sencillamente sentía la necesidad y lo hacía.

Así, con el objetivo de dar una respuesta sincera, tanto para los que sentían esta curiosidad como para sí mismo, se puso a indagar dentro de él, empezó a rebuscar en sus experiencias, en las emociones que había sentido, en definitiva, en el fondo de su vida para encontrar las respuestas e esas preguntas que habían visto la luz.

Comenzó su explicación contándoles que escribía sencillamente porque lo necesitaba, porque quería sacar de su interior esas ideas, que controlaban sus

pensamientos de euforia, de alegría, de tristeza, etc. El les confesó que quizás el germen de esta actividad, pudo ser el separarse de sus padres a los seis años, y por ello podría haber desarrollado una sensibilidad especial con la que hacer frente a esa soledad tumultuosa, y nunca reconocida. Sentía una especial necesidad de estar en contacto con las niñas y mantener con ellas conversaciones y charlas que sería impensable con los niños de su edad

Pero también aclaró a los estudiantes que él realmente empezó a escribir más tarde a los 12 y 13 años, descubrió autores, como Bécquer. En su lectura encontró sentimientos que él sentía, expresados con una sencillez que le cautivó. Y fue en años posteriores cuando intentó expresar de una forma sencilla y clara, mediante la escritura, el torbellino de emociones, en el que frecuentemente se encontraban sus pensamientos.

Y así iba respondiendo a las preguntas de los estudiantes, y una en especial, fue la que abrió las puertas para que se encontraran la educación con la poesía, que hasta que ese momento habían permanecido incomunicadas.

Al responder por qué escribió sus primeros poemas, después de una breve pausa para encontrar una razón sincera, respondió que por “responsabilidad” ante el asombro de los estudiantes e incluso de él mismo. Y empezó a explicar porque comenzó a escribir por responsabilidad.

Les dijo que sus padres le habían inculcado el esfuerzo del trabajo, la necesidad de construirse un futuro sin desperdiciar el tiempo y hacerlo con los escasos recursos que se disponían.

El empezó a escribir por su mundo emocional en constante ebullición, provocado por los impetuosos amores adolescentes que estaban minando su concentración en los estudios y poniendo en riesgo la superación de los mismos, El no fue muy partidario de iniciar sus estudios medios, por malas experiencias en los estudios básicos, que no vienen al caso, pero sus padres insistieron y él lo acató.

Tenía la excusa perfecta para dejar sus obligaciones de estudiante en un segundo plano, pero entendió que ya había iniciado el curso y que tendría que intentar

sacarlo, aspecto que se estaba viendo comprometido por esa falta de concentración de la que estaba siendo objeto

Ante esta encrucijada entre la realidad emocional y el deber, que realmente estaba haciendo mella en su equilibrio personal, fue cuando empezó a escribir sus emociones, sentimientos, pensamientos, inquietudes,... y se dio cuenta de un detalle vital: el hecho de escribir lo que sentía, de darle forma, de leerlo para él e incluso para algún amigo, producía un fulgurante efecto tranquilizador, que le permitía poder concentrarse en otras tareas. Es más, incluso la sola idea, o el propósito, de que iba a escribir lo que sentía, le proporcionaba un estado de paz, que para él hubiese sido imposible de imaginar en sus circunstancias.

Esta fue la clave, le dijo a los estudiantes que le escuchaban, la clave que hizo que su vida transcurriera por un sendero y no en otros derroteros. En este momento él fue consciente de que este gesto, casi involuntario, de filtrar sus emociones a través del lenguaje escrito, fue la clave de su vida. No sólo floreció la semilla literaria, aunque no germinara con la fuerza y vigorosidad para hacerla destacar, sino porque también consiguió no salirse de la ruta de un futuro provechoso. Y su alegría fue doble, ya que había percibido nítidamente los beneficios que para su mundo educativo puede tener la expresión y comunicación de las emociones. Había conseguido unir sus dos mitades después de más de cuatro décadas de separación e ignorancia mutua.

A los estudiantes les encantó la experiencia, pero él aprendió con ellos más, les había hecho abrir su corazón y buscar entre sus recuerdos la esencia que marcaría para siempre su vida. Y no sólo eso, si no que había aparecido una brecha compartida, inmensa y prometedora, entre la afición a la expresión escrita marcada por la necesidad y el mundo profesional de la educación.

ACTUACIONES LLEVADAS A CABO

Fruto de ese descubrimiento, algo más tarde se realizaron unos talleres con profesorado de dos colegios de Chile, en Chiguayante y Carahue, en las regiones del Bio-Bio y la Araucanía, respectivamente, sobre expresión y comunicación emocional, basada en el fotolenguaje. Y tras la satisfacción de esta experiencia se

iniciaron en Sevilla programas experimentales de expresión y comunicación de emociones, en diferentes niveles educativos, desde infantil, primaria, secundaria y universidad. Y en Puerto Rico experiencias con alumnado universitario, profesores universitarios y maestros y maestras. También se siguió la experiencia con diferentes niveles en la escuela “Docksta”, en Carahue, Chile, con la que se sigue investigando, y que tenemos el gusto de tener entre nosotros hoy aquí.

Con toda esta experiencia acumulada hemos creído que era importante crear un foro donde se pudiera compartir, intercambiar opiniones, experiencias, resultados, inquietudes y sobre todo abrir una puerta de comunicación entre los diferentes niveles educativos y la sencilla necesidad de compartir el tema de las emociones entre personas que les parezca importante tanto para su vida profesional como personal. Porque aquí no hay áreas de conocimiento, ni asignaturas, ni departamentos, esto es un eje multidisciplinar que atraviesa los ámbitos profesionales y personales para insertarse en la senda de nuestro presente y futuro.

En estas circunstancias nació CIECE. Por haber encontrado una nueva lectura, un elemento de acción positiva, a partir de una actividad tan antigua como la humanidad, expresar y comunicar las emociones.

SITUACIÓN EN EL CONTEXTO CIENTÍFICO

Hasta ahora hemos visto, una confirmación real de posibles consecuencias de expresar y comunicar lo que sentimos, de su utilidad en el ámbito personal, social y educativo.

La siguiente cuestión importante, situada en el nacimiento de la experiencia, es como ubicar este conocimiento dentro del contexto científico, dentro del saber en torno a la temática emocional.

Tenemos dos referencias muy claras situadas en esta línea de trabajo y con una vida relativamente corta:

La primera podemos entroncarla en una nueva concepción del concepto de inteligencia que nos propuso Gardner, al identificar diferentes formas de inteligencia, entre las que estaba la interpersonal y la intrapersonal. Esta inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad del sujeto para conocer, controlar los propios sentimientos, pensamientos, emociones, etc. Mientras que la inteligencia interpersonal se concentra en la capacidad de conocer, comprender y gestionar las relaciones que mantiene el sujeto con otros de su entorno.



Y fue Daniel Goleman (1995) quién popularizó esta forma de inteligencia, importante y significativa en la vida de las personas, concretamente Inteligencia emocional.

A partir de ahí se han generado numerosos trabajos e investigaciones a los que se han sumado, tanto investigadores como profesionales del ámbito educativo. Hay muchísimos autores que estudian e investigan en éste ámbito y que todos ellos avalan la idea de los beneficios de una gestión de las emociones, tanto a nivel profesional como a nivel de relación con los demás.

La otra segunda línea se sitúa directamente en la Educación Emocional, con las fronteras algo difusas con respecto a la primera pero que se centran en aspectos más educativos. Prescinde de la denominación de inteligencia para adoptar un enfoque más educativo, convirtiéndolo así en un contenido de este ámbito del conocimiento.

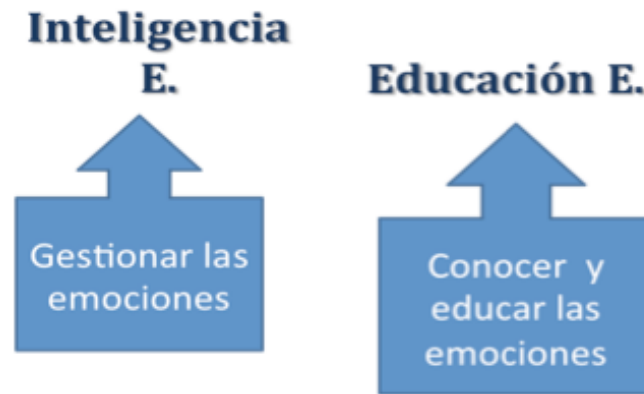
En ambos enfoques hay una intencionalidad clara de mejorar de forma directa las competencias emocionales, que sería su objetivo de actuación.

Pero... ¿Cómo podríamos situar a nivel teórico la propuesta que hacemos dentro de este contexto de tratamiento del mundo de las emociones, de expresión y comunicación emocional? Aparentemente parece que hablemos de lo mismo: Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Expresión y Comunicación Emocional; pero hay matices que lo diferencian de forma significativa. El principal y más importante, es el de los objetivos que se pretenden a nivel educativo.

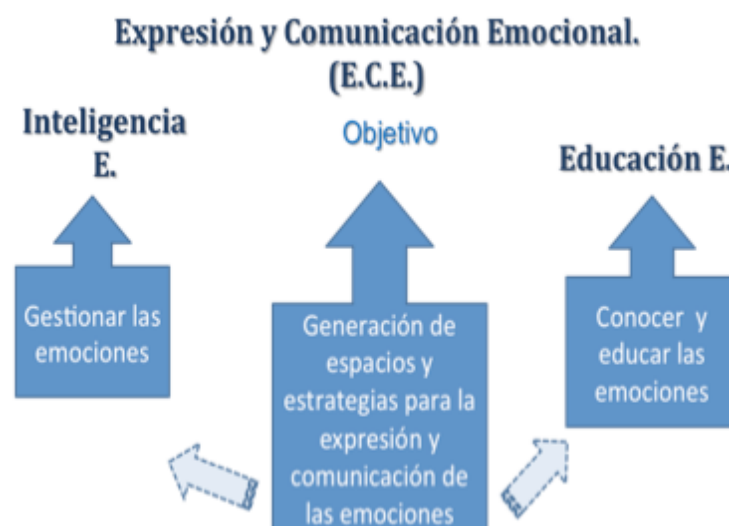
Hemos visto en la experiencia contada los beneficios que puede traer la oportuna expresión y comunicación emocional de un sujeto en un momento dado. Esta expresión por sí misma, ya constituye un valor importante de mejora y de prevención de dificultades con las que el sujeto se puede enfrentar.



Así por ello, el objetivo principal de este enfoque es la generación de espacios y estrategias en las que puedan expresarse y comunicarse emocionalmente. Que no son los que se pretenden con la inteligencia y educación emocional, aunque pueden existir contenidos y estrategias compartidas desde la ECE, que parte de la ventaja de la propia expresión y comunicación, sin descartar que el propio desarrollo de las mismas nos sitúe o nos acerque en los objetivos de la inteligencia y educación emocional.



Es un plan a conseguir: el conocimiento y gestión de las emociones, pero sin centrarse en esa gestión y sin convertirse de forma directa en el objetivo de la intervención. Por tanto estamos ante una mirada diferente de un hecho compartido, en el que de una forma natural, como es la expresión y comunicación emocional, nos acercamos a su conocimiento de las emociones (Educación Emocional) e incluso gestión (Inteligencia Emocional) sin convertir la misma en una actividad académica más, ni hacer que el sujeto haga actividades que sean poco naturales para su edad. Sólo se trata de potenciar objetivos que están ya en el curriculum y dotarles de espacios y de estrategias. Impregnándolos de la relevancia que tiene el desarrollo personal, dentro de la educación, siempre tan presente en la teoría y tal olvidado en la práctica.



ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y CONCLUSIONES

Y no nos limitaremos a ámbitos de enseñanza reglada, ni a un nivel concreto de la misma, sino que las actuaciones se pueden generar en cualquier grupo formal, informal y de cualquier edad. De hecho estamos actuando desde infantil hasta niveles de educación superior. Los miembros de cualquier grupo sienten la necesidad de comunicarse y pueden compartir los beneficios de este hecho, al tratarse de una característica esencialmente humana.

Concluyendo podemos decir que la ECE pretende la mejora de la persona en sus aspectos emocionales desde la perspectiva de la espontaneidad y voluntariedad comunicativa desligada de una actuación artificial del sujeto, en la que no se plantean elementos de metacognición en la misma, como podrían ser: el pensar, el gestionar sus propias emociones, o las de los demás. Actuaciones para las que muchas veces no se está preparado o no interesa, sino que es la propia manifestación del sujeto, en la que se producen mecanismos, que conectan de forma natural con los objetivos de corte más educativo. Ahí es donde puede radicar la principal diferencia entre la inteligencia emocional y la educación emocional con la ECE.

Entre la inteligencia emocional y la educación, en general, se da un matiz de diferenciación según el cual la inteligencia emocional tiende a centrarse más en aspectos metacognitivos de la emoción, como serían el control de la misma y la gestión, tanto en uno mismo como en los demás, mientras que la educación emocional pone su acento en el ámbito del conocimiento, tanto propio como ajeno, de las emociones.

Estamos desarrollando estrategias diversas para la ECE, como pueden ser el fotolenguaje, lectura de poemas, trabajar con poesías, leyendas y también iniciación a la expresión emocional escrita en diferentes formatos... y que pueden encontrar en algunos trabajos que se presentan en este mismo congreso.

Espero haberme sabido explicar de cómo un hecho y una confirmación positiva de una experiencia real fue el germen del que partieron estas ideas, que esperemos

que el tiempo y la investigación, confirmen su bondad. Y espero su colaboración para alcanzar esta meta.

Muchas gracias.

OPENING LECTURE. 1ST INTERNATIONAL CONGRESS OF EXPRESSIONS AND EMOTIONAL COMMUNICATION

Dr. José Clares López

University of Seville, Spain

jclares@us.es

A BIOGRAPHY ABOUT EMOTIONAL EXPRESION

I would like to explain the reason why today we are celebrating this First International Congress on Emotional Expression and Communication. This will not be the last congress of this type, on the contrary, we hope that this will become the step that will move us closer to understanding, and especially to helping and supporting that very characteristic facet in the human being which is expressing and communicating the emotions we feel.

As with any good story, we are going to start talking about the beginning, which is marked by one of the most genuine expressions within human beings, as is poetry. The following poem was written by a teenager who decided to let loose one the topics which touches more deeply in that period of people's life: friendship. The poem is called "Friend", and it won the second prize in a poetry contest in the school where he was studying.

"FRIEND"

Cries burst from your inert depth,
laments that hurt me
because I have felt them.
The wind of your rough water blows
on the clear glass
of your dark light house.
You sink in the soft snow
touching its hard bottom,
bottom that I already know,
bottom that I have already lived,
bottom that never existed,
it is the bottom of oblivion.
It always exists in the darkness
a hand that stretches out,

how hard it is
to look for that friendly hand.
My hand is in emptiness,
why don't you hold it?
My light walks lost...
why don't you guide it?
I wish...
that your sweetly green eyes
turn off the darkness
that keeps them in the shadows.

I wish...
that your tenderly kind lips
search for happiness,
and you could tell me...
you are right, it is true.

This fact, of participating in a poetry contest, takes part in a daily event, which sometimes happens in many places. We are facing a young man, who, as many others, had encountered poetry and poetry would walk with him, with more or less intensity, for the rest of his life.

Let us take a little jump in time and summarize the life of this young man, saying that he became a teacher and worked as such. He continued studying about education and, in parallel, once in a while, he would play with poetry, reaching the point of publishing some of his works, and participating on some occasions in radio programs with poetic content.

THE BEGINING OF THE DISCOVERY

At one time, he had the chance of travelling and was invited to give some speeches or workshops about poetry for students who were studying their last year of Philology, something that brought him to unimaginable consequences. The workshops consisted of the description of a creative process from the emotional evidence to the transcription of written language, going through the phase of significant shared expressions with which he illustrated what he was feeling.

Up to this point, everything was normal, just as in many other literary meetings. The significant moment took place when people started asking him simple and even normal questions that he had never considered previously: Such as, for example, why was he writing?

At the beginning those simple questions did not find a direct and known answer within him. He had never planned anything; he just felt the need to write, and did it.

So, with the intention of giving sincere answers, not only for those who felt this curiosity, but also for himself, he started looking for his own experiences, the emotions he had felt, his inner feelings in order to find the answers to those questions.

He began to explain that he would simply write just because he needed it, as he wanted to externalized those ideas that were controlling his thoughts of euphoria, happiness, sadness, etc. He confessed that maybe the root of this activity could have been the separation from his parents when he was six years old, which is why he might have developed a special sensibility with which he could face that noisy, and never recognized, solitude. He felt a special necessity of being in touch and chatting with girls, something unthinkable with children at his age.

He also cleared up with students that he really started writing more when he was 12 and 13, and he discovered authors, such as Becquer. While reading, it fascinated him to find feelings expressed so simply, and it was years later when he tried to express, clearly and simply, through writing, the whirlwind of emotions where his thoughts used to be.

This is how he would answer the students' questions, especially one, which was the one that opened the doors to join education and poetry that until moment were incommunicated.

When he answered his first questions, after a short silence in order to find a sincere response, his answer was a "responsibility", something that surprised

his students and even himself. Then he started explaining why he started writing out of this sense of responsibility.

He told them that his parents had instilled the work ethic in him, the need of building a future without wasting time, and doing it with few resources.

He started writing through his emotional world which was constantly boiling, provoked by the uncontrollable teenager loves that were mining his concentration in his studies, risking passing. He was not very keen on starting his secondary studies due to bad experiences while studying in primary school, however, his parents insisted and he obeyed.

He had the perfect pretext for keeping his studies in a secondary role, but he understood that he had already started the course and would have to try to finish. He was feeling the compromise because of that lack of concentration he was suffering.

While facing this dilemma, between emotional reality and his obligations, which was really damaging his personal balance, it was when he started writing about his emotions, feelings, thoughts, worries...realizing there was a vital detail: The fact that, writing what he was feeling, of giving shape to his thoughts through poems, of reading them to himself and even to a friend, was producing a stunning relaxed effect that allowed him to concentrate on other tasks. Moreover, just with the idea, or the intention, that he was going to write what he was feeling, brought him into a peaceful state that would have been impossible to imagine under other circumstances.

This was the key. He told his students who were listening that this special key made his life take one path and not another. At that moment, he was aware that this sign, almost involuntarily, of filtering his emotions through a written language, was the key to his life. Not only did the literary seed bloom, although not germinating strong and vigorous enough to make it outstanding, but because he also got the straight path to a profitable future. His happiness was doubled, because he perceived the benefits that for his educative world could

have emotional expressions and communications. He got to put together his two halves after over four decades of mutual separation and ignorance.

His students loved the experience, but he learnt even more from them. He made them open their hearts and look into their memories, for the essence that would mark their lives forever. Not only that, there had also appeared an open gap, huge and promising, between the fondness of written expression needed by a major necessity and the professional world of education.

ACTS THAT WERE CARRIED OUT

As a result of this discovery, later on several workshops about emotional expression and communication, based in photo language, took place with some teachers in two schools in Chile, in Chiguayante and Carahue, in the regions of Bio-Bio and Araucanía, respectively. Following the satisfaction caused by these experiences, some experimental programs about the expression and communication of emotions were initiated in Seville, at different education levels, from pre-school through primary, secondary and university, as well as in Puerto Rico, with university students and university and school teachers. Also the experience continued at different levels in the school "Docksta" in Carahue, Chile, where research still continues and we have the pleasure of having here with us today.

We have thought convenient that, with all this accumulated experience, it was important to create a forum where we could share, exchange opinions, experiences, results, worries and especially open a communicative door between the different educational levels and the simple need of sharing the topic of emotions between people who think it is important both for their professional and personal lives. Here there are no areas of knowledge, no subjects, no departments. This is a multidisciplinary central concept that goes through professional and personal fields to be inserted in the path of our present and future.

Under these circumstances, CIECE was born. A new way of reading was found, an element of positive action, coming from an activity as ancient as Humankind, the need of expressing and communicating feelings.

SITUATING IN A SCIENTIFIC CONTEXT

Up to this point we have seen a real confirmation of the possible consequences of expressing and communicating what we feel, of its utility in a personal, social and educational field.

The next important question, located in the birth of experience, is how to locate this knowledge, in a scientific context, within an emotional theme.

We have two very clear references in this line of work and with a relatively short life:

The first can be found in a new conception of the concept of intelligence that was proposed by Gardner, when he identified different kinds of intelligence, interpersonal and intrapersonal. On the one hand, this intrapersonal intelligence refers to the capacity the person has to know, in order to control their own feelings, thoughts, emotions, etc. On the other hand, interpersonal intelligence concentrates on the capacity of knowing, understanding and managing the relationship with other people.



It was Daniel Goleman (1995) who popularized this kind of intelligence, so important and meaningful to the lives of people, especially in reference to emotional intelligence.

From this moment on, many researcher projects have taken place, by both educators and researchers. There are many authors who study and investigate in this field, who all support the idea of the benefits of controlling emotions not only professionally but socially.

The second is found directly in Emotional Education, not being very well defined with respect to the first but centering its ideas in educational aspects. It ignores the word intelligence and adopts and focuses more on educational content of knowledge.

In both cases there is a clear intention of directly improving emotional competencies, which would be its objective to act.

But, how could we locate at a theoretical level the proposal which we make inside this context of the treatment of the emotional world, expressions and emotional communication? Apparently it looks like we are talking about the same things: Emotional Intelligence, Education, Expression, and Communication, although there are significantly different ranges. The principal and most important are those of objectives that try to define an educational level.

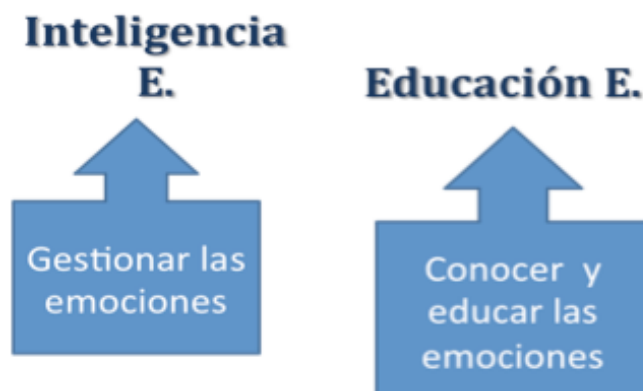
We have seen through experiences that have been shared the benefits which bring to a person the right expression and emotional communication at a given moment. This expression, by itself, already constitutes an important value of improvement and prevention of difficulties that may appear.

**Expresión y Comunicación Emocional.
(E.C.E.)**

Objetivo



This is why, the principal objective of this focus is the generation of spaces and strategies where people can express and communicate emotionally. These are not what they pretend to be with intelligence and emotional education, although contents and strategies could exist shared from ECE, with advantages in expression and communication themselves, without ignoring that their own development will place or bring us closer to the objectives of intelligence and emotional education.



This is a plan to achieve: The knowledge and emotional management, but without focusing on this management and not turning it into the direct objective of the intervention. So, we are in front of a different approach to a shared situation, where in a natural way, as expression and emotional communication are, we come near the knowledge of emotions (Emotional Education) and even management (Emotional Intelligence). It is not a matter of turning them into another academic activity or having the people do activities that are not natural

for their age. It is a matter of creating potential objectives which are already in the curriculum and to offer those spaces and strategies by impregnating them of the relevance that personal development has inside the education system, always theoretically present but forgotten in practice.



VENUES AND CONCLUSIONS

We will not limit ourselves to teaching venues in schools, not even at a concrete level, but the activity can take place with any formal or informal group and age, in any venue. As a matter of fact we are working with children and adults at a high level. The members of any group feel the need to communicate and can share the benefits, since it is an essential human characteristic.

In conclusion, we can say that ECE pursues the improvement of one's emotional aspects from a spontaneous and willing communication perspective, not being responsible for an artificial performance by the individual, where elements of metacognition are not taken into consideration, such as: Thinking, emotional management, and others. Behaviors that on many occasions the person is ready or not to express, but it is through one's own manifestation, in which some mechanisms are produced to connect in a natural way with educational objectives. This is where we can find the main difference between emotional intelligence and education intelligence with ECE

Between emotional intelligence and education, in general there is a range of differences according to which emotional intelligence tends to concentrate more into metacognitive aspects of emotion, as there would be control and management as much as one's self or in others, while emotional education places its stress in the world of knowledge of emotions, in oneself or others.

We are developing various strategies for ECE, such as photo language, reciting poems, working with poetry, legends and initiation to written emotional expressions in different formats. Some of these works can be found in this congress.

I hope I was able to explain myself and transmit to you how a real experience germinated the source of these ideas, which we would like that time and research will confirm the benefits. I also hope for your collaboration in order to reach this goal.

LA MOTIVACIÓN PERSONAL DEL ESTUDIANTE AL SERVICIO DE LA CREATIVIDAD PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS: UN PROYECTO DE EXTENSIÓN

Mabel Álvarez

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

mablop@speedy.com.ar

Jorge Valdivia Guzmán

Universidad de Concepción, Chile

jvaldivi@udec.cl

Claudia Marchesani

Proyecto de Investigación PI 997 -FHCS – UNPSJB, Argentina

c_marchesani@hotmail.com

Cristina Erbllich

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

crisaer@gmail.com

RESUMEN:

En este trabajo, se aborda una experiencia de docencia universitaria basada en la motivación personal de los estudiantes al servicio de la creatividad para la resolución de problemas, en el contexto de un Proyecto de Extensión.

La experiencia comprendió a tres cursos de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina, en los cuales las clases se imparten en modalidad presencial complementadas con entornos virtuales de aprendizaje y se utilizan metodologías activas de aprendizaje.

Se describen el marco teórico, el contexto, la experiencia realizada, los resultados obtenidos y las conclusiones.

La motivación de los estudiantes en participar en la solución de problemas de la comunidad y su creatividad evidenciada a través de las soluciones propuestas, ha motivado la necesidad de profundizar estos aspectos en investigaciones futuras, mediante el trabajo conjunto entre la UNPSJB y el Centro de Tecnología y Docencia (CTED) de la Universidad de Concepción (Chile).

Palabras clave: motivación, creatividad, extensión universitaria, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, comunidad de práctica virtual.

ABSTRACT:

In this paper, a university teaching experience based on personal motivation of students to serve the creativity to solve problems in the context of an Extension Project is addressed.

Experience comprised three courses at the National University of Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina, where classes are held in classroom mode complemented by virtual learning environments and active learning methodologies are used.

The theoretical framework, the context, the experiment carried out, the results and conclusions are described.

The motivation of students to participate in solving community problems and creativity evidenced by the proposed solutions has motivated the need to deepen these aspects in future research, through collaboration between UNPSJB and Technology Center and Teaching (CTED) of the University of Concepción (Chile).

Keywords: motivation, creativity, university extension, problem-based learning, project-based learning, virtual community of practice.

1. INTRODUCCIÓN

En las universidades las funciones de docencia, investigación y extensión, forman parte de su misión educativa. Al respecto Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) consideran que estas tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, interrelacionándose y enriqueciéndose a través de canales de comunicación y de apoyo mutuo.

En los apartados siguientes se abordan el marco teórico, el contexto, la experiencia realizada, los resultados obtenidos y las conclusiones.

1.1. Motivación

Para Bryndum y Montes (2005), "La motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos" (p.6).

Consideran también que la motivación permite compartir con otros los objetivos, intereses comunes, con la ventaja de confrontar las propias capacidades con las de los demás y la satisfacción del resultado como muestra de una acción compartida. Las herramientas telemáticas posibilitan la interacción entre las personas y además entre los materiales de aprendizaje.

1.2. Creatividad

Según Barcia Moreno (2007) "la creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos, con la que podemos producir ideas nuevas y originales que sirvan para dar respuesta a necesidades, carencias o dificultades, cuyos productos han de ser constructivos y útiles" (p.351).

Un producto para ser considerado creativo, además de tener originalidad ha de cumplir criterios de "utilidad" y de "referencia a la realidad", es decir que sirva para dar respuesta a un problema o cubrir una necesidad y que sea factible de utilizar en el contexto real para el cual fue creado.

En opinión de Esquivias Serrano (2004) el proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo. Señala asimismo:

En definitiva la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en ésta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla (p.16).

Así lo considera también Pérez Alonso-Geta (2009), quien menciona:

Entendemos la creatividad como destreza adquirible, como un rasgo del que participan todos los seres humanos, aunque precise ser cultivada. La capacidad de ser creativo es una mezcla de conocimientos, actitudes y habilidades que se pueden conseguir mediante la práctica (p.1).

1.3. Innovación

En relación a la creatividad y la innovación Amador (2009) infiere que la gestión de las competencias laborales académicas asociadas con la innovación y la creatividad es clave para asegurar la supervivencia y el éxito de las organizaciones en el siglo XXI. Considera asimismo que las competencias asociadas a la innovación y a la creatividad son fundamentales para resolver, de manera exitosa los hechos y las situaciones que enfrentan las universidades en los contextos de la docencia, de la investigación y de la extensión universitaria (p. 22).

1.4. Extensión universitaria

Respecto a las funciones y actividades de la Universidad, Báez Padrón (2010) considera que se cumplen a través de tres procesos. El proceso de docencia que forma a los sujetos profesionales; el proceso de investigación científica que genera nuevos conocimientos; y el proceso de extensión cuyo objetivo es la promoción a la sociedad de los conocimientos y habilidades profesionales e investigativas.

En cuanto a las concepciones y tendencias de la extensión universitaria en América Latina Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) destacan que hay una gran cantidad de experiencias, que muestran diferentes caminos escogidos y ofrecen valiosas lecciones. Los procesos de interacción universidad-sociedad son la razón de ser de los programas de extensión, que debe ser un proceso permanente, que permita una planeación y una ejecución coordinada con la docencia e investigación, contribuyendo a la solución de problemáticas sociales. Báez Padrón (2010) aborda la participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria, destacando su importancia en los proyectos sociales. Cita al autor De la Riva (1994), expresando que para que la participación se produzca es necesario que los destinatarios de la acción *quieran* tomar parte e intervenir en la acción participativa. La *motivación* constituye una condición necesaria para que se produzca la participación; este autor la considera como el conjunto de impulsos, necesidades, deseos, razones, intereses, motivos, capaces de movilizar a la acción y la

participación. Para que la participación se produzca es preciso que los participantes, además de querer tomar parte, *sepan* participar, contando con los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas necesarias para intervenir en la propuesta participativa y en la satisfacción de sus motivaciones.

1.5. Metodologías Activas

Las *metodologías activas comprenden* los métodos, técnicas y estrategias utilizadas para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. En las metodologías activas, se espera que el estudiante se involucre en la realización de experiencias, ejerza el trabajo individual y en equipo, desarrolle su creatividad y espíritu crítico. Esto contribuirá al logro de profesionales creativos, reflexivos, con habilidades comunicativas, con una sólida base de conocimientos técnicos y tecnológicos y capaces de aprender a lo largo de la vida.

1.6. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP busca un desarrollo integral en los estudiantes y conjuga la adquisición de conocimientos específicos, además de habilidades, actitudes y valores.

En tanto, aprendizaje activo, el ABP desarrolla el autodidactismo, despierta la curiosidad, creatividad y razonamiento crítico, permitiendo la integración teórico-práctica, la habilidad para buscar información, el gusto por el estudio y la capacidad de autoevaluar lo aprendido (Atienza, 2008).

Ventajas del Aprendizaje Basado en Problemas

- *Alumnos con mayor motivación*: El método estimula que los alumnos se involucren más en el aprendizaje ante la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.

- *Desarrollo de habilidades de pensamiento*: La misma dinámica del proceso en el ABP y el enfrentarse a problemas promueve un pensamiento crítico y creativo.

- *Mejoramiento de comprensión y desarrollo de habilidades*: los problemas reales incrementan los niveles de comprensión, al utilizar su conocimiento y habilidades.

- *Habilidades interpersonales y de trabajo en equipo*: El ABP promueve la interacción incrementando habilidades: ej. trabajo en grupos, presentar y defender sus trabajos.

- *Actitud automotivada*: Los problemas incrementan la atención y motivación. Es una manera natural de aprender que promueve el aprendizaje continuo.

1.7. Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Según (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997) comprende un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, posibilitándole trabajar de manera relativamente autónoma, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás.

Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos:

Galeana de la O. (2006) al referirse al Aprendizaje basado en Proyectos, citando a diversos autores, destaca sus principales beneficios:

- *Desarrollo de habilidades y competencias como la colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo.*
- *Aumento de la motivación.* Se registra aumento en la asistencia, mayor participación y mejor disposición para realizar las tareas.
- *Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.* Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes.
- *Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento.*
- *Acrecentamiento de las habilidades para la solución de problemas.*
- *Establecimiento de relaciones de integración entre diferentes disciplinas.*
- *Aumento de la autoestima.* Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula y de realizar contribuciones a la comunidad.
- *Aprendizaje práctico el usar la tecnología.*

1.8. Entorno Virtual de Aprendizaje

En la literatura existen diversas acepciones relativas al Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Una de ellas, es de Salinas (2011), que lo resume de manera concisa como “un espacio educativo alojado en la Web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (p.1).

Para Martinelli y otros (2012), el EVA es “un espacio creado en la Web con el fin de que docentes y estudiantes tengan un lugar de encuentro que facilite (...) las actividades de enseñanza y de aprendizaje” (p.14).

Para cautelar lo expuesto, han surgido variados tipos de EVA. Uno de ellos está sustentado en el diseño instruccional ADDIE, y ha sido desarrollado para la formación de pre-grado y formación permanente en el Centro de Tecnología y Docencia de la Universidad de Concepción, el cual puede ser una alternativa para los procesos formativos en Proyectos de Extensión universitaria.

1.9. Comunidad de Práctica Virtual

Las comunidades de práctica virtuales representan oportunidades colectivas en donde los objetivos planteados por sus integrantes se condicen con las necesidades reales, y en donde la práctica observada es aprendizaje para los que la componen, representando instancias de reflexión y de debate que apuntan a la mejora de su práctica en el contexto individual, y también colectivo (Gallego y Valdivia, 2013).

Wenger (2001) define una comunidad de práctica virtual (CoPV), como un “conjunto de personas organizadas alrededor de una tarea común e interdependiente. Comparten un sentido de emprendimiento en común, una involucración recíproca y un repertorio de respuestas compartidas”.

Se estima que el diseño y la implementación de una CoPV pueden representar uno de los escenarios que atiendan las necesidades de la comunidad, desde la mirada de cátedras universitarias que se dictan y de Proyectos de Extensión.

2. CONTEXTO

La ciudad de Rawson, Provincia del Chubut en la Patagonia Argentina está localizada a 18 km de la Ciudad de Trelew. En Rawson tienen sede el Hospital Santa Teresita y la Oficina Provincial Chubut del Instituto Geográfico Nacional (IGN). En Trelew está una de las sedes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). El Hospital de Rawson atiende a una zona que comprende áreas urbanas, rurales y un amplio litoral costero sobre el Océano Atlántico.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los proyectos de extensión universitaria cuyas temáticas puedan aplicarse al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Basado en Proyectos, facilitan la utilización de metodologías activas. Los docentes pueden impulsar proyectos de extensión que cumplan esa finalidad y puedan utilizarse como soporte para la aplicación de metodologías activas en los cursos que imparten.

El empleo de metodologías activas trae beneficios vinculados a la motivación, al interés personal de los estudiantes, a la creatividad y a la solución de problemas.

El ABP y el Aprendizaje basado en proyectos pueden ser usados como estrategia general en todo el plan de estudios de una carrera o ser implementados en un curso específico, e incluso ser aplicados para ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

En el caso que nos ocupa el APB y el Aprendizaje basado en Proyectos se aplicó para ciertos objetivos en tres cursos, en los cuales los estudiantes realizaron sus Trabajos Finales a efectos de plantear soluciones a los problemas planteados en el Proyecto de Extensión. En estos cursos, el APB y el Aprendizaje basado en proyectos se utilizan desde hace más de siete años.

El Proyecto de Extensión “**Información geoespacial para gestión de emergencias en el Servicio de la Unidad de Medicina de Urgencia del Hospital Santa Teresita de Rawson**” se originó a partir de una solicitud del Servicio de la Unidad de Medicina de Urgencia del Hospital a la Oficina Provincial Chubut del IGN, requiriendo información geoespacial en forma de mapas u otros productos, para atender las emergencias recibidas, en la jurisdicción territorial a su cargo.

Las características del requerimiento permitieron abordarlo como Proyecto de Extensión universitaria. Se presentó este Proyecto de Extensión a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB, en una de sus convocatorias.

3. 1 Características del Proyecto de Extensión

Destinatarios: Servicio de la Unidad de Medicina de Urgencia del Hospital Santa Teresita de Rawson, Ministerio de Salud.

Organismos Intervinientes:

-Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales:

- Docentes y alumnos de las Cátedras de Sistemas de Información Geográfica II, Sistemas de Información Territorial y Ordenamiento Territorial.
- Integrantes del Proyecto de Investigación PI997 “Hacia el fortalecimiento de la sociedad en el uso y aplicación de la información Geoespacial y las TIC”.
- Integrantes del Grupo de Investigación TIC e Información Geoespacial.

-Instituto Geográfico Nacional – Oficina Provincial Chubut (dependiente de la Subsecretaría de Asuntos Municipales- Ministerio de Gobierno, Derechos Humanos y Transporte) de la Provincia del Chubut.

Para la formulación del Proyecto de Extensión se tuvo en cuenta:

- Que en los cursos participantes en el Proyecto:

- se utilicen metodologías activas, tales como Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos;
- se cuente con EVA como complemento a la formación presencial;
- los estudiantes realicen un Trabajo Final, para aprobar por promoción, en el que apliquen contenidos a un problema concreto del ámbito local.

- Generar oportunidades que contribuyan a la **motivación** de los estudiantes, de modo que se sientan partícipes de aportar soluciones a un problema local.

- Crear oportunidades para que los estudiantes pongan en acción su **creatividad**, (planteando actividades que representen un desafío acorde con sus habilidades y conocimientos, Identificando oportunidades para que tomen sus propias decisiones; escuchando sus inquietudes y propuestas; dando valor a sus opiniones y promoviendo la posibilidad que las expresen).

- Simular en los Trabajos Finales de los estudiantes, situaciones similares a las de la vida laboral, donde tengan lugar la motivación la *creatividad* y la *innovación*.

Para la aplicación del Proyecto de Extensión en los cursos se consideró:

- Incrementar la motivación de los estudiantes presentando problemas reales.
- Involucrar a los estudiantes en abordar el problema con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar razonamientos creativos sobre la base de conocimientos.
- Mejorar las iniciativas de los estudiantes y *motivarlos*. Los estudiantes son vistos como sujetos que pueden aprender por cuenta propia.

Los estudiantes trabajaron en forma individual y en equipo, localizando recursos, aplicando procesos y obteniendo resultados; adquiriendo y aplicando conocimientos. Los docentes actuaron como facilitadores en todo el proceso.

Los estudiantes participan activamente en la resolución del problema, identifican necesidades de aprendizaje, investigan, aprenden, aplican y resuelven problemas.

Los integrantes del proyecto desarrollaron las actividades en distintas etapas, con resultados parciales que luego se integraron en la Oficina Provincial Chubut del IGN en un producto final.

4. RESULTADOS

Abordar un problema concreto de la sociedad y darle solución representó una motivación reflejada en la suma de los resultados logrados por los estudiantes de los tres cursos, los que se integraron como producto final en una Guía destinada al Hospital (que incluye dos Anexos), tanto para uso en sus instalaciones como para su disponibilidad en las ambulancias.

Anexo I: Guía descriptiva de lugares y accesos a la zona costera desde Punta Tombo hasta Bahía Cracker. La guía contiene los puntos relevantes de los recorridos, partiendo desde el Hospital ubicado en el centro de Rawson hasta los lugares de la costa marítima, identificados con una denominación en el mapa. Contiene las fotografías de tranqueras y accesos, desvíos, cascos de estancias y puestos, carteles, empalmes y control policial, con indicación de distancias en kilómetros desde el punto de partida.

Anexo II: Mapa, documento cartográfico de compilación de lugares costeros, rutas, caminos y huellas de acceso. Contiene la identificación de los lugares, accesos, cascos y puestos de estancias y demás lugares mencionados en el anexo I, que permite asociar la información contenida en ambos Anexos.

Para el logro de esta Guía, los estudiantes abordaron las necesidades del hospital como problema específico en su Trabajo Final. El trabajo cooperativo y colaborativo, se concretó naturalmente por la interrelación entre los temas específicos abordados por cada estudiante. El interés por aportar una solución, motivó al conjunto, potenciando la creatividad para lograr soluciones acorde a las necesidades.

La motivación y creatividad fueron conducentes a soluciones innovadoras, tanto en los resultados como en los procesos desarrollados. El aprendizaje autónomo, la interacción con distintos integrantes del proyecto de extensión y otros actores surgieron naturalmente. Los roles de motivadores y facilitadores de los docentes contribuyeron al logro de los resultados.

5. CONCLUSIONES

Las motivaciones de los estudiantes y la creatividad puestas de manifiesto para la resolución de problemas, son destacables en esta experiencia.

La creación de Proyectos de Extensión que puedan ofrecer un ámbito concreto para la aplicación de metodologías activas en cursos de universidad, es vista como una oportunidad por su positivo impacto en la motivación y creatividad de los estudiantes al servicio de la resolución de problemas reales de su entorno.

La participación de los estudiantes en un problema concreto y la posibilidad de abordarlo en sus Trabajos Finales de cátedra, generó una notoria motivación en los estudiantes. Sus propuestas, a partir de determinados lineamientos, fueron diversas y en algunos casos lograron resultados superadores de los esperados, siendo destacables la creatividad e innovación en las soluciones propuestas.

La articulación entre la oficina provincial del IGN y la Universidad (docentes, estudiantes e integrantes de un Proyecto y Grupo de investigación), permitió crear sinergias en el Proyecto de Extensión, agregando valor a los resultados previstos.

La utilización de ABP, Aprendizaje basado en proyectos y EVA, facilitaron la participación de los tres cursos académicos en el Proyecto de Extensión.

Los resultados logrados en el Proyecto de Extensión, en materia de motivación y creatividad para la resolución de problemas pertenecientes al mundo real, han creado la necesidad de profundizar estos temas. A este fin, mediante el trabajo en conjunto entre la UNPSJB y el Centro de Tecnología y Docencia (CTED) de la Universidad de Concepción (Chile), se ha considerado relevante incluir en próximas investigaciones: el diseño e implementación de una Comunidad de Práctica Virtual que contenga necesidades de la comunidad y sus respectivas soluciones; Entorno Virtual de Aprendizaje y Encuestas, que permitan recoger información y

percepciones que incluyan aspectos asociados a la motivación y a la creatividad, como factores clave en la resolución de problemas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, G. (2009) La Creatividad y la Innovación en la Universidad Estatal a Distancia. RIED v.12:1 2009 pp113-123
- Atienza Boronat, J. (2008) Aprendizaje basado en problemas. En M. J. Labrador y M. Á. Andreu (Eds.) Metodologías Activas. Valencia: Editorial de la UPV.
- Báez Padrón, G. (2010) La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 347-362
- Barcia Moreno, M. (2007) La Creatividad en la Educación. En R. Navarro Hinojosa (Coord.) Didáctica y Curriculum para el Desarrollo de Competencias- Madrid: Dykinson, S.L.
- Bryndum, S., Jerónimo Montes, J. A. (2005) La motivación en los entornos telemáticos. RED. Revista de Educación a Distancia. Año V. Nro. 13
- De la Riva, F. (1994) Gestión Participativa de las Asociaciones. Madrid: Gretel Báez Padrón 362 Editorial Popular, S. A.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004) Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria. Vol. 5, Nro. 1.
- Galeana de la O., L. (2006) Aprendizaje basado en proyectos. Investigación en Educación a distancia. Revista digital. <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gallego, D., Valdivia, J. (2013) Las comunidades de práctica virtuales: un espacio de participación para la mejora de las prácticas educativas. Madrid, España. Editorial Dykinson, S.L.
- Jones, B., Rasmussen, C. & Moffitt, C. (1997) Real- life solving –problems: a collaborative approach to interdisciplinary learning Washington DC. American Psychological Association.

- Martinelli, S., Cicala, R., Perazzo, M., Bordignon, F., & De Salvo, C. (2012). Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales. Recuperado el 05/07/2015 de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/07/Proyecto2.pdf>
- Ortiz-Riaga, M. C., Morales-Rubiano, M. E. (2011) La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. Educ. Vol. 14, Nro. 2, Enero-abril de 2011, pp. 349-366.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2009) Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria 2009, 21(1).
- Salinas, M. (2011) Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de Práctica. Barcelona: Paidós.

LA EXPRESIÓN EMOCIONAL DE EVENTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

Samuel Arias Sánchez

Universidad de Sevilla, España

samuel@us.es

RESUMEN:

El estudio de los recuerdos autobiográficos como reflejo de la construcción de la identidad es un campo de estudio que en los últimos años está generando un gran interés. No obstante, en muchas de las diferentes investigaciones el grado de emocionalidad expresada en dichos recuerdos personales queda, a menudo, en un segundo plano. En este trabajo se ha analizado la expresión emocional de los recuerdos más positivos y negativos de la vida laboral de 24 profesores y profesoras. Se diferencian emociones positivas y negativas en un análisis en función del género y del grado de experiencia. Se desarrollan las implicaciones derivadas de los resultados obtenidos y se proponen futuras líneas de actuación.

Palabras clave: emociones; recuerdos autobiográficos; experiencia docente.

ABSTRACT:

The study of autobiographical memories reflecting the construction of identity is a field of study that more and more is generating great interest. However, in many of the different investigations the degree of emotionality expressed in the personal memories is often not considered. This paper has analyzed the emotional expression of the most positive and negative memories of working life of 24 teachers. Positive and negative emotions have been analyzed by gender and degree of experience. The implications of the results are discussed, and future lines of action are proposed.

Keywords: emotions; autobiographical memories; teaching experience.

1. INTRODUCCIÓN

Si hay un aspecto de la comunicación del profesorado especialmente cargado de emociones es aquel en el que se transmiten las experiencias más personales. Cuando se narran los eventos que han llegado a formar parte del yo, de la propia historia personal y que pueden ser empleados con multitud de fines. La literatura en memoria autobiográfica muestra que compartir los recuerdos más personales con los demás cumple funciones de socialización, transmisión de la experiencia, orientación hacia metas o de búsqueda de la autodeterminación (Nelson y Fivush, 2004).

De esta forma, diversas investigaciones han mostrado la eficacia de narrar las propias experiencias como recurso retórico y elemento muy eficaz para la transmisión de la propia experiencia.

La forma en la que se recuerdan y expresan las experiencias personales y profesionales no sólo es debida a características del propio narrador. Más allá de las diferencias individuales, en cada grupo cultural existen múltiples aspectos en común entre sus miembros al comparar sus narrativas autobiográficas con las de personas no pertenecientes a dicho grupo. De esta forma, de la Mata, Santamaría, Ruiz y Hansen (2014) observan diferencias en la edad del primer recuerdo, la emocionalidad y el contenido de los recuerdos o su grado de especificidad.

Como podemos imaginar, la caja cuyas herramientas aporta la cultura y que se emplea para comprender el mundo, construir las propias historias de vida y las narraciones de los recuerdos autobiográficos, no es la misma para todos. Cada individuo, al haber participado en entornos culturales distintos, ha podido ir llenando esta caja con las diferentes historias, plantillas, modelos y tipos de personajes que ha encontrado en esos contextos. Y cada herramienta de la que se apropia abre nuevas posibilidades narrativas e interpretativas de la realidad, que son incorporados a través de las comunidades de interpretación.

De esta forma, todas las comunidades de las que se toma parte, según el “enjambre de participaciones” personal al que se refiere Bruner (1996), influyen en el modo en que entendemos y narramos nuestra propia experiencia.

En el caso del profesorado, es el ámbito en el que éste desempeña su trabajo, el claustro, el resto de profesorado e incluso el alumnado, el que conforma una de las comunidades de interpretación más importantes en las que éstos construyen su propia experiencia laboral y personal.

Recientemente a través del análisis de distintas entrevistas en profundidad hemos descrito las distintas posiciones, implícitas o explícitas, que el profesorado va adoptando respecto al proceso de enseñanza aprendizaje así como las voces que las articulan. Trabajos que muestran cómo las identidades de estos profesionales se están constantemente construyendo en un contexto cultural e ideológico muy específico (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013).

El centro educativo, sólo por la cantidad de tiempo que pasan en el, ya se convierte en un escenario vital, pero además debemos considerar la intensidad de las relaciones que allí se establecen y la importancia que pueden adquirir las acciones que allí se realizan. La forma en la que incluimos en nuestras propias historias los recursos allí adquiridos, las herramientas semióticas, los artefactos y las diversas interpretaciones posibles de la realidad reflejan esta importancia. Es cuando usamos estos elementos en nuestras propias historias de vida, en nuestros recuerdos autobiográficos, cuando dicha organización comienza a formar parte de nosotros, de nuestras historias de vida, de nuestra identidad.

Es por ello por lo que autores como Monereo y Badia, (2011) defienden que un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, consiguiendo con esto flexibilizar y ajustar en diferentes contextos educativos, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como enseñante.

De esta forma, consideramos que el análisis de cuáles y cómo son los eventos de la vida profesional del profesorado, que se caracterizan por su mayor o menor grado de emocionalidad y de importancia referida, asumen una especial importancia. Por estos motivos nos planteamos como objetivo analizar el grado de emocionalidad presente en los recuerdos más positivos y más negativos de la vida profesional de una muestra de profesores y profesoras. Un análisis temático

de cuáles son los eventos que se narran se plantea también como objetivo, pero se presenta en una comunicación independiente.

2. MÉTODO

Con objeto de realizar comparaciones en grupos equivalentes en número de hombres y mujeres y de distinto grado de experiencia, la muestra estuvo compuesta por 12 hombres y 12 mujeres de tres grados de experiencia. Muestra que formó parte de un estudio a mayor escala en el que también se analizaban las narrativas de otros profesionales (Arias, 2015). De esta forma, en este caso, para cada una de las 18 combinaciones de género y experiencia contamos con cuatro participantes, cuya media de edad fue de 38.61 años (D.T. = 11.31). En la tabla 1 se muestra la edad media de cada subgrupo.

Tabla 1. Media de edad para los subgrupos en función del género y el grado de experiencia

Actividad	Edades			Medias
	Baja (< 5 años)	Media (6-19 años)	Alta (> 20 años)	
Profesores	26.82	38.07	52.03	38.92
Profesoras	25.53	38.51	50.82	38.25

Los participantes fueron contactados a través del método bola de nieve y en una entrevista en su lugar de trabajo se solicitó un recuerdo relacionado con su trabajo especialmente positivo y otro especialmente negativo. En ambos, tras su narración, se les solicitaba la emoción que les evocaba. Las entrevistas, realizadas verbalmente, fueron posteriormente transcritas y codificadas en función de las emociones que presentaban. Debido a que fueron dos los recuerdos seleccionados y 24 los participantes, fueron analizadas un total de 48 narrativas.

En la codificación se distinguieron las emociones positivas (me gustaba, nos divertíamos, me daba las gracias, etc.) y las emociones negativas (lloraba sin consuelo, me molestó, me hizo daño, etc.). Se contabilizó el número de apariciones de cada una de las categorías previamente descritas en cada

narrativa con el programa Atlas-ti en su versión 15. El número de veces que cada uno de los códigos aparecía en cada recuerdo era aportado por Atlas-ti en una matriz Excel, que se empleó para extraer las figuras, y posteriormente se trasladaron a SPSS en su versión 20 para realizar los análisis descriptivos que se presentan a continuación.

3. RESULTADOS

En función los análisis realizados, en la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones típicas de la media de referencias a emociones. Se ha hecho un análisis de forma separada para los recuerdos positivos y para los recuerdos negativos y se muestran los datos de hombres y mujeres de niveles de experiencia baja (menos de 5 años), media (entre 6 y 19 años) y alta (más de 20 años).

En primer lugar, y como cabría esperar, se puede apreciar cómo hay más emociones positivas que negativas en los recuerdos positivos y más emociones negativas que positivas en los recuerdos negativos. Es decir, aquellas emociones más esperadas en cada uno de los recuerdos, efectivamente, se han mostrado más presentes en las narrativas.

Por otra parte, aquellas emociones no esperadas (las positivas en recuerdos negativos y viceversa), aún en menor medida, también se han presentado, y merecen un análisis detenido. De esta forma, podemos destacar el hecho de que en este caso las desviaciones típicas han sido, proporcionalmente, mucho mayores, que en el caso de las emociones “esperadas”. Lo cual nos invita a pensar que la variabilidad entre las diferentes personas entrevistadas ha sido mayor. Mientras algunas apenas referían emociones “no esperadas”, otras lo hacían en gran medida.

Tabla 2. Media de Desviación Típica de las referencias a emociones positivas y negativas de los recuerdos positivos y negativos de docentes en función del género y experiencia.

	Experiencia	Profesoras Mujeres				Profesores Varones			
		Rec. Positivo		Rec. Negativo		Rec. Positivo		Rec. Negativo	
		M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.
Emociones positivas	Baja	10.25	2.63	2.25	2.22	9.00	2.16	0.25	0.50
	Media	8.50	4.12	3.25	3.95	15.25	3.30	5.25	4.35
	Alta	10.00	2.16	5.25	6.55	8.75	7.59	0.50	1.00
Emociones negativas	Baja	1.25	1.89	13.00	3.46	1.50	1.00	7.00	2.31
	Media	1.75	1.71	8.25	3.59	2.75	3.20	17.75	6.90
	Alta	3.00	3.46	12.25	6.55	5.00	9.35	14.50	6.81

Con objeto de facilitar las distintas comparaciones, en la figura 1 se muestran las medias descritas en la tabla 1.

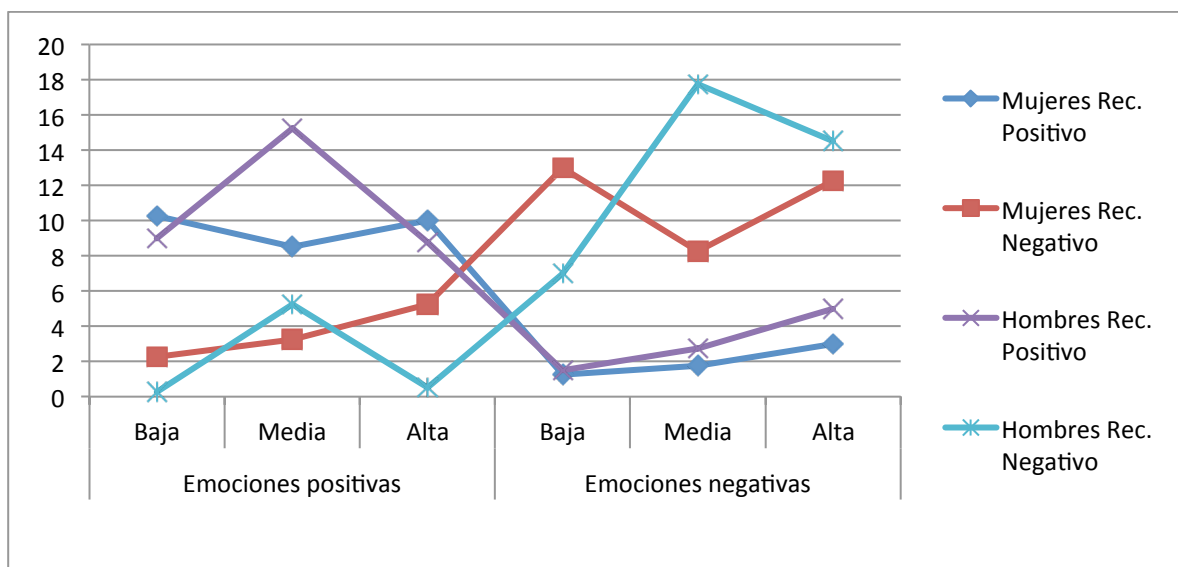


Figura 1. Media de emociones positivas y negativas en los recuerdos positivos y negativos de profesores y profesoras de distinto grado de experiencia

En la figura 1 se observa claramente la transición de un recuerdo a otro ya que, tanto en hombres como en mujeres, hay muchas más emociones “esperadas” (positivas en recuerdos positivos y negativas en recuerdos negativos) que “no esperadas”.

Esta figura también nos permite observar que, a mayor experiencia, tienden a aumentar las expresiones emocionales negativas tanto en los recuerdos positivos como en los negativos. Es especialmente destacable el hecho de que en los

profesionales con un grado de experiencia medio haya una importante diferencia de género. De esta forma, se observa que los varones presentan casi el doble de emociones negativas y también positivas que las mujeres del mismo grado de experiencia. De hecho, en este momento, las emociones positivas de los varones en los recuerdos negativos, es decir, emociones “no esperadas”, alcanzan su mayor grado. Por el contrario las narrativas de mujeres de experiencia intermedia son muy diferentes ya que son las que menos emociones “esperadas” presentan (menos que las propias profesoras de experiencia baja y experiencia alta) y, por otra parte, suponen un grado más en el observado aumento de emociones no esperadas entre las de experiencia baja y las de experiencia alta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con las emociones positivas observadas en las narrativas analizadas consideramos que es interesante destacar dos aspectos relevantes. Evidentemente, en los recuerdos positivos aparecen más emociones positivas y en los negativos más emociones negativas. Creemos que no es necesario destacar este hecho más que para señalar que quizás sea un indicio de que el sistema de codificación y análisis ha funcionado correctamente.

Por otra parte, lo que no es tan evidente es que, en general y con la excepción de los profesionales de experiencia media, los varones siempre han presentado menos emociones que las mujeres. Aunque dichas diferencias no se muestran muy elevadas. De la misma forma, es interesante el análisis de cómo las emociones negativas “no esperadas”, es decir, aquellas que han aparecido en las narrativas de eventos positivos, han tendido a aumentar tanto en el caso de los varones como en las mujeres. Esto también ocurre en el caso de las emociones positivas no esperadas de las narrativas de mujeres, pero no así en las de los varones. De esta forma, entendemos que llamada “luna de miel” de los primeros años del trabajo, va dejando paso a una forma de narrar la experiencia laboral en la que aumenta la expresión emocional negativa.

No obstante, los análisis realizados nos muestran unos datos en relación al grupo de experiencia intermedio que merecen una especial consideración en cuanto a las diferencias de género. Sin duda, las narrativas de los varones de experiencia

media (entre 6 y 19 años de experiencia laboral) se ha mostrado mucho más cargada de emociones, tanto positivas y negativas, que en el caso de las mujeres. Esto nos ha de llevar a un análisis de los temas que tratan y de por qué ocurre esta tan llamativa diferencia de género, en este momento concreto. No obstante, en esta breve comunicación no podemos entrar a profundizar mucho en un análisis temático, el cual presentamos por separado en otro trabajo. En cualquier caso, debemos pensar que, a mitad de la carrera profesional, lo más destacado son los cambios que en la misma se producen.

En este momento de la vida laboral, ya no es tan referido el hecho de descubrir la profesión, como hacen los más jóvenes, sino que se destaca la posibilidad, o imposibilidad, de ascender, de asumir responsabilidades o de los problemas que dichas responsabilidades han podido generar. Aparecen temas como despidos, disputas con la dirección o, en el caso de aquellos con cargos de representación, con los compañeros. Lo cual, como muestran nuestros datos, genera una mayor carga emocional en los varones que en las mujeres, para quienes quizá dicha responsabilidad no se asume como un factor transcendental.

En este sentido recordamos el trabajo de Mann (1999), que señala la importante carga emocional que tiene la comunicación en el ámbito laboral y cómo en una gran cantidad de ocasiones las emociones se enmascaran o suprimen. Brotheridge y Grandey (2002) y Mann (2004) señalan que los empleos que más requieren de la interacción con personas o con el público, como los de servicio, los de venta o los de cuidado, tienden a producir mucho mayor burnout que los empleos “ocupacionales”, como los trabajos físicos, de oficina o de gestión. Además de relacionarlo con el quemarse en el trabajo, Zapf (2002) añade que este esfuerzo emocional también se refleja en la satisfacción laboral y el bienestar, lo que se puede moderar con el apoyo social. Dicha relación entre trabajo emocional y burnout se ha observado en profesores, así como en los colectivos profesionales que requieren de relaciones personales intensas (Rutner, Hardgrave y McKnight, 2008). En estas profesiones existe una tensión entre las emociones experimentadas y expresadas, una relación que se aprende con la práctica profesional ya que no está en el curriculum de ninguna carrera universitaria y que pueden generar malestar e insatisfacción laboral.

Picardo et al. (2013), en una de las revisiones más recientes sobre este tema, destacan que esta tensión se puede observar de forma especialmente clara en quienes están empezando. Por ejemplo, cuando una estudiante en prácticas debe permanecer calmada y transmitir tranquilidad a quien está tratando pese a sus nervios o su falta de seguridad, cuando tiene que mostrarse neutra e incluso sonreír cálidamente ante el vómito de un niño o cuando tiene que mostrar interés por lo que alguien le comenta cuando está acabando su jornada laboral y se siente muy cansada. Sin duda, estas habilidades, este autocontrol, directamente vinculado con las corrientes que destacan la importancia de la inteligencia emocional, es necesario aprenderlo y dominarlo para ser considerado un buen profesional. Y este aprendizaje, del que aún se sabe muy poco, deriva eminentemente de las relaciones con los compañeros y los profesionales más expertos, a falta de un contenido explícito en los currícula académicos.

Por otra parte, sabemos que en la expresión emocional la influencia del género es muy importante. En este caso, hemos observado diferencias en la forma en la que hombres y mujeres expresan sus recuerdos laborales, y consideramos que es un tema que, por la importancia e implicaciones que tiene, requiere de investigaciones futuras.

Por otra parte, no debemos olvidar las importantes diferencias individuales, y las diferentes circunstancias en las que cada uno de los profesores se ha podido encontrar. Por ejemplo, en dos casos, se ha hecho referencia al fallecimiento de alguien, un alumno y un compañero, como evento especialmente negativo. En nuestra opinión, el fallecimiento de una persona, puede llegar a considerarse “natural” en el caso de las narrativas de profesionales de ámbitos como la sanidad, pero en estos contextos es menos canónico, menos esperable, y especialmente si se trata de una persona joven y por ello es más saliente.

La imagen que se tiene de una profesión a menudo genérica e idealizada, durante la propia actividad laboral se va concretando a través de múltiples fuentes de información (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013). De esta forma, hemos observado que a lo largo de dicho periodo la forma en la que se narra la propia experiencia profesional va cambiando en cuanto a la emoción con la que se narra. Por ello, consideramos importante entender cómo se expresa la identidad

personal, a través de los recuerdos personales de la propia experiencia laboral, como vehículo para entender cómo se vive este proceso, con qué grado de emocionalidad se experimenta y en qué medida afecta a la propia consideración del docente y de la actividad que en el aula realiza. Dicho conocimiento nos permitiría, por una parte, entender mejor el proceso llamado “becoming teacher” o “hacerse profesor” y, de forma paralela, conocer cuáles son las fases o momentos críticos de dicho proceso en el que los profesionales habrían de necesitar más apoyo, orientación, recursos o, simplemente, afecto.

5. REFERENCIAS

- Arias, S. (2015). La construcción del yo laboral en escenarios culturales. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.
- Brotheridge, C.M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- de la Mata, M.L., Santamaría, A., Ruiz, L. y Hansen, T.G. (2014). Earliest autobiographical memories in college students from three countries: Towards a situated view. *Memory Studies*, publicado online 31 Julio 2014.
- Mann, S. (1999). Emotion at work: to what extent are we expressing, suppressing, or faking it? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 347-369.
- Mann, S. (2004). ‘People-work’: Emotion management, stress and coping. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(2), 205-221.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, self y enseñanza. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 59-77). Madrid: Narcea.
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486-511.

- Picardo, J.M., López-Fernández, C. y Abellán, M.J.A. (2013). The Spanish version of the Emotional Labour Scale (ELS): A validation study. *Nurse education today*, 33(10), 1130-1135.
- Prados, M.M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321.
- Rutner, P.S., Hardgrave, B.C. y McKnight, D.H. (2008). Emotional dissonance and the information technology professional. *MIS Quarterly*, 635-652.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268.

ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS MÁS NEGATIVOS DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE DOCENTES DE DIFERENTE GÉNERO Y GRADO DE EXPERIENCIA

Samuel Arias Sánchez

Universidad de Sevilla, España

samuel@us.es

RESUMEN:

Si hay un tipo de comunicación que entre los docentes presente un alto grado de emotividad es aquella derivada de la narración de los eventos profesionales considerados más negativos. Unos eventos en los que se rompen las expectativas con las que comenzaron a trabajar, relaciones con compañeros u otras personas del entorno o la propia vocación docente. No obstante, apenas se sabe nada sobre cuáles son estos momentos clave. En este trabajo, analizamos los eventos considerados más negativos por una muestra de docentes de diferente género y grado de experiencia profundizando en cuáles son los temas, personas y eventos que más aparecen.

Palabras clave: experiencia docente; recuerdos negativos; desarrollo profesional.

ABSTRACT:

If there is a type of communication of teachers that show a high degree of emotion is that derived from the narration of those considered most negative professional events, where initial expectations, relationships with peers or teaching vocation are broken. However, little is known about what are these key moments. In this paper, we analyze the events considered more negative by a sample of teachers of different gender and degree of experience, delving into what issues, people and events appear.

Keywords: teaching experience; negative memories; professional development.

1. INTRODUCCIÓN

Existen factores históricos, sociales, psicológicos y culturales que influyen en cómo una persona puede llegar a sentirse profesor, y se puede llegar a tener éxito como docente siguiendo diferentes caminos. Para Beijaard et al. (2004) desarrollar la identidad del profesor, o de cualquier profesión, se convierte así en un proceso de interpretación y re-interpretación de las propias experiencias profesionales que responde tanto a la pregunta de ¿quién soy en este momento?, como ¿en quién quiero convertirme? Así, la identidad profesional del profesorado consiste en un conjunto de sub-identidades (el cuidador, el duro, el permisivo, el experto, etc.) que se relacionan más o menos de forma armónica, y que sin duda se ven reflejada en sus actos comunicativos. Dichas identidades permean sus discursos y, especialmente aquellos en los que narran sus propias experiencias vitales, sus recuerdos autobiográficos (Nelson y Fivush, 2004).

La memoria autobiográfica, no sólo se basa en nuestra capacidad de recordar el pasado, sino que se proyecta al futuro y tiene diversas funciones entre las que destacamos, su función directiva la orientación hacia el futuro. Algunos trabajos basados en las “teoría de los posibles yoés” como el de Hamman et al. (2012), muestran que en jóvenes profesores, en sus primeros años, el pensar en su futuro profesional les hace regular su comportamiento hacia unas metas y unos resultados específicos buscando, por ejemplo, aquellos modelos que representan lo que quieren llegar a ser e identificar aquello en lo que no les gustaría convertirse. Resultados muy similares los hemos encontrado analizando las ideas que los estudiantes universitarios de magisterio tienen sobre qué es un buen y un mal profesor (Arias, Prados, Cubero y Santamaría, 2013) lo cual hace que orienten su formación y estilo de dar clase siguiendo determinados modelos.

De esta forma, por ejemplo, podemos encontrar que diversas variables culturales, como puede ser el género, juegan un papel fundamental. Su influencia queda muy patente en las elecciones profesionales y el desarrollo de las carreras. Las mujeres siguen siendo minoría en carreras científico-técnicas, como las ingenierías, y mayoría en carreras de carácter social o que impliquen cuidado, como las de ciencias de la educación o enfermería (Arias y Bascón, 2014).

Por otra parte, ya durante el periodo laboral, se produce todo un proceso de “enculturación profesional” (Arias, 2015), con las actividades que allí desarrollan. De esta forma, son muchas los aspectos que influyen en su forma de trabajar y, en muchos casos, las características culturales de la organización a la que se incorporan, las relaciones con las otras personas que allí se encuentran o lo que se espera de ellos en cuanto a profesionales y miembros de un nuevo colectivo modulan su actividad y su propia auto-percepción y la forma en la que se comunican (Arias y Santamaría, 2014).

McCormack, Gore y Thomas (2006) realizaron un estudio durante el primer año de trabajo de profesores y observaron la importancia que tiene la creación de la identidad profesional y docente, el descubrimiento de nuevas responsabilidades y dificultades y las expectativas poco realistas con las que habían salido de la universidad. También destacaron la importancia que tiene el aprendizaje informal y no planificado por parte de compañeros y colegas, que además suponen una importante fuente de apoyo. De hecho, considerando toda la carga psicológica que tienen las distintas profesiones y todo lo expuestos que estamos a lo largo de toda nuestra vida al mundo laboral, sería muy limitado pensar que dicha identidad sólo se crea y se desarrolla cuando empezamos a trabajar. Se trata de un proceso que dura toda una vida.

A este respecto, y con objeto de profundizar en cómo se produce este desarrollo, nos hemos planteado analizar cuáles son las historias que los profesores y profesoras cuentan respecto a su experiencia profesional. Concretamente, y con el propósito de acotar más el objeto de estudio, pretendemos analizar cuáles son los aspectos más negativos de la experiencia profesional. De esta forma, y realizando un análisis por etapas laborales, pretendemos aportar luz sobre cómo es el proceso de convertirse en docente, cuáles son los hitos clave de cada etapa y cuáles son las diferencias entre unas narrativas, altamente emotivas, de varones y de mujeres.

2. MÉTODO

Con objeto de realizar comparaciones en grupos equivalentes en número de hombres y mujeres y de distinto grado de experiencia, la muestra estuvo compuesta por 12 hombres y 12 mujeres de tres grados de experiencia: Baja (menos de cinco años), media, (entre 6 y 19 años) y alta (más de 20 años).

Se ha entrevistado a profesores y profesoras de música, de idiomas, de educación especial, primaria, secundaria y bachillerato, tanto de centros públicos como concertados, y entre los que algunos contaban con experiencia en cargos administrativos y otros no. Algunas de las personas entrevistadas siempre se habían dedicado a la educación y otros habían tenido otros trabajos, y su formación también era diferente. Mientras la mayoría había cursado la carrera de magisterio, otros tenían otras especialidades, como la música, las ciencias sociales, la psicopedagogía o la terapéutica.

Esta muestra formó a su vez parte de un estudio a mayor escala en el que también se analizaban las narrativas de otros profesionales (Arias, 2015). De esta forma, en este caso, para cada una de las 18 combinaciones de género y experiencia contamos con cuatro participantes, cuya media de edad fue de 38.61 años (D.T. = 11.31). En la tabla 1 se muestra la edad media de cada subgrupo.

Tabla 3. Media de edad para los subgrupos en función del género y el grado de experiencia

	Edades			Medias
	Baja (< 5 años)	Media (6-19 años)	Alta (> 20 años)	
Profesores	26.82	38.07	52.03	38.92
Profesoras	25.53	38.51	50.82	38.25

Los participantes fueron contactados a través del método bola de nieve y en una entrevista en su lugar de trabajo se solicitó un recuerdo relacionado con su trabajo especialmente negativo y la emoción que les evocaba. Las entrevistas, realizadas verbalmente, fueron posteriormente transcritas y analizadas temáticamente

utilizando la metodología fundamentada con el programa Atlas-ti en su versión 15. Un análisis del grado de emocionalidad de estos recuerdos se realiza y se presenta como una comunicación independiente pero relacionada.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de hacer una diferenciación por género de estos profesionales, y de que analicemos con detenimiento los temas que tratan, intentaremos ahora dar una visión global de los mismos.

Para todos los y las docentes claramente el alumnado está muy presente, más en las narrativas de las mujeres que en la de los hombres, más en las de los jóvenes que en los mayores. De esta forma, cuando un profesor narra el evento más negativo de su carrera tienden a aparecer otros personajes como los compañeros, los superiores, especialmente cuando el entrevistado es un varón, y con una experiencia media o alta. En este aspecto encontramos una clara diferencia entre las narrativas de varones y mujeres, y por ello planteamos un análisis diferenciando por género, a la vez que subdividido en los tres grados de experiencia profesional considerados.

Los profesores

Los profesores varones, cuando están comenzando a trabajar centran sus narrativas tanto en relación a sus jefes o supervisores, compañeros y, especialmente usuarios: el alumnado y sus padres. Aparecen las críticas que compañeros hacen respecto a su trabajo y que les llegan a sus oídos, así como discusiones con los mismos sobre la forma de realizar una acción determinada. En relación con los alumnos se destaca tanto la mala actitud de algunos de ellos que “sabotean” la clase y a los que no saben cómo gestionar, como las críticas que algún padre ha llevado a la dirección por la forma en la que llevaba su clase. Esto les hace cuestionarse su habilidad y les sitúa en una situación de impotencia entre los que le exigen que haga y lo que pueden o saben hacer.

Extracto 1 (varón de 2 años de experiencia): Las críticas de los padres, iban directamente a la directora, y la directora lo que tenía que hacer... pues tragaba, y claro pues me lo decía a mí, y claro, peor todavía, la directora hablando conmigo ¡puff!, entonces un poco... no sé si

estoy haciendo mal el trabajo, estoy intentando hacerlo lo mejor posible pero no es lo suficiente, y ya no sabes qué más hacer...”.

En el grupo de experiencia media, los alumnos y sus padres desaparecen de los recuerdos negativos: ningún profesor varón hace referencia a un recuerdo negativo en el que el alumnado sea el centro de la narrativa. Aunque hay uno de los entrevistados que destaca como más negativo el fallecimiento de un compañero, los otros tres hacen referencia a prácticamente lo mismo: las desavenencias con la dirección. En un caso implica una denuncia y un juicio con el director del departamento por calumnias, además de solicitar un cambio de centro. En otro caso, un profesor se ve en la posición de presentar su carta de renuncia porque no puede seguir en una situación en la que no tiene ninguna posibilidad de desarrollo. En el tercero de los casos, el profesor explica que, tras años de duro trabajo y buenos resultados en una línea concreta de formación, ésta desaparece por decisión administrativa y se ve relegado a formar en áreas afines, con un estudiantado muy diferente del que él había tratado siempre. Es decir, tres casos, como se ve en el extracto 2 en los que, tras grandes esfuerzos y sacrificios, la organización o sus representantes no sólo no los reconocen, sino que los fuerzan a marcharse o a quedarse en una situación peor de la que tenían.

Extracto 2 (varón de 12 años de experiencia): “Me marcó mucho negativamente, hasta el punto de que, me ha costado mucho el volverme a ilusionar con el trabajo, porque aquello me supuso a mí una caída de ánimo grande, en el ámbito laboral, y que también lógicamente me influía también en el ámbito personal, porque fueron tantas experiencias positivas, tantos buenos recuerdos, tanto trabajo tan bien hecho en una dirección, mío y de mis compañeros ¿no?, y cuando nos dicen, "mira este ciclo, el año que viene... no, no lo va a haber ya", pues la verdad es que fue un palo muy gordo”.

Si bien entre los propios profesores varones de menor experiencia los temas tratados han sido relativamente similares, esto no ocurre en los profesores de experiencia alta, quienes refieren temas muy diferentes. Entendemos que en este sentido es muy importante el hecho de que, a mayor experiencia, el abanico de temas y hechos a referir es mucho, por lo que su variabilidad es ser mayor. Por otra parte, también debemos destacar que hay determinados hechos, como la

muerte de un compañero o estudiante, que es posible que no todos los profesores hayan experimentado y que, cuando ocurre, adquiere relevancia central.

De esta forma, las narrativas de eventos negativos de los profesores varones más experimentados han resultado muy variables. Tratan temas como la carga de trabajo y el estrés que ella les supone y, como mencionábamos antes, el hecho de haber sido el profesor de un alumno que fallece de forma traumática, con la crisis personal y profesional que ello supone. En dos de los casos se destaca la falta de un apoyo que se esperaba por parte de los compañeros, especialmente en el contexto de un cargo directivo o de representación. Uno de ellos narra cómo cuando comenzó a trabajar, en sus primeros años, se dio cuenta de una injusticia en el centro y realizó una propuesta y una recogida de firmas para solucionarla, expresado de forma muy agentiva. No obstante, a la hora de la verdad, durante el claustro, no obtuvo el apoyo que esperaba y narra lo que vemos en el extracto 3, un relato en el que, a diferencia de otros profesionales, sí aparecen emociones.

Extracto 3 (varón de 25 años de experiencia): "Ese fue de esos momentos, de verdad, de verdad que lo sientes, tierra trágame, tierra trágame y hazme desaparecer, porque es que no te podrás creer que no se levantó nadie y entonces yo recuerdo que, que la reacción mía fue, volverme hacia, hacia.., no, no, yo estaba imagínate que el director, el secretario y no sé quién más estaba, el jefe de estudios, estaban detrás de mí, entonces cuando ofrecí la palabra y no se levantó nadie, me quedé de piedra, pálido como un muerto".

Las profesoras

Al igual que hacían sus compañeros masculinos, en el grupo de experiencia baja, las mujeres se refieren dificultades técnicas, es decir, problemas a la hora de tratar a una alumna en concreto ante la que no sabe qué hacer. También son referidos los padres y las madres de esos alumnos que, en el caso de uno de las profesoras, rechazan su labor por considerarla demasiado joven y no lo suficientemente preparada para enseñar a su hija. En relación a los compañeros se menciona en dos ocasiones un mismo tema, el escaso compañerismo y las críticas que unos vierten sobre otros, especialmente en los claustros de profesorado.

Extracto 4 (Mujer de 1,5 años de experiencia): "Recuerdo por ejemplo un claustro, en el que, no sé, en el que había diferencias entre varias personas, y comenzaron allí a discutir

y yo estaba con la incertidumbre que no sabía si intervenir, si no intervenir, estaban directamente atacando a una compañera mía que yo conocía bastante y realmente me sentí mal, porque no sabía si defenderla, o si callarme porque me iba a perjudicar mucho más defenderla a mí, y bueno, no, no me gustó nada ese momento, no fue ni agradable”.

En el nivel de experiencia medio, aún con algunas diferencias, en general estas profesoras tratan temas de forma más similar a las profesoras de experiencia baja que a los varones de experiencia media quienes, recordamos, se centraban principalmente en luchas contra la dirección. Las profesoras de este grupo de experiencia destacan dos tipos de experiencias. Por un lado, las referidas a la dirección del centro y a cómo se gestiona el claustro, y por otro las discusiones entre los propios compañeros que crean un entorno de trabajo muy tóxico y en el que se colabora muy poco.

Por otra parte, también se refieren a los propios alumnos, como el hecho de que un adolescente con problemas de comportamiento le amenace de muerte con un cúter en el cuello o el que haya determinados alumnos con los que no se puede trabajar porque viven en entornos muy negativos, ante el que poco pueden hacer. A este respecto destacamos, como ya hemos hecho antes, el que determinados eventos, como los que tienen que ver con la muerte, o en este caso las amenazas a la integridad personal, son tan salientes que “rompen” las temáticas previstas para cada grupo y son recordados de forma muy vívida. Un ejemplo muy claro de cómo los recuerdos autobiográficos son usados con una función directiva, ya que, de forma repetida, se afirma “al sacar a un alumno sólo me equivoqué y no lo volveré a hacer”.

Extracto 5 (mujer de 9 años de experiencia): “Saqué a uno (adolescente con problemas de conducta), me equivoqué, ya no lo he vuelto a hacer nunca más..., cogió un cúter, me lo puso en el cuello y me dijo que... lo que me iba a hacer con el cúter, todo lo que me iba a hacer, me iba a rajar, bla, bla, y cuando terminó de decirme todo lo que me iba a hacer, me dijo "anda señorita que es una broma", eso, eso es... para mí fue..., desde entonces nunca cojo un niño solo, siempre llevo dos niños, por lo que pueda pasar”.

Al igual que ocurría entre los profesores de experiencia alta, en los recuerdos de las profesoras encontramos una gran variabilidad. De esta forma, dos de ellas centran sus narrativas en los usuarios. En una de ellas explicando

cómo sufre y se llega a poner muy nerviosa por la pérdida de una niña en una excursión, y en la otra explicando cómo el padre de una alumna, a la que le había suspendido un examen, le critica y habla muy mal en una tutoría. Las otras dos profesoras refieren temas diversos. Una de ellas, la de mayor experiencia, destaca la gran cantidad de burocracia que ahora es necesaria en su día a día, además usando tecnologías que apenas domina, y que antes no eran necesarias. La otra, destaca cómo una compañera, mintiendo y poniendo a los compañeros en su contra, se hace con la dirección del departamento que ella pretendía.

Extracto 6 (mujer de 29 años de experiencia): *“Conforme ha ido avanzando el tiempo, el niño como que está un poco más, al lado, apartado, y el tenemos que dedicar, por fuerza, muchísimo más a la burocracia, a los papeles, los papeles me inundan, me inundan, yo, plasmar en un papel todas las cosas de los niños esto y lo otro... Lo he hecho siempre y creo que se me ha dado bien, yo sabía muy bien lo que tenía que decir de cada uno de ellos, pero ahora, es todo papeles, tienes que hacer un papel para esto, un papel para lo otro, es... en ese papeleo que te van tan, dirigiendo, pierdes mucho tiempo y se pierden muchas sensaciones, pierdes mucha información”*

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, aunque las narrativas de profesores y profesoras tienden a incluir elementos muy diferentes, en general podemos detectar algunos patrones. De esta forma, vemos por ejemplo al mayor similitud de las narrativas de los más jóvenes, y como los profesionales de experiencia alta presentan cada uno un recuerdo diferente, a mayor experiencia, sin duda, mayor variabilidad temática. De la misma forma, entre los más jóvenes aparecen más los temas relativos a la relación con el alumnado y entre los de experiencia media las dificultades emergen de la relación entre compañeros, en el claustro escolar. Por otra parte, también se han observado diferencias de género ya que, mientras que los varones hacen muchas referencias a los problemas derivados del claustro y la asunción de responsabilidad, especialmente cuando tienen nivel medio de experiencia, este tema apenas aparece en las narrativas de las mujeres.

5. REFERENCIAS

- Arias, S. (2015). *La construcción del yo laboral en escenarios culturales*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Arias, S. Prados, M.M., Cubero, M. y Santamaría, A. (2013) ¿Qué profesor quiero llegar a ser? La construcción de la Identidad del Profesorado. En F. Ríes, y M.A. Ballesteros-Moscósio (Eds.). *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*. Sevilla: COPIARTE.
- Arias, S. y Bascón, M. (2012). Trabajo y prescripciones sexistas. La brecha de género en escenarios laborales. Isabel Vázquez (Coord.). *Investigación y género inseparables en el presente y en el futuro*. Sevilla: edición digital @tres.
- Arias, S. y Santamaría, A. (2014). Narrativas personales y construcción del yo en escenarios laborales. Un acercamiento teórico desde la psicología de las organizaciones y la psicología cultural. En M.R. Contreras, M. Cubero y M.L. Ruiz (Coords.) *Estudio sobre las prácticas culturales y cognición desde una perspectiva cultural*. Tamaulipas, México: Juan Pablos Editor.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L. y Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 12(3), 307-336.
- McCormack, A., Gore, J. y Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486-511.

ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO CENTRADO EN EMOCIONES

Charo Caraballo Román

Universidad de Sevilla, España

delmonumento@gmail.com

RESUMEN:

Presento a continuación el trabajo realizado sobre las emociones expresadas, como descripciones y valoraciones de la experiencia educativa de la escuela taller del parque Miraflores de Sevilla (2011/2013). Contando con diferentes entrevistas realizadas al alumnado trabajador (doce) para la reconstrucción de la experiencia educativa, llamaba la atención la entrevista de Alba por su carga emocional en todo el desarrollo, por ello decido escogerla para aplicarle una nueva perspectiva de análisis que aflore y tome en consideración sus emociones y afectos.

Aunque de forma resumida, queda plasmado en la comunicación la valoración de aspectos claves para el aprendizaje, como son el ambiente de aprendizaje o el papel del docente. Todo ello introducido por los testimonios de la entrevistada que han sido seleccionados para esta presentación.

Palabras clave: emociones y educación, análisis del discurso educativo, entrevistas cualitativas.

ABSTRACT:

I present below a study on the emotions expressed, as descriptions and assessments of the educational experience happened in the Training school of Miraflores Park in Seville (2011/2013). I Count on interviews with different students/workers (twelve) to describe the educational experience, I have chosen the Alba's interview because the emotional aspects of the process, to apply a new analysis perspective and consider their emotions and affections.

Although brief, the communication is reflected in the assessment for learning key aspects, such as the learning environment and the teacher's role. All it introduced by the testimony of the interviewee which have been selected for this presentation.

Keywords: emotions and education, educational speech analysis, qualitative interviews.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se basa en la revisión de una de las entrevistas utilizadas como técnica principal de recogida de datos para el estudio del caso de una experiencia educativa: la escuela taller del parque Miraflores de Sevilla.

Hemos realizado doce entrevistas en profundidad a seis alumnos/as trabajadores/as de la escuela taller. En los análisis de las entrevistas basados en las categorías propuestas en el diseño de investigación, nos ha llamado la atención la riqueza del lenguaje coloquial para la descripción de los procesos educativos, una riqueza creativa impregnada de emociones y sentimientos. Encontrarnos un lenguaje emocional ha provocado la vuelta a los datos empíricos para centrarnos en este tipo de descripciones y valoraciones, porque los/as jóvenes entrevistados/as describen y valoran su experiencia educativa en función de las emociones vividas.

Contextualizando la experiencia debemos hacer referencia al programa de Escuelas Taller. Amor (2005) indica que surge en el estado español en el año 1985 con la idea de “aprender trabajando y trabajar aprendiendo” y dirigido a jóvenes de entre 16 a 25 años de edad con escasa o ninguna formación laboral, y que supone una incidencia en el territorio donde se desarrolla el proyecto, como la restauración del patrimonio arquitectónico, histórico, cultural o medioambiental.

Así mismo, la escuela taller del Parque Miraflores comienza su andadura en el año 1992, y ha sido un proyecto emblemático de la ciudad de Sevilla, por dos razones:

Es un proyecto educativo que se pone en marcha por iniciativa de los movimientos sociales de la zona Macarena, de los barrios colindantes al parque, como son San Diego y Pino Montano, aglutinados en la asociación cultural y ecologista Comité Proparque Educativo Miraflores (1987).

Además ha sido un proyecto que se ha mantenido durante 20 años, convirtiéndose en un recurso de referencia entre los/as jóvenes

provenientes del fracaso escolar, jóvenes con escasa cualificación profesional y con dificultades para continuar su formación.

Hemos defendido hasta la saciedad que los procesos de educación vocacional y formación para el empleo no deben estar ajenos a las cuestiones emocionales y sentimentales que, entre jóvenes, se ponen en juego durante todo el acto educativo, acción cultural y experiencias de convivencia. No podríamos despojar a la educación de su poder de transformación personal y colectiva, por ello lo emocional constituiría un pilar básico del ideario pedagógico de la escuela taller.

Al igual que el proyecto educativo el proyecto de investigación no podía estar ajena a las emociones de los/as protagonistas (el alumnado trabajador) principalmente cuando sus emociones colman sus textos y sus discursos.

1. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Según el diccionario de la Real Academia, etimológicamente la emoción proviene del latín (*emotio, -ōnis*) y hace referencia a una “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. A esta definición le añade una segunda acepción referida al “Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”.

La historia del estudio de las emociones se pierde en el tiempo, desde la teoría de los cuatro humores de Hipócrates en la Grecia clásica, hasta las teorías modernas de Darwin (1872) que introduce la función adaptativa de la emoción y su correlación fisiológica. Posteriormente las aportaciones de la investigación desde la psicofisiología y las teorías cognitivas, que planteaban que tras la presentación del Estímulo se desencadenaban emociones y estas precedían a los cambios corporales, añadiéndole la tendencia cognitiva de dirigirse o alejarse a situaciones dependiendo de que fueran deseables o no.

A finales del siglo XX existe una separación clara entre la mente racional y la emocional. Aunque Maturana (1990), presenta una idea más integradora, considerando que las emociones, sentimientos, lenguajes y pensamientos interactúan dependientemente, construyendo argumentos cargados de significados.

El proceso educativo tiene carácter emocional como cualquier experiencia humana, normalmente positivo porque las experiencias educativas si son significativas a nivel cognitivo suelen ser experiencias gratas, relacionadas con emociones positivas de bienestar y felicidad. Como dice Rodríguez Meléndez (2014), los estados emocionales colorean la vida de las personas y están presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje como fenómenos sociales.

Se comienza a prestar atención a la educación emocional (Salovey y Mayer, Goleman, Gardner, Denzin, Bisquera, Fernández-Abascal) la cual forma parte de la idea de integralidad de los procesos educativos, que se viene configurando a lo largo de años de experiencia e investigación sobre la inteligencia emocional y su relación con la cognición. Con estas intenciones se ponen en marcha Programas de Educación Emocional diseñados con el fin de educar al alumnado en habilidades emocionales, se empieza a hablar de la alfabetización emocional, en el sentido de saber expresar e identificar emociones (las propias y las de otras personas) potenciando así la autonomía, la madurez y el equilibrio.

Así pues, las emociones cargan de afecto la percepción, dirigen la atención, activan la memoria, movilizan cambios fisiológicos, planifican acciones y otras.

De allí que con el propósito de ampliar lo antes planteado, parte de algunas locuciones del lenguaje cotidiano se expresa en emociones dentro de una escala positivo-negativo y en magnitudes variables, como “me siento bien”, “me siento muy bien”, “me siento extraordinariamente bien” (intensidades o grados del polo positivo) o “me siento mal”, “me siento muy mal”, “me siento extraordinariamente mal” (intensidades o grados del polo negativo). (Rodríguez Meléndez, 2014: 8-9).

Por tanto, para explicar de forma holística la acción educativa al igual que describimos los objetivos conseguidos o los contenidos adquiridos, debemos tratar también los sentimientos, afectos y emociones experimentadas. Además, para que el aprendizaje sea significativo la implicación emocional del alumnado y

del docente son fundamentales. Maturana (1999: p.63) apunta y desarrolla la idea de la capacidad de emocionar (del docente al niño) inherente a la experiencia educativa.

Refiriéndonos al fenómeno del fracaso escolar, las emociones vividas en experiencias posteriores pueden hacer desaparecer la impronta de la educación como algo negativo y comenzar a vivir lo educativo como una experiencia positiva. La vivencia emocional se convierte en principal motivadora de la vuelta y la permanencia en lo educativo: “Desde esta explicación, los estudiantes que sientan apatía por los estudios, pueden ser nuevamente estimulados y motivados bajo un ambiente amoroso que acoge (...)” (Rodríguez Meléndez, 2014: 4-5).

2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO

Íñiguez Rueda (2003) define así el análisis del discurso:

Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa. (Íñiguez Rueda, 2003: 99).

El primer paso para analizar el texto sobre una experiencia educativa es compilar todos los datos que conforman el discurso, porque lo que convierte el texto en discurso es “el hecho de que define en el espacio social una identidad propiamente enunciativa, que se circunscribe espacial e históricamente” (Íñiguez Rueda, 2003: 102).

La entrevista, el grupo de discusión, los relatos, las historias de vidas, autobiografías, son metodologías de investigación cualitativa que producen textos, y ellos son el centro del análisis. Los testimonios, las personas que elegimos, los casos seleccionados van respondiendo a las formas de acercarnos a la realidad que queremos investigar.

Para el análisis de los discursos generados de las entrevistas Kvale (2011) propone diferenciar el análisis centrado en el significado, el centrado en el lenguaje y el centrado en la reflexión teórica. Para la entrevista de Alba hemos centrado el análisis en la enunciación de sus emociones, intentando combinar el significado y la reflexión teórica.

De un primer análisis centrado en categorías prediseñadas se genera la posibilidad, por la cantidad de referencias a las emociones, de realizar un segundo análisis centrado en las emociones que acompañan las descripciones de los procesos educativos, de los aprendizajes y de los cambios reconocidos.

Lo que permite la entrevista cualitativa, semiestructurada, biográfica y narrativa es que sus textos, trozos de realidades diversas, hablen por ellos mismos, y aunque se realicen sistemáticamente los análisis se facilita material empírico suficiente para que el lector/a tenga la oportunidad de realizar su análisis personal. En este sentido Kvale, haciendo referencia a Bourdieu y su obra *La miseria del mundo*, comenta que:

Quando es posible permitir que las entrevistas hablen por sí mismas, ello es en gran parte porque las precede una presentación de la situación social de los entrevistados que permite al lector interpretar sus declaraciones en relación con su situación de vida. (Kvale, 2011: 153).

3. LAS EMOCIONES COMO DESCRIPTORAS Y EVALUADORAS

Las técnicas cualitativas de investigación educativa han abierto un amplio campo de estudio sobre el pensamiento del alumnado, integrando cada vez más sus sentimientos, emociones y afectos en las líneas de investigación. Existiendo, además, cierto paralelismo con la incorporación de la preocupación por la educación emocional en las aulas. En este sentido Sandín (2010: 101-102) presenta la línea de investigación de Gómez Chacón (2000) que según reconoce la autora contribuye a ampliar la visión sobre el aprendizaje, incorporando las emociones y los afectos para interpretarlos como factores que repercuten en el aprendizaje, concretamente en el campo de las matemáticas.

El uso de las emociones para describir y valorar la experiencia educativa es una constante en todos los textos, a veces minusvalorada, pero difícil de esconder.

Los educadores/as solemos incluir en las evaluaciones de actividades, un apartado para reflejar/medir la satisfacción del alumnado.

Las emociones positivas van adheridas a una experiencia educativa de calidad (Maturana, Rodríguez Meléndez, Rebollo et al.), por ello es necesario potenciar, escuchar y expresar emociones para medir la significatividad del proceso educativo, para una persona o un grupo. Estas emociones alertan a los/as educadores/as de la calidad del proceso generado.

Sin embargo, “la asociación emocional negativa a los contextos escolares puede constituir una dificultad para que estos alumnos acaben con una representación de sí mismos como ‘fracasados’.” (Rebollo, Hornillo y García, 2006: 41).

Siendo las emociones determinantes para el aprendizaje y la permanencia en el proyecto, también es necesario impregnar con emociones -del alumnado, del docente, del investigador/a- cada uno de los elementos de la programación - objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones-.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La escuela taller cerraba sus puertas definitivamente a finales de febrero de 2013, por lo cual el equipo educativo decide realizar un trabajo de investigación que por un lado permitiera que 20 años de escuelas en el parque Miraflores no cayeran en el olvido, y por otro lado que fuera el propio alumnado trabajador quienes describieran la experiencia.

Para ello diseñamos una investigación cualitativa, basada principalmente en doce entrevistas semiestructuradas realizadas con seis alumnos/as, representativos por su diversidad.

La investigación presentada surge de los análisis realizados a las entrevistas en las que nos llamaba la atención la cantidad de emociones expuestas para definir la experiencia educativa de la escuela taller Miraflores (2011/2013), desde la perspectiva del alumnado trabajador.

Por ello consideré de interés lanzarme a la tarea de volver a analizar alguna de estas entrevistas destacando las emociones expresadas como descriptoras y

evaluadoras del proceso educativo, con el objetivo de resaltar las relaciones entre emoción y significatividad de la experiencia educativa.

De las doce entrevistas, aunque todas están cargadas de estados emocionales, decidí seleccionar una en concreto, la de una mujer que ha brillado en el proyecto educativo por su capacidad de aprendizaje y su gran implicación. Teniendo en cuenta su género, su implicación y su capacidad de expresar las emociones, además de la calidad de su entrevista, la entrevista de Alba parecía ser la mejor candidata para este nuevo análisis, centrado en las emociones.

Alba tenía 21 años cuando realizaba la entrevista (febrero de 2013), proviene del barrio de Torreblanca, y consiguió el graduado en ESO (educación secundaria obligatoria) en el aula de compensatoria de la escuela taller. El entusiasmo de Alba, su alta motivación por continuar aprendiendo, su pasión por el oficio aprendido: la pintura, nos han llevado a no dudar sobre la idoneidad de su discurso para este menester.

El análisis en función de las emociones expresadas, se ha centrado en la selección de respuestas que hacen referencia a las emociones sentidas en los momentos descritos. En la entrevista originaria buscaba listados de contenidos aprendidos, definiciones de cambios, habilidades y competencias adquiridas, y sin embargo me he encontrado con valoraciones del estado de ánimo, de cómo vivían la experiencia, de los sentimientos y las emociones que han aflorado en la convivencia cotidiana con lo educativo.

5. HALLAZGOS Y RESULTADOS

Siguiendo las recomendaciones e ideas sobre el análisis de discurso (Íñiguez, Edwards, G. Monteagudo, Kvale, Rebollo et al., Sandín) y al aplicar otra mirada sobre los datos centrándome en lo sentido por lo vivido, no categorizo los aprendizajes, sino las emociones expresadas que a continuación presento.

Alba dejó de estudiar antes de tiempo, lo que conocemos como abandono temprano, y sin conseguir la cualificación básica en ESO. Nos comenta cómo el motivo de dejarlo es puramente emocional:

A: Porque... yo a mí siempre se me ha dado muy bien el colegio. Sacaba muy buenas notas y todo. Pero ya empecé a salir a la calle y ya empecé, ya dejó de gustarme el colegio. Y ya, pues... empezaba a faltar, esto, lo otro, y mi madre me

dijo: “Ea, pues para estar así... te po, te quedas en la casa limpiando”. Y me quitó del colegio.

Posteriormente intentó continuar sus estudios, en el centro de adultos, sin embargo la experiencia fue breve y volvió a abandonarlo:

A: [Ríe]. Me apunté, me apunté al colegio por la tarde pero duré dos días.

A: Dos días, me aburrí y ya no fui más.

A: (...) Porque ahí sí es verdad que ahí... sí que iban a su puta bola, ni te explicaban nada, te lo decían así todo rápido, y había un montón de gente, y si no te lo sabías, pues: “¡Venga, lo, lo siguiente, lo siguiente!”. Y ahí sí que es verdad que yo dije: “Me voy, yo aquí no duro”. Dos días, dos días duré. Ya no fui más.

Sobre las primeras semanas en la escuela taller, época que consideramos decisiva para el conocimiento mutuo, el establecimiento de relaciones y la adaptación, Alba comenta lo siguiente, reconociendo el papel del docente en la creación del ambiente educativo:

A: (...) Pero ya las primeras semanas ya empezamos a hablarnos con ellos, y ya empezamos... a cogerles cariño como quien dice. [pausa] y al final, mira.

A: Ts, que yo de aquí me llevo grandes amigos. Yo sí puedo decir que me llevo amigos de aquí.

C: Aham. En eso también influye... Gregorio, ¿no? Creo yo, ¿no?

A: Yo creo que sí. Es que si... tu monitor, es un malaje [ríe], está siempre que no deso, que no aporta nada, o que... no quiere hacer nada nunca, no quiere... ts, sabes, que estemos juntos los diez como quien dice, pues... eso crea mal rollo entre nosotros. Y el Gregorio ha tenido mucho que ver en que nosotros estemos así de bien.

Explica Alba cómo el hecho de sentirse bien, que además lo genera el grupo, te motiva para continuar y estar presente en el proyecto:

A: Aquí te lo pasas bien, Charo... aquí en la escuela te lo pasas muy bien, y eso, quieras o no quieras, si... ts, lo que has dicho tú antes del monitor. Nosotros creamos una cosa que se llama el estar a gusto con las personas, y ya te acaba gustando y tú dices: “Joder, pues yo quiero ir al curso”, ¿sabes?

El grupo ha creado su espacio positivo, no con pocos conflictos y esfuerzos por comprender al otro, al compañero/a, pero Alba ha entendido el mensaje:

A: Ya, claro, ya acabas comprendiendo que, claro, que la gente se merece una oportunidad. Si no, ¿qué iban a hacer ahora? Por ejemplo, la Eli, ¿qué, qué iba a hacer la Eli si no hubiera estado aquí la Eli? ¿Hubiera estado tirada en una plazoleta fumando porros todo el día? Eso... terminas comprendiéndolo pero... al tiempo. Si no, tú dices: “Joder, por qué le están dando un sueldo si no... ¿sabes? Pero ya después... ves que las personas se merecen segundas oportunidades.

Alba ha conseguido crear nuevos deseos y expectativas, y con gran cariño valora la incidencia de la experiencia educativa en su vida:

C: ¿Y tú puedes concluir, Alba, que ves la vida de otra manera ahora?

A: Yo sí. Yo la veo de, pero, puf, cien por cien, cambia la vida. Y quiero un futuro distinto al que quería, hace dos años, pero vamos. Pero distinto.

Alba presenta ideas sobre la felicidad, porque sus aprendizajes han cambiado su idea anterior sobre la felicidad, puesto que ahora se siente cercana a ella:

A: (...) De lo que es la felicidad a lo que era hace dos años. Porque hace dos años aquí, es que no iba a optar a nada. Y ahora tú, a lo que yo quiero optar en la felicidad está más cerca de eso, ¿no? Que de lo otro. Pero eso tú antes no te parabas a pensarlo. Y ahora sí lo piensas.

Termina la entrevista llorando, mostrando tristeza y alegría a la vez, de forma dialéctica. La escuela termina en dos semanas, se acercan tiempos más grises, el miedo a enfrentarse a un mundo laboral con pocas oportunidades es evidente.

6. CONCLUSIONES

El corazón tiene sus razones
que la razón desconoce.
(Blaise Pascal)

Las emociones de Alba son en su mayoría positivas. Por eso Alba se ha mantenido en el proyecto, ha conseguido el graduado en ESO, ha aprendido un oficio y quiere continuar formándose. Nos habla de alegría y felicidad, aunque también comenta sus tristezas y miedos. Las emociones forman parte inherente de su experiencia educativa, y ni quiere ni puede obviarlas.

Son resaltables sus aportaciones respecto a la creación del ambiente educativo (inclusivo, cariñoso, acogedor, agradable, atrayente) y al papel del docente en la creación del ambiente, pero también en el ámbito de las relaciones sociales, los afectos y las emociones.

En la acción -mediación- educativa y cultural debemos contemplar la importancia de la propuesta del alumnado participante, que se genera entre sus deseos y refleja sus pasiones, por lo cual aseguran el éxito del hacer juntos/as, reestructurando continuamente la acción educativa.

Entre las propuestas el hecho de elaborar materiales con los/as jóvenes (niños y/o adultos), donde ellos/as muestren sus preocupaciones e intereses y redefinan sus preferencias por los elementos didácticos, tan necesario en el mantenimiento de la frescura que nos implica -a todos/as- en el proceso educativo.

El debate, el diálogo y la discusión se tornan metodologías muy eficaces, donde el otro/a de la educación siempre está presente con protagonismo, y también con sus emociones.

Cuando el alumnado toma la palabra, como en la entrevista de Alba, entonces las emociones no pueden pasar desapercibidas, porque son esenciales para entender por qué Alba considera un éxito su experiencia educativa en la escuela taller.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2005) Veinte años del Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Reflexiones para el futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 71, pp. 123-148.
- Edwards, D. (2003) *Psicología discursiva: el enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo*. En Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso*. Barcelona: UOC.
- González Monteagudo, J. (2010) Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Revista Curriculum y formación del Profesorado*. Vol. 14, nº 3, pp.132-147.
- Íñiguez Rueda, L. (Editor) (2003) *Análisis del discurso*. Barcelona: UOC.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. (1999) *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1990) *Biología de la cognición y epistemología*. Chile: Universidad de La Frontera.
- Rebollo Catalán, M^a Á., Hornillo Gómez, I. & García Pérez, R. (2006) El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, Vol. 7, nº 2, pp. 28-49.

Rodríguez Meléndez, C. (2014) Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/>

Sandin Esteban, M^a P. (2010) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

MENTORÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL PARA LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LOS CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

María J. Corral Carrillo

CEIP Fray Bartolomé de las Casas Sevilla, España

majococa@gmail.com

Ana María Martín Cuadrado

UNED, España

Directora del IUED

amartin@edu.uned.es

RESUMEN:

El profesorado que ingresa por primera vez en un centro educativo se encuentra con una realidad que probablemente imaginara de otra manera, las dificultades que pueden surgir se ven incrementadas por las características propias de los Centros educativos catalogados como de difícil desempeño.

Estos centros están enmarcados en un espacio geográfico determinado, barrios circundantes, segregados. Esto supone que una buena parte de la población sufre una importante desconexión. El perfil del alumnado de estos centros, suelen ser: afectivos, emotivos, impulsivos (Agresivos), poco reflexivos, dinámicos, activo y diluyen su responsabilidad personal en el amparo del grupo. En este sentido el profesorado novel encuentra mayor dificultad en el inicio de su trayectoria profesional. Por eso los procesos de Mentoría ofrecen estrategias específicas de la mano de un experto, que se traducirán en mejoras de la práctica docente. Ser capaz de reconocer las expresiones emocionales en el alumnado y de expresarlas no es siempre fácil, por eso la propuesta es ir acompañado de profesorado veterano que ejerza como mentor para la mejora de la gestión del aula.

Palabras clave: mentoría, emociones, profesorado novel, interacción didáctica.

Abstract:

Teachers entering for the first time in a school is a reality that otherwise probably imagine the difficulties that can arise are increased by the characteristics of the Schools labeled as difficult performance characteristics.

These centers are framed in a specific geographical area, surrounding neighborhoods segregated. This means that much of the population is a major disconnect. The profile of students in these centers are usually: affective, emotional, impulsive (Aggressive), slightly reflective, dynamic, active and diluted their personal responsibility in the protection group. In this sense the new faculty is more difficult in the beginning of her career. So Mentoring processes offer specific strategies with an expert, that will turn into improvements in teaching practice.

Being able to recognize emotional expressions in students and to express them isn't always easy, therefore, the proposal is accompanied by veteran teacher who works as mentor to improve classroom management.

Keywords: mentoring, emotions, junior faculty, teaching interaction.

INTRODUCCIÓN

El docente que recién ingresa en un centro educativo, viene con una maleta cargada de conocimientos, estrategias, metodologías y toda clase de ideas preconcebidas. En ocasiones toda esta maleta no se corresponde con la realidad a la que tendrá que enfrentarse en la escuela. El marcado idealismo que ha desarrollado en su proceso de formación. Se enfrenta con una realidad mucho más compleja y diversa de lo que esperaba. Gradualmente va superando las dificultades y adquiriendo las competencias que en su formación inicial no ha conseguido asimilar.

Las emociones que siente, trasmite y recibe en el microcosmos del aula, pueden llegar a ser contradictoria. La emoción puede ser definida como un conjunto de respuestas que se activan por un estímulo que lo provoca, la emoción dura unos 90 segundos son temporales, efímeras, una vez que son activadas por el estímulo, la amígdala segrega una sustancia al torrente sanguíneo y provoca el

correlato físico de la emoción, depende a la idea que esté asociada provoca unas respuestas (Philippot, 1993). La emoción es un componente subjetivo y el factor expresivo está compuesto por los movimientos faciales, posturales y vocales no lingüísticos (Páez Fernández y Mayordomo, 2000). La interacción en el aula permite expresiones emocionales por las partes implicadas en el proceso de comunicación que a veces no son entendidas, a veces por el propio código de comunicación cultural diferente. Ser conscientes de las necesidades del alumnado y de su manera de expresar lo que sienten va a ayudar a gestionar el aula con mejores resultados.

Los maestros tienen menos pensamientos negativos y menos agotamiento en la escuela en la medida que se atiende y desarrolla su inteligencia emocional (Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra, Alegre, 2012), en este sentido ser capaz de expresar las emociones, es primordial, ya que están siempre presentes en nuestra vida, no se puede ver del toda la realidad, si no es con el corazón. Si ayudamos y favorecemos a que los niños entiendan y escuchen sus emociones ayudamos a que encuentren motivación por aquello que les gusta y el trabajo de los docentes, en este caso aún más de los noveles va a ser mucho más gratificante.

Cuando pensamos en los Centros de difícil desempeño podemos hacernos una imagen determinada, a veces más objetiva y real que en otras ocasiones. Sus características giran en torno a diversas problemáticas, y si para el docente novel ya es complicado el iniciar su trayectoria profesional cuánto más en centros con características de difícil desempeño.

El Sistema de Mentoría se presenta con una gran potencialidad de orientación y acompañamiento, cimentado en un proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje y en este caso al desarrollo de los docentes, se plantea como guía, ayudando a desarrollar el máximo potencial del profesorado que recién ingresa en un Centro educativo. Surge de modo intencional y constructivo, buscando la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del potencial personal. Provee recursos para suplir las necesidades de los participantes en este proceso, generando un intercambio entre las partes. (Manzano-Soto, Martín-Cuadrado y Sánchez, 2008)

2. CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

El nivel sociocultural de la familia es muy bajo, suelen estar en zonas con altos índices de violencia, desocupación, delincuencia, desorganización familiar etc.

Son centros en los que los alumnos/as presentan gran desestructuración familiar y en algunos casos con dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, y que presentan problemas en relación a la convivencia. El nivel académico del alumnos/as es bajo, así como el rendimiento, con una falta total de motivación para los estudios. Hay un alto porcentaje del alumnado absentista. Es habitual que se dan casos de escolarización tardía.

2.1. Características

Las características que presentan estos centros son el reflejo de la zona, en la que están ubicados. Esto supone que una buena parte de la población sufre una importante desconexión en relación a los recursos existentes en el resto de la ciudad, tanto a niveles educativos, culturales, de ocio y tiempo libre,.... Este aislamiento, que conlleva la carencia o deficiencia de habilidades sociales en cuanto a relacionarse de forma normalizada con un mundo ajeno y exterior, hace que sus barrios se conviertan en su entorno social casi exclusivo, encontrando en ellos la seguridad.

Así desde una perspectiva general, podríamos hablar de ciertos factores característicos de los barrios periféricos. Zona de reciente creación que acogen a una población de una gran diversidad cultural, étnica y social. Dentro de dicha diversidad nos podemos encontrar con una parte poblacional totalmente normalizada formada por familias estructuradas y funcionales, frente a otra realidad que presenta estados carenciales y conflictivos que afectan a un sector importante. Situaciones multiproblemáticas en las que confluyen muchos factores con mayor o menor incidencia y que se materializa en núcleos familiares profundamente desestructurados. El bajo rendimiento escolar y el entorno conflictivo, predisponen al alumnado, en gran manera, para que no se vea con perspectivas de éxito.

La experiencia está teniendo lugar en un Centro del Polígono Sur de Sevilla, una de las actuaciones prioritarias que se implantaron en Polígono Sur (**Plan**

Educativo de Zona) es la materialización de una novedosa experiencia. Surge el Plan Integral del Polígono Sur, fruto de que las Administraciones Públicas, acudiendo a la llamada de los vecinos crearon en octubre de 2003 un Comisionado encargado de canalizar las distintas necesidades vecinales. Al inicio del Plan Integral entre la Delegación Provincial de Educación y el Comisionado para el Polígono Sur fue el acuerdo para la estabilidad de las plantillas, de los Centros educativos. En este sentido se trataba de mantener en sus puestos al profesorado que estuviese trabajando en la línea de proyectos presentados aprobados y valorados como estrategias para la mejora. Con esta medida, se aseguraba la continuidad del profesorado implicado en la zona, así como de los proyectos que se estaban desarrollando en los centros.

3. PROFESORADO NOVEL

El profesorado que llega a los centros caracterizados como de difícil desempeño, puede ser nuevo en el sentido de estar recién egresado y habiendo aprobado los exámenes de acceso al cuerpo de maestros. También se puede considerar profesorado novel, aquel con poca experiencia en la docencia y que no ha ejercido anteriormente en centros con estas características. El nuevo que llega necesita aprender aspectos relacionados con el contexto en el que se encuentra y la actividad transformadora de este profesorado se consigue por medio de las relaciones que establece con otros. El diálogo se convierte en un vehículo que contribuye a la adquisición de las estrategias que el profesorado que recién llega a un centro educativo, necesita adquirir, un diálogo enriquecido desde la visión dialógica, el diálogo entre iguales produce aprendizaje real (Freire, 1970).

El profesorado que recién ingresa en su carrera docente, viene de la Universidad con una perspectiva de la escuela, a realidad que posteriormente se encuentra. Termina la Universidad y llega como interino, encontrándose en muchos casos en centros de especial dificultad para su desempeño, no solo se encuentran con la inexperiencia además se suma otras situaciones que tienen que ver con los contextos donde se encuentran estos centros.

2.1. Expresión emocional, Interacción en el Aula.

La organización de centros educativos que perfila la legislación en los últimos años se percibe un mayor grado de autonomía institucional esto repercute en mayor libertad para aplicar los métodos de enseñanza que se consideren más oportunos, también permite adaptar el currículo a las características del entorno, establecer materias optativas y organizar actividades culturales escolares y extraescolares (Martín-Moreno, 2010).

La flexibilización de la Organización Escolar es hoy por hoy un imperativo, todos los componentes de la institución escolar debe presentarse con cierta flexibilidad para garantizar la participación activa de toda la comunidad educativa y la flexibilización de la gestión, recursos, currículo junto con los nuevos componentes aparecidos.

El contexto espacial del aprendizaje viene siendo objeto de continuo análisis multidisciplinar, con dos líneas que lo motivan: la innovación didáctica y la calidad de vida en el ámbito escolar.

Hoy en día se hace preciso ciertos imperativos para el cambio debido a las necesidades de los nuevos planteamientos didácticos, en interés de la mejora, la calidad y la equidad en educación.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se forjan en el desarrollo de un buen diseño de la propia acción docente (Medina: 2009). Este diseño ejecutado desde el rigor, reflexiva y creativamente proporciona ejes articulados para la mejora y calidad no solo de la acción educativa también proporciona transformaciones a niveles de la propia institución

La interacción entre los implicados va a determinar los resultados que pretendemos alcanzar, es necesario considerar en profundidad el proceder didáctico y las interacciones resultantes que como seres sociales necesitamos, la complementariedad que existe entre conseguir los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la calidad de las interacciones, ya que las relaciones favorecen la comunicación y comprensión entre los sujetos.

La experiencia se desarrolló a lo largo de un trimestre con dos grupos de clase una de 3º de primaria y otra con 5º de primaria, en ambos casos se trataba de enriquecer la interacción didáctica del docente novel con el grupo clase. La actividad se trataba de dedicar un tiempo al inicio de clase en asamblea para:

- Aprender vocabulario y expresiones gestuales-posturales emocional.
- Expresar por escrito ¿cómo me siento?

El alumnado se expresaba con mayor detalle al conocer más formas de expresar sus emociones con respecto a las cosas que le sucedían o le habían sucedido, al haber sido enriquecido su vocabulario, esto ha favorecido el autoconocimiento y la el desarrollo de mayor empatía por parte del profesorado.

2.2. Mentoría como clave para el desarrollo docente del novel

En las comunidades de aprendizaje (Martín-Cuadrado, 2011) existe un proceso natural de ayuda y apoyo mutuo que se desarrolla entre iguales; canalizar este proceso por medio de la planificación de una estrategia de orientación, la mentoría es una modalidad específica de tutorización, que comporta el desarrollo personal y profesional de los docentes implicados. En el proceso de Mentoría se pretenden conseguir objetivos que van más allá del asesoramiento en actividades concretas, se extiende hacia la toma de decisiones que debe tomar el profesorado novel en el desempeño de su labor, realiza una función de guía desde la propia experiencia del profesorado veterano, advirtiéndole de las dificultades que puede encontrar y favorece la orientación hacia la reflexión en el proceso de crecimiento profesional y en personal.

El desempeño de mentor se remonta a épocas muy antiguas, en el siglo XII A.C.; Homero, en la Odisea, habla de Mentor, que curiosamente es un nombre propio de este personaje, fue al que Ulises encarga la tarea de acompañar y supervisar el crecimiento y desarrollo de su hijo Telémaco. Homero describe a este personaje como experimentado, confiable; con el objetivo de educar, cuidar, amar, consolar, atender, acompañar en todo momento a su hijo, mientras él estaba en la guerra. Una vez se termina la guerra, pasa mucho tiempo sin saber nada de su padre, entonces se van a buscarlo por toda Grecia, así bajo la supervisión de Mentor, Telémaco aprende a valerse por sí mismo para llevar a

buen término su tarea. Por eso el nombre de este personaje se ha convertido en un sustantivo, es decir, en la categoría gramatical que sirve para nombrar a todos los tipos de sujetos con dichas características. A la vez existen modelos de mentoría históricamente significativos, desde los personajes bíblicos, pasando por la Edad Media, hasta nuestros días.

El término mentoría ha sido definido por diferentes autores, en nuestro caso vamos a seleccionar los siguientes:

(Carr, 1999) la define como “Es ayudar a aprender algo que no hubiera aprendido, o que hubiese aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que aprender por su cuenta”.

(Soler, 2003) se refiere a la mentoría como “proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra en su desarrollo personal y profesional invirtiendo tiempo, energía y conocimiento”

Mentoría significa guiar y apoyar al aprendiz para facilitarle las transiciones difíciles; es suavizar el camino, capacitarle, alentarle así como indicarle, dirigirle e instruirle. Debería desatascar los caminos para el cambio construyendo confianza en sí mismo, autoestima y una buena disposición para actuar e implicarse en mantener relaciones interpersonales positivas. La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional continuos. En el proceso, los valores personales y profesionales se someten a escrutinio y son materia de cambio (citado en Sundli, 2007, p.205).

Las personas desarrollan sus propias capacidades en sus propios contextos, es importante que el docente novel pase por procesos de modelaje en el propio contexto donde desarrolla su docencia, precisamente consiste en una vuelta a lo básico, el novel como aprendiz aprende por comprensión en el propio contexto.

4. CONCLUSIONES

Desarrollar el sentimiento de confianza y pertenencia en los docentes noveles está íntimamente relacionado por la riqueza de interacciones que se dan en el aula, es importante favorecer el intercambio y las oportunidades para la

profundización de estos aspectos, fomentar la expresión de emociones positivas hacen que se segreguen serotonina y feniletilamina que permiten que tanto el aprendizaje como las interacciones sean mejores (Carrasco, 2015), relaciones más positivas provocado por las conexiones más positivas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría en el nuevo milenio. Programa De Apoyo Al Liderazgo y La Representación De La Mujer (PROLID)*. Victoria (Canadá).
- Carrasco Rivera, C (2015) Motivación y autoaprendizaje en entornos virtuales universitarios. Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento - VII Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Diálogo Entre Culturas. UNED. Madrid.
- Clares-López, J. (2011) Conocimiento del talento personal en la educación superior: estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y otros. En VV.AA. Gestión del Talento. Pp. 173-184. Lanzarote: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Lanzarote.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía de los oprimidos*. Madrid. Siglo XXI.
- Manzano, N., Martín-Cuadrado, A.M., Sánchez, M.(2007-2008). *El programa de Mentoría para nuevos estudiantes de la UNED*. Madrid:
- Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Plan de Orientación Tutorial. C.A. de Talavera de la Reina. En A. Sánchez-Elvira Paniagua, A. y M. Santamaría Lancho (Coord.). (2011). *Avances en la adaptación de la UNED al EEES. II Redes de Investigación en Innovación Docente* (pp. 34-55) Madrid, España: UNED.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010) *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Sanz y Torres UNED

- Medina, A., Rodríguez, J.L. Y Sevillano (Coord.) (2002). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas*. Madrid: Universitas. (P. 535-579)
- de Medrano Ureta, C. V. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 14.
- Páez, D., Fernández, I., & Mayordomo, S. (2000). Alexitimia y cultura. D. Páez & MM Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos*, 51-71.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Philippot, P. (1993). Represion, percepcion subjetiva y reaccion fisiologica emocional. In D. Paez Rovira (Ed.), *Salud, expresion y represion social de las emociones* (pp. 175-194). Valencia, Promolibro.
- Soler, M. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de RRHH*. Barcelona: Gestion 2000.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.

6. REFERENCIAS DE INTERNET

Plan Integral Poligono Sur:

<http://www.juntadeandalucia.es/empleo/atipes/files/Seminarios/PSur/plan%20integral.pdf>

Plan Educativo de zona:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/documents/10306/58001/plan_educativo_zona_PS_17_11_2010.pdf

ATENCIÓN EMOCIONAL, MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA EN EL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA DE OPORTUNIDAD

Celia Corchuelo Fernández

Universidad de Huelva, España

Colaboradora Honoraria de la Universidad de Huelva

celia.corchuelo@dedu.uhu.es

Carmen María Aránzazu Cejudo Cortes

Universidad de Huelva, España

Profesora de la Universidad de Huelva

carmen.cejudo@dedu.uhu.es

RESUMEN:

La atención emocional se ha convertido en el pilar fundamental al trabajar con el alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Partiendo de un alumnado que abandona prematuramente los estudios, que se desmotiva y no titula, es la relación afectiva-emocional que mantiene con el profesorado la que logra que estos estudiantes recuperen la tan maltrecha autoestima y se motiven por conseguir un necesario título. Título que a nivel social les permitirá encontrar un empleo y a nivel personal conseguir que descubran sus potencialidades, eleve su confianza, tengan expectativas de logro y se sientan útiles y capaces para desempeñar un empleo. Dejando atrás una situación marginal y de exclusión social a la que se habían visto abocados.

Palabras clave: motivación, autoestima, aprendizaje regulado, atención emocional, fracaso escolar, Escuelas de Segunda Oportunidad.

ABSTRACT:

Emotional care has become the cornerstone to work with students of the Second Chance Schools. Starting from a student body that prematurely drop out, which discourages not entitled, it is the affective-emotional relationship with the teachers that these students achieved so battered regain self-esteem and get motivated to achieve a necessary degree. Socially title that allowed finding a job and getting

personally discover their potential, raise their confidence, have expectations of achievement and feel useful and able to perform a job. Leaving behind a marginal and social exclusion situation that they had been pushed.

Keywords: motivation, self-regulated learning, emotional care, school failure, Second Chance Schools.

1. INTRODUCCIÓN

A finales de la década de los noventa, la Comisión Europea vislumbró la enorme brecha que se abría entre la juventud y el mercado laboral a causa de los crecientes índices de fracaso y abandono escolar prematuro.

Fue entonces cuando, según explica Brodigan en su texto «La lucha contra la exclusión económica y social» (2001), Edith Cresson, a quien se había nombrado Comisaria Europea de Ciencia, Investigación y Desarrollo, Recursos Humanos, Educación, Formación y Jóvenes en 1995, determinó que era necesario desarrollar programas específicos para atender a la población que no lograban terminar su escolarización con éxito y quedaba excluida económica y socialmente, generando al Estado importantes gastos en subsidios sociales. Si bien la propuesta trataba de evitar un agravamiento de la situación económica europea, es igualmente patente que perseguía un bien para la sociedad, así como la defensa de un derecho básico: el de la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción de sexo o condición social, tratándose en este caso del derecho a la igualdad de oportunidades para la formación y el acceso al empleo.

De esta forma, la propuesta de Cresson tomó forma en su Declaración de 1997, bajo el título «La lucha contra la exclusión mediante la educación y la formación», en la cual advertía de los peligros que afrontaba la cohesión de la sociedad europea si continuaba desperdiciando sus recursos humanos. En ella sugería las que, se convirtieron en características definitorias de las Escuelas de Segunda Oportunidad cuyos primeros proyectos piloto pronto empezarían a esbozarse: cooperación a nivel local, empresas patrocinadoras dispuestas a contratar a jóvenes capacitados técnicamente y recursos educativos innovadores y de calidad; todo ello orientado hacia un solo propósito: la capacitación de personas

que, en otras circunstancias, habrían quedado sin posibilidades de adquirir formación y titulación para una satisfactoria inserción laboral.

Es por ello que las Escuelas de Segunda Oportunidad impulsadas por Cresson y la Comisión apoyándose en el texto del Libro Blanco sobre la educación y la formación (1996), se preocupan especialmente por potenciar las habilidades de cada individuo, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje de un oficio, atendiendo así a la diversidad y creando profesionales capacitados que contribuyen al buen funcionamiento económico de los Estados.

Es más, el proyecto no sólo evita la exclusión social de los individuos, sino que además los convierte en capital humano competente y preparado para los retos de la globalización mediante la formación en idiomas y nuevas tecnologías.

Esto las convierte en una medida, en gran parte, práctica, algo especialmente valorado por sus beneficiarios, que al aprender un oficio directamente de empleadores potenciales, se ven mucho más cerca de sus objetivos laborales de lo que se veían en la educación obligatoria. De esta manera, la motivación y la autoestima aumentan y el riesgo de abandono es prácticamente nulo.

Para terminar, Kollwelter (1998) se refirió a los propios jóvenes beneficiarios como tercer agente implicado en el funcionamiento de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Y no sólo eso, sino que aludió también al requisito esencial de que dichos jóvenes se encuentren altamente motivados, mentalizados para el esfuerzo y enfocados hacia el éxito. Para que esto se cumpliera, la relación entre la escuela y cada uno de los jóvenes adultos debería basarse en un contrato, pues tal y como literalmente aparece en el informe «the fact that they sign contracts with their partners means that they are treated as equals and as citizens. It also places them in a new situation from the outset: for the first time in their lives they have something to lose» (p.5), es decir, «el hecho de que firmen contratos con sus empresas significa que son tratados como iguales y como ciudadanos.

También les coloca en una nueva situación desde el principio: por primera vez en sus vidas tienen algo que perder».

2. ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Existen características de la personalidad del alumnado, tales como la motivación, la autoestima que están estrechamente ligadas al nivel de desempeño académico que éste presenta a lo largo de la vida escolar. Estos rasgos son cambiantes en función de variables socioeconómicas y culturales, observándose un aumento del rendimiento en los entornos familiares y económicos más favorables (con su correspondiente elevado nivel de autoestima y motivación) y un descenso del mismo en aquellos casos en los que el estudiante carece de apoyo familiar, social y económico.

La investigación Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina realizada por Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña (2010) se ocupó de analizar esa relación durante la transición de la etapa de Educación Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, considerando extremadamente significativo el periodo de adaptación a la fase en la cual los primeros signos de frustración, desmotivación, desenganche y pérdida de autoestima se vuelve latente, pudiéndose así predecir y frenar casos de fracaso y abandono prematuro escolar

Castro et al. (2010) también hicieron referencia a la conexión directa entre motivación y casos de éxito o de fracaso escolar revelada por estudios anteriores, en los que se confirmaron cuatro motivaciones principales que determinan las aspiraciones del alumnado de secundaria y la fuerza con la que luchan por alcanzarlas: la obtención de un título que sirva para conseguir un empleo, la realización personal, la adquisición de conocimientos y el formarse en una ocupación específica. La otra cara de la moneda se obtiene de los casos de fracaso escolar, en los cuales la desmotivación del alumnado está definida por la sensación de obligatoriedad impuesta por el sistema educativo o por los padres.

De acuerdo con la visión de los autores de la investigación arriba mencionada, así como con muchos otros que han aportado su propia definición del concepto de motivación, podríamos decir que al hablar de ella se habla del impulso o la fuerza que lleva al alumnado a realizar el esfuerzo necesario para la consecución de

objetivos y, en última instancia, la obtención de titulación. Tanto la motivación como la autoestima constituyen dos herramientas fundamentales en el crecimiento personal, social, y académico del adolescente, pero, como se verá más adelante, ambas están altamente influenciadas por actitudes, percepciones y expectativas, pudiendo por ello ser modificadas en el tiempo y en función del apoyo o rechazo del entorno. Con base en el estudio de resultados académicos, la relación entre el rendimiento escolar y los niveles de motivación a lo largo de los ciclos educativos es innegable.

Por ello no es de extrañar que, en la edad adolescente, estos alumnos y alumnas no sepan interpretar sus malas calificaciones y se sientan castigados y rebajados, perdiendo motivación y autoestima. Esto viene a ratificar la suma importancia de la atención emocional, del apoyo del profesorado en esta etapa de transición, es decir, sobre todo en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Un refuerzo positivo y una valoración del esfuerzo, realizada a través de actos comunicativos hábiles, dónde se ponga de manifiesto la relevancia del afecto, la valoración y la confianza depositada en el estudiante, siempre enfocados a las metas finales, podrían evitar un caso de fracaso o abandono escolar prematuro y reconducirlo hacia el éxito académico mediante la motivación. Asimismo, una orientación apropiada por parte del profesorado aumenta la autoestima y autonomía del alumnado, y lo vuelve capaz de autorregular su aprendizaje, consiguiendo incluso que se olviden las tan frecuentes comparaciones de notas entre unos y otros. El hecho de que un alumno o alumna pueda comprobar y regular sus propias fluctuaciones en el rendimiento y comprobar los logros que es capaz de conseguir sin compararse con otros tiene una incidencia positiva en la autoestima, y ésta a su vez, en la motivación.

Atendiendo a que son esos los tres rasgos primordiales que influyen sobre el desempeño académico, se puede constatar que el círculo de sentimientos positivos (o en el caso inverso, negativos) se cierra a la perfección.

Para finalizar, trasladando la argumentación del bajo rendimiento académico al ámbito de la escuela y con la intención de definirlo señalar que la investigación de Castro et al. (2010) aludió a numerosas causas reveladas por análisis anteriores,

las cuales están igualmente vinculadas a las características personales del alumnado de secundaria, pero que se ven condicionadas por el funcionamiento la comunidad educativa y sobre todo del trato afectivo-emocional recibido por este entorno.

Por otro lado al analizar la motivación como rasgo de la personalidad que influye sobre el rendimiento académico del alumnado de secundaria, es posible encontrar infinidad de estudios que han tratado de medir los niveles de motivación y cómo estos se transforman con el transcurso del tiempo dependiendo de las variables externas que tienen incidencia sobre ello.

Cuando, además, se habla de contextos de exclusión social, multiculturalidad y zonas con altas tasas de fracaso escolar, el tema de la motivación multiplica su interés, convirtiéndose en un verdadero desafío saber gestionar sus emociones y sentimientos de forma positiva.

Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), en su trabajo titulado *Motivación y aprendizaje en el alumnado de secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión*, se reafirman en la idea de que todos los estudiantes deben gozar de la oportunidad de desarrollar sus capacidades de aprendizaje al máximo, independientemente de su punto de partida. Definen, por añadidura, el contexto escolar como un espacio de privilegio en el que se convive en armonía bajo unos propósitos de participación e integración social plena en esta etapa de transición que va de la infancia a la edad adulta, pasando por la adolescencia.

Al reconocer que la diversidad implica el hecho de que cada alumno o alumna tiene unas necesidades educativas específicas únicas, con origen en sus diferencias sociales, culturales, de género y psicológicas, se constata que tanto el profesorado como los centros e instituciones deben responder a las exigencias adaptativas y motivacionales de cada caso para garantizar el máximo rendimiento de todos y cada uno de los miembros del alumnado, distribuyendo equitativamente las oportunidades de éxito y no permitiendo que el modelo educativo se vea influenciado por prejuicios relacionados con la procedencia o punto de partida intelectual.

Mediante las numerosas reflexiones de Barca et al. (2008) a lo largo de su estudio, se puede apreciar que la motivación no es «medible» de forma directa. En cambio, las mediciones a este respecto se hacen a través de la observación de conductas, elección de tareas o asignaturas, esfuerzo empleado, grado de implicación emocional, consecución de objetivos y constancia. Sí que se puede asegurar, no obstante, que sin la existencia de metas, como el obtener una titulación o lograr los objetivos del curso, la motivación desaparece; y, de igual modo, si las metas finales no se encuentran bien definidas en el mente del estudiante de secundaria, la motivación puede no ser efectiva.

Por ello, es labor de la comunidad educativa y del entorno establecer objetivos reales y asegurarse de que el alumnado conoce a la perfección la vía para conseguirlo (esfuerzo), cómo conseguirlo (aplicando sus capacidades al máximo) y para qué conseguirlo (para acceder a estudios superiores u obtener un título que le abra las puertas al mercado laboral).

En la misma línea de las razones motivacionales arriba explicadas, la investigación de Barca et al. (2008) propuso, apoyándose en un estudio previo de González-Pienda, la división de la estructura de la motivación del alumnado de secundaria en tres componentes esenciales: el valor, la expectativa de capacidad -o competencia percibida-, y la afectividad. Primeramente, el valor se correspondería con los propósitos que mueven al alumno a esforzarse; en segundo lugar, la expectativa indica el nivel de capacidad que el alumnado cree poseer y, finalmente, la afectividad está asociada a la respuesta emocional ante el logro o fracaso que el estudiante da conforme a la valoración recibida por parte del entorno, a su autoconcepto derivado en gran parte de la misma y a su nivel de autoestima.

En Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico, Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário (2009) profundizaron en la identificación de distintos perfiles motivacionales en el alumnado según diferentes combinaciones de metas, planteando la posibilidad de

formar grupos aislados de estudiantes que compartiesen los mismos objetivos académicos.

Mediante el análisis de resultados de las pruebas realizadas por cada grupo, se pudo constatar que, de manera lógica, el grupo caracterizado por la orientación hacia las metas y logros académicos fue el que presentó mayores niveles de rendimiento escolar, por encima de los grupos que obtenían notas altas, notas bajas o cuya motivación para el esfuerzo se cimentaba sobre el miedo al fracaso. Resulta especialmente relevante y merece ser destacado que, ese último grupo que estudiaba para evitar el castigo de padres o la mala valoración en el ámbito escolar, no superó en desempeño académico ni siquiera al alumnado con las peores calificaciones, al haber quedado en el último puesto de la clasificación; un descubrimiento clave, sin duda alguna, a la hora de replantear la manera en que se motiva a los estudiantes de secundaria si se quiere realmente incrementar sus aptitudes.

Por su parte, Steinmayr y Spinath (2008), contribuyeron con su estudio *The importance of motivation as a predictor of school achievement* (La importancia de la motivación como pronosticador de los logros escolares) al descubrimiento de un mecanismo de predicción del rendimiento escolar basado en la observación de las conductas motivacionales del alumnado.

Más relevante aún: dicha investigación reveló que la motivación puede predecir el desempeño escolar de los estudiantes de secundaria de forma independiente, obviándose información previa como datos de rendimiento anterior y coeficiente intelectual.

Cuatro años más tarde, concretamente en 2012, otro estudio ejecutado por Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla amplió los hallazgos acerca de la influencia de las diversas variables motivacionales sobre el rendimiento y la eficacia de utilizar su análisis para predecir el grado de consecución de metas académicas, si bien ha de ser aclarado que su investigación se limitó al ámbito de la enseñanza secundaria pública. Barca et al. determinaron, a través de ella, que las estrategias de autoeficacia, apoyo, organización y comprensión, así como la capacidad

percibida de autorregulación del aprendizaje sirven de igual modo para predecir y justificar los niveles de rendimiento del alumnado.

Tapia (2005) puntualizó que la implicación del profesorado es fundamental para activar este tipo de motivación en el alumnado, que posteriormente será capaz de recurrir a estas estrategias sin necesidad de ser alentados a ello, en su trabajo *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. En él, declara que el profesorado ha de «activar la intención de aprender» y «despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar» (p.5), planteando las metas académicas como un reto que les ayudará a desarrollarse como personas tanto en el ámbito escolar como en el social.

Así, la investigación de Moreno et al. (2009) concluyó, reafirmando las teorías obtenidas a partir de estudios anteriores, que el alumnado al cual se cede una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje y la autoevaluación del mismo presentan un incremento en su desempeño académico y, de manera complementaria, el que los estudiantes hagan uso de estrategias motivacionales para construir tareas deriva en una mayor orientación hacia la misma y un aumento del sentimiento de autoeficacia, potenciándose su motivación a seguir participando de forma activa en su propia preparación.

Dentro de la extensa literatura acerca de la influencia de la motivación sobre el desempeño académico, otro estudio digno de reseña es el de Boekaerts (2002), titulado *Motivar para aprender*, pues entre sus párrafos se encuentran mensajes tan clarificadores como el siguiente:

«Los estudiantes que consideran los objetivos establecidos por el maestro como sus propias razones para aprender, se obligan a alcanzar un fin deseado. El proceso que siguen para fijarse objetivos es muy distinto al de aquellos estudiantes que únicamente cumplen con las expectativas del profesor» (p.29).

De esta manera, el alumnado poseedor de la motivación adecuada no llega a sentir el proceso de aprendizaje como una obligación impuesta, hace suyos los objetivos escolares, se fija sus propias metas académicas y es capaz de autorregular su rendimiento.

3. CONCLUSIONES

El rendimiento académico como factor estrechamente ligado a los casos de éxito o fracaso escolar se ve, al mismo tiempo, influenciado por múltiples condicionantes de índole cultural, económica y social y generalmente sufre fluctuaciones durante el transcurso de los años de vida escolar.

Tales variaciones responden a las exigencias de un sistema educativo que se ha visto en la obligación de transformarse de manera paralela a la sociedad, nido de cambios que suceden a un ritmo frenético.

Entre ese caos de influencias y condicionantes que perfilan los niveles de rendimiento escolar en los distintos ciclos educativos por los que pasa el alumnado, ciertos factores emergen con fuerza para incidir sobre la forma en que el estudiante hace frente a los requerimientos y lucha por sus metas, cada uno a su manera particular.

Aspectos relacionados con las características personales del alumno o alumna como la motivación, la autoestima y el propio aprendizaje serán decisivos en la definición del perfil del estudiante y sus aptitudes.

Para lograr esta motivación y esta autoestima es necesario establecer una relación afectiva-emocional equilibrada donde la empatía y el conocer en profundidad al alumno o alumna sea el pilar fundamental para el logro de metas y objetivos. Es en este momento en el que la comunicación juega un papel decisivo, porque es a través de ella como se conseguirá que esa relación afectiva sea eficiente y logre que el alumno o alumna se conozca en profundidad y saque de sí todo sus potencialidades.

Esta relación que se establece entre el docente y el alumnado es la que capacitará al estudiante para configurar una autoestima adecuada e iniciar una motivación que logrará apartarlo del fracaso escolar y lo situará en una posición aventajada, porque percibirá como consigue metas y objetivos. Todas estas características conducen, adicionalmente, al incremento de los niveles de rendimiento académico y a la reducción del riesgo de abandono o fracaso escolar

Y todo gracias a su esfuerzo y sacrificio que conseguirá elevar el nivel de satisfacción personal, logrando el cambio.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Nascimento, S., Brenlla, J.C., Porto, A.M., y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista AMAzónica*, 1, 9-57.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L.S., Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28, 848-859.
- Boekaerts, M. (2006). Motivar para aprender. Recuperado el 5 de septiembre de 2012 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_10s.pdf
- Brodigan, B. (2001). *Ágora XII La formación para discapacitados mentales y sus formadores: propiciar el ejercicio real y adaptado de sus derechos a las personas con discapacidad mental*. Salamanca: Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Castro, M., Ruiz, L.S., León, A.T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2012). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-29.
- Cresson, E. (1997). «La lucha contra la exclusión mediante la educación y la formación». Madrid: EuropeanCommission.
- Kollwiter, R. (1998). *Second-chance schools — or how to combat unemployment and exclusion by means of education and training*. Luxembourg: Committee on Culture and Education.

- Moreno, A. (2009). El fracaso escolar. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-9.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pianda, J., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27, 139-146.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2008). The importance of motivation as a predictor of school achievement. Germany: University of Heidelberg, Department of Psychology, Hauptstraâe.
- Tapia, J.A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, A., Nuñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pineda, J.A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.

UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA

Beatriz Rodríguez Toranzo

Universidad de Sevilla, España

beatriz93_rt@hotmail.com

Manuel Delgado García

Universidad de Sevilla, España

mdelgado25@us.es

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es profundizar en la importancia de las emociones asociadas al ámbito de la educación primaria. Desde una aproximación teórica tratamos de definir el concepto de emoción y obtener una visión clara y significativa del mismo, por lo que atenderemos a los bloques de competencias emocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas.

Ante esta circunstancia, realizamos un breve repaso a la cuestión de la educación emocional; planteamos una revisión de los referentes teóricos más empleados, profundizamos en el marco de la etapa de educación primaria como “periodo clave” para el desarrollo de las emociones y, finalmente, hacemos un repaso de algunos de los programas más destacados que se plantean para atender y desarrollar la educación emocional.

Palabras clave: educación emocional, competencia emocional, desarrollo integral, emociones, autoestima.

ABSTRACT:

The objective of the present study is to deepen the importance of emotions associated with the field of primary education. Through a theoretical approach we try to define the concept of emotion and obtain a significant and clear vision of the same, so we will heed the various fundamental blocks of emotional competencies for the integral development of people.

In this circumstance, we made a brief review of the question of emotional education; we propose a review of the most used theoretical references, we delve into the framework of the stage of primary education as "key period" for the development of emotions and finally, we review some of the most outstanding programs that arise to serve and develop the emotional education.

Keywords: emotional education, emotional competence, integral development, emotions, self-esteem.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de estos años, la sociedad ha priorizado la dimensión de los aprendizajes centrados en competencias cognitivas, dejando en segundo plano otras competencias básicas, como son las emociones, primordiales para el desarrollo integral del alumnado.

Aunque la educación emocional tiene un papel fundamental en todos los aspectos de la vida, es un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida y, por lo tanto corresponde a la práctica educativa, sin embargo, actualmente en la escuela se encuentra prácticamente ignorado. Por esto, la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. De este modo, existen múltiples argumentos para justificarla.

En nuestra vida cotidiana experimentamos emociones continuamente, así como situaciones de tensión emocional (estrés, conflictos, imprevistos, malas noticias, etc.), en las que nos cuesta controlarnos. Tenemos conflictos entre lo que deseamos hacer y lo que pensamos que deberíamos hacer, sin embargo a veces no sabemos cómo hacerlo (Gallardo & Gallardo, 2010). En esta línea, autores como Bisquerra (2010), Gallardo & Gallardo (2010) señalan que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, lo cual exige una atención especial por las múltiples influencias que la dimensión emocional tiene en el proceso educativo. A su vez, la autoestima o el autoconocimiento se encuentran íntimamente relacionados con las emociones, influyendo especialmente en la escuela. Cada vez más se observan índices elevados de fracaso escolar o dificultades de aprendizaje,

provocando estados emocionales negativos y desequilibrios emocionales ya que la mayoría de los estudiantes no saben cómo actuar ante ese tipo de situaciones.

Por estos motivos, la educación emocional se considera fundamental y es una tarea que se debe realizar desde la etapa de educación primaria (Ambrona, López & Márquez, 2012; Carpena, 2003; Ruiz, Roca & Castillo, 2002; Vadebencoeur & Bégin, 2005).

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. El papel de las emociones

2.1.1. Concepto de emoción

“La palabra emoción procede del latín movere (mover), con el prefijo e, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (ex-movere)” (Bisquerra, 2010: 61). Por consiguiente, desde varios siglos atrás el término emoción ha manifestado cierta tendencia a “actuar”.

Actualmente existen numerosas definiciones acerca de este término. Sin embargo Bisquerra (2010:61) conceptualiza la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Se producen a raíz de un acontecimiento externo que es valorado, de forma positiva o negativa, para el sujeto. La valoración se considera positiva cuando supone un avance hacia el objetivo personal, en cambio cuando es negativa se caracteriza por ser un obstáculo (Bisquerra, 2010). Una vez realizada dicha valoración, se ocasionan cambios fisiológicos (cognitivos, comportamentales o neurofisiológicos) que van acompañados de una acción específica.

Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en nuestro organismo, a su vez, lo exteriorizamos a los demás a través de la expresión facial y corporal. Entre las características de la emoción, Gallardo & Gallardo (2010:12) destacan las siguientes:

- **Cualidad:** se caracteriza por el atributo positivo o negativo de la emoción, es decir, al hecho de ser agradable o desagradable.
- **Intensidad:** se refiere a la amplitud de la emoción. Concretamente nos referimos por el grado de activación, expresión y fuerza que conlleva la reacción emocional.
- **Duración:** se define como el tiempo que perdura la emoción entre su principio y su fin. Pueden ser respuestas puntuales o que perduren en el transcurso del tiempo.

2.1.2. Competencias emocionales

Según señala Bisquerra (2009:146) las competencias o componentes emocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Concretamente se resumen en cinco:

- **Conciencia emocional:** es la capacidad de estar alerta, de reconocer indicadores e indicios externos que permiten conocer los sentimientos personales y de los demás, junto a la capacidad de utilizarlos correctamente con el fin de ser una guía informativa de las actuaciones (Renom, 2011).
- **Regulación emocional:** según Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra (2012), la regulación emocional se refiere a la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente. Consiste en controlar los impulsos y manejar las emociones de forma adecuada, sin minimizarlas o exagerarlas y evitando conflictivos.
- **Autoestima:** Bisquerra (2009: 149) señala que “la autoestima significa tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de uno mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo”.

- **Habilidades socioemocionales:** Renom (2011: 36) indica que “las habilidades socioemocionales se basan en un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales”.
- **Habilidades de vida:** consisten en adoptar comportamientos adecuados y responsables para afrontar situaciones en los diferentes contextos donde nos desenvolvemos diariamente (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012).

2.2. Educación emocional

2.2.1. Fundamentos teóricos

La educación emocional cuenta con un amplio marco conceptual debido a cierta influencia de otras ciencias (psicología, fisiología, etc.).

Teniendo en cuenta la definición de Bisquerra (2010), la educación emocional se puede resumir en los siguientes términos:

“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. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantea en la vida cotidiana.” (p. 243)

La educación emocional es una forma de prevención primaria, inespecífica, con el fin de prevenir problemas emocionales en el desarrollo vital de los niños, contribuyendo a su vez en el progreso de la personalidad integral (Bisquerra, 2010).

En esta línea, Bisquerra (2009), Gallardo & Gallardo (2010) y Roger (2013) señalan que los fundamentos que conforman la educación emocional se reflejan en aportaciones de otras ciencias:

- ▮ En primer lugar, se hace referencia a los movimientos de renovación pedagógica, con el fin de proyectar una educación para la vida con una base

afectiva, así como el counselling, la psicoterapia y las teorías de las emociones.

- ▶ Por otro lado, también se vincula con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y con la inteligencia emocional de Salovey y Mayer.
- ▶ En cuanto a la neurociencia y la psiconeuroinmología son aportaciones de la ciencia que han mejorado el avance de las emociones.
- ▶ Finalmente, entre otros, el movimiento de la psicología positiva ha contribuido a la educación emocional de forma que ha enriquecido el fundamento de las emociones. El tema del bienestar emocional y la felicidad son aspectos básicos de la psicología positiva y de la educación emocional que se han convertido en temas de interés en este último siglo.

En definitiva, todos esos referentes teóricos constituyen el carácter integrador de la educación emocional y son necesarios para comprender el desarrollo de competencias ligadas al marco de las emociones.

2.2.2. Desarrollo emocional en la etapa de educación primaria

Las emociones están integradas en nuestras vidas y forman parte de la personalidad. Desde que nacemos las emociones forman parte de nuestro entorno y progresivamente se van desarrollando y descubriendo individualmente.

A pesar de que la educación emocional se estructura durante toda la vida, son los primeros años los que sirven de cimiento para el posterior desarrollo. La edad es un factor determinante en el desarrollo y comprensión de las emociones ya que, a medida que el niño crece adquiere mayor consciencia de sus experiencias emocionales (Buitrago & Herrera, 2013).

Se comienza aprendiendo mediante la imitación pero a raíz de la etapa de educación primaria (6-12 años) se manifiestan evidencias significativas. “Se inicia una nueva etapa de desarrollo en la que se construyen nuevos intereses, necesidades, retos y se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con los demás” (Renom, 2011:25).

A partir de los 6 años se inicia una etapa de diversos cambios. Concretamente, aumenta la capacidad de autocontrol, regulación y comunicación junto al desarrollo notable de la capacidad de comprensión de las emociones propias y las de los demás, es decir, son capaces de ponerse en el lugar del otro, aunque hasta los 9 años no se va a desarrollar fuertemente esa capacidad empática (Buj, 2014).

Según Buj (2014), los niños ya controlan la expresión de las emociones y son conscientes de la adecuación y utilización de las mismas, diferencian las emociones entre sí y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración, aunque hasta los 7 años no se dan cuenta de que las emociones no perduran e incluso que pierden intensidad. Alrededor de los 8 años se produce un progreso en cuanto a la ambivalencia y la comprensión de emociones contrarias en una misma situación.

Durante esta etapa se produce un aumento de los campos de interés y conocimientos, a su vez manifiestan un desplazamiento afectivo hacia sus familiares puesto que el campo de socialización aumenta con la entrada al ámbito escolar. Las nuevas relaciones provocan en el niño una independencia gradual junto a una mayor adaptación al medio, lo que da lugar a la exploración con sucesivos ensayos, consolidando aprendizaje, conociendo su entorno y tomando conciencia de sus propios límites y competencias.

De esta forma, según señala Buj (2014:15) “el grupo se convierte en la base de las relaciones y la amistad pasa a sustentarse por la cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca”. También toman conciencia de que para tener amigos es fundamental conocer a los demás, comunicarse, expresar inteligentemente las emociones y ser capaces de tolerar lo que sienten los demás.

A su vez, dejan atrás las fantasías y los pensamientos pasan a ser más realistas. El lenguaje también pasa a ser un medio de comunicación y comprensión de las emociones con el fin de entender la realidad, comunicar experiencias, expresar sentimientos y/o preocupaciones, es decir, pasa a ser un vehículo del pensamiento.

Por otro lado, durante los 6-8 años se define el yo a través de la comparación de uno mismo en su pasado y, a partir de los 8-12 años se manifiesta la comparación social y el afán por sobresalir frente a los demás compañeros, ya que la competitividad es

una de las características de esta etapa junto al egocentrismo (Buj, 2014; Renom, 2011).

A partir de este nivel de desarrollo, Ambrona, López & Márquez (2012:47) argumentan que “trabajar las competencias emocionales desde la infancia supone un factor protector frente al desarrollo de conductas de riesgo y afrontamiento de situaciones difíciles, tanto en la adolescencia como en la edad adulta”.

Así, siguiendo el trabajo de Merchán, Bermejo & González (2014), se puede afirmar que la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales, fomentando la aceptación social, la participación y respeto entre los iguales y el propio profesor, provocando de esta forma una mejora de la convivencia diaria en el aula. A su vez, implica un progreso en la integración de niños con ciertas necesidades, ya sean dificultades, deficiencias o inmigrantes.

2.2.3. Programas de Educación Emocional

Dada la importancia de la educación emocional, hoy en día es fundamental integrar el aprendizaje de las emociones en los más pequeños. Los centros educativos necesitan construir mapas de representaciones del mundo cognitivo y afectivo en su alumnado. Desde ahí, se conforma la necesidad de diseñar programas de educación emocional (Vadebencoeur & Bégin, 2005).

Actualmente existen numerosos programas educativos, entre ellos destacamos los siguientes:

- Educación emocional. Programa para la Educación Primaria (Renom, 2011)

Este programa ha sido diseñado por los miembros del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). El compromiso que adquiere dicho programa es favorecer el desarrollo integral del niño y contemplar todas y cada una de las dimensiones de la vida en la formación de las personas.

- P.E.D.E.: Programa Escolar de Desarrollo Emocional (Lozano, García, Lozano, Pedrosa & Llanos, 2011).

El Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E) es promovido por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Su finalidad es contribuir al manejo eficaz de las emociones, desde edades tempranas, para mejorar el rendimiento escolar y para lograr el éxito personal, tanto académico como social, y su desarrollo integral como persona.

- Programa de educación de las emociones: La Con-Vivencia (Mestre et al., 2011).

El programa se subdivide en dos, uno dirigido a la población escolar de 3 a 7 años y otro al alumnado entre 8 y 12 años. Aborda contenidos como conocimiento y gestión de las emociones, la autorregulación de las emociones y la autonomía personal, habilidades de comunicación, y por último habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambrona, T., López, B. & Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. Recuperado el 03/07/2015 de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Buitrago, R.E. & Herrera L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber, Revista de Investigación y Pedagogía*, 4 (8), 87-108. Recuperado el 03/07/2015 de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/2653/2468

Buj, M.J. (2014). *La educación emocional en el aula: Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: Horsori.

- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional [sic] en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Eumo editorial.
- Gallardo, P. & Gallardo, J.A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Lozano, L., García E., Lozano, L.M, Pedrosa I., & Llanos A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.)*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Recuperado de: <http://www.educastur.es/documents/10531/14575/Gu%C3%ADa+programa+escolar+de+desarrollo+emocional/805c3b04-923a-4164-8ae0-955268e504ca>
- Merchán, I.S., Bermejo, M.L. & González J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1 (1), 91-99. Recuperado el 03/07/2015 de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/455/9906>
- Mestre M.A. & et al. (2012). *Programa de educación de las emociones: la convivencia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183-1208. Recuperado el 03/07/2015 de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php? 756>
- Renom, A. (2011). *Educación emocional: Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela: actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 3*. México D. F: Alfaomega.
- Ruiz, L. M., Roca, J. S., & Castillo, M. A. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(4), 505-518.

Vadbencoeur, J. & Bégin, H. (2005). The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children: a critical analysis. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26 (1), 183-201.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PRIMARIA: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO

Beatriz Rodríguez Toranzo

Universidad de Sevilla, España

beatriz93_rt@hotmail.com

Manuel Delgado García

Universidad de Sevilla, España

mdelgado25@us.es

RESUMEN:

El objetivo que persigue este trabajo es contribuir a potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial en el crecimiento de los escolares durante la etapa de Educación Primaria. Para ello, partiendo de un estudio de caso (CEIP Cervantes, Sevilla) diseñamos un planteamiento metodológico que integra tanto el paradigma cualitativo (entrevistas) como el cuantitativo (cuestionarios) y que aborda la realidad que experimenta el alumnado de Educación Primaria. El análisis de los datos recogidos parece indicar que no se trabaja la educación afectiva, aún así los profesionales del centro lo consideran esencial para el desarrollo integral de los escolares. Concretamente, la mayoría del alumnado manifiesta deficiencias en cuanto a las competencias emocionales básicas. Con toda cautela, parece conveniente seguir innovando en el ámbito educativo de las emociones llevando a cabo proyectos hacia toda la comunidad educativa en general.

Palabras clave: emoción, educación emocional, competencia emocional, desarrollo emocional, educación primaria.

ABSTRACT:

The objective pursued with this work is to contribute to promoting the development of emotional skills as an essential element in the growth of the schoolchildren during the stage of primary education. To do this, based on a study of case (CEIP Cervantes, Seville) we designed a methodological approach that integrates both the qualitative paradigm (interviews) as the quantitative (questionnaire) and which deals with the reality experienced by students of primary education. The analysis of the data collected seems to indicate that this school isn't working the affective education, even so the professionals consider it essential for the development of the schoolchildren. Specifically, most students manifest deficiencies in basic emotional competencies. With all the required caution, it seems advisable to continue to innovate in the field of education of the emotions, carrying out projects to the educational community in general.

Keywords: emotion, emotional education, emotional competence, emotional development, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad educativa hoy en día, al igual que otros ámbitos de la sociedad, está implicada en una compleja crisis, provocando en la escuela ciertas flaquezas sobre el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado. El currículo actual tiene en cuenta este ámbito educativo, pero actualmente no se realizan todas las actividades centradas en la educación emocional que serían convenientes.

Las emociones juegan un papel primordial en la vida de los seres humanos, en todo momento ponemos en juego lo que se denominan emociones. Desde que somos pequeños es fundamental impregnar al niño de experiencias emocionales. Algunos individuos alcanzan muy buenas destrezas emocionales, sin embargo, otros muestran más dificultades por diversos motivos.

Por todo ello, la educación no solo implica el desarrollo de las competencias cognitivas, el aspecto emocional también ocupa un espacio importante. De esta forma, educar y trabajar las competencias emocionales del alumnado se ha convertido en una tarea necesaria para el ámbito educativo.

2. MARCO TEÓRICO

Existen diversos modelos a la hora de agrupar las competencias emocionales. A continuación se presenta el modelo del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Renom, 2011), según el cual hay cinco grandes competencias asociadas al ámbito de las emociones:

2.1. Conciencia emocional

La conciencia emocional es la capacidad de estar alerta, de reconocer indicadores e indicios externos que permiten conocer los sentimientos personales y de los demás, junto a la capacidad de utilizarlos correctamente con el fin de ser una guía informativa de las actuaciones (Renom, 2011).

Las personas que cuentan con conciencia emocional saben qué tipo de emociones están sintiendo y el motivo de las mismas. La toma de conciencia de las propias emociones posibilita la capacidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes (Bisquerra, 2009).

2.2. Regulación emocional

Consiste en controlar los impulsos y manejar las emociones de forma adecuada, sin minimizarlas o exagerarlas y evitando conflictivos.

Aquellos que cuentan con esta competencia se caracterizan por ser personas que “gobiernan de manera adecuada los sentimientos impulsivos y las emociones conflictivas, son personas equilibradas y positivas, incluso en los momentos más críticos y piensan con claridad, llegando a poder concentrarse a pesar de las presiones” (Renom, 2011: 33).

2.3. Autoestima

Bisquerra (2009: 149) señala que “la autoestima significa tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de uno mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo”.

La visión que cada niño tiene de sí mismo refleja el resultado de las imágenes que capta a través de diversas fuentes, ya sean los mensajes o el trato que reciben, así como el grado de reconocimiento de los logros en determinados momentos.

2.4. Habilidades socioemocionales

Renom (2011: 36) indica que “las habilidades socioemocionales se basan en un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales”. Para favorecer un buen clima en la escuela o en otros contextos es necesario interiorizar y aplicar determinadas habilidades de relación.

En esta línea, Bisquerra (2009) resalta las siguientes: habilidades sociales básicas, habilidades de iniciación de la interacción y conversacionales, habilidades para cooperar y compartir, habilidades de solución de conflictos, habilidades para gestionar situaciones emocionales.

2.5. Habilidades de vida

“Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando los posibles obstáculos que la vida pueda deparar” (Renom, 2011: 39).

Para desarrollar esta habilidad se considera necesario fijar objetivos adaptativos, ya sean a corto o largo plazo. Además de desarrollar mecanismos personales para la toma de decisiones y para asumir responsabilidades.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

- Potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial en el crecimiento del alumnado.
- Mejorar la calidad de vida emocional, previniendo conductas agresivas en el alumnado.

3.2. Diseño de la investigación

Este trabajo parte del estudio del caso CEIP Cervantes, situado en Carmona (Sevilla) y cuya elección viene motivada por la afinidad que los investigadores mantienen con el mismo (desarrollo de otros proyectos en él).

El planteamiento de la investigación se fundamenta en un diseño metodológico mixto en el que se combina la utilización de técnicas cualitativas (entrevistas), desde las que acceder a un conocimiento más descriptivo y en profundidad, y técnicas cuantitativas, desde las que atender a la intensidad del fenómeno y acceder a una población más amplia.

Para realizar el diagnóstico de las necesidades, interesa conocer el punto de vista tanto de profesores como de alumnos y, en este sentido, realizamos tres entrevistas semiestructuradas e individuales a los tres coordinadores de ciclo y, además, diseñamos, validamos y distribuimos un modelo de cuestionario para el alumnado (se adapta a las características de cada ciclo educativo, obteniendo así tres versiones del mismo).

Al tratarse de un centro con tres líneas por curso (25 alumnos/aula), partimos de una población total aproximada de 450 alumnos en la etapa de Educación Primaria. Por consiguiente, realizamos un muestreo probabilístico aleatorio y estratificado con el que obtener una muestra representativa (180 estudiantes) (véase Tabla 1).

Tabla 1. Muestra del alumnado

Muestra de alumnos/as		
60 alumnos/as de Primer ciclo	60 alumnos/as de Segundo ciclo	60 alumnos/as de Tercer ciclo
- 1º A: 10 alumnos/as	- 3º A: 10 alumnos/as	- 5º A: 10 alumnos/as
- 1º B: 10 alumnos/as	- 3º B: 10 alumnos/as	- 5º B: 10 alumnos/as
- 1º C: 10 alumnos/as	- 3º C: 10 alumnos/as	- 5º C: 10 alumnos/as
- 2º A: 10 alumnos/as	- 4º A: 10 alumnos/as	- 6º A: 10 alumnos/as
- 2º B: 10 alumnos/as	- 4º B: 10 alumnos/as	- 6º B: 10 alumnos/as
- 2º C: 10 alumnos/as	- 4º C: 10 alumnos/as	- 6º C: 10 alumnos/as

Finalmente, toda la información recopilada ha sido analizada a través de dos programas de análisis de datos como son: el MAXQDA (datos cualitativos, entrevistas) y el SPSS (datos cuantitativos, cuestionarios).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Realizamos un análisis de los resultados obtenidos en la investigación a partir de los datos recopilados en los tres ciclos educativos.

PRIMER CICLO

Principalmente hemos de destacar que en este ciclo trabajan las emociones indirectamente pero no cuentan con un programa específico de educación emocional: *“programa específico de educación emocional no hay, pero bueno si ya te digo que se trabaja en el día a día del aula...” (C1)¹*

Sin embargo, se apuesta por la importancia y posibilidad de desarrollar la educación emocional en clase ya que influye en el desarrollo del alumnado durante toda su vida. De igual modo, el entrevistado asegura que esta etapa es fundamental para el enriquecimiento de habilidades y competencias emocionales:

“No solo es posible, yo creo que es fundamental para lograr el desarrollo integral de una persona” (C1)

“...es un aprendizaje que dura toda la vida también hay niños que les cuesta más que a otros...” (C1)

Por otro lado, destaca un elevado número de alumnado con bajos niveles en competencias emocionales: *“...hay alumnos que suspenden porque tienen una baja autoestima y no se ven capaces de estudiar y sacar buenas notas...hay niños que se valoran muy poco...” (C1)* e inclusive con conductas disruptivas: *“...en el primer impulso de los niños muchas veces...tienden a la agresividad, a las malas contestaciones, a pegar...” (C1).*

¹ Códigos para el análisis: (C1): Coordinadora del Primer ciclo; (C2): Coordinador del Segundo ciclo; (C3): Coordinadora del Tercer ciclo

En la misma línea, el alumnado, por una parte, manifiesta (62%) una tendencia a tener situaciones conflictivas en contextos familiares o con sus iguales, provocando así la necesidad de aportarles estrategias de regulación emocional o de resolución pacífica y, por otra parte, presentan dificultades a la hora de expresar cualidades positivas y negativas (*muchos de ellos simplemente no manifiestan nada*), puesto que les ocasiona un esfuerzo muy grande; solo aquellos que han contestado utilizan respuestas similares, como “soy responsable”, “soy travieso” o “soy fuerte”.

SEGUNDO CICLO

En este ciclo, desde el punto de vista del coordinador, el desarrollo de la educación emocional es fundamental para el rendimiento académico e influye positivamente en el crecimiento de cada sujeto puesto que genera beneficios a largo plazo:

“(...) es importante porque desde que somos bebés vamos comprendiendo y explicando nuestras emociones como con un simple beso o un abrazo, ya estamos educando emocionalmente” (C2)

“...en el futuro van a conformar una persona, van a hacer que sea un niño de una forma, de otra, más responsable, menos responsable, cariñoso, trabajadores, incluso evitando siempre la agresividad...” (C2)

Sin embargo, al igual que sucedía en el ciclo anterior, no cuentan con un programa específico de esta temática, tan solo lo trabajan cuando ocurre algún hecho concreto: *“programa en sí elaborado no llevamos ninguno. No trabajamos la educación emocional de forma específica, sino de forma transversal o en momentos puntuales. [...] situaciones donde se producen conflictos, donde se necesitan ayuda de otros compañeros...” (C2)*

Esta realidad se ve reflejada, en cierta manera, en el comportamiento del alumnado, reconociendo (57%) que es torpe al realizar una tarea de forma incorrecta en alguna ocasión puntual; esto refleja su baja autoestima y autoconcepto puesto que generaliza que todo lo hace mal por una simple acción momentánea. Así pues, este apartado que necesita mejorarse ya que influye en el bienestar social de cada individuo.

Otro factor a tener presente es la dificultad que tienen para entender las emociones de los demás. Un alto porcentaje (67%) presenta dificultades para comprender y tomar conciencia de las emociones de sus iguales, con lo cual es fundamental dotarlos de experiencias de aprendizaje sobre la conciencia emocional.

La mayoría del alumnado manifiesta actuar con violencia en el contexto educativo (un 55% suelen actuar de forma agresiva cuando tienen disputas: gritan e insultan). El primer impulso de los niños se resume en la conflictividad, aunque hay aproximadamente un 20% de alumnos que optan por dialogar o acudir a una figura de autoridad como pueden ser los docentes o los propios familiares.

TERCER CICLO

Atendiendo a las manifestaciones de la coordinadora de este ciclo, se hace necesario la necesidad de trabajar la educación emocional en todos los ciclos educativos dado que aporta mejoras al alumnado, tanto en su vida académica como personal: “ (...) *trabajarla en todos los ciclos, desde chiquititos, claro que sí. Lo que pasa a cada uno hay que encauzarlos de una manera [..]; es fundamental en los niños, depende de cómo emocionalmente estén, así van a captar mejor los conocimientos del cole, van a tener más atención, todo...*” (C3)

También se reseña que los profesionales de la educación de este centro se interesan por educar en emociones y apuestan por la importancia de las mismas en el desarrollo del alumnado, sin embargo, como ya indicábamos en otros niveles, no lo trabajan detenidamente, ni cuentan con un programa relacionado con la educación emocional.

“Hombre directamente no porque no es una asignatura pero diariamente sí...Son lecciones de la vida diaria...Aquí se trabaja las emociones y todo a la vez...” (C3)

Todo ello se ve reflejado en gran parte del alumnado de este ciclo, quienes manifiestan deficiencias en cuanto a las competencias emocionales:

“...cuando rechazan a uno... hay dos niños que lo rechazan en la clase...es difícil vamos y entonces pues no lo integran” (C3)

“Hay niños que a lo mejor por ejemplo están muy tristes porque en su familia hay muchos problemas y cuando llegan a la escuela lo que hay es que darle mucha autoestima...” (C3)

A su vez, un 60% del alumnado de este ciclo piensa que les gustaría cambiar muchos aspectos de ellos mismos, ya sea relacionado con el físico como personalmente, lo cual nos puede dar a entender que la mayoría no presenta altos niveles de autoconcepto.

Además, el alumnado también presenta problemas en situaciones conflictivas. Más del 70% se desconcierta y les cuesta relajarse cuando tiene disputas. Son alumnos impulsivos que se dejan llevar por el primer estímulo, en lugar de pensar alternativas más acordes, e igualmente, un alto porcentaje (60%) expone que en ocasiones siente emociones sin comprender las razones de por qué se siente así. De ahí que pueda existir una falta de conciencia de las propias emociones.

En definitiva, con este análisis sacamos en claro que es un centro que requiere formación específica en el ámbito emocional durante la etapa de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES

Partiendo de un cauteloso análisis de necesidades en el que se ha tenido en cuenta la opinión del alumnado y profesorado, contemplamos la necesidad de plantear una posible propuesta de intervención en la que se propongan medidas preventivas y se intenten cubrir las necesidades detectadas en el centro.

En concreto, esta propuesta está destinada al alumnado de la etapa de primaria (6-12 años) y se compone de una serie de sesiones, que abarcan una amplia gama de actividades, basadas en experiencias prácticas. Concretamente, las actividades de trabajo se dividen en cinco bloques, los cuales atienden a cada una de las competencias emocionales. A su vez, cada bloque contiene tres sesiones, haciendo un total de 15 sesiones cada ciclo educativo (véase Tabla 2).

Tabla 2. Sesiones de trabajo de la propuesta de intervención

PRIMER CICLO				
BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
1- ¿Qué son las emociones?	1- ¿Qué es la regulación emocional?	1- ¿Qué es la autoestima?	1- ¿Qué son las habilidades socioemocionales	1- ¿Qué son las habilidades de vida?
2- ¿Qué es la conciencia emocional?	2- Regulo mis emociones	2- ¡Eres estupendo!	2- ¿Y yo con quien voy?	2- ¿Qué ha pasado?
3- El reloj de las emociones	3-Reaccionamos a nuestros problemas	3- Descúbrete	3- Entendemos todos los puntos de vista	3- Aprendemos a actuar con respeto
SEGUNDO CICLO				
BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
1- ¿Qué son las emociones?	1- ¿Qué es la regulación emocional?	1- ¿Qué es la autoestima?	1- ¿Qué son las habilidades socioemocionales	1- ¿Qué son las habilidades de vida?
2- ¿Qué es la conciencia emocional?	2- Respira y relájate	2- El lazarillo	2- Cuento de empatía	2- Cuéntame esa historia
3- La caja de las emociones	3- ¿Todo lo hago bien?	3- Aprendemos a valorarnos	3- ¿Y yo con quien voy?	3- Resolvemos problemas
TERCER CICLO				
BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
1- ¿Qué son las emociones?	1- ¿Qué es la regulación emocional?	1- ¿Qué es la autoestima?	1- ¿Qué son las habilidades socioemocionales	1- ¿Qué son las habilidades de vida?
2- ¿Qué es la conciencia emocional?	2- Controló mis impulsos	2- Buscando soluciones	2- Trabajo en equipo	2- ¿Entendemos todo lo mismo?
3- Menudas diferencias	3- Relajación	3- Pensándome en mi balanza	3- ¿Y yo con quien voy?	3- Tenemos un problema

Una vez que el programa se implante en el centro, es necesario conocer si realmente ha resultado eficiente y provechoso para el desarrollo integral del alumnado del CEIP Cervantes. Para ello, se evaluará a través de grupos de discusión con los tutores de cada ciclo.

Con la puesta en práctica del programa de intervención se persigue paliar las deficiencias emocionales a través de las competencias emocionales básicas; a su

vez, trabajar con este proyecto es una aportación novedosa e innovadora puesto es necesario incluir la educación emocional en el currículo de la educación primaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer

Buj, M.J. (2014). *La educación emocional en el aula: Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: Horsori

Deulofeu, M., Morillas, L., Pellicer, I., Quer, V., Toll, J., y Tusell, M. A. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años*. Tomo 4. México: Alfaomega.

Renom, A. (2011). *Educación emocional: Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.

AFRONTAR LA VIDA SIN MIEDO, AFRONTAR LA VIDA DESDE LA CONFIANZA

Sabina D. Santana Santana

Asociación socioeducativa agua de la Cantonera: Con cuentos y más, España

Presidenta

info@concuentosymas.com

Teresa García Díaz

Asociación socioeducativa agua de la Cantonera: Con cuentos y más, España

Terapeuta

info@concuentosymas.com

RESUMEN:

La clave para el desarrollo de ciertas habilidades emocionales, así como para acompañar los procesos madurativos y educativos de las mismas en los demás, está en encontrarnos primero con nuestras propias heridas emocionales, en analizar las estrategias y gestión que hemos hecho de ellas hasta el momento y, en buscar el camino de la reconciliación entre ambas cuestiones. De ese modo podremos ofrecer a los demás una conexión emocional pura, libre de nuestras propias cargas, y que favorece en el otro un desarrollo genuino conectado con su propio ser y que le permitirá afrontar la vida sin miedo, afrontar la vida desde la confianza.

Palabras clave: acompañamiento emocional, crecimiento personal, estrategias emocionales, confianza, aprendizaje mutuo.

INTRODUCCIÓN

El interés por las emociones aparece relativamente tarde en nuestra cultura, tal vez por la dificultad que comporta poderlas medir, tocar, sentir, etc., dirigiendo nuestro foco de atención hasta ese momento a aquellas cosas que en apariencia eran más controlables. La sociedad regida históricamente por guerras y

dictaduras tienen en su haber situaciones dolorosas que unidas a lo dicho anteriormente marcan un alejamiento de todo lo emocional.

En nuestro país, con una democracia aún joven precedida de una dictadura de unos cuarenta años y una guerra civil, está más acentuado aún.

Tras las aportaciones que comienzan a darse desde diferentes campos de estudios, como la psicología, la neurociencia o la pedagogía, sobre la psique humana, el desarrollo neuronal y su relación con el aprendizaje, centrado especialmente en el desarrollo emocional del individuo, aparece entonces el interés colectivo en las emociones.

Aquellos colectivos realmente afectados por estas nuevas corrientes, como pueden ser maestros/as, educadores/as, p/madres y otros del ámbito psicosocial, se implican en la búsqueda de estrategias y recursos para poder abordarlas y favorecer en las nuevas generaciones un desarrollo emocional óptimo para la adaptación al medio y la vida.

Y es en ese punto en el que las propias experiencias vitales, las emociones escondidas en lo más profundo de nuestra psique, aparecen y pueden suponer un bloqueo en nuestro objetivo final: dotar a los demás de estrategias y permitir su propio desarrollo emocional que le permita afrontar la vida con confianza, libre de bloqueos.

Para poder alcanzarlo en plenitud es necesario experimentarlo primero en nosotros y luego aplicarlo en los demás.

Nuestro trabajo consiste en acompañar a aquellas personas que se encuentran en esa situación, p/madres, maestros/as, educadores/as, y permitir que experimenten en sí mismos lo que posteriormente aplicarán con los demás. Es lo que consideramos el “Aprendizaje basado en el crecimiento mutuo”, yo experimento mi propio crecimiento para acompañarte en el tuyo y en tus procesos de aprendizaje.

1. ¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Todos nacemos en un contexto que se convierte en nuestra familia. Algunas están constituidas con un padre, una madre y los hijos e hijas; algunas han nacido

o se han desarrollado en contextos más complicados como puede ser orfanatos, centros de acogida o familias desestructuradas; y generalmente, con la intención de educar y proteger, pueden ser contextos en los que impere la autoridad, incluso encubierta de buenas formas. Los adultos sabemos qué necesitan los niños y niñas, y cómo deben sentir, expresar o reprimir sus emociones (Miller, 2006).

Comienza en las familias, y se extienden a los diferentes estamentos de la sociedad en general y a los colegios en particular y, como ya comentamos en la introducción, es algo heredado culturalmente y por muchas generaciones, convirtiéndose en lo válido sin hacer autocrítica y reflexión sobre las consecuencias de ello a diferentes escalas.

Los adultos que deciden apostar por su propio crecimiento, por su desarrollo emocional óptimo, parten de este modelo de familia, escuela y ámbito socioeducativo, en el que la figura de autoridad (padre/madre/maestro/etc.) le ha indicado qué, cómo, cuánto y en qué dosis necesita aprender. Y tomando también como punto de partida el alejamiento al mundo emocional que tenemos como marco socio-cultural, en ese aprendizaje se incluían, o más bien se olvidaban las emociones. De modo que desde bien pequeños experimentaron la obligación de ocultar sus emociones porque es lo que se esperaba de ellos, como por ejemplo la expresión física de emociones como el llanto frente a la tristeza, el miedo o la soledad: el niño que se cae, al asustarse llora, y de respuesta se encuentra con la frase “no llores que no te hiciste daño, no pasó nada”.

Siguiendo con el ejemplo ese niño sintió una emoción, miedo, que de manera natural y biológicamente aceptada manifestó, llanto, pero que obtuvo una respuesta de rechazo por parte de su figura de apego. De ese modo, comenzó la desconfianza de verdad a afrontar la vida, la desconfianza hacia su propio cuerpo porque no hace lo que los demás le piden, y por tanto la dependencia emocional a los demás que son los que saben qué y cómo tiene que enfrentarse a sus emociones.

Y desde este punto de partida se comienzan a formar los cimientos que acompañarán a la persona durante su vida, y que cuando quiera enfrentarse de

un modo diferente a como forjó se tambalearán porque no corresponden con lo aprendido, ni con lo que los demás esperan de él, incluso con lo que él mismo cree que es capaz de hacer. Por tanto, lo que comunicará ese adulto ahora frente a quienes quiere educar, de manera directa e indirecta, consciente e inconscientemente, es desconfianza, y por ello su mensaje también se convertirá en incongruente. Aparecerán los bloqueos que impedirán poner en práctica aquello que desde las nuevas corrientes se estima oportuno, que por sentido común se consideran necesarias en el ser humano como es el cuidado emocional, y por tanto le alejarán de su objetivo (Punset, 2008).

Las consecuencias, en general, de este punto de partida en el aprendizaje vital, son:

- Desconocimiento absoluto de las emociones;
- Desconexión de las propias necesidades;
- Nulo desarrollo de la inteligencia emocional que implica:
 - Miedo/inseguridad y alienación a éstos en los procesos vitales
 - Miedo a estructuras desconocidas
- Desarrollo de automatismos que nublan nuestras necesidades.
- Desarrollo deficiente del potencial humano en aprendizaje.

Trabajar todo este aspecto emocional en el adulto irá en dos direcciones:

- Regalarle a las futuras generaciones aquellas capacidades que a lo largo de todas esas generaciones fueron bloqueadas para nosotros.
- Permitirnos reconectar con nuestras propias emociones, necesidades, y desarrollar aquellas capacidades bloqueadas, gracias a la plasticidad cerebral.

2. ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE NUESTRO TRABAJO?

Convertir el miedo generado por nuestra educación en confianza tanto en nosotros y nosotras mismas como en los niños y niñas que confían en nosotros su crecimiento y aprendizaje.

Para ello nos centramos en:

- Crecimiento personal:
 - Conexión intrapersonal: reconectar con la emoción que estaba prohibida o muy reprimida en nuestra infancia.
 - Reconectar necesidades: Decía Marshal Rosenberg que pasó un mes sin quejarse teniendo un brazo roto. Así había aprendido que los “hombres” no se quejan, y al mismo tiempo a desconectar de su necesidad en grado sumo.
 - Frases como “no llores” o “ya te daré yo motivos para llorar” dejan la huella indeleble de una herida no escuchada y por lo tanto no tratada. Accediendo a esas heridas y sanándolas, ya que no son cosas de niños.
- Estrategias de comunicación: Una vez que conocemos nuestras necesidades y emociones vamos a transmitirlas. Sin embargo el lenguaje está adaptado a esconder todo lo anterior y por lo tanto se hace imprescindible aprender :
 - Comunicación no violenta (Rosenberg, 2006)
 - Detectar barreras de comunicación (Gordon, 2006).
 - Inclusión de las diferentes vías de comunicación: visual, auditiva, kinestésica.
- Generar nuevas estructuras de:
 - Convivencia familiar: basadas en la confluencia de necesidades de todos los miembros más que en imponer la necesidad de los adultos a los pequeños o viceversa (Gordon, 2006).
 - Convivencia en la escuela: En los pueblos pequeños y en las escuelas de hace unos cincuenta años, los maestros y maestras conocían a los niños y sus familias. Eso les daba una información que les permitía saber cuando un niño-niña tenía una situación difícil que activaba la producción de cortisol y por lo tanto bloqueaba el aprendizaje. Casi sin herramientas hacían un acompañamiento de la situación. Sin embargo la llegada de las grandes ciudades trajo unas aulas de más de 20 personas y se hacía imposible conocer a cada niño-niña con esa profundidad. Además la incursión de los padres

con diferentes filosofías de vida activaba los miedos a lo desconocido y la carencia de estructuras que permitan expresar las diferencias sin copiarlas. Todo junto genera que los colegios se cierren a la intervención familiar dejando al niño frente a dos culturas a veces completamente contradictorias: una en casa y otra en la escuela. Las comunidades de aprendizaje integran ambos mundos, incluyendo además la sociedad.

- Convivencia social: Generadas a partir de los cambios operados en las familias y escuelas, incluyendo modelos de participación y escucha en estructuras superiores, como comercios, asociaciones, etc.

3. ¿CÓMO LO TRABAJAMOS?

- **Familias:**
 - Terapia individual con cada miembro de la familia o bien de familia con todos los miembros de la familia que quieran/necesiten.
 - Talleres de familias dónde varias familias exponen tanto sus dificultades como las respuestas que han dado a ellas. Así activamos el “efecto tribu” que la individualidad de nuestra cultura ha relegado a la historia.
- **Maestros/as - Educadores/as:**
 - Formación: A través de varios módulos trabajamos los diferentes aprendizajes que hemos hecho y su repercusión en nuestro estilo educativo.
 - Coach/acompañamiento que permite sentir el apoyo de alguien al hacer cambios que, al igual que cuando entramos en un nuevo país, producen más miedo si se hace solo que si se hace acompañado.
- **Comunidad:**
 - Charla - talleres: con el objetivo de divulgar y acercar al máximo grupo poblacional la importancia de las emociones y de su desarrollo en los procesos vitales.

4. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS:

Como trabajo de muestra hemos seleccionado dos espacios, a priori similares, pero en realidad diferentes en la puesta en práctica:

Centro Educativo de Infantil y Primaria, dentro del marco de la escuela tradicional
- Ambiente de Aprendizaje basado en el crecimiento mutuo.

- Desde la escuela tradicional nos encontramos con:
 - Punto de partida:
 - Aspectos que proporcionan seguridad a los/as maestros/as y/o educadores/as que participan:
 - Una estructura institucional conocida por ellos.
 - Organización de tiempos/espacios para abordar las emociones por la inclusión del curriculum en Educación Emocional y para la Creatividad.
 - Aspectos que proporcionan bloqueos a los/as maestros/as y/o educadores/as:
 - Ratio alta
 - Las familias fuera del ámbito escolar, bien por decisión propia, bien por decisión del centro.
 - Rigidez metodológica impuesta y/o autoimpuesta.
 - Obligación de plazos y tiempos pocos flexibles.
 - Entorno físico (espacio) fuera de la realidad del mundo o inconexa con la misma.
 - Objetivo de nuestro trabajo:
 - Conexión intrapersonal de cada miembro del equipo educativo: mediante reflexiones y búsqueda de la relación entre lo abordado en las sesiones con su propia experiencia vital.
 - Estrategias de comunicación: mediante formación teórica y práctica sobre la misma.

- Generar nuevas estructuras de convivencia escolar: mediante el compromiso del empleo práctico final de lo trabajado en las sesiones en acciones concretas en el espacio, en el trabajo de convivencia, y en el modo de abordar las sesiones de aprendizaje con los/as alumnos/as.
- Ambiente de Aprendizaje basado en el crecimiento mutuo:
 - Punto de partida:
 - Aspectos que proporcionan seguridad a los/as educadores/as
 - Grupos de ratio reducida.
 - Entorno físico y actividades de aprendizaje vinculadas a la realidad del mundo.
 - Flexibilidad metodológica.
 - Las familias incluidas en los procesos de aprendizaje y la estructura educativa.
 - La organización se adapta a los intereses y necesidades del grupo.
 - Aspectos que proporcionan bloqueo a los/as educadores/as:
 - Un modelo diferente al modelo de relación de origen familiar y escolar.
 - Objetivos de nuestro trabajo:
 - Crecimiento personal: mediante terapia individual y sesiones de trabajo grupal.
 - Estrategias de comunicación: mediante formación y puesta en práctica en el propio espacio.
 - Consolidación de los nuevos espacios generados de convivencia familiar y escolar: mediante espacios de convivencia y comunicación en todas las direcciones.

5. CONCLUSIONES

La posibilidad de aplicar nuestro trabajo no depende de un contexto concreto, sino que más bien, estudiando el contexto ante el que nos encontramos podemos acompañar en la búsqueda personal y grupal de puentes que unan los

aprendizajes del pasado con el objetivo final de integración de la emoción, de la creación de nuevas estructuras de pensamiento y relación, y por tanto estar disponible para el proceso de crecimiento y aprendizaje en confianza con la vida, de las futuras generaciones.

Además, el trabajo realizado demuestra que este modo de abordar el acompañamiento emocional puede aplicarse a diferentes edades y colectivos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Miller, A. (2006): Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño. España: Tusquets Editores.

Punset, E. (2008): Brújula para navegantes emocionales. España: Editorial Aguilar.

Rosenberg, M. (2006): Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Argentina: Gran Aldea Editores.

Gordon, T. (2006): Técnicas eficaces para padres. España: Medici.

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA CREATIVIDAD COMO MECANISMO EN LA GESTIÓN PLENA DE LAS EMOCIONES

Óscar García Gaitero

Universidad Internacional de la Rioja, España

oscar.garcia@unir.net

Óscar Costa Román

Universidad Autónoma de Madrid, España

ocostar@gmail.com

Julio Real García

Universidad Autónoma de Madrid, España

real.julio@gmail.com

RESUMEN:

Al igual que ha sucedido con el resto de las actividades que se desarrollan en la sociedad, la educación, ha cambiado notablemente en las últimas décadas. Es visible la ruptura que se ha dado con las metodologías tradicionales en favor de una didáctica cada vez más paidocéntrica. En este sentido se encuentra el aprendizaje autorregulado y la potenciación de la creatividad. En el siguiente trabajo, se encuentra una reflexión basada en un amplio estudio bibliográfico que trata de arrojar luz sobre estos campos como herramientas de una gran importancia para la mejora de la comunicación emocional en el ámbito educativo.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, creatividad, inteligencias múltiples.

ABSTRACT:

As it has happened with other activities that were developed in the society, the education phenomenon has changed markedly in the last decades. There is a visible rupture that has occurred with traditional methods in favor of an increasingly paidocentric learning. In this sense is self-regulated learning and enhancing creativity. The next work, it is a reflection based on a comprehensive

literature review that seeks to shed light on these fields as tools of great importance for the improvement of emotional communication in education.

Keywords: self-regulated learning, creativity, multiple intelligences.

INTRODUCCIÓN

La sociedad está experimentando un crecimiento y unos cambios profundos. Entre otros está el rápido desarrollo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que exige de nuevos enfoques y principios metodológicos para el manejo, procesamiento y tratamiento de la información. Esto requiere el dominio de nuevas competencias básicas en los estudiantes de nuestra sociedad.

Los cambios en el conocimiento han dado lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre cómo hacer el aprendizaje más eficiente. El aprendizaje autorregulado es un concepto que se ha desarrollado durante los últimos 30 años con el fin de satisfacer estas demandas (Winne, 1995). Los estudiantes autorregulados disponen de los conocimientos necesarios para aprender de forma efectiva, tanto en la escuela y más tarde en la vida, promoviéndose de esta forma el aprendizaje a lo largo de la vida, concepto con una especial importancia en las diferentes normativas europeas y estatales en materia de educación. Esto implica un cambio de paradigma en la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción, lo que lleva a un enfoque en el cual el estudiante es un agente activo en el proceso de aprendizaje.

1. EL ALUMNO “SMART”: EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Debido a la gran cantidad de evidencia empírica, ahora existe un consenso sobre la eficacia de la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico (Winne, 1995, Zimmerman, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988), así como la motivación en el aprendizaje (Pintrich, 2000). Además, el aprendizaje autorregulado es un factor clave para el aprendizaje permanente. Proveer a los estudiantes con conocimientos y habilidades sobre cómo autorregular su aprendizaje les ayuda a mejorar su motivación, comportamiento y actividades metacognitivas con el fin de controlar su aprendizaje (Zimmerman, 1998).

Todos los estudiantes tienen el poder y la habilidad de llegar a ser *smart learners* si aprenden y emplean técnicas de autorregulación (Ashton, 1985). Gracias al programa cíclico del aprendizaje autorregulado los alumnos se auto-observan y se auto-evalúan, establecen objetivos, y ajustan las estrategias según sus necesidades y el contexto de aprendizaje en concreto, mejorando así su rendimiento y resultados.

El aprendizaje autorregulado es esa inquietud incansable, ese poder o motivación que debe albergar en el alumno y llevarle a buscar siempre la mejor estrategia a la hora de estudiar para conseguir la mayor eficacia en su estudio y ser un alumno eficaz y eficiente (Roces y González, 1998).

Esta definición del aprendizaje autorregulado está muy relacionada con la frase de Confucio de “Si das a un hombre un pez, le alimentas un día. Por el contrario si enseñas a un hombre a pescar, le alimentas para toda la vida”. Este es el fin último del aprendizaje autorregulado.

Elaborar una definición del aprendizaje autorregulado es bastante complejo, debido especialmente a que este constructo se sitúa en la confluencia de campos como el de la motivación, la cognición y la metacognición (Flavell, 1987), cada uno de ellos con sus propios problemas definitorios, de composición y clasificación (Alexander, 1995; Boekaerts, 1996; Odlin, 1994; Rocés 1995; Zimmerman, 1994).

La mayoría de los teóricos de la autorregulación conceptualizan el aprendizaje como un proceso multidimensional que involucra componentes personales (cognitivos, motivacionales y emocionales), conductuales y contextuales (Zimmerman, 1986, 1989).

Para Zimmerman (1986, 1989; Schunk y Zimmerman, 1994), el constructo de aprendizaje autorregulado puede definirse como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son orientados hacia el logro de sus metas, o como el proceso a través del cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas, produciéndose todo ello de forma cíclica (Zimmerman, 2000).

Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado es un proceso de optimización de la

persona en el desarrollo de sus capacidades. Y ese proceso de optimización debe centrarse, como elemento integrador de todas las demás, en cuatro pilares básicos, tal y como destaca el reciente informe Delors (1996):

- Aprender a ser,
- Aprender a hacer,
- Aprender a conocer, y
- Aprender a convivir.

Pilares que también se pueden sintetizar como procesos de humanización y civilización. Aprender es esencialmente construir, representar o esquematizar la realidad; conocer es manipular esas representaciones (Tébar, 2003).

El aprendizaje autorregulado es como un tipo de aprendizaje técnico en el que el aprendiz de forma activa y responsable gestiona su cognición, conducta, afectos y motivación, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de las metas establecidas.

La mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado surgieron a mediados de los años '80 para abordar la cuestión de cómo los estudiantes llegan a dominar sus propios procesos de aprendizaje. Tienen sus inicios en los estudios psicológicos sobre autocontrol y desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989).

Es a partir de este momento cuando se incrementa la necesidad de profundizar en la integración de los componentes cognitivos y motivacionales (afectivos y emocionales), para poder determinar su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

Las investigaciones en esta área han ido creciendo considerablemente desde entonces, en el sentido de irse haciendo cada vez más exhaustivas en relación a algunos de los factores con los que se le ha relacionado.

Según Pintrich y DeGroot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico:

En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas

de los alumnos, dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas, constituye otro elemento importante.

En tercer lugar otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado, son las estrategias cognitivas que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

El mero conocimiento de estas estrategias cognitivas y metacognitivas resulta insuficiente, cuando lo que se busca es promover el aprendizaje y el logro académico en los estudiantes, ya que éstos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias, así como para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990), es que la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a él, no puede ser descrita únicamente en términos meramente cognitivos: debe tenerse en cuenta, además, la disposición motivacional del sujeto que aprende.

Beltrán (1995) destaca que, a pesar de que uno de los objetivos más deseables a nivel educativo consiste en desarrollar las capacidades de cada sujeto, ofreciéndoles un buen repertorio de estrategias que mejoren sus resultados, hay que reconocer que estas capacidades pueden resultar ineficaces, si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio.

Aunque todos los estudiantes tienden a autorregular su propio aprendizaje y desempeño de alguna manera, existen diferencias importantes en cuanto a las creencias y métodos de aprendizaje entre los estudiantes

Los estudiantes poco autorregulados, no es que no tengan metas si no que sus metas son de escasa calidad. Tienden a ser poco específicas y distantes, lo cual conduce a un pobre desempeño, o control voluntario, y se limitan a formas de autoreflexión (Zimmerman, 1998). Estos estudiantes tienen poca autoeficacia y tratan, por ejemplo, de evadir situaciones de aprendizaje donde su desempeño, será evaluado y comparado con el de otros. Tienen dificultades para interesarse por la materia, o la competencia que tienen que adquirir, y atribuyen sus problemas a factores externos, como por ejemplo lo aburrido de la tarea. Manifiestan dificultades para concentrarse y luchar contra los pensamientos

distractores. La elección de sus estrategias de aprendizaje se realiza mediante el ensayo y el error, y pueden en algunos casos, protegerse intencionalmente del fracaso mediante el retraso de las tareas o no haciéndolas directamente.

De esta manera los estudiantes autogeneran pensamientos, sentimientos y conductas, para lograr sus metas de aprendizaje, e inician y dirigen sus propios esfuerzos, para adquirir conocimientos y habilidades, más que delegarlos en maestros, padres u otros agentes que participan en el proceso educativo.

Los profesores pueden fácilmente reconocer a los estudiantes autorregulados, esta situación debe ser aprovechada y capitalizada por los profesores para atreverse a implementar estrategias docentes que permitan a los estudiantes con un desarrollo menor de sus estrategias de autorregulación beneficiarse. Por otro lado, el éxito en el uso de estrategias autorreguladoras requiere retroalimentación de diferentes fuentes y una que es fundamental es el profesor, que cuando conoce y desarrolla los principios del aprendizaje autorregulado abre nuevas posibilidades a sus estudiantes.

En resumen, la autorregulación es un indicador crítico de los resultados sociales y académicos y la reafirmación de estas habilidades pueden ayudar a los niños en demostrar un desarrollo positivo en la vida temprana.

2. LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Tal y como dice Ferreiro (2006) es posible afirmar que “la creatividad se aprende como se aprende a procesar la información, desarrollar determinadas habilidades manuales, intelectuales o socio afectivas, así como también logramos incorporar en nuestro repertorio de rasgos y conductas determinados valores y actitudes.”

Es importante recordar que evaluar es emitir un juicio de valor sobre algo, en cambio medir, es constatar la presencia o ausencia de algo y la cantidad de la misma. En cuanto a la evaluación de la creatividad de un grupo se refiere, hay que aclarar que no se puede entender como la suma de las creatividades individuales de sus integrantes, aunque es algo obvio que la creatividad de los sujetos influye de forma directa en la creatividad del grupo.

Siguiendo nuevamente a Ferreiro (2006), se puede decir que “la evaluación de la

creatividad de los grupos es un problema científico reciente que no debe confundirse ni con la evaluación de la creatividad de sus integrantes por separado, ni con los procesos grupales que le son propios como entidad de funcionamiento.” Además el propio Ferreiro dice que la evaluación de la creatividad de los grupos conlleva entender la esencia de los grupos humanos.

Es importante recordar que el trabajo autorregulado es una pieza fundamental en el proceso creativo grupal ya que implica el autocontrol sobre los objetivos a lograr y como conseguirlos.

En otro sentido y haciendo referencia a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, tan de moda hoy en día, es posible afirmar que el propio Gardner entiende la inteligencia desde un punto de vista pluralista y dinámico de la mente, reconociendo diferentes aspectos de la cognición y la presencia de diferentes contextos, planteando por tanto una noción pluralista de la misma. Y en lo referente al campo emocional, Gardner presenta la inteligencia intrapersonal, como la capacidad que permite comprenderse, trabajar con uno mismo y ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Algunas personas con una profunda inteligencia intrapersonal, se especializan como filósofos, psicólogos y teólogos. (Romo, 2006).

3. CONCLUSIONES

Tal y como se ha tratado de mostrar a lo largo de este trabajo, una de las claves en el aprendizaje autorregulado, es favorecer la madurez emocional, así como promover la comunicación. Además se debe recalcar la importancia de la creatividad en todo el proceso.

Desgraciadamente, aun la literatura acerca del aprendizaje autorregulado en educación primaria, en español, sigue siendo realmente escasa, por lo cual es realmente importante continuar haciendo estudios y prácticas en esta línea y comunicarlas al resto de la comunidad científica

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P.A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain specific perspective on account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 189-193.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2, pp. 141-171). Orlando, FL: Academic Press.
- Beltrán, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ferreiro Gravié, R (2006). *El papel del grupo en la creatividad*. Torre, S. de la; Violant, V. 2006. *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Flavell, J.C. (1987). Speculation about the nature of development of metacognition. En F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Odlin, T. (Ed.), (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Roces, C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.

- Roces, C. & González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Romo Santos, M. (2006). *Cognición y creatividad*. Torre, S. de la; Violant, V. 2006. *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated: and overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategic model of students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Cristina María Machado Arenós

España

crisma1323@hotmail.com

RESUMEN:

La Inteligencia Emocional hoy en día en el ámbito psicológico y educativo es un concepto muy relevante puesto que en él está inmerso todas las áreas que influyen en el desarrollo social y cognitivo de las personas. El objetivo de este artículo es una breve recapitulación de la importancia de la Inteligencia Emocional en la expresión y comunicación de las emociones, de las diversas investigaciones realizadas hasta el momento y de los numerosos instrumentos de evaluación diseñados, con la finalidad de recopilar la influencia de la Inteligencia Emocional en nuestras vidas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, emociones, comunicación y expresión.

ABSTRACT:

Nowadays, Emotional Intelligence in the psychological and educational field is a very important concept, because they are immersed in all areas involved in social and cognitive development of people. The aim of this article is a brief review of the importance of Emotional Intelligence in expression and communication of emotions, of the various investigations carried out so far and the many assessment tools designed, in order to collect the influence of Emotional Intelligence in our lives.

Keywords: Emotional intelligence, emotions, communication and expression.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones impactan en todas las áreas de nuestra vida: la salud, el aprendizaje, el comportamiento, las relaciones... De ahí que por medio del trabajo de la Inteligencia Emocional se logre tolerar mejor la frustración, los comportamientos sean más constructivos, exista menos violencia, se fomente las relaciones interpersonales y por consiguiente se mejore también el rendimiento académico (Gallego, 2001).

Por ello no podemos hablar de Expresión y Comunicación emocional sin conocer la importancia que tiene la Inteligencia Emocional, como elemento imprescindible para que las personas expresen, comuniquen e interpreten sus emociones, así como el saber la manera de educar y de intervenir en nuestros discentes para lograr que sean educados adecuadamente en la expresión y comunicación de las emociones.

2. DESARROLLO

2.1. Conceptos de Inteligencia

El término inteligencia proviene del latín “intellegere”, compuesto a su vez de dos palabras: “inter” (entre) y “legere” (leer, escoger), por lo que etimológicamente, inteligente quiere decir “quien sabe escoger”. Lo que significa que la inteligencia es la que permite a los individuos elegir las mejores opciones para resolver una cuestión. Esta palabra fue introducida por Cicerón para dar a entender el concepto de capacidad intelectual definida como: la “capacidad de entender, comprender e inventar”. No obstante, con el tiempo, su utilización semántica ha sido cada vez más polisémica. Sin embargo, el Mainstream Science on Intelligence estableció en 1994 una definición de inteligencia, desarrollada por cincuenta y dos investigadores de todo el mundo, que la conceptualizaron como: “Una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente

académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender el propio entorno" (Gottfredson, 1997, 4).

2.2. Clases de Inteligencia

Howard Gardner puso de manifiesto que la inteligencia no es una, sino que son múltiples y todas ellas se combinan y se usan en diferentes grados de manera personal y única. (Gardner, 2001).

Las ocho inteligencias que Gardner propone son:

- a) Inteligencia Lingüística.
- b) Inteligencia Espacial-Visual.
- c) Inteligencia musical.
- d) Inteligencia naturalística.
- e) Inteligencia Emocional Interpersonal.
- f) Inteligencia Emocional Intrapersonal.
- g) Inteligencia Cenestésico-Corporal.
- h) Inteligencia Lógico-Matemática.

2.3. La Inteligencia Emocional

En el apartado anterior se presentan de forma detallada, el concepto de las diversas Inteligencias y dentro de ellas los dos tipos de Inteligencia Emocional (interpersonal e intrapersonal), pero previamente es necesario conocer el concepto de Inteligencia Emocional, el cual fue popularizado por Goleman en su libro "Inteligencia Emocional" (1995), definiéndola como una forma de interactuar con el mundo, en la que se ha de tener en cuenta diversos factores como: los sentimientos, impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, habilidades sociales específicas y de comunicación, todas ellas influidas por el entendimiento y la expresión de las emociones. Para Goleman la inteligencia emocional, es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Este autor considera que la inteligencia emocional puede organizarse en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y manejar las relaciones.

2.3.1. Modelos de Inteligencia Emocional

- La inteligencia interpersonal es la capacidad concreta de conocer a los demás, pero para esto, es necesario conocerse así mismo, para poder conocer las intencionalidades, las motivaciones, los deseos, las angustias y las singularidades del otro, fortaleciendo los procesos de socialización y de comunicación humana, a través de la interacción y del trabajo grupal.

- La inteligencia intrapersonal, se caracteriza fundamentalmente por el auto-conocimiento que debe de tener el sujeto sobre sus propias emociones y pensamientos.

Una vez descritos los dos tipos de Inteligencia Emocional según Jiménez Vélez (2003), y basándonos en ellos, diferentes autores han establecido diferentes modelos teóricos para comprender su funcionamiento.

1. El primer modelo es el de Gardner, en su libro "Frames of Mind" (1983), en el que aún no se empleaba el término "Inteligencia Emocional", pero en él se establecen las siete variedades distintas de inteligencia para lograr el éxito en la vida, que posteriormente, en 1995, incluiría una más, siendo las ocho Inteligencias múltiples que se conocen.

2. Un segundo modelo es el de Salovey y Mayer (1990), que fueron los primeros en utilizar el término "Inteligencia Emocional". Establecieron que las inteligencias personales de Gardner, podían agruparse en tres categorías de habilidades: a) Valoración y expresión de las emociones, tanto en uno mismo como en los demás; b) Regulación de las emociones, tanto propias como de los demás; y c) Utilización de las emociones, de cara a resolver los problemas.

3. El tercer modelo, creado por Cooper y Sawaf (1997), relaciona las habilidades específicas y las tendencias, abarcando cuatro aspectos fundamentales: capacidad emocional (conocimiento de las emociones de uno mismo y su funcionamiento); la salud emocional (firmeza y flexibilidad emocional); la intensidad emocional y el potencial para el desarrollo; y la química emocional (habilidad para usar la emoción de cara a la creatividad).

4. El cuarto modelo, creado por Bar-On (1997) manifiesta que las habilidades integrantes son: habilidades interpersonales; habilidades intrapersonales; adaptabilidad; manejo del estrés y estado anímico general.

5. Más adelante, Mayer y Salovey formularon en 1997 un modelo revisado de inteligencia emocional, que ponía más énfasis en sus componentes cognitivos en cuatro ramas: a) Percepción, valoración y expresión de las emociones; b) Facilitación emocional del pensamiento; c) Entendimiento, análisis y empleo del conocimiento intelectual; y d) Regulación reflexiva de las emociones para un desarrollo posterior emocional e intelectual.

2.4. Investigaciones sobre la Inteligencia Emocional.

Desde la primera formulación de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer en 1990, hasta la publicación en 1995 del conocido *best seller* de Goleman "Inteligencia Emocional" (Mestre y Guil, 2003), han sido muchos los autores que recientemente se han interesado en investigar dicho término, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1998), Goleman (1998) y Gottman (1997), que han publicado aproximaciones al concepto de Inteligencia Emocional, realizando sus propias propuestas de los aspectos que la componen y elaborando instrumentos para evaluarla. Aunque la mayoría discrepan sobre las habilidades que deben de poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, provocan que la vida de las personas sea más fácil y feliz.

La Inteligencia Emocional surgió ante la incapacidad de algunos constructos, para explicar las diferencias individuales en el rendimiento académico o laboral. De modo que se puede distinguir entre los modelos de Inteligencia Emocional basados en el procesamiento de la información afirmados en las habilidades emocionales básicas propuestos por Mayer y Salovey y los basados por los rasgos de personalidad propuestos por Goleman y Bar-On (Fernández Berrocal y Extremera, 2005), siendo éstos a la vez complementarios (Mestre, 2003).

El poder predictivo de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico no queda demostrado, puesto que los hallazgos señalan tanto la relación entre rendimiento académico e Inteligencia Emocional (Bar-On, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), mientras que otros sí lo demuestran (Brackett y Salovey, 2006; Newsome, Day y Catano, 2000), o, cuanto menos, que otras

variables juegan un papel relevante, como por ejemplo el nivel de escolarización (Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski, 2004).

No obstante, los últimos estudios han demostrado que las carencias en las habilidades de Inteligencia Emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

En las diversas investigaciones de Goleman, se han basado en contraponer la actividad intelectual del ser humano y su actividad emocional y reconocer que "cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más" (Goleman, 1997, 22). Siendo importante controlarlo y regular los estados de ánimo para alcanzar el estado de "flow" (Goleman 1997, 122). El cual alcanza su expresión máxima cuando el individuo se halla en su estado pleno de actividad, creatividad y éxito; "ser capaz de entrar en el estado de "flow" es el punto óptimo de la Inteligencia Emocional. "El *flow* representa lo fundamental en preparar las emociones al servicio de la buena actividad y del aprendizaje" (Goleman 1997, 117). Así, para Goleman la Inteligencia Emocional es la inteligencia en su función prácticamente exclusiva de controlar de un modo positivo la vida emocional de la persona.

2.5. Instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional

Los instrumentos para poder valorar y medir actualmente la adquisición de la Inteligencia Emocional son numerosos y variados; tal vez porque aún no existe un criterio consensuado sobre que herramientas deben emplearse para medir esta capacidad (Extremera, Durán y Rey, 2005), siendo los más empleados los siguientes:

- Inventario de Cociente Emocional (Bar-On, 1997).
- Escala del estilo en la Percepción del afecto (Bernet, 1996).
- Test EQ MAP de Cooper y Sawaf (1997).

No obstante, existen otros instrumentos para valorar la inteligencia emocional, que resultan de la combinación e interpretación de las variables más relevantes de estos tres, como son:

- La Escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998); o “Schutte Self Report Inventory” (SSRI).
- La Escala 3ª para medir el factor “g” de Castell. Es una escala que mide la inteligencia general sin tener en cuenta las influencias culturales ni ambientales y consta de cuatro subtest: 1) Series incompletas y progresivas (con 12 elementos); 2) Clasificaciones (con 14 elementos); 3) Matrices (con 12 elementos); 4) Condiciones (con 8 elementos).
 - Las matrices Progresivas de Raven (1994).
 - Cuestionario de Personalidad de Eysenck Revisado (Eysenck, Eysenck y Barret, 1985).
 - Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
- Actualmente, coexisten dos formas de evaluar la Inteligencia Emocional. Por un lado, las medidas de ejecución, representado fundamentalmente por el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para adultos y el Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test, Youth Version (MSCEIT-YV) para adolescentes.

3. CONCLUSIÓN

Hoy en día, el concepto de Inteligencia Emocional está avanzando de manera constante, siendo un término con referencias tanto para la educación y formación de las personas, como para su desarrollo integral. La Inteligencia Emocional es un tema novedoso y potencialmente enriquecedor para la ciencia y psicología en general, y para la pedagogía y la educación en particular; de ahí, que se pretenda vincular su relación con otras variables de investigación, a fin de mejorar la calidad de vida de los individuos, afrontando los problemas y situaciones diarias, como pueden ser su relación con otros elementos:

- Estrés, compromiso y agotamiento (Extremera, Duran y Rey, 2007a).

- Ansiedad y estrés (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2006; Kruger, 2009).
- Optimismo y pesimismo. (Extremera, Duran y Rey, 2007b).
- Salud física y mental. (Extremera y Fernández- Berrocal, 2006)
- Satisfacción personal. (Extremera y Fernández-Berrocal 2005)
- Empatía. (Fernández y Barraca, 2005)
- Calidad de Vida (Martínez de Antoñana, Pulido, Berrios, Augusto, Luque y López, 2004).
- Apoyo a la Integración Escolar (Lucas, 2005).

De esta manera, se puede afirmar que el desarrollo de la Inteligencia Emocional en nuestros discentes tanto en todos los niveles educativos así como también en adultos y personas mayores es un elemento esencial en su desarrollo personal y social. Puesto que entendiendo, comprendiendo y conociendo las emociones que surgen en las diferentes situaciones de la vida, se podrán expresar y comunicar mejor las emociones con total libertad y seguridad, logrando con ello un aumento de la autoestima y una mejor calidad de vida.

4. BIBLIOGRAFIA

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Heath Systems.
- Ciarrochi, J.; Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), pp. 1105-1119.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization. Nueva York: Grosset Putnam.
- Extremera. N.; Durán. A. y Rey. L. (2007a). Inteligencia Emocional y los niveles de burnout, engagement y estrés, en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Extremera. N.; Durán. A. y Rey. L. (2007b). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting

psychological adjustment among adolescent. *Personality and Individual Differences*, 42, pp. 1069-1079.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia Emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el Meta Trait Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*. 11 (2-3), pp. 101-102 y 12, pp. 191-205.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, pp. 45-51.

Fernández, A. y Barraca, J. (2005). Inteligencia Emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios. En J. Romay y R. García (Eds). *Psicología Social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*. (pp. 335-342). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), pp. 251-254.

Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R.; Extremera, N.; Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Difference Research* 4, pp.16-27.

Gallego, D. (2001). "Las capacidades personales de la inteligencia emocional y cómo educarlas". Ponencia en las III Jornadas de Innovación Pedagógica. *La Inteligencia Emocional. Una Brújula para el Siglo XXI*. 24 de marzo del 2001. Centros Familiares de Enseñanza.

Gardner, E. (2001). *La Inteligencia Reformulada, las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el Cociente Intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara.

Goleman, D. (1998a). What makes a leader? *Harvard Business Review*, nº 76, pp.93-104.

- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gottfredson, L. (1997). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography. *Intelligence*, 24 (1), p. 13.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Jiménez Vélez, Carlos A. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kruger, J. (2009). "Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning 2009", Part of the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems, MCCSIS 2009, 1, pp. 107-114.
- 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), pp. 51-66.
- Lucas, J.M. (2005). Desarrollo de la Inteligencia Emocional como apoyo a la integración escolar. *Revista de Educación*. 28, 81-96.
- Martínez de Antofñana, R.; Pulido, M.; Berrios, M. P.; Augusto, J. M.; Luque, P. J. y López, E. (2004). Inteligencia Emocional percibida y Calidad de vida en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 14 (2), pp.61-78.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.
- Mestre, J. M. y R. Guil (2003). Inteligencia Emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.). *Emoción y Emoción: La Adaptación Humana*. Vol I. (pp. 397-426). Madrid: McGraw-Hill.

- Newsome, S.; Day, A.L. y Catano, V. M.(2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6),pp.1005-1016.
- Parker, J. D. A.; Summerfeldt, L. J.; Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), pp. 163-172.
- Repetto, E.; Pena, M. y Lozano, S. (2006). El programa de competencias socio-emocionales a través de la práctica en empresas (POCOSE) XXI. *Revista de Educación*. 9, pp. 35-41.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, pp. 185-211.
- Shapiro, L. E.(1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona:Ediciones B.
- 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), pp. 95-105.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA

Rosario Medina Salguero

Universidad de Huelva, España

Profesora del Departamento de Educación

rosario.medina@dedu.uhu.es

José Antonio Ruiz Rodríguez

Universidad de Huelva, España

Alumno de doctorado

jrrmundi@gmail.com

RESUMEN:

En la educación de siglos anteriores, el éxito de la educación estaba estrechamente vinculado con los logros académicos alcanzados; actualmente, se han creado otras expectativas que cuestionan el sistema educativo que se ha venido desarrollando. El reto es formar a personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida (Goleman, 2012; Nussbaum, 2008; Salovey y Sluyter, 1997, Ban-Or y Parker, 2001).

El presente trabajo pretende ilustrar la relación directa entre el desarrollo y control de las habilidades emocionales en la formación de educadores sociales, concretamente en la práctica de la Animación Sociocultural.

Palabras clave: animación sociocultural, inteligencia emocional, educación social, habilidades emocionales, formación.

ABSTRACT:

In the education of previous centuries, the success of the education was narrowly linked by the academic reached achievements; now a days, there have been created other expectations that question the educational system that one has come developing. The challenge is to form persons integrated to the society, with

social and emotional tools that allow them to confront the challenges of the life (Goleman, 2012; Nussbaum, 2008; Salovey & Sluyter, 1997, Ban-Or & Parker, 2001).

The present work it tries to illustrate the direct relation between the development and control of the emotional skills in the formation of social educators, concretely in the practice of the Sociocultural Animation.

Keywords: Sociocultural animation, emotional intelligence, social education, emotional skills, formation.

INTRODUCCIÓN

Para analizar la sociedad se precisa reconocer la simultaneidad de entramados socioculturales complicados y diversos, debido a las relaciones de vivir en la modernidad, las cuales han proliferado formando en las personas una serie de reconfiguraciones en las maneras de cómo actúan, producen su espacio en la sociedad y problematizan los saberes teóricos.

En un contexto de crisis global en donde el mercado, los medios de comunicación tanto telemáticos como informáticos y las migraciones irrumpen en la soberanía de los Estados, ha ocasionado una yuxtaposición entre lo local, lo nacional y lo global y ello ha repercutido directamente en la producción del espacio social. Todo lo mencionado exige la construcción de nuevas preguntas, referentes, categorías de análisis y problematizaciones y por tanto, estos procesos hacen que pensemos en nuevos modos de organizar el trabajo, de producir socialmente, de construir vínculos y de consumir; induciendo substancialmente a profundas transformaciones estructurales y subjetivas. Pues es aquí donde se hace pertinente acercarse a una lectura del contexto que nos permita, comprender hoy, la pertinencia de la Animación Sociocultural como práctica de intervención y promotora del cambio.

1. FUNDAMENTOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

1.1. Orígenes de la ASC

Desde una perspectiva general, se puede decir que la Animación Sociocultural (ASC) ha existido siempre. Delorme (1985) apunta que «en el instante que las personas se congregan se produce Animación, ya que desarrollan y organizan tácticas de intercambio y comunicación, al tiempo que algunos miembros se transforman en agentes facilitadores de las mismas».

Sin origen concreto, emerge como discurso y acción de manera simultánea como respuesta a las necesidades derivadas de la Europa Industrial y la posguerra.

La ASC en su dinámica de consolidación como práctica ha transitado por procesos de acompañamiento, apoyo e intervención. Dichos procesos fueron liderados desde las lógicas modernizantes de países Europeos y de Norteamérica hacia las colonias, en los cuales se ha propuesto desde la transmisión e instalación de capacidad tecnológica hasta asuntos más cercanos a la ASC como el mejoramiento de la calidad de vida, la autogestión y la búsqueda autónoma de modelos y alternativas de desarrollo.

En Alemania es donde inicialmente aparece en el siglo XIX, como una práctica articulada a procesos de aplicación de la Pedagogía Social. Hacia 1965, las expresiones *animation socioculturelle* y *animateur* eran muy frecuentes en los debates sobre asuntos culturales en los países de habla francesa. Por lo tanto, parece que fue en el contexto francófono donde se encuentran las raíces de este campo. En el Reino Unido se asocia la ASC a la *capacity building*, práctica de intervención asociada al reforzamiento de competencias en personas, grupos o agencias para la resolución de sus propios problemas, en contextos de desarrollo rural y áreas deprimidas en los continentes considerados subdesarrollados (Asia, África y Latinoamérica).

En España, el nombre viene a recoger cierta tradición basada en la educación de adultos y de cultura popular, configurándose más que en una concepción teórica, en una práctica social y cultural. Sin embargo, se han generado cambios significativos en la forma de comprender, definir y practicar la ASC. Por una parte, surge como respuesta a la restricción de libertades planteadas por la dictadura Franquista y por otra, como proceso de reconstrucción y desarrollo comunitario.

En la década de los 80, comienzan a diferenciarse como metodologías de intervención socio-comunitarias, dos vertientes (Delgado, 1989): una que se orienta sobre todo, hacia el trabajo socioeducativo y se transforma en *gestión cultural* (concepto de cultura, entendida como artes y patrimonio) y otra que se centra en la *acción más propiamente cultural*.

La ASC ha tenido un fuerte vínculo con las políticas locales o municipales.

Ventosa señala que «gran parte del origen y desarrollo institucional de la ASC en España ha venido de la mano de los ayuntamientos (...) este rasgo no es privativo de nuestro país, sino que más bien corresponde con una constante dentro de la evolución de la ASC en Europa, en donde constatamos un proceso de progresiva descentralización de la acción y de sus correspondientes políticas culturales» (2007:2).

1.2. Fundamentos de la ASC

La vida del ser humano no se reduce sólo y exclusivamente a la biología y biografía, va más allá que la de cualquier otro ser vivo. Es decir, su naturaleza (biología) y su propia esencia (biografía) están marcadas por la cultura. Pero el ser humano no debe conformarse sin más lo que le viene otorgado por la biología y la cultura, debe también guiarla y transformarla. Como apunta Maalouf (2005), «un mal uso de nuestra biografía puede convertirnos en asesinos de identidades, de nuestra propia identidad y de la de los otros». De este modo destaca que:

«La ASC tiene que ver con la biografía en el sentido de alimentación cultural, debido a que muchas dinámicas se centran sobre todo en la función básica y primordial de ayudar a las personas a construir su propia autobiografía. De tal forma es así que tener vida específicamente humana equivale a tener autobiografía y tener autobiografía equivale a dejarse crecer en un humus cultural, a saber aprovechar las enseñanzas del entorno, a poder disfrutar y «digerir» el patrimonio de la humanidad».

Abarcando la ASC la dimensión básica de la vida y del desarrollo humano, sin embargo no sería suficiente lo cultural y lo humano si descuidara la dimensión de animar a los seres humanos a hacerse cargo de la necesaria transformación de la biografía, individual y colectiva.

Llegado a este punto, destacamos una definición que integra las tres dimensiones (animación, social y cultural). Para ello, seleccionamos la propuesta por Gómez, citado en Da Silva (2008):

«La Animación Sociocultural se proyecta como una finalidad eminentemente educativa desde una nueva relación pedagógica, haciéndose explícita en sus metas individuales o sociales la liberación, la participación y la democracia cultural, la innovación y la transformación social, la identidad cultural, creatividad colectiva y el desarrollo autónomo e integrado».

1.3. Funciones

Nos basamos en la clasificación propuesta por Mónica Sepúlveda (2008) para hacer referencia a las distintas funciones de la ASC. Cabe resaltar que no son excluyentes, sino que se puede relacionar varias en una propuesta de intervención.

La autora establece una clasificación compuesta por cuatro funciones, como son la compensatoria (consiste en observar la historia pasada y pretende restaurar la historia personal de los participantes, es decir, corregir, prevenir y orinetar); la divulgativa (pretende normalmente difundir cultura patrimonial y disfrutar de saberes y conocimientos; la crítica y creativa (se centra en la forma de ser y pretende ayudar a crear, gestionar y desarrollar los bienes culturales al servicio de la transformación colectiva) y la adaptación e integración social (atiende a los desajustes y desigualdades que se producen, por distintas razones, entre los ciudadanos y las estructuras sociales).

1.4. La inteligencia emocional en el animador sociocultural.

En la educación de siglos anteriores, el éxito de la educación estaba estrechamente vinculado con los logros académicos alcanzados. Actualmente, se han creado otras expectativas que cuestionan el sistema educativo que se ha venido desarrollando. El reto es formar a personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida.

De este modo, es fundamental que en la labor del educador social intervengan factores como la motivación, las expectativas y el afecto, es decir, como apunta Ruiz Iriarte (<https://goo.gl/3esIMF>) « los factores no intelectivos, que tienen una

gran relación con los procesos de aprendizaje, transformándose en unos buenos resultados de aprendizaje y en un buen aprendizaje para la vida».

Sobre estos factores no intelectivos, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que « en la literatura científica existen dos grandes modelos de Inteligencia Emocional (EI): los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman y Bar-On)». Además, indican que en España el que ha tenido más repercusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman por razones de marketing. Para Goleman (2012: 43-44) la inteligencia emocional consiste en:

- 1) Conocer las propias emociones, es decir, el «conócete a ti mismo». Esto consiste en tener conciencia de las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
- 2) Manejar las emociones. Consiste en la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada
- 3) Motivarse a sí mismo. Goleman destaca que una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.
- 4) Reconocer las emociones de los demás: Un don de gentes fundamental es la *empatía*, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).
- 5) Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas

habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Otro modelo menos conocido es el de habilidad de Meyer y Salovey. Este modelo se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde este postulado, la IE se define como «la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza de regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás». La IE desde esta perspectiva implica cuatro grandes componentes:

1. Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
2. Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
3. Compresión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
4. Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Ambos modelos son un referente claro de las competencias básicas de debe poseer un profesional de la educación, en nuestro caso un educador social.

1.4. Inteligencia Emocional vs. Animación Sociocultural

Para diseñar una adecuada intervención socioeducativa, en nuestro caso de Animación Sociocultural, es necesario realizar un buen diagnóstico del contexto y adecuar el diseño a las necesidades detectadas, pero para llevar a la práctica esa intervención es necesario también que el dinamizador/animador posea una serie de cualidades como el dominio de las emociones para que la intervención sea lo más óptima posible y derive en la transformación deseada. Nos referimos con ello, al perfil del profesional de la animación. Las cualidades a destacar son:

- a) Capacidad para infundir vida, es decir, no se puede animar si no se es capaz de motivar. El entusiasmo es tan contagioso como el desánimo. Que sea capaz de transmitir entusiasmo y optimismo contagioso.

- b) Capacidad para relacionarse y comunicarse con la gente, o lo que es lo mismo, espontaneidad, tolerancia, amabilidad, simpatía, buen humor y capacidad para saber escuchar de forma positiva y empática.
- c) Convicción y confianza en que la gente puede liberar sus potencialidades para realizarse como persona.
- d) Madurez humana.
- e) Fortaleza y tenacidad para enfrentar las dificultades.
- f) Mística y vocación de servicio.

Como se puede observar el perfil profesional de la ASC debe reunir una serie de características que coinciden con los aspectos que promulgan las distintas teorías de la IE.

Asimismo, la UNESCO apunta a que «la ASC es el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas», y quien promueva esa participación debe de poseer las habilidades emocionales propicias para hacer efectivo ese desarrollo de la comunidad.

2. OBJETIVO

El propósito de esta comunicación es ilustrar la experiencia docente con un grupo de alumnos de 2º curso de Grado de Educación Social en la asignatura de Animación Sociocultural.

3. LA EXPERIENCIA

La experiencia ha sido con 69 alumnos de 2º curso de la titulación de Educación Social del curso 2014/2015 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. La asignatura ha sido estructurada de forma que tanto los conocimientos teóricos como los prácticos tengan la misma valoración. De ahí se extrae la lectura que es tan importante aprender las cuestiones teóricas como el aprender a ponerla en práctica. Centrándonos en la práctica, esta a su vez se ha estructurado en cinco momentos: en un sondeo en internet de proyectos de ASC tanto de índole internacional como nacional con el fin de generar su propia base de datos; en el diseño de un programa de ASC; en la puesta en práctica del

mismo; en la participación de un taller y la visita a un centro de atención socio-educativa.

Para la elaboración de las tareas se han distribuido en grupos de trabajo que se componían de 4 a 6 miembros, quedando configurado 16 grupos en total.

Cabe destacar el énfasis de la participación e implicación en todo el proceso, desde un punto de vista activo y dinámico donde se partía principalmente de un clima positivo y una comunicación efectiva con el profesorado. En todo el proceso educativo el profesorado ha mantenido una actitud proactiva, dialogante, de respeto y atención, siguiendo un papel de facilitador y de modelo para favorecer el aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

El sondeo en internet ha sido un punto de partida y de orientación para decidir sobre qué tema iban a desarrollar su proyecto, una vez que sabían cómo se realizaba.

El diseño del proyecto de ASC se ha llevado a cabo con un seguimiento puntual en horas de clase. Los destinatarios seleccionados han sido diversos, destacando principalmente inmigrantes, adolescentes, niños en riesgos de exclusión social y personas mayores. Los temas han sido prevención de drogas, autismo, potenciación de relaciones intergeneracionales, absentismo escolar, bullying, violencia de género, racismo y xenofobia; y los contextos seleccionados han sido aulas hospitalarias, centro de personas mayores, centros de menores, centros penitenciarios y casas de acogida.

Todos ellos comparten como técnica metodológica las dinámicas de grupos, las cuales han sido seleccionadas y adaptadas al colectivo y a los objetivos propuestos en cada proyecto.

Con respecto a la puesta en práctica, cada grupo de trabajo ha seleccionado una serie de dinámicas y las ha llevado a la práctica con el grupo-clase.

Y por último dos actividades. Por un lado, la participación en el taller denominado «Valores comunes», en el cual tras leer diversas historias de comic sobre los valores del amor, la amistad... debían de crear e inventar un cómic donde se

recreara otros valores importantes para la convivencia, la paz y la armonía entre civilizaciones y así poner en práctica la *capacidad empática*; y por otro, la visita a la Fundación Valdocco _DistritoV, donde tuvieron la oportunidad de conocer a través de los profesionales (educadores sociales, animadora sociocultural, maestras...) como todo lo aprendido y realizado en clase se lleva a cabo en el contexto real.

Para concluir subrayar cierta resistencia del alumnado al cambio con respecto al desarrollo de las clases, ya que todo cambio genera incertidumbre y que además era la primera vez que trabajaban así. También destacar algunas limitaciones que se nos ha presentado como que el grupo de alumnos era muy numeroso y nos ha dificultado la planificación, así como las horas lectivas han sido escasas y hemos tenido que sintetizar y priorizar unas cuestiones sobre otras.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R., y Parker, J. (2001): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado, E. (1988). "La gestión cultural en els 90". En V.V.A.A. *Educar*. Nº 13. Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 95-108.
- Delorme (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado el 12/06/2015 de: <http://goo.gl/BjQ1cC>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Maloouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salovey, P., y Sluyter, D. (1997): Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. Nueva York: Basic Books.

Sepúlveda, M. (2008). Animación Sociocultural: conceptos, fundamentos y prácticas. Alianza Escuela de Animación Juvenil.

Ventosa, V.J. (2007). La animación sociocultural en España: una perspectiva local. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana, V.1, pp. 1-12.
Recuperado el 30/05/2015 de: <http://goo.gl/PkEICd>

***ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN
EMOCIONAL EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN CON
NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES: EL CASO DE LOS PRESUPUESTOS
PARTICIPATIVOS DE SEVILLA***

Jorge Ruiz-Morales

Universidad de Sevilla, España

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y
Sociales

jruiz2@us.es

Dolores Limón Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía
Social

dlimon@us.es

Resumen:

La participación de niños, niñas y jóvenes en nuestra sociedad y la escuela es una oportunidad para construir espacios democráticos, a modo de contextos socioeducativos preparados para favorecer la comunicación emocional, la construcción de conocimientos, la interacción entre personas y fortalecer la cohesión social.

Las experiencias y derivas educativas en torno a los Presupuestos Participativos de Sevilla son testimonios de la importancia y relación que posee la democracia directa, a modo de participación co-protagonizada por niños, niñas y jóvenes, con el desarrollo y equilibrio emocional. Siendo las estrategias para su desarrollo un conjunto de oportunidades para el crecimiento personal, y el cambio social, político y educativo.

Palabras clave: participación ciudadana, desarrollo emocional, crecimiento personal, democracia directa.

Abstract:

The participation of children and young people in our society and school is an opportunity to create a democratic space as a kind of socio-educational context where we can promote emotional communication, the development of knowledge, interaction between people and boost social cohesion.

The experiences and educational conclusions that surround the Participatory Budgeting in Seville are testament to the importance and the relationship that a direct democracy possesses, like the co-lead participation by children and young people with emotional growth and balance. The strategies for its development are a combination of opportunities for personal growth together with social, political and educational change.

Keywords: citizen participation, emotional development, personal growth, direct democracy.

INTRODUCCIÓN

Las realidades inciertas, cambiantes, diversas, complejas y conflictivas que caracterizan a las sociedades modernas demandan nuevos paradigmas pedagógicos, formas diferentes de desarrollar la educación y formar a las personas, modelos críticos y dialógicos en la didáctica desde un enfoque globalizador. Según Houtart (2015), Ruiz-Morales y Limón (2013), Manzano (2011) nuestras sociedades están siendo cuestionadas en sus instituciones, modelos, estructuras y organizaciones, no sólo irrumpen nuevos conjuntos de acción y partidos políticos, sino que la infancia y la juventud pugnan por ser en el presente, más que un tesoro para el futuro, o un proyecto social bienintencionado. La participación de niños, niñas y jóvenes rompe las lógicas subyacentes a la estructura jerárquica de nuestra sociedad y las instituciones que sirven a sus intereses, en el sentido de poder establecido que genera dinámicas de sometimiento, sumisión y dependencia.

Cualquier proceso subversivo genera oportunidades para la expresión y comunicación de emociones, sentimientos, ideas, propuestas, etc., un lenguaje

que se mueve entre los deseos y los sueños, lo posible y lo realizable, la utopía y la libertad.

El potencial de transformación que atesoran los procesos de participación contempla dimensiones institucionales, sociales, grupales y personales. En este artículo y a la vista del trabajo realizado por Ruiz-Morales (2014) en la Tesis Doctoral “Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla, entre los años 2005-2008”, y posteriores aportaciones desde el proceso de dinamización e investigación en el Proyecto “Almensilla (Con)Suma Responsabilidad” podemos concluir que los niños, niñas y jóvenes que participan se sienten valorados, tenidos en cuenta, tomados en consideración y escuchados como ciudadanía, y sobre todo como personas, en toda su dimensión y complejidad.

Y esto está relacionado con el modo en que conocemos, construimos conocimientos, nos comunicamos y relacionamos, en primer lugar con nosotros mismos, con las demás personas, incluyendo la dimensión intergeneracional, y con el medio.

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DE ESTA COMUNICACIÓN

El contenido de esta investigación bebe del proceso de los Presupuestos Participativos de Sevilla (PPS), de la experiencia del CEIP Adriano en su puesta en marcha y consolidación del Consejo de Delegados y Delegadas, el diseño del Plan de Convivencia en el IES Diamantino García Acosta, las diferentes propuestas que se fueron poniendo en marcha en relación con las zonas de juego en los patios de los colegios, las actividades de ocio nocturno, el taller de radio, los grupos motores, su plataforma y otros procesos que se dieron cita en Sevilla entre los años 2004 y 2008.

Y en este trabajo pretendemos prestar especial atención a ¿cómo los procesos de participación generan un espacio de crecimiento personal que favorece la comunicación emocional?

2. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD

La participación social, y en el caso de la escuela de la propia comunidad educativa, como espacio de construcción de la educación democrática es una asignatura pendiente en la educación escolar y la educación social (Ruiz-Morales, 2014). Aunque se están abriendo algunos espacios, aprovechando algunas fisuras y construyendo procesos y prácticas de carácter más liberador-emancipatorio.

La educación democrática como modo de aprender a vivir en una sociedad equitativa, justa, incierta, conflictiva y compleja se sustenta en una serie de ideas fuerza que recogemos a continuación (Ruiz-Morales, 2014):

- 2.1. *Libertad* para que las personas (educadores/as, maestros/as, niños/as, personal de administración y servicios, padres y madres, vecinos/as) se sientan libres de expresar, decir y mostrar su punto de vista, pensamientos, pareceres, críticas y propuestas sin que deban temer ninguna represalia.
- 2.2. *Co-responsabilidad y respeto mutuo* con la comunidad, con cada una de las personas que la conforman, los acuerdos y las acciones que se decidan poner en marcha.
- 2.3. *Participación* entendida como “*el tomar parte en*” que hace partícipe a cada persona del proyecto educativo, del centro y de la comunidad, desde el diálogo como modo de comunicar y abordar los conflictos.
- 2.4. *Capacidad de creación y análisis de la realidad* desde un pensamiento crítico, complejo, creativo y experimental. Se trata de que los comportamientos sean contruidos a partir de experiencias y testimonios que privilegian su importancia en la comunidad, para que esta sea democrática y evolucione hacia la mejora.
- 2.5. *Preocupación por lo social* por parte de todas las personas que conforman la comunidad educativa y social, resulta fundamental cultivar la preocupación por el interés general, el desarrollo social, cultural y económico local para que exista una implicación real en el bienestar general que redunde en el individual.

2.6. *Equilibrio y equidad* en la organización y acciones co-protagonizadas por niños/as, jóvenes y personas adultas de modo que se consiga la implicación de todos los sectores, desde diferentes sensibilidades y perspectivas, priorizando en ocasiones las aportaciones de la minorías, y haciéndolas plausibles y visibles para el resto.

Este conjunto de ideas que son verosímiles y que surgen de trabajos de investigación realizados entre los años 2003 y 2015, (Ruiz-Morales, 2005; Ruiz-Morales et al., 2005, 2006, 2007, y Ruiz-Morales, 2014), además son fruto de experiencias vitales relacionadas con procesos de participación vividos en primera persona en el movimiento estudiantil de la Facultad de Ciencias de la Educación (Ruiz, 1998) entre los años 1994 y 1999, así como del Trabajo de Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados: “Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales”.

De este modo constatamos que en ocasiones existe una relación directa entre las experiencias personales, las líneas de investigación y las propias prácticas educativas, que nos llevaría a cuestionarnos si el estilo democrático de maestros/as, profesores/as y educadores/as es algo que se aprende como contenido curricular en un curso, seminario o máster, o como aseguran Villasante y Collado (en Ruiz-Morales, 2005) son estrategias muy vinculadas a las experiencias vitales. Esto nos sitúa en un debate interesante sobre si la participación se aprende, se vive, o como Rivero (en Ruiz-Morales, 2014) y diferentes niños y niñas, aseguraban “a participar se aprende participando”.

Si esto es así, es lógico pensar ¿cómo podemos hacer para facilitar la participación de niños y niñas, jóvenes, y por ende personas adultas, en la vida cotidiana? ¿qué cambios es necesario introducir en los ámbitos social y escolar? ¿qué procesos formativos son más deseables para que el desarrollo emocional se produzca en relación con la participación?

3. ALGUNAS APORTACIONES PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA A PIE DE ESCUELA Y A PIE DE CALLE

Vivir en un estado moderno que explicita estar comprometido con los valores democráticos no asegura que la democracia y la participación de niños y niñas

estén presentes en nuestra sociedad, las instituciones y la vida en la ciudad. Ni que la escuela y la ciudad sean entornos preparados para que niños y niñas puedan participar, así es que dediquemos este apartado a plantear que se hace necesario para construir un espacio educativo y social preparado donde poder sembrar participación, autonomía, libertad, autogestión e interdependencia.

“Partimos de concebir que la ciudadanía no es un status formal a priori, ni una condición que se alcanza habiendo conquistado previamente derechos, sino un potencial humano que se realiza en la práctica, que se verifica en su carácter activo, es decir, en la participación genuina, real y efectiva y, en consecuencia, en la posibilidad de acción política”.

(Oraison, 2009:39)

La educación democrática se concibe como una búsqueda emancipatoria en la que la persona se libera, y construye espacios de participación con sus semejantes. Esto puede ocurrir desde que niños y niñas empiezan a relacionarse entre sí, con el medio escolar y el territorio de la ciudad, ¿por qué extraño motivo esperar hasta que cumplan la mayoría de edad los niños y las niñas para que empiecen a decidir sobre su vida, su ciudad, su colegio, su barrio y su calle?

Los territorios físicos de la geografía tienen grandes vinculaciones con los territorios físicos de nuestros cuerpos, las afecciones, fortalezas y debilidades de los espacios que habitamos, llenamos de vida, guardan relación con nuestra salud biopsicosocial.

Preparar el espacio físico, social y escolar para generar y fortalecer procesos de toma de decisiones democráticos con la participación de niños y niñas, implica en primer lugar que la Escuela y la Ciudad, se cuestionen: *¿en qué medida son espacios donde se desarrollan procesos educativos democráticos?* Si acudimos al artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño⁸⁵ (2006:13-14), como marco normativo de referencia, como ya se hiciese anteriormente, no hay duda de que la escuela y la ciudad tendrían mucho que escuchar, consultar y tener en cuenta a niños y niñas en sus deseos, ilusiones, intereses y necesidades para que escuela y ciudad fuesen los espacios más enriquecedores para su desarrollo y crecimiento. Sin duda los niños, las niñas y los/as jóvenes piensan de modo diferente, sienten, desean, sueñan, necesitan la ciudad y la escuela de un modo distinto a las personas adultas, y esto los hace valiosos, no son un obstáculo en su propio crecimiento, como parecen mostrarnos

algunos informes, estudios, noticias, etc. ni lo son para los lugares que cohabitan con las personas adultas, sino que son potencialmente un sujeto en transformación y de cambio para la propia ciudad.

Tonucci (2009:12) plantea una crítica al pensamiento único y homogéneo, así como a la perspectiva androcéntrica poniendo como ejemplo de modelo a las sociedades europeas y norteamericanas:

“El error ha sido que hemos hecho todo para nosotros solos, sin pensar en los demás, en quienes tenían pensamientos, deseos y necesidades diferentes de las nuestras, como las mujeres, los ancianos, los discapacitados, los pobres, los extranjeros, los propios niños de nuestra casa”

Desde esta lógica las instituciones educativas y municipales han intentado con éxito desigual poner en marcha algunas iniciativas caso de los Presupuestos Participativos (Ayuntamiento de Sevilla), Parlamento Joven (Diputación de Sevilla), Plan Sevilla Joven (Ayuntamiento de Sevilla), Sevilla “Ciudad Amiga de la Infancia”, y desde esta experiencia de casi diez años García-Pérez (2009:3) plantea que

“abundan los programas educativos que fomentan la participación de niños, niñas y jóvenes; dicese que se cuenta con la opinión del alumnado –y de las familias- para la organización y el funcionamiento escolar. Tras la etiqueta genérica de educar para la participación ciudadana hay realidades muy diversas: experiencias de gran interés y procesos que se aproximan más al mero adorno o incluso al simulacro”.

Esta realidad de pseudoparticipación, simulación de proceso democrático que tiene unos límites predefinidos y sobre los que no se puede construir un verdadero diálogo socioeducativo y político está afectando de modo negativo a las ideas y concepciones que niños y niñas tienen sobre el propio significado de estos vocablos, e incluso a la confianza que le procesan a las instituciones que intentando poner en marcha estos procesos van mostrando sus propias dificultades, contradicciones y resistencias.

En el mes de junio preguntando a diferentes grupos de clase desde tercero de primaria hasta segundo de la ESO en la localidad de Almensilla, en un diálogo abierto, después de poner por escrito en un documento anónimo, ¿qué era para ellos y ellas participar? ¿en qué habían participado? Y algunas otras cuestiones en la misma dirección, nos planteaban que la mayoría considera que participar es ir a un taller, jugar en un equipo, hacer algo con algunas personas, y sin embargo

sólo en dos casos, que curiosamente coincidían con un niño y una niña que habían participado en el Grupo Motor del Proyecto Almensilla (Con)Suma Responsabilidad planteaban que *era organizar una fiesta, una plantación de árboles, un taller y decidir cómo lo querían hacer... reunirse con más niños y niñas para conseguir que en el pueblo se tengan en cuenta sus opiniones e ideas... decidir en asambleas con otras personas...* Esta realidad que se muestra con esta experiencia es la que encontramos en la mayoría de los grupos donde se ha abierto un diálogo sincero sobre la participación y la democracia, en otro momento (Ruiz-Morales, 2014) se planteo en relación con los lugares de socialización: familia, instituto, clase, el barrio y la ciudad. Las opiniones mayoritarias coincidían en que el lugar donde se sentían mayoritariamente tenidos en cuenta era la familia.

Las personas en general estamos cansadas de sentirnos clientes, usuarios, representados, alumnado, gentes que son llevadas y traídas, a las que se les dice qué hacer, por qué, cómo y cuándo, vivimos una especie de vida y democracia sustitutiva que deciden otros y otras que no nos conocen y no se interesan por saber lo que sentimos, esto vale para la mayoría de los niños y niñas, y un número creciente de personas adultas. Frente a este panorama las personas, desde que somos niños y niñas hasta que vamos siendo adultos deseamos ser en primera persona y formar parte de una colectividad que nos acepte tal y como somos, nos respete y no intente cambiarnos. Que no nos haga entrar en confrontación con un ser ideal (Bucay, 2000) que sólo existe en las cabezas de los progenitores, los educadores/as, las expectativas sociales, y en muchas ocasiones en nuestros corazones, porque daña nuestra estima nos hace entrar en déficit, en un sentimiento de llegar a ser que no guarda relación con quienes somos. Miller (2001:58) alerta sobre las consecuencias que tiene este simulacro y plantea la existencia de bloqueos emocionales y perturbaciones en el modo sano de desarrollarse y crecer de un niño/a.

“Por autoconciencia sana entiendo la incuestionable seguridad de que los sentimientos y deseos experimentados pertenecen al propio Yo. Esta seguridad no es reflejada sino que está allí, como el pulso, que pasa inadvertido mientras no se altera. En esta vía de acceso, no reflejada y evidente, hacia sus propios deseos y sentimientos, encuentra el ser humano su asidero y su autoestima. Allí le estará

permitido vivir sus sentimientos, estar triste, desesperado o faltar de ayuda, sin temor a crear inseguridad a nadie. Le será lícito tener miedo al verse amenazado o ser malo cuando no pueda satisfacer sus deseos. Sabrá no sólo qué no quiere, sino también qué quiere, y podrá expresarlo sin que le importe ser amado u odiado por ello.”

Este tomar conciencia de quién soy y qué hago en la vida es favorecido en un entorno de escucha activa, atención plena, apego, respeto, presencia y acompañamiento de personas adultas de presencia ligera. Aspectos que son relevantes en una metodología de educación democrática y en un contexto de participación ciudadana y escolar.

Del mismo modo las preguntas como parte del proceso de conocer, con atención a las muestras de duda, conflicto, “rumiaciones de cuerpo”, lenguaje no verbal, vocabulario y evitando la construcción de mensajes a modo de verdades cerradas. Cuestionar como método para abordar las situaciones ya sea la elaboración de propuestas para nuestro barrio o cole, el diseño de un espacio, la preparación de una actividad, etc. anotando las diferentes opiniones, sentires, puntos de vista, reflexiones de modo que podamos devolver u organizar estos contenidos en forma de mural, mapa de ideas y concepciones, para elaborar los diferentes itinerarios de propuestas y acciones.

Participar etimológicamente puede ser entendida como el hecho de tomar parte en algo, el derecho a tomar decisiones por parte de niños y niñas los sitúa en el desafío de formar parte de la realidad escolar y social, y al mundo adulto en el reto de acompañar, apoyar, respetar y compartir este co-protagonismo, puesto que según Muñoz (2003:16) de:

pars: parte

i: vocal de conexión

ceps: el que toma

Limón (2008) plantea una conexión directa entre la educación ambiental, el pensamiento ecológico y la construcción de una ecociudadanía, producto y consecuencia de una mayor calidad ambiental y democrática donde se aseguren ambientes saludables para el desarrollo de la autonomía como derecho fundamental del ser humano.

Por tanto no podemos divorciar el derecho a decidir sobre los acontecimientos y eventos del necesario concurso de ideas, propuestas y planteamientos en el

diseño y desarrollo de los procesos. Si como personas adultas deseamos configurar un espacio que posibilite el desarrollo emocional de niños y niñas, debe ser configurado con ellos y ellas. Nutrirse de las visiones, concepciones e ideas de niños y niñas para construir el propio proceso de participación es una experiencia inolvidable para dinamizadores/as y participantes, genera corresponsabilidad no solo en los resultados sino en los procesos democráticos, llenando de contenido cada paso, momento y etapa. Además es una estrategia para aminorar los costes económicos de los proyectos de participación que revierten insumos en coherencia interna. Por ejemplo: no es lo mismo diseñar y proponer cómo me gustaría que fuera un patio de un colegio, que co-diseñar y construir colectivamente (padres, madres, niños/as, arquitectos/as, educadores/as, maestros y maestras). Esto lo entendimos así en las propuestas de “autoconstrucción de juegos infantiles en patios de colegios”.

4. CONCLUSIONES

La configuración de lugares que forman nuevas geografías humanas desde la participación en la escuela y la sociedad van progresivamente consolidando cartografías de experiencias en democracia y participación vinculadas con la comunicación emocional.

Estos lugares son significativos para las personas, por estar preñados de significados para quienes participan en su construcción y consolidación.

Se convierten en espacios amables, saludables, cálidos y armónicos, donde las energías fluyen y muestran las capacidades que poseen niños, niñas y jóvenes cuando tienen la posibilidad de hacer juntos.

Algunos de estos espacios son los grupos motores, la plataforma de los grupos motores, los foros de actividades, las asambleas de barrio y los consejos de representantes en los centros educativos.

En este camino de nutrir la experiencia profesional con estos enfoques y vincularlos con una praxis socioeducativa se contextualiza una metodología que denominamos Espacios de Participación Ciudadana, haciendo alusión a su abreviatura EsPaCioS (Ruiz-Morales, 2014). Como un lugar amplio de análisis, diálogo y comunicación, donde compartir, experimentar, proponer, construir

nuevas formas de participar respetando el crecimiento interior de cada persona y formando ciudadanía crítica, activa y comprometida en los contextos de educación social y escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Houtart, F. (2015). De los bienes comunes al bien común de la humanidad, Colombia: Reiniciar.

Ruiz Morales, J. (2005). Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

Ruiz Morales, J. y Limón Domínguez, D. (2013). Ciudadanía para una sociedad sustentable: Educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional. En Sirignano, F. y González-Monteagudo, J.: Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa. Sevilla: Arial2011.

Ruiz-Morales, J. (2014). Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008. Sevilla: Tesis Doctoral alojada en el Repositorio de la Universidad de Sevilla. Recuperado el 10/7/2015 de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño, Madrid: UNICEF Comité Español.

Revistas

García Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Investigación en la Escuela, 68, 3-5.

Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. Investigación en la Escuela, 68, 39-50.

Manzano-Arrondo, V. (2011). "Aproximaciones para una psicología de la crisis", en *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 10, Sevilla: Departamento de Sociología, Universidad de Sevilla.

Ruiz Morales, J. (1998). El movimiento estudiantil como proceso de educación de adult@s, *Revista de Educación y Formación de Personas Adultas "Diálogos"*, nº 14, Barcelona, DIÁLOGOS, pp. 93-100.

LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Jorge Ruiz-Morales

Universidad de Sevilla, España

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

jruiz2@us.es

Estefanía Teban Gómez

Asociación En-red-ando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana”

Proyecto Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad”

info@enredandoencuentros.org

RESUMEN:

La autonomía entendida como la capacidad de las personas de tomar decisiones sin intervención ajena es un bien que poseen los/as bebés desde los primeros instantes de vida, primero ligados a un binomio mama-bebé, y poco a poco con mayor independencia. Pero en el sistema escolar estamos empeñados en desarrollar la autonomía, la independencia, el emprendimiento, la capacidad de aprender a aprender, sin caer en la cuenta de que el programa interno con el que nacemos nos proporciona suficiente autonomía y los elementos fundamentales para nuestro crecimiento armónico, precisamente a través del equilibrio en el desarrollo emocional en sus múltiples dimensiones.

Entonces cabría hacerse varias preguntas ¿existe un correlato de acontecimientos vitales que bloquea la autonomía? ¿qué podemos hacer para favorecer la autonomía con niños y niñas? ¿qué encontramos cuando apoyamos la autonomía de niños y niñas en su crecimiento?

Palabras clave: autonomía, autosuficiencia, educación libre, desarrollo personal, educación infantil.

ABSTRACT:

In the first years of life, the children have autonomy to make a decision without to be helped. This is a skill that the babies have, first bound mother-baby pairings and then alone with more independence. But in the school system we develop in the pupils the autonomy, the independence, the undertaking, the ability of learning how to learn without to consider the children's internal interests. This "internal program" gives us in our birth autonomy and essential parts for our harmonious development, through the equilibrium of emotional development in all their dimensions.

So, we must do some questions, is there something that block the autonomy in children? What can we do to develop the autonomy in children? What changes will we be able to find in the growth of children if we will stimulate their autonomy?

Keywords: Autonomy, self-sufficiency, free education, personal development, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de diez años venimos haciéndonos preguntas que son compartidas con otros profesionales de la educación, padres y madres, ¿por qué los niños y las niñas van mostrando menos iniciativa conforme se van haciendo más mayores? ¿por qué cuando se llega a la juventud se vive una especie de estado apático? ¿qué motivos hay para que niños y niñas se aburran e insistan tanto en que se les proponga alguna actividad? ¿qué relación guarda esta apatía, dependencia, falta de implicación con el modelo de crianza y sistema educativo generalizado? ¿cuáles podrían ser las claves para una autoconciencia sana y el desarrollo de la autonomía? ¿de qué modos hemos apoyado la autonomía de niños y niñas en los primeros años de vida? ¿cómo se conecta el desarrollo emocional con la autonomía?

Durante este tiempo hemos sido testigos como investigadores/as, dinamizadores/as y educadores/as de al menos tres procesos que nos parecen significativos para utilizar como campo de trabajo para volcar en este artículo las conclusiones. Estos son los Presupuestos Participativos de Sevilla (2005-2008), el Consejo de Delegados/as del CEIP Adriano (2005-2009) y el Proyecto de Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad (2013-2015).

Este trabajo se inscribe en la necesidad personal de llegar a un equilibrio –a través del recuerdo, la reflexión y la escritura de algunas experiencias, y muchas vivencias– entre una vida activa, a veces apresurada y una vida más contemplativa, que nos permita ordenar sentimientos, pensamientos, avanzar en ver las cuestiones educativas de otro modo.

1. LA AUTONOMÍA, UNA ASIGNATURA PENDIENTE DE NUESTRA SOCIEDAD MODERNA

Vivimos las vidas de otras personas que nos son mostradas en los medios de comunicación de masas, a través de la publicidad y los medios de información, como el ideal al que nos gustaría parecer. Estos y otros ideales existen en nuestras familias, son las expectativas que tienen nuestro padre y madre, sobre lo que se espera de nosotros y nosotras desde que nacemos, o incluso antes cuando se piensa si será niño o niña. Cada una de las ilusiones, frustraciones, bloqueos, experiencias de nuestro padre y madre se proyectan en forma de expectativas sobre nuestra crianza, del mismo modo que la relación de nuestros/as abuelos y abuelas, se proyecta sobre nuestros padres y nos alcanza en el desarrollo (Gutman, 2011).

En el afán de proteger a la infancia las instituciones y administraciones se han lanzado a aprobar decretos sobre cómo deben ser los parques y lugares de juego, cómo deben ser los patios y el mobiliario de los centros educativos, y existen empresas que tienen entre sus cometidos dar respuestas constructivas a estos requerimientos. La forma en la que se configuran los espacios educativos y públicos no poseen una perspectiva educativa, no han sido consensuados con la comunidad educativa, en ningún caso han sido asesorados por niños y niñas, ni se han tomado en consideración sus ideas, necesidades, intereses e ilusiones (Wild, 2010).

Muñoz (2008:10)² nos plantea esta desafección, dependencia y falta de autonomía que vivimos en nuestra sociedad a través de certeras y duras palabras,

“Los seres humanos desean ser tenidos en cuenta, escuchados, consultados, convocados.

Desean sentirse ciudadanos, más que clientes, pacientes, usuarios, administrados, beneficiarios.

² En Ruiz, J. et al. (2008).

Desean ser presente más que futuro.

Y mayoritariamente, se sienten organizados, administrados, mandados...

Sienten que les organizan sus espacios, sus escuelas, sus familias, sus calles, barrios y ciudades.

Que les organizan también algo esencial: su tiempo libre, su educación...

Sienten en definitiva que les «montan», les organizan la vida, el mundo, su vida, su mundo, sin contar con ellos, con ellas”.

La relación entre autonomía y responsabilidad siempre se colocan en la misma balanza, de algún modo la libertad se condiciona a la responsabilidad, al igual que la autonomía, sin caer en la cuenta de que lo primero es la autonomía. Todo lo demás viene de seguido, el aprecio por uno mismo en la relación con un entorno afectivo respetuoso, nos proporciona, de por sí, una valoración de lo que nos rodea, personas, seres vivos, bienes públicos, etc.

Del mismo modo que el niño empieza a ordenar el mundo exterior, a partir de la configuración saludable de su orden interior, y vemos a niños con apenas año y medio empeñados en dejar los juegos, materiales y zapatillas en el lugar donde ven que habitualmente se dejan, o donde ellos y ellas las encontraron, o en un lugar que les parece más apropiado, pero con un orden aparente.

El empeño puesto en el respeto por los seres vivos y por el entorno, en campañas de sensibilización, información y concienciación ambiental que se realizan durante la etapa adulta, tiene más impacto si en la etapa infantil apoyamos y respetamos la conexión natural, innata, del bebé o el niño y la niña con la tierra, las plantas, los insectos, etc. No olvidemos que tenemos la oportunidad de que el primer contacto piel con piel sea con su madre, el primer alimento que penetre en su boca y ayude a fortalecer el sistema inmunológico sea el calostro, y la leche materna, a través de la lactancia, pueda alimentarlo durante al menos los primeros dos años, como alimento prioritario. Todo ello en constante interacción y conectado con la madre naturaleza, ésta es la ecología desde el principio de nuestras vidas.

2. LA AUTONOMÍA, ¿EMPEZAMOS LA CASA POR LOS CIMIENTOS?

Cualquier espacio-lugar material o inmaterial en el que crecen, interaccionan y aprenden niños y niñas desde los primeros momentos de vida debe estar caracterizado por distintos elementos: el **respeto**, el **apego**, los **límites** y la **presencia**.

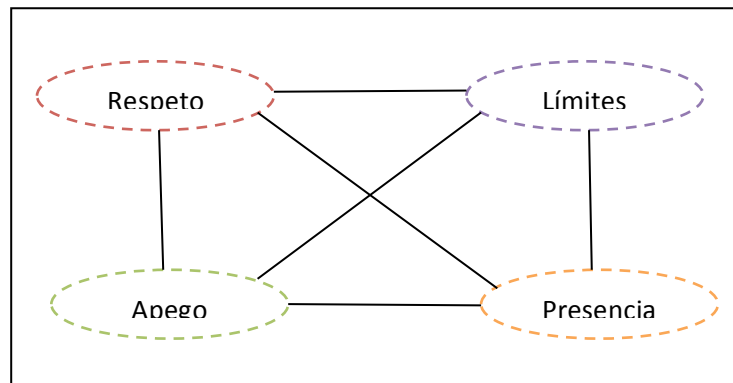


Figura 1: Tetralema orientador de las relaciones humanas y con el entorno.

Fuente: Elaboración propia.

El **respeto** tiene un efecto boomerang, porque si escuchamos, nos sentimos escuchados, si observamos con cariño, viene de vuelta, y si hablamos sin juzgar, calificar, sentiremos que niños y niñas hablan desde la verdad, de forma asertiva. Considerar al otro una persona diferenciada, distinta, que tiene experiencias diversas, que me puede aportar oportunidades de aprendizaje, con el que puedo saber más, es un síntoma de respeto. Recuerdo un niño agrediendo a otro, y un tercero interviniendo, para decirle que *a María no le gusta que le peguen*, le gusta que le acaricien, y tomando la mano del agresor acaricio la mejilla de la niña agredida. Aun así el niño o la niña está en su derecho, conectado con su necesidad vital, de expresar aquello que a nosotros como adulto nos parece poco conveniente, que no se corresponde con lo que esperamos, y que en todo caso solo es posible desde el profundo respeto al niño/a como ser diferenciado. La expresión de las emociones, del mundo de los sentimientos que nutre nuestro ser obtiene fluidez con el respeto a uno mismo y al otro, cuando se vertebran bloqueos, vienen casi siempre desde el mundo adulto y más profundamente del “si niño herido” que encuentra amparo en cada persona adulta.

El **apego** alimenta más que la propia comida en los primeros días de vida, es el complemento perfecto de la leche materna, y genera la confianza necesaria para que se produzcan las interacciones con el exterior. Es necesario durante toda la vida, y sobre todo en esta etapa evolutiva, porque al igual que el contacto con la tierra es crucial, el contacto piel con piel hace que las personas nos sintamos

apreciadas, diferenciadas, aceptadas, reconocidas y conozcamos nuestro propio límite corporal. Es mediante el apego como se producen las primeras interacciones emocionales con las personas cercanas, las interpretaciones de lo que quieren decir miradas, tonalidades, caricias, nuestra posición corporal, etc.

La **presencia** de personas adultas en los espacios de juego, educación y relación con niños y niñas proporciona seguridad, reconocimiento, valorización, confianza, sobre todo, si esta presencia es ligera. Sí, *adultos de presencia ligera*, personas que observamos, escuchamos, analizamos, sentimos y pensamos antes de decir y/o hacer. Porque, parece que el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas necesita más de un acompañamiento, que de una acción directiva en la realización de tareas y actividades cotidianas.

La identificación, interpretación, canalización de sentimientos, la comunicación emocional y el desarrollo de la autonomía en niños y niñas requiere de la presencia de personas sanas que están dispuestas a crecer a partir de un trabajo personal profundo y continuo.

Los **límites** ayudan a la configuración de un espacio humano y material seguro, no exento de riesgos, porque también son necesarios, pero para eso estamos las personas adultas de presencia ligera que aportamos comportamientos respetuosos desde el apego. Cada una de las personas estamos configuradas por un cuerpo, una diferenciación celular y orgánica que es la que nos permite funcionar como organismo, sentir como personas y ser individuales. Por tanto, en esta idea de límites, pocos, pero que nos ayudan más que nos limitan, nos encontramos con límites para todos y todas, independientemente de las edades.

Estos cuatro elementos en combinación con el paradigma de la **Pedagogía Orgánica** nos acercan a comprender los comportamientos y el desarrollo del ser humano a través del conocimiento de las relaciones entre los seres vivos, el funcionamiento, la estructura de las células y de la vida orgánica. El testimonio genético de nuestros abuelos, junto con el conjunto de las herencias de los seres vivos, que dieron forma a nuestro mundo sustenta una red de informaciones y estructuras autopoiéticas que sirven como base biológica del conocimiento humano (Maturana y Varela, 1990) para que el niño o la niña pueda interpretar, interaccionar y construir su propio mundo. El ser humano por tanto es el protagonista del mundo,

porque cada diferenciación orgánica posibilita un modo diferente de sentir, entender y analizar el mundo que en coordinación genera cambios ontogenéticos y filogenéticos.

El conocimiento, el respeto real y profundo hacia la vida, la naturaleza, la Tierra, incluidos en ésta todos los seres vivos, nichos, hábitats y ecosistemas, ella misma como un gran ecosistema, y el propio ser humano como parte de ellos, guardan íntima relación con el afecto, la seguridad y la confianza que la persona tiene en sí misma, sus raíces, la familia, la comunidad, así como la configuración de una cultura matrística (Maturana y Varela, 1990).

Día a día la persona va construyendo y vertebrando la autoestima como ser biopsicosocial desde su perspectiva holística, configurando una cosmovisión del mundo que facilitará su interacción con la sociedad, la canalización de los conflictos, la relación con los iguales y con las personas adultas, desde un sentido de libertad y autonomía. Para ello es crucial la interpretación que uno hace de sus sentimientos, las respuestas que encuentra en el entorno, cómo es la vivencia de sentirse parte de una comunidad y el modo en que se gestionan los conflictos intrapersonales e interpersonales.

3. DESDE LA ÓPTICA DE LOS LÍMITES CON APEGO Y RESPETO ¿QUÉ APORTA A LA AUTONOMÍA DE NIÑOS Y NIÑAS?

El desarrollo emocional se implementa con la construcción del ser autónomo, en la configuración de un entorno seguro, saludable, que genere confianza en niños, niñas y familias. Fíjese el lector que incluimos a éstas últimas, porque en la medida en que se sientan más tenidas en cuenta como parte de la comunidad educativa, esto repercute en más tranquilidad, mayor satisfacción y más corresponsabilidad.

Cuando nos referimos a la educación en libertad, siempre se hace necesario señalar qué entendemos por libertad, y esto es motivado por las reticencias y resistencias que el mundo adulto tiene al libertinaje, y a la confusión generada.

Educar en libertad es respetar que hacemos lo que queremos teniendo presente que nuestras acciones no pueden perjudicar nuestro entorno y a las personas con las que convivimos, que existen conflictos que debemos afrontar desde esta perspectiva, siempre en beneficio individual y colectivo.

Como podrán imaginar la tarea es más compleja de lo que pudiera parecer al principio y por ello nos dotamos de principios, ideas fuerza, metodología y paradigma.

Los límites, para poner como ejemplo a Raíces y Flores, y contextualizar, que siempre ayuda, se establecen con distintos objetivos:

- Para mantener y proteger un ambiente y entorno relajado, para que podamos convivir unos/as con otros/as.
- Sentirnos seguros/as y respetados/as.
- Conocernos a nosotros/as mismos/as, nuestras posibilidades, las de los demás y las del entorno en el que nos desarrollamos.

Los límites pueden cambiar no son inamovibles, porque surgen de un trabajo de observación y sistematización sobre los comportamientos espontáneos de niños, niñas y personas adultas observados en este espacio educativo y otros de socialización. Son estos porque se considera que son los más adecuados para conseguir un ambiente relajado entre todos/as. Los límites son informados por las educadoras y educadores tantas veces como sea necesario desde una actitud de amor y respeto hacia los niños/as y las personas adultas. Estos nos sirven para saber cómo relacionarnos con el entorno, con nosotros mismos/as, nuestros iguales y las personas adultas con las que interaccionamos en el espacio, se trata de tener claras algunas ideas que nos ayudan a pensar en positivo.

Es crucial que los niños y las niñas se sientan informados en el hacer cotidiano, que abunden las muestras de afirmación, respeto, consideración, reconocimiento y valoración positiva, frente a los continuos “NO”, que suelen mal nutrir la relación adulto-niño, y que debilitan la autonomía y generan continuos bloqueos emocionales. La intervención continua de la persona adulta, la interrupción en los asuntos de la vida de niños y niñas y la manipulación desde la perspectiva adultocéntrica son junto con el continuo “NO”, las cuatro formas en las que a nuestro parecer se obstaculiza el desarrollo emocional del niño y su autonomía.

En Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad nos hemos hecho con un conjunto de límites que nos hacen sentir aceptados, respetados, seguros y queridos, y estos van dirigidos a la vida en el espacio y a la relación con las personas adultas.

En la vida cotidiana en el espacio consideramos que:

- Para entrar en casa nos quitamos los zapatos.
- Los carros, coches y demás los utilizamos en el exterior.
- Comemos en el lugar preparado para ello.
- Los cuentos que no están preparados para nuestro momento evolutivo los leemos con la presencia de un adulto.
- Antes de comer nos lavamos las manos.
- Intentamos devolver a su lugar de origen lo más pronto posible los materiales que hemos utilizado.
- No permitimos que los niños/as se hagan daño físico unos/as a otros/as.
- Para utilizar algo que tiene otro niño/as tenemos que esperar a que deje de utilizarlo, a no ser que no muestre disconformidad a jugar con el otro/a.
- Para jugar con el agua y experimentar con variedad de materiales tenemos el exterior preparado para ello; a la hora de comer, lavarnos las manos, etc. lo destinamos a ello, si necesitamos jugar y experimentar lo hacemos en los espacios y actividades destinadas para ello.

El adulto en su relación con los niños y las niñas en el espacio, en ocasiones, se puede sentir un poco desconcertado al no saber cómo actuar ante determinadas situaciones con los niños/as o bien incluso no ser conscientes de cómo puede influir un determinado comportamiento en el niño/a.

Por lo que cuando un adulto está presente en el espacio hemos establecido una serie de límites a la hora de relacionarse con los niños/as para poder, mantener el ambiente lo más relajado posible:

- Permitimos que los niños/as se muevan libremente y autónomamente si manipular ningún movimiento; si desde nuestro punto de vista adulto vemos que alguna situación puede ser peligrosa o nos genera inseguridad, nos mantenemos presentes muy cerca, pero sin intervenir.
- Intentamos ser coherentes y respetuosos con los acuerdos que hay establecidos para el grupo actualmente, los adultos cuando entran en el espacio, también forman parte de ellos.
- La expresión de las emociones (gritos, llantos, risas, etc.) las acompañamos y respetamos (siempre que no presenten un riesgo para los

demás), pero nunca las enjuicamos, valoramos, menospreciamos, ignoramos, etc.

- La atención que los niños/as reciben y necesitan recibir en el espacio es plena, y no dividida, durante todo el tiempo que pasan en él, por eso no atendemos llamadas, visitas o cualquier otra distracción que pueda alterar el ambiente (a no ser que estén programadas y en ese caso adaptamos las situaciones).
- Las conversaciones profundas entre adultos las destinamos a las tutorías o convivencias, los niños/as a pesar de estar bien en el espacio, para ellos es un esfuerzo tremendo estar tantas horas sin sus figuras de apego, por lo que cuando vienen a recogerlos lo que quieren es primeramente ser atendidos por ellos/as y a continuación irse a sus casas.
- El tono de voz que empleamos durante la mañana para dirigirnos a ellos/as es suave y tranquilo y el ritmo es lento, por lo que si llegáis acelerados de fuera, posiblemente lo noten y se enfaden.
- Dejamos que su juego se desarrolle sin interrupciones, sin dirigir ni manipular, sin “hacer por ellos”. Es posible que en algún actividad se bloqueen y se enfaden porque no les sale, ese es el primer paso para que la consigan, si se lo hacemos nosotros/as entenderán que la solución a sus problemas viene de fuera y no les daremos la posibilidad de que lo solucionen por sí mismos, nuestro papel es acompañar sus emociones de manera respetuosa.
- Ante cualquier duda de cómo actuar es mejor no actuar y si es necesario nos preguntáis antes de hacerlo.

Los límites elaborados desde el análisis de la realidad existente, puestos con apego y respeto, revisados en la acción educativa y progresivamente consensuados con las familias nos muestra que no es tan difícil construir un espacio seguro para que niños y niñas puedan crecer en libertad y seguir siendo autónomos a través de un desarrollo emocional armónico.

4. CONCLUSIONES

Muy probablemente nuestro trabajo genere dudas e incertidumbres en profesionales y personas adultas que se encuentran cómodamente asentadas en un lado del espejo donde las decisiones son tomadas porque sí, por el propio bien del niño y niña, siempre en su lugar, haciendo de modo más o menos directivo, pero siempre en post de un currículum establecido.

Si es así, objetivo cumplido, porque respetar y apoyar el desarrollo emocional de niños y niñas, nos hace situarnos en un enfoque, estilo, práctica educativa alternativa, distinta a la generalizada en nuestra sociedad.

La configuración del espacio público, el espacio educativo y las relaciones adulto-niño necesitan de un cuestionamiento desde las raíces, y el sentido unívoco por el que han sido asumidas por la ciudadanía “como las que son”.

Conectarnos con la esencia del ser humano, su interior, los intereses y necesidades vitales de bebés, niños y niñas, nos hará descubrir que nos queda mucho por saber y aprender, y que cada nacimiento nos brinda la oportunidad de aprender de un sabio y sabia.

Cada niño y niña nace con un programa interno genéticamente ordenado, heredero del conjunto de los seres vivos, que evolutivamente así lo han proporcionado, y de nuestros antecesores que han ido produciendo los cambios necesarios para mejorarlo.

En este sentido cabría cuestionarse si la autonomía es algo que surge del interior del niño en sus primeros años de vida como nos aseguran (Wild, 2010; Maturana, 1990), y si en todo caso, nuestras acciones pueden apoyar su desarrollo natural o por el contrario con nuestras intervenciones corremos el riesgo de interrumpir, o incluso bloquear el desarrollo emocional del niño/a, como nos sugiere Miller (2001).

El camino que nos queda por recorrer es apasionante, como civilización deberemos ser capaces de enfrentar el reto de modernizar las instituciones sus prácticas pedagógicas, modelos organizativos, el modo en que se decide y se configura la realidad en el espacio público y educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutman, L. (2011): *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*. Buenos

Aires: Edit. Del Nuevo Extremo.

Maturana, H. y Varela, F. (1990): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.

Miller, A. (2001): *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*. Barcelona: TusQuets Editores.

Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2008): *Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con I@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana – Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Wild, R. (2010): *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Edit. Herder.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN LIBRE: RAÍCES Y FLORES, UN ESTUDIO DE CASO

Jorge Ruiz-Morales

Universidad de Sevilla, España

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

jruiz2@us.es

Estefanía Teban Gómez

Asociación En-red-andando Encuentros “Red-es de Desarrollo a Escala Humana”

Proyecto Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad”

info@enredandoencuentros.org

RESUMEN:

La educación emocional en las primeras etapas de la vida (0-6 años) es de crucial importancia para que la persona construya una autoconciencia sana y una moral autónoma en su proceso de desarrollo. Existe el riesgo de que niños y niñas que no son respetados en su proceso personal y evolutivo desarrollen bloqueos emocionales y perturbaciones en el modo sano de desarrollarse y crecer.

Realizamos una aproximación a como se entiende la educación emocional en el Proyecto Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad para mostrar de que otro modo se puede apoyar el proceso de desarrollo personal desde las primeras etapas de la vida.

Si queremos producir una transformación social profunda será necesario que cambiemos el modo en el que nos relacionamos con niños y niñas, abriendo bien los ojos y activando la escucha, para sentir con la mirada y la piel.

Palabras clave: desarrollo emocional, crecimiento personal, educación libre, acción comunitaria.

ABSTRACT:

The emotional education in the early stages of life (0-6 years) is of crucial importance for that the person builds a healthy self-consciousness and a moral autonomous in their development process. There is a risk of boys and girls who are not respected in

their personal and evolutionary process, they can develop emotional blocks and disturbances in the healthy way to develop and grow.

We perform an approximation to as we understand the emotional education in the project roots and flowers: it is a Space of Free Education and Upbringing in Community to show of that another way can rest the process of personal development from the early life stages.

If we want to produce a social deep transformation it will be necessary that we change the way that we relate to children and girls, opening well the eyes and activating the scout, to feel with the looking and the skin.

Keywords: emotional development, personal growth, education free, community action

INTRODUCCIÓN

Queremos construir un espacio-lugar sentido y querido por las familias, los niños y las niñas, en el que la igualdad exista; en el que no haya diferencia de edad si no de personas; en el que el respeto sea cosa del día a día; en el que el amor sea un regalo incondicional; en el que la atención sea de calidad y a través de los sentidos; en el que la conexión sea tal que salten chispas con mirarla; un lugar en el que escuchemos con los ojos, miremos con las manos, saboreemos con la nariz y sintamos con la boca; en el que la importancia de la escucha y el diálogo sean reales y sobre todo un lugar en donde no exista el TIEMPO.

Raíces y Flores es un espacio en el que nos aseguramos que las raíces de los más pequeños se desarrollan adecuadamente para que así puedan sacar sus pétalos sanos y brillantes. Para ello partimos desde las raíces más tempranas, nosotros preparamos el terreno y dejamos que ellas decidan el camino por donde tienen que crecer.

Esto es posible porque ***En-red-ando Encuentros***, lo entendemos como una *suma de voluntades* de personas, familias y micro-comunidades que desean actuar de modo colectivo fundamentalmente para transformar sus vidas desde una perspectiva de *desarrollo a escala humana*.

Este proyecto afirma que la educación tiene una naturaleza política (Freire, 1994) que cada elección y acción educativa encierra una cosmovisión del mundo a cerca

de las jerarquías, la situaciones de opresión, dependencia y sumisión (Bookchin, 1999). Por tanto, la educación libre tiene mimbres ideológicos, una intencionalidad sociopolítica y educativa, en cuanto que la educación es acción política. Cuando hace dos años se constituyó la Asociación lo hizo con la finalidad de construir un modelo integral y global de relaciones sociales, económicas, ambientales, políticas, culturales desde la perspectiva educativa. De esta red forma parte Raíces y Flores, y durante este trabajo vamos a intentar desgranar nuestro estudio de caso desde una metodología de investigación acción.

1. CONTEXTO DE TRABAJO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de Raíces y Flores comienza en junio de 2013 cuando la familia compuesta por Iris, Estefanía y Jorge deciden emprender una aventura educativa y de acción comunitaria en Almensilla, un lugar que tiene antecedentes por otros proyectos que en este caso Jorge había puesto en marcha. Además se trata de una población muy bien situada entre Coria del Río, Mairena del Aljarafe y Bollullos de la Mitación, a la entrada de Doñana. Una localidad que conserva las raíces rurales de las poblaciones del Aljarafe Sevillano.

En la misma casa donde convive la familia, se empieza a diseñar el espacio para conseguir un lugar preparado para el desarrollo integral de niños y niñas desde los cero hasta los seis años. Este aspecto familiar que va cogiendo el espacio combinado con la especialización de algunas zonas ofrece la seguridad necesaria e importante para un bebé que empieza a interactuar con el mundo. Las personas que en este proyecto trabajamos entendemos que los riesgos y conflictos están, son consustanciales al proceso de desarrollo del ser humano. Es natural sentir el vértigo de la caída, el dolor de la separación, las consecuencias de los conflictos, pero acompañados de personas adultas de presencia ligera, que escuchan, observan y sienten antes de actuar.

El estudio de caso nos parece una metodología apropiada para acercarnos desde una perspectiva investigadora a una práctica educativa y profesional. Desde esta perspectiva la investigación acción es el mejor modo que conocemos para analizar, reflexionar, aprender y mejorar lo que hacemos día a día.

Desde que una familia se acerca a Raíces y Flores, siente que la relación humana y profesional es distinta, lo primero es conocer quiénes somos y cómo trabajamos, en segundo lugar proporcionamos nuestro Pre-Proyecto Educativo, siempre vivo y en evolución y lo tercero es una entrevista con la familia para conocerla en profundidad. Trabajar con un niño o niña es trabajar con su familia, las experiencias, las expectativas, las dudas, los miedos, las relaciones parentales afectan de modo directo a cómo el niño o niña se incorpora. Sentimos que cada paso que damos en ese proceso educativo de acompañamiento al niño/a estamos caminando de la mano de sus familias.

Estos espacios de crianza se han convertido en una prioridad en nuestra realidad sociolaboral y cultural para que realmente se pueda implementar una conciliación de la vida familiar y laboral.

Maturana (1990:21) centra una parte importante de las claves para conocer las bases biológicas del conocimiento humano en el aforismo: *“todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”*. Desde esta perspectiva el proceso de conocimiento se produce desde adentro hacia afuera, el respeto hacia el orden interno de nuestro ser nos posibilita organizar el exterior (Wild, 2010). Cuando se violenta y se interviene, se interpreta y se interrumpe ese proceso de interacción entre el orden interno y la realidad, el ser humano aprende a someter su ser a la interpretación, valoración y manipulación de la persona adulta. En pocas palabras, cuando nos preguntamos ¿por qué extraño motivo los jóvenes y las personas adultas no participan?, tendríamos que viajar a su biografía humana para comprender cual complejo mundo de relaciones se ha suplantado por una realidad ajena, sustitutiva.

Por ello elegimos la investigación acción como metodología de investigación, porque nos proporciona las técnicas y herramientas a través del diario de campo, el informe personalizado, la entrevista, la observación participante, la fotografía y la grabación audiovisual para comprender el mundo educativo, la práctica profesional y el proceso de crecimiento.

2. ¿QUÉ FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA HACEMOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

La práctica educativa la construimos desde la articulación y en la interacción entre teoría y práctica, a lo largo de estos dos años, la metodología de investigación acción nos ha servido para tomar conciencia de que no existe, y es interesada, esa distancia entre teoría y práctica. Más bien existen profesionales que se dicen son más teóricos o que trabajan en la práctica, y esta forma de entender la construcción de conocimiento ayuda a parcelar y aislar lo que hacemos, de cómo conocemos y de qué aprendemos.

Los diferentes instrumentos que hemos señalado con anterioridad nos han servido para analizar nuestra acción educativa, pensar sobre la toma de decisiones cotidiana, cotejar lo que sentimos, con lo que hacemos y lo que pensamos.

Nuestra fundamentación se ha ido construyendo alrededor de un tetralema (figura 1) compuesto por distintos elementos: el **respeto**, el **apego**, los **límites** y la **presencia**.

Todos ellos interaccionan de modo que el respeto en el apego configura las relaciones afectivo-emocionales, la presencia con los límites configura la seguridad y la confianza, el apego con los límites da sentido al autocontrol, y así un largo etc. Porque en realidad la combinación de estos elementos no ofrece el mismo efecto en todas las situaciones que se producen en el día a día.

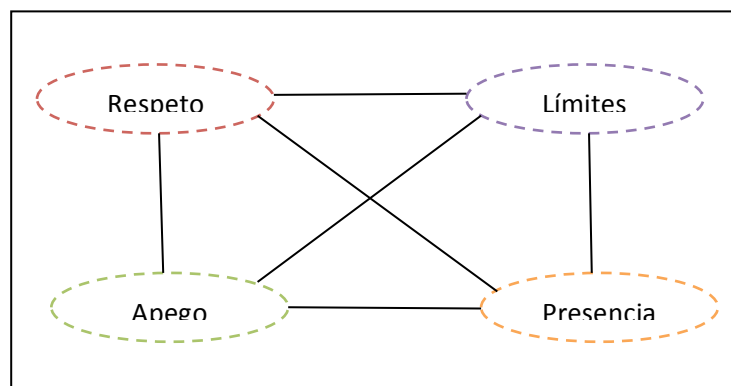


Figura 1: Tetralema orientador de las relaciones humanas y con el entorno

Fuente: Elaboración propia.

En este camino de configurar una metodología educativa a partir de nuestra formación, realidad socioeducativa y praxis hemos ido construyendo el paradigma de la Pedagogía Orgánica. Es frecuente y contraproducente a corto y medio plazo extrapolar métodos (Malaguzzi, 2001) porque no nos sirven del mismo modo para procesos diferentes, por ejemplo lo que Malaguzzi logró con su equipo en Reggio

Emilia no se ha podido replicar en otros lugares, ni si quiera en la propia Italia. Nuestras praxis se contextualizan a unas claves históricas y autobiográficas, por tanto intentar aplicar métodos como recetas es un error que nos cuesta más de un quebradero de cabeza en la educación y la crianza.

El conocimiento, el respeto real y profundo hacia la vida, la naturaleza, la Tierra, incluidos en ésta todos los seres vivos, nichos, hábitats y ecosistemas, ella misma como un gran ecosistema, y el propio ser humano como parte de ellos, guardan íntima relación con el afecto, la seguridad y la confianza que la persona tiene en sí misma, sus raíces, la familia, la comunidad, así como la configuración de una cultura matrízica.

Día a día la persona vertebra la autoestima como ser biopsicosocial, holístico, donde la vida, la sociedad y el individuo son indisolubles.

La **Pedagogía Orgánica** nos acerca a comprender los comportamientos y el desarrollo del ser humano a través del conocimiento de las relaciones entre seres vivos, el funcionamiento y la estructura de las células y de la vida orgánica.

Explica la Blázquez (2010:17)

“según sean los cuidados recibidos al comienzo de la vida, en el llamado período primal que comprende la gestación, el nacimiento y el primer año de vida, así serán los cuidados para sí mismos/as, para las demás personas y para la Tierra”.

El bebé interactúa en el medio con un conjunto de factores bióticos y abióticos (sociales, educativos y culturales), que le son ajenos en sus primeros días de gestación y vida, que va tomando forma en un espacio concreto durante sus primeros años de vida en el binomio mama-bebe, en su convivencia familiar, en las primeras interacciones socioambientales en el entorno urbano y/o rural. A partir de estos intercambios se conforman las primeras experiencias que de ser saludables, enriquecedoras y reconfortantes constituyen un sustrato natural imprescindible, para formar procesos cognitivos más complejos, desarrollar las capacidades individuales y colectivas y cimentar una moral autónoma.

Los bebés, el niño y la niña, son los protagonistas de los procesos formativos, sociales y culturales que se construyen mediante la Pedagogía Orgánica, parten de cada uno de ellos/as, son diseñados/as atendiendo a sus ilusiones, opiniones, intereses y necesidades, porque sólo se aprende a través de la experiencia, la práctica cotidiana y real, la vivencia de los acontecimientos y situaciones.

Tonucci (2009:18) plantea que *“el hecho real es que estas «educaciones» no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia”*.

¡A participar aprendemos participando!, así se explicaron niños/as y jóvenes, que participaron en el proceso de los Presupuestos Participativos de Sevilla (2005-2008), este principio tenía una perspectiva metodológica, era el modo más adecuado para construir conocimientos, cimentar las experiencias democráticas y aprender a vivir en una sociedad moderna.

Wild (2007:244) va más allá al relacionar estos asuntos con la propia intencionalidad de la educación y la cultura matríztica:

“Una y otra vez tenemos la evidencia de que sin un cambio sustancial en el trato con los niños es difícil fundar una cultura matríztica. ¿Cómo podemos esperar que los niños se empleen en una causa común, como adultos sin determinación ajena y llenos de espíritu emprendedor, si boicoteamos su iniciativa y su espíritu aventurero en las diferentes etapas de desarrollo?”

¿Cómo podemos esperar que personas cuyas necesidades naturales de crecimiento no han sido respetadas amen la naturaleza y ayuden a conservarla y respetarla?”

Este cambio sustancial en la relación de la persona con su entorno y de las personas adultas con niños/as desde los primeros años de vida, es lo que posibilitará un desarrollo a escala humana, el reequilibrio sustentable. Que niños/as se entreguen con espíritu de búsqueda y deseo por aprender en las diferentes etapas de su desarrollo, amen la naturaleza, ayuden a respetarla, mejorarla, e incluso recuperarla. Y con autodeterminación, ilusión y libertad transformen su vida cotidiana y la de quienes conviven en las micro-comunidades orgánicas, pueblos y ciudades.

El conocimiento de estas interacciones que se dan en los ecosistemas conformados por el mundo natural, el construido y el social, las implicaciones socioambientales que tienen los comportamientos, las repercusiones que tienen las decisiones que tomamos cotidianamente, la íntima relación entre los seres vivos y las condiciones de habitabilidad proporcionan una fuente de conocimiento y formación continua para desarrollar todas las potencialidades del ser humano y las competencias básicas.

El adulto-profesional de presencia ligera, que observa, escucha, pregunta, propone, comparte análisis, dialoga y opina, dinamiza, facilita, apoya y acompaña las decisiones independientemente de que coincidan o no con sus planteamientos,

respeto al bebé y niño/a, y se apasiona en el complejo juego de la seducción y el amor por aprender.

En la Pedagogía Orgánica cada acontecimiento e interacción se muestra como un valor socioeducativo que se aprovecha para visibilizar situaciones, descubrir fenómenos, analizar procesos más complejos y construir nuevas iniciativas.

Afrontar los conflictos vivenciales como oportunidades de desarrollo personal y social, constituye un eje fundamental de este paradigma que implementa otros enfoques que resultan complementarios en el quehacer cotidiano, desde una visión holística en íntima relación de la persona con los ecosistemas y sus procesos biopsicosociales.

La Pedagogía Orgánica toma prestadas ideas, conceptos y propuestas metodológicas, convergen en un modo de ser, estar y hacer diferente por parte del profesional y de la micro-comunidad orgánica. Éstos provienen de teorías, enfoques y perspectivas relacionadas con diferentes áreas de conocimiento, que a su vez se sustentan en praxis socioculturales, educativas y medioambientales que han fundamentado teorizaciones como se muestra en la figura 2.

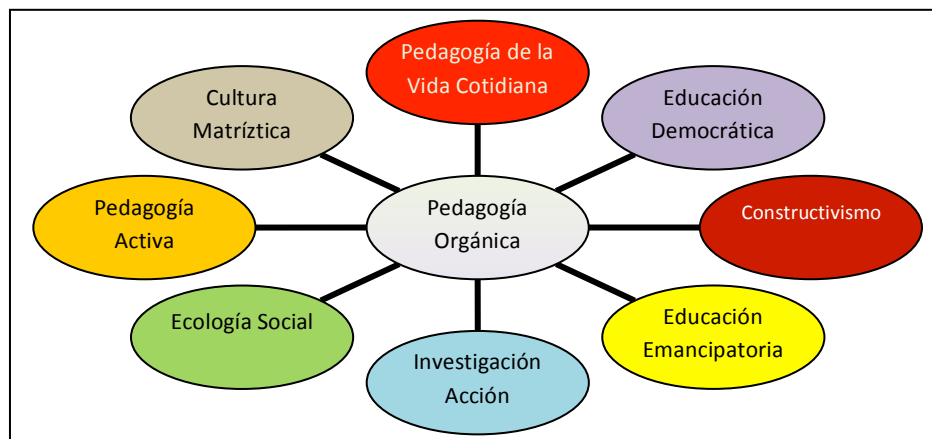


Figura 2: Fuentes de la Pedagogía Orgánica.

Fuente: Elaboración propia.

Los procesos formativos de calidad se sustentan en una diversidad de situaciones y acontecimientos que son construidas de modo autónomo por bebés, niños/as y personas adultas en una interacción de confianza, caracterizada por el flujo de relaciones afectivo-emocionales, la comunicación horizontal, la observación, la escucha activa, el respeto, la paciencia, la sinceridad y la humildad. En las que la creatividad, la investigación y la acción son los motores que dinamizan los procesos de construcción de conocimientos, su sistematización y organización.

Los proyectos de investigación, la acción educativa en base a problemas y conflictos, que son elegidos por niños/as y educador/a, siembra el placer de aprender a aprender, facilita la toma de conciencia de las dificultades que entraña conocer, construir e investigar, la grandeza que encierra cada nuevo hallazgo descubrimiento, y la energía que provoca errar para seguir buscando y emprendiendo. Para ello es crucial seguir una planificación, diseñar las hipótesis, organizar las tareas, secuenciar las actividades, evaluar los resultados y tomar nuevas decisiones.

Cada acción educativa va seguida de su correspondiente evaluación y es fruto del trabajo de investigación acción participativa que va mejorando la praxis socioeducativa, atendiendo siempre a la evolución personal y social de cada miembro de la micro-comunidad orgánica, de modo que cualquier decisión que se deba tomar siempre debe ir debidamente informada al bebé, niño/a y familia. Para que en primera instancia sean ellos/as los que decidan que es mejor para el desarrollo humano.

3. CONCLUSIONES

A modo de resumen y para concluir planteamos los siguientes principios que nos guían en nuestra praxis cotidiana.

- Conocemos en profundidad los procesos de desarrollo y las etapas por las que pasa cada niño/a, por lo que intentamos que en cada etapa dispongan de lo que necesitan. PROCESOS DE DESARROLLO
- Para que el correcto desarrollo del niño/a sea posible es necesario que sus necesidades básicas de amor, afecto, alimento, movimiento, descanso, contacto con el medio natural y social y respeto por los ritmos sean cubiertas.
- Consideramos que el AMOR es la necesidad básica que está por encima de todas, por lo que el contacto y el apego con los bebés es continuo.
- RESPETAMOS sus ritmos, su capacidad de decidir, su movimiento libre, su forma de expresarse, su persona.
- Nuestra atención es real, de calidad e individualizada, ofreciendo nuestro espacio como máximo a 4 niños/as por educador/a; durante la estancia de los niños en nuestro espacio no hacemos otra actividad que la de estar con

ellos/as, no permitimos visitas ni ningún tipo de distracción que pueda interrumpir a los/as educadores/as, ya que creemos que los niños y niñas deben sentir que estamos con ellos/as con todos los sentidos. ATENCIÓN

- Al respetar el ritmo del niño/a dejamos que él mismo experimente sus posibilidades de movimiento y que investigue y descubra nuevas posibilidades; por eso no intervenimos, manipulamos ni dirigimos sus movimientos sino que dejamos que él mismo tome la decisión de cuándo sentarse, cuando gatear, curiosear, indagar, experimentar o cuando levantarse, sin vivir ningún tipo de presión desde el adulto. **MOVERSE EN LIBERTAD**
- Expresión y experimentación son otras de las necesidades básicas que tienen los niños en estas edades, por lo que contamos con numerosos sitios en el espacio para que puedan desarrollarlas; el espacio está en continuo cambio, adaptación y actualización, siempre con la intención de cubrir lo que los niños y las niñas nos piden, y provocar el enriquecimiento.
- Observamos y escuchamos a los/as niños/as muy de cerca, conocemos sus situaciones personales e intentamos establecer relaciones donde la confianza y la seguridad estén presentes para que su desarrollo físico y emocional se realice adecuadamente.
- Nuestra crianza es en comunidad, por lo que intentamos que todas las familias y personas participen y se vean involucradas en ella, demandando colaboraciones frecuentes y ofreciendo charlas-debate, grupo de apoyo a la crianza, talleres en familia, economía social, etc.
- Este espacio intenta ser “Ecológico”, utilizamos productos de limpieza libres de tóxicos, alimentos ecológicos, botiquín natural, etc.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blázquez García, M. J. (2010): La ecología al comienzo de nuestra vida. Zaragoza: Tierra Ediciones.

Bookchin, M. (1999): La ecología de la libertad. La emergencia y disolución de las jerarquías. Málaga: Nossá y Jara Editores.

Freire, P. (1994): La naturaleza política de la educación. Madrid: Edit. Siglo XXI.

Malaguzzi, L. (2001): La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.

Maturana, H. y Varela, F. (1990): El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Editorial Debate.

Wild, R. (2007): Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes. Barcelona: Edit. Herder.

Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros. Barcelona: Edit. Herder.

Revistas

Tonucci, F. (2009): ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.

UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE EL MARCO LEGISLATIVO

José Antonio Ruiz Rodríguez

Universidad de Huelva, España

Alumno de Doctorado

jrrmundi@gmail.com

Celia Corchuelo Fernández

Universidad de Huelva, España

Profesora y Colaboradora Honoraria de la Universidad de Huelva

celia.corchuelo@dedu.uhu.es

RESUMEN:

Este artículo pretende reflejar la evolución de la educación emocional a través de la ley, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la llegada de la LOMCE en 2013. Es un recorrido histórico sobre el uso de las emociones en educación, donde podemos observar la aparición de éstas a lo largo de las diferentes leyes educativas.

El objetivo de este texto es profundizar en las leyes y reflexionar sobre la aparición de la educación emocional en el marco legislativo y su posterior puesta en escena.

Palabras clave: educación emocional, ley, evolución, recorrido histórico.

ABSTRACT:

This article is intended to reflect the evolution of emotional education through the law, from the General Education Act of 1970 until the arrival of the LOMCE in 2013. This is a historical overview of the use of emotions in education, where we can observe the emergence of these over different educational laws.

The purpose of this paper is to analyze the laws and reflect on the emergence of emotional education in the legislative framework and its subsequent staging.

Keywords: emotional education, law, evolution, historical tour.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una materia que siempre ha ido implícita en el curriculum oculto dentro de la enseñanza. Es un contenido que ha ido surgiendo con más fuerza a lo largo de los años y que tiene un valor muy fuerte.

Dentro de la evolución histórica que se pretende vamos a centrarnos en la materia emocional del mismo, donde observaremos su progreso a lo largo de las diferentes leyes educativas, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013.

Veremos el avance en este contenido de una ley a otra o el retraso de ésta en función de la ley, donde los cambios sociales requieren la necesidad de una educación acorde a los tiempos de hoy en día.

Por tanto, este artículo va a hacer un recorrido histórico por las distintas leyes educativas y contemplar el grado de acercamiento de todas ellas hacia el paradigma de la educación emocional.

2. RECORRIDO HISTÓRICO.

La educación emocional como bien refleja Santos Guerra (2010) “*es necesario aterrizar en la esfera emocional porque el desarrollo de competencias no tiene que ver sólo con destrezas y habilidades sino que exige la generación de actitudes ante la realidad, ante las personas y ante las cosas*”, y la importancia de la educación emocional como una de las mayores exigencias de la tarea educativa.

Por ello, vamos a empezar por orden cronológico la búsqueda de la educación emocional dentro del marco normativo.

Así pues, la primera de ellas es La Ley General de Educación de 1970 (publicada en el BOE 187 del 6 de agosto) y que evidentemente al ser una Ley anterior a la Constitución de 1978 y de régimen franquista, no hace mención alguna a la

educación emocional, sino que el interés se regulaba en educar en una enseñanza jerarquizada, en la búsqueda de un trabajo, y en la educación permanente.

Esta ley comenta también el acercamiento hacía los nuevos métodos y técnicas de enseñanza a parte de los estrictamente memorísticos.

En el artículo 18.1. de esta ley se establece que *“los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación...”* mostrando quizás unas pinceladas de lo que sería la educación emocional mediante el afianzamiento de la originalidad y la creatividad.

Por tanto, esta ley hablaba de términos como la igualdad, la enseñanza o las oportunidades dentro de un sistema reglado donde la innovación existía pero siguiendo un orden establecido, y que reflejaba la situación del país en ese momento.

Con la llegada de la democracia y de la Constitución de 1978, y las libertades de expresión y finalización del régimen franquista, llegó la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares de 1980 (Ley 5/1980 de 19 de junio, publicada en el BOE 154 del 27 de junio), que nunca entró en vigor por no llevar el espíritu de la Constitución, y ni llegó a revisarse motivado por el Golpe de Estado y la victoria del PSOE en las elecciones.

Por lo cual, esta ley es un fiel reflejo de la ley anterior, donde el cambio del régimen franquista al sistema democrático no se ve reflejado en ningún momento, en donde la educación emocional no tiene cabida.

En 1985 el PSOE introduce la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley 8/1985, publicada en el BOE 159 del 4 de julio) donde se habla ya de términos como progreso, bienestar, libertad individual, respeto, la tolerancia, siendo ejes básicos

para trabajar la educación emocional, y por tanto, se puede ir comentado que la educación emocional no existía como sí pero si dentro del curriculum oculto.

A partir de este momento se puede observar una evolución clara hacia la educación emocional con la introducción de términos sinónimos de este concepto.

Ya en 1990 aparece la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990, de 3 de octubre, publicado en el BOE 238 del 4 de octubre), que en su Título Preliminar, art. 2 comenta que uno de los principios debe consistir en el desarrollo de la creatividad y del espíritu crítico.

Esta Ley dio paso a la pluralidad, la libertad de elección, al auge de la creatividad, de una serie de elementos que favorecen la aparición de la educación emocional y sus principios.

En 1995 surge la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (Ley 9/1995 de 20 de noviembre, publicada en el BOE 278 de 21 de noviembre) centrada en la innovación e investigación educativa, los proyectos educativos que irán en función a las necesidades del alumnado principalmente.

2002 es el año de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (Ley 10/2002 de 23 de diciembre, publicada en el BOE del 24 de diciembre), ley que nunca llegó a aplicarse y que nos hablaba de una sociedad que tiende a la universalización, con capacidad de tomar iniciativas y con creatividad, con un espíritu emprendedor.

En su Título preliminar, artículo 1, en los principios se establece *“la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias actitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de la creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor”*.

Ya en 2006 surge la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE 106 del 4 de mayo) la cual nos habla ya de las emociones en sí, donde uno de sus principios trata de que *“todos los ciudadanos alcancen el*

máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para recibir una educación de calidad”.

En su Título 1, Capítulo 1, en la educación infantil se habla de atender a su desarrollo afectivo, a sus relaciones sociales, creando un ambiente de afecto y de confianza.

Y por último, en 2013 aparece la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (Ley 8/2013 de 9 de diciembre, publicado en el BOE 295 del 10 de diciembre), la cual nos habla en su artículo 71 de que *“las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”.*

También nos habla de términos como la afectividad o la creatividad y la curiosidad.

Si nos centramos, para finalizar este apartado, en nuestra Comunidad Autónoma, aparece en 2007 la Ley de Educación en Andalucía, donde uno de los principios reside en *“el reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social”.*

Y la introducción de las competencias básicas que favorecen el desarrollo de la educación emocional y que se refleja dicho sea de paso en la LOE (MEC, 2006).

Hasta aquí hemos realizado un breve recorrido histórico por las leyes educativas buscando la relación entre la educación emocional y sus raíces.

3. CONCLUSIONES

En la sociedad de hoy en día es pieza imprescindible trabajar las emociones. Si no se trabajan la educación cae en el olvido, y se realiza una educación basada en lo memorístico.

A través de este recorrido histórico hemos podido observar los siguientes aspectos:

- A medida que la ley se va acercando a nuestros tiempos la educación emocional va apareciendo ligado a otros términos.
- En las primeras leyes hay un destello de lo que la educación emocional es en sí, pero vagamente, se centra más en la rigidez y en lo memorístico.
- En los años 90, ya surgen palabras como innovación, proyecto, que va a favorecer el estudio de las emociones.
- En los últimos años, y más concretamente con la LOE, aparece reflejada la parte emocional en el marco normativo, y que se considera como el auge definitivo de la educación emocional.
- La LOMCE pretende que esta educación perdure pero al tratar otros aspectos de la educación de forma más rígida, no da un punto a favor por ello, algo que se verá reflejado con el tiempo.

Con este recorrido se ha pretendido enfocar la raíz de la educación emocional, su pequeña evolución a lo largo de los años y la similitud entre unas leyes y otras.

Nosotros como futuros profesionales de la educación debemos considerar a la educación emocional como un contenido transversal más, que aunque no se refleje de por sí en la ley, debemos de introducirlo dentro de nuestro curriculum oculto.

Pero la pregunta es: ¿y por qué no una Ley de educación emocional? En otros países esto ya se está llevando a cabo, donde lo primordial (sin olvidar las competencias, ni las enseñanzas de otras materias) sea el desarrollo de las habilidades emocionales tales como el conocimiento propio, la autorregulación emocional, la motivación, las emociones, la empatía y las habilidades sociales.

Una ley que tenga en cuenta al profesorado, a la familia y al alumnado, para que estas emociones se pueda llevar a cabo con total seguridad. Que la familia sea un agente facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado, y por consiguiente, intervenga en las actividades del centro, fomentando por ello la educación emocional y todo lo que le rodea.

Por tanto, los puntos de orden que se deben tener en cuenta para que la educación emocional prospere dentro del marco normativo es el siguiente:

- Introducir la educación emocional como un contenido más dentro de los contenidos transversales propuestos por la Ley.
- Trabajar la educación emocional en actividades complementarias del curso, dentro de la programación de nuestro centro.
- Solicitar un programa de educación emocional en el centro, donde el alumnado lleve a cabo su propio proceso de aprendizaje.
- Crear una asignatura de Educación emocional, donde el profesorado pueda realizar actividades con sus alumnos y alumnas para este fin.
- Y por qué no, crear una Ley sobre Educación Emocional.

Quizás parezca una utopía, pero no es descabellado que en un futuro no muy lejano la educación emocional sea vista desde otro prisma.

“Me he vuelto muy intolerante con las ideologías. Pertenezco a una generación de grandes sueños, de utopías de sociedades perfectas, y lo que ha ocurrido es que ha habido mucha sangre. He observado a gente de mi generación que tenía grandes esperanzas y ahora la veo muy rezagada respecto a sus expectativas. Ya no creo en esos sueños perfectos y maravillosos”. (Doris Lessing)

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

MEC (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

MEC (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación.

MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

MEC (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

MEC (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Santos Guerra, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, pp. 23-47.

EDUCANDO LA SENSIBILIDAD Y LA CALMA. LA RINCONADA

Gracia Viso Millán

España

Profesora de Secundaria en Geografía e Historia

grvisomillan@gmail.com

RESUMEN:

En el municipio de la Rinconada se pone en marcha un programa educativo comunitario entre los diversos centros de enseñanza primaria y secundaria, abierto a cualquier persona que desee participar en él. El objetivo inicial es mejorar la convivencia y resultados académicos del alumnado mediante prácticas de respiración y relajación como la de crear desde la inteligencia emocional una nueva actitud ante la vida. Recoge las ideas y principios de las últimas investigaciones científicas y del paradigma educativo de Escuelas Con Alma.

Palabras claves: educación, escuela, La Rinconada, coexistencia, alma, enseñar, calma, respiración, relajación, meditación, espiritualidad, inteligencia emocional, paz.

ABSTRACT:

The primary and secondary schools in the town of La Rinconada, located in the Spanish province of Seville, are ready to implement a community educational project which is also open to anybody willing to participate in it from September 2015 onwards. The ultimate aim is to improve academic achievement from the practice obreathing and relaxation patterns. The project holds the principles of the latest scientific research and is based on the educational approach of "Schools with Soul."

Keywords: education, school, La Rinconada proyect, coexistence, soul, teaching, sensitivity, calm, respiration, relaxation, meditation, display, spirituality, emotional intelligence, peace.

1. INTRODUCCIÓN. LOCALIZACIÓN DEL PROYECTO

El municipio de La Rinconada está situado a 9 Km del norte de Sevilla, y forma parte de su área metropolitana. Toma su nombre: La Rinconada porque su habitat forma parte de un rincón del río Guadalquivir. Limita al norte con los municipios de Alcalá del Río y Brenes, al Oeste con La Algaba y al Este con Carmona. (Según I.N.E.) a 31/12/2012 es de 37.508 habitantes, llegando en la actualidad a la cifra cercana de 40.000 habitantes. siendo de 9.357 en nuestro núcleo de población, Rinconada pueblo. El municipio de la Rinconada tiene **varios núcleos de población**, entre los que destaca:

- **La Rinconada**, cuyo topónimo parece venir del rincón que formaba el río Guadalquivir. Su fundador fue el rey Fernando. En este núcleo de unos diez mil habitantes se encuentran Ayuntamiento y el I.E.S. Antonio de Ulloa.
- **San José** es un barrio de La Rinconada. Surge en torno a la Estación de Ferrocarril, Fábrica del Tabaco y de la Azucarera (ambas extintas en la actualidad). Núcleo urbano que crecerá entre los años cincuenta y setenta. Alberga la mayoría de la población y cuenta con los IES: Miguel de Mañara, San José, Carmen Laffón y “El Convento”.

Los núcleos de La Rinconada y San José distan entre sí unos 2,5 Km, unidos por calles asfaltadas e iluminadas con previsión de ser urbanizadas pasados estos años de crisis económica. Pueblo que continuamente recibe población por su cercanía a Sevilla. El término municipal lo componen otras urbanizaciones: La Jarilla, Majaloba, El Gordillo y Las Pavas entre otros,..., hasta llegar a contar 14 núcleos de población y llegando geográficamente hasta el polígono aeropuerto. Su población activa se dedica principalmente a la industria, la construcción y los servicios. Sin embargo, no podemos olvidar que La Rinconada está en el centro de una rica zona agrícola, muy mecanizada, que da abundante trabajo, sobre todo femenino, en las épocas de recolección de melocotones y naranjas. De todo ello podemos deducir que el alumnado del Instituto pertenece mayoritariamente a familias trabajadoras de los sectores secundario y terciario con un nivel de estudios primarios o sin estudios. Muchos jóvenes del área metropolitana de Sevilla adquieren su vivienda en el municipio por lo que el perfil de sus habitantes

es cambiante.

El Centro donde se desarrollará el Proyecto está situado en la zona Sur del municipio de La Rinconada, en el núcleo de población La Rinconada, pueblo cerca del margen izquierdo del río Guadalquivir y colindante a nuevas urbanizaciones que se están construyendo. No obstante, el centro escolariza a todos los alumnos y alumnas de la localidad. Al estar creciendo urbanísticamente, en el comienzo de curso suelen solicitar la matrícula alumnos/as que se han trasladado a las mencionadas nuevas urbanizaciones. La autovía norte de acceso a Sevilla está convirtiendo la localidad en ciudad dormitorio por su proximidad a esta y aunque no tiene los servicios de San José de la Rinconada, los precios más económicos de las viviendas han hecho que muchas personas elijan La Rinconada como domicilio y disfruten de los servicios de su barriada que no están presentes en el pueblo.

El Instituto de la Rinconada se ubicó en instalaciones de Primaria con el nombre de IES Azahares en 1996, posteriormente dispuso de su propio edificio y se le rebautizó como IES Antonio de Ulloa. Actualmente dispone de ESO, bachillerato de Ciencias Sociales, Humanidades, y bachillerato de Ciencias, así como Ciclo Formativo de Fabricación Mecánica; Soldadura y Calderería. La plantilla del profesorado se compone aproximadamente de 50 personas, repartidos proporcionalmente al 50% entre hombres y mujeres.

2. MISIÓN DEL PROYECTO

El proyecto surge ante la petición del director del I.E.S Antonio de Ulloa y del inspector de la zona, para realizar el Proyecto de Escuela Espacio de Paz con el objetivo de crear un espacio que fomentaría la mejora de la convivencia entre todos los elementos que componen el sistema educativo en nuestra comunidad así como mejorar los resultados académicos de los alumnos/as.

Educación proviene del sustantivo latino *educatio*, derivado de Educare que significa criar o alimentar. Entendemos “educación como un proceso de transmisión de conocimientos y contenidos mediante la acción docente”. Formación proviene de la palabra latina *formatio*, término asociado al verbo

formar y que en educación se vincula a capacitación académica, profesional o cultural. Ambos conceptos se trabajan en la enseñanza, sobre todo en las dimensiones del ser humano: física y mental, desentendiéndose de otras facetas del Ser como la espiritual y la socio-emocional. Es necesario buscar un equilibrio entre ellas, y dar coherencia entre lo que se piensa, se dice, se hace y se siente. Desde el espíritu, la individualidad se realiza en la búsqueda de la verdad, el despertar de la conciencia y el orden interno. Conectar con la experiencia interior que se canaliza con la Paz, el Amor y la Fraternidad Universal y que tiene el efecto curativo de sanar desde el interior del Ser. La ausencia de la dimensión emocional-espiritual conduce a conductas violentas y destructivas que enferman al individuo y a la sociedad: neurosis, trastornos de personalidad, alcohol, drogas, conductas antisociales, desintegración de las familias y violencia escolar.

Vivimos en una sociedad de carácter capitalista, en un momento histórico en el que el valor del dinero, prestigio, competitividad, ruido e información está por encima de las características fundamentales que hacen del humano, un ser vivo especial con posibilidades de evolucionar en diversos aspectos de su SER. El método educativo potencia el pensamiento - aprendizaje lógico y lineal ubicado en el hemisferio izquierdo del cerebro, olvidándose del creativo hemisferio derecho, así como el centro regulador de las emociones amígdala e hipocampo cerebral. *La infoxicación* (un nuevo término para designar la intoxicación de la información que no forma) o saturación con distorsión en la emisión de noticias en múltiples canales, a la que estamos sometidos en grandes dosis, revestidas de aceleración, ruidos y distractores de la atención en nuestros jóvenes, y que hacen de ellos autómatas que los distancia de un estado de equilibrio, serenidad, tranquilidad, felicidad y paz. La sociedad debe comenzar un nuevo aprendizaje en el que todos seamos alumnos/as, y juntos intentemos conectar con nuestra inteligencia emocional para así conseguir el deseado estado de serenidad, tranquilidad, relajación y paz, que constituye el fundamento básico para mejorar la convivencia y establecer los principios para erradicar la violencia y lograr la igualdad en general (con lo que participaríamos en fomentar la igualdad de género).

En este Proyecto incluimos las prácticas de la Asociación Pro Fundación “Escuelas con Alma”, nuevo paradigma educativo que integra todas las dimensiones del Ser (física, emocional, mental energética y espiritual) y que recoge los últimos avances científicos aplicándolos a la práctica educativa con el fin de potenciar el desarrollo de las inteligencias múltiples.

El Proyecto Escuela: Espacio de Paz englobaría a los diversos departamentos del I.E.S Antonio de Ulloa, AMPA, Directiva, CEP, Profesorado, Ayuntamiento (conectamos con los distintos Colegios de la Rinconada: Azahares, Guadalquivir y La Unión), y por lo que solicitamos Coordinación inter – Centros. Fomentaremos así la colaboración de la Comunidad Educativa en unas prácticas de paz y armonía entre profesorado, padres, madres, alumno/as en edades tempranas para crear ese estado emocional que se extendería a la conducta y de esta forma conseguir a través del tiempo un cambio generacional hacia una actitud positiva de convivencia pacífica.

3. FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aprender a tomar conciencia del Aquí y Ahora: una mirada hacia el interior.
- Potenciar la capacidad de cambio mediante auto-sugestión positiva y visualización para conseguir “tus sueños”
- Reducir el nivel de conflictividad y violencia. El poder del perdón.
- Mejorar la atención y concentración del alumnado.
- Aprender a calmar la mente, ansiedad y estrés.
- Aprender y adquirir hábitos de respiración, relajación, introspección y meditación.
- Iniciar en el arte de escuchar el cuerpo: Medicina del Alma.
- Búsqueda profunda en las emociones y sentimientos. Reconocer emociones negativas y positivas.
- Reducir el nivel del ruido. Valorar el silencio.

- Aprender a equilibrar pensar, actuar, decir y sentir.
- Reestructuración y control del pensamiento como forma de determinar nuestro estado de salud y energía.
- Prevenir y reducir los trastornos de conducta del alumnado con la colaboración de las familias.
- Desarrollar el Amor y cercanía hacia la Naturaleza, potenciando una actitud de armonía con los espacios verdes en el medio escolar.
- Admirar la belleza de la sencillez en las cosas desde el despertar de la conciencia y del Corazón.
- Respetar las distintas etapas de la vida.
- Aprender a Amar, la Verdad, el Conocimiento, la Paz, el Optimismo, la Alegría – Reír, el compromiso y el sentido en la vida y la capacidad de cambiar y valorar a los demás. Aprender a amar es aprender a sanar.
- Potenciar la capacidad de ser felices, superar el sufrimiento y librarse del miedo.
- Descubrir y desarrollar el poder de la intuición, valor de los talentos y el sentido de la vida.
- Reconocer elementos hedonistas, nihilistas y de apego a los sentidos para practicar la solidaridad, compañerismo y empatía.
- Fomentar el espíritu de servir a los demás y dar amor incondicional. La bondad, amor y comprensión a los demás como forma de recompensa de la vida.
- Educar la sensibilidad hacia los sonidos, vibraciones curativas, música., expresión corporal, olores, tacto, etc.

4. PRÁCTICA DOCENTE

El proyecto comunitario de Educar la Sensibilidad y la Calma ha sido presentado en los centros educativos de La Rinconada. El C.E.P. formará al profesorado e invitará a participar a cualquier persona de la comunidad educativa que esté interesada. Las sesiones o práctica docente deben estar insertas en el Proyecto

Oficial del Centro, previa aprobación del Claustro (equipo docente) y del Consejo Escolar (comunidad educativa al completo). Se realizarán sesiones diarias respiración-relajación-meditación guiadas en la primera hora y tras el regreso del recreo,..., y practicando al principio de clase las fases propuestas por Vincenç Alujas: parar, aceptar, discernir y soltar como liberación plena.

La formación del profesorado constará de “*sesiones comprendidas en 8 Fases, a través del cultivo del Silencio, el contacto con la Naturaleza, la meditación y la contemplación, la concentración, la interiorización, la intuición, la escucha atenta del alma, la justicia en las relaciones, la admiración, la compasión, la cooperación, el trabajo en grupo, la solidaridad, la sencillez, la modestia, la humildad, alegría y felicidad de vivir, etc. Se utilizarían diversas técnicas: Gestalt, Constelaciones Familiares, Eneagrama de la Esencia, Medicina Tradicional Oriental, sabiduría de los pueblos indígenas americanos, sabiduría mística, filosofía hindú, psicología transpersonal, bioenergética, biodanza, musica, yoga, meditación, etc.* (Escuelas con Alma), dirigida por Belén García.

5. OBJETIVOS GENERALES

- Trabajar conjuntamente con los Centros de Primaria y Secundaria del Municipio y realizar un seguimiento de las habilidades y adaptaciones socializadoras del alumnado tanto en Primaria como en el proceso de transito a la Secundaria. Promover y prevenir en hábitos y conductas que potencien la convivencia que nos conduzcan a actitudes de Paz. Se omitirán palabras con resonancias negativas como agresividad, violencia o guerras.
- Creación de propuestas creativas y pacíficas para afrontar los conflictos, educando en valores como la empatía, negociación, tolerancia y diálogo, así como la promoción de expresión de sentimientos e ideas de afecto.
- Potenciar y concienciar al alumnado en la importancia de la Naturaleza y del entorno que envuelve su medio.
- Fomentar pensamientos - emociones positivas y de éxito, así como estados de relajación, calma y paz.

- Implicar a los tutores en el trabajo cooperativo en el aula y conseguir una mayor flexibilización en cuanto a la utilización del espacio en el aula.
- Se solicitará colaboración a toda la Comunidad Educativa y a las instituciones municipales: CEP, AMPA, Servicios Sociales, Ayuntamiento, ONGs, Equipo Directivo, Departamentos de Orientación, Coeducación, Extraescolares.
- Crear una nueva actitud en nuestros jóvenes para mejorar la convivencia, la no violencia y la discriminación e igualdad de género.

6. PROGRAMACIÓN ANUAL

Se desarrollará por mes un hábito concreto, un personaje o institución destacada.

Blog digital: Espacio -Intercentro de Paz, Calma y con Alma.

Creación de una Revista por la Paz del I.E.S. Antonio Ulloa: Grupo de Trabajo.

Música para el Alma. .

Programa "TE ESCUCHO".

"Trueque de libros".

Valor del silencio: dispositivo anti-ruído.

Aula de Paz. Alternativa Recreos de Paz.

Un aula: un árbol.

Proyecto Emocionario. Una emoción, color, sabor, expresión.

OCTUBRE SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
<ul style="list-style-type: none"> - Designación de alumnos/as mediadores. - Programa de "Apadrinar un compañero de 1º ESO". - Día 2 Internacional de la No Violencia. - Día 4 Internacional de los animales. - Día 16 Mundial de la Alimentación. - Día 17 Internacional de la erradicación de la pobreza y lucha contra el dolor. - Elaborar normas patio y clase. - Nombrar delegados de Paz. - Fiesta intercultural de Halloween. <p>Carteles: Gandhi</p> <p>Orden y limpieza. Patrullas Verdes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Campaña de las palabras mágicas: gracias, por favor y perdón. - Día 20 "Dchos del niño" (murales, canciones, manifiestos de dchos y deberes del niño. - Día 25: No Violencia de Género. <p>Carteles: Unicef. Cruz Roja. Médicos sin fronteras-</p> <p>Consumo y publicidad.</p> <p>Vigilantes de recreo. Son cuadrillas de limpieza, consisten en grupos de 6 alumnos que durante el recreo vigilarán para que los demás compañeros tiren la basura en el contenedor apropiado, después del recreo limpiarán el patio y el vestíbulo del centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Día de la Constitución. - Día 3 Internacional de la Discapacidad. - Día 10 Internacional de los Derechos humanos. - Día 16: Lectura a favor de la Paz. - Fiesta de Navidad. - Carta RRMM. - Campañas solidarias. - Decoración pasillos. <p>- El poder del abrazo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=V3Kph2zTN</p> <p>Carteles de Teresa de Calcuta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Celebración del Día 30: Mundial de la No Violencia. - Feria del libro. - Crear el día del Amigo/a. <p>Carteles de Ingrid Betancourt.</p> <p>Hábitos de vida saludables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Carnaval. - Día 4 Internacional contra el cáncer. - Día 6 Mundial de Tolerancia Cero a la Mutilación Genital Femenina. - Día 20 Mundial de la Justicia Social. - Día de Andalucía. - desarrollo de juegos cooperativos. - Charlas informativas sobre Escuelas con Calma o con Alma. - Exposición de murales, dibujos y pinturas realizados por los discentes. <p>Carteles de Marín Luther King. Cultura de Andalucía</p>

MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
- Día mujer 9 marzo. Día 19 del Padre. - La cárcel del burka. - Día 20 Mundial de la Felicidad. - Día 21 internacional de la eliminación de la discriminación racial y Semana de solidaridad con los pueblos que luchan contra el racismo - Día 22 mundial del agua. - Convivencia intercentro. - Día 27 Mundial de Teatro. Carteles de Shirin Ebadi. Respeto a la diversidad.	- Día 6 Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz. - Día 7 Mundial de la Salud. - Día 22 Internacional de la Madre Tierra. - 23 Día del Libro. - Día Mundial de la Salud. Carteles de Rigoberta Menchú Tum Respeto al Medio Ambiente. Campaña Ecologista.	Día 5 del Medio Ambiente. Jornada de Convivencia de los tutores y equipos educativos con el alumnado. - Representación teatral. Psicodrama adaptado a la cultura andaluza y sevillana. Carteles de Martti Oiva Kalevi Ahtisaari. Lech Walesa. Solidaridad.	Cuestionario de evaluación para alumnos, tutores. Fiesta fin de curso. Realización de Memorias. Autoevaluación del Proyecto. Foro y/o Seminario en el SUM con los alumnos/as-investigadores de los temas propuestos. Reciclaje	Todo el curso: - Programa " Te escucho". - Poner un panel en la zona común dedicado a las noticias y acciones que potencien un ambiente de convivencia positiva. Se intentaría realizar un Proyecto de premios a tales actitudes: - alumno/a más constante. -alumno/a más dialogante. - alumno/a mas solidario.

7. REFERENCIAS EN INTERNET

Disposiciones Generales por los que se regula Escuelas: Espacio de Paz. Junta de Andalucía. (2011). Recuperado 10/02/2015 de:
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf>

Guía para elaborar un proyecto integral de Escuela: Espacio de Paz. (2006) Recuperado el 12/02/2015 de:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/Publicaciones/1148472332174_guia_eep.pdf

Alfons Cornella. Infoxicación. Recuperado el 23 de febrero de 2015.
<http://alfonscornella.com/thought/infoxicacion/>

Escuelas Con Alma. Recuperado el 17/02/2015 de:
<http://www.escuelaconalma.com/>

Concepto de salud según la OMS. Recuperado el 5/07/2015
<http://concepto.de/salud-segun-la-oms/>

Vicenç Alujas. La Vanguardia. 17/01/2013. Recuperado el 7/07/2015
<http://www.lavanguardia.com/salud/20130117/54361969704/entrevista-vicenc-alujas-meditacion-inmediata.html>

Daniel Goleman. La Práctica de la Inteligencia emocional. (1999). Recuperado el 25/02/2015.
http://pmayobre.webs.uvigo.es/master/textos/evangelina_garcia/practica_inte_emocional.pdf

Eckhart Tolle. El poder del Ahora. (2001). Recuperado el 7/02/2015 de:
http://www.caminosalser.com/contenidos/libros/Tolle_Eckhart_El_Poder_del_Ahora.pdf

Howard Gardner. Inteligencias Múltiples. Recuperado el 2/07/2015 de:
http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Gardner_inteligencias.pdf

Erick Rolf. La Medicina del Alma. (2004). Recuperado el 20/02/2015 de:
http://www.ericrolf.com/revistas/revista/dos_%20capitulos_%20med_%20alma.pdf.pdf

Programas de desarrollo social y afectivo para alumnos con problemas de conducta. Recuperado el 24/02/2015 de:
http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_conducta.pdf

Howard Gardner. Teoría de las Inteligencias Múltiples. Recuperado el 27/02/2015.
<http://es.slideshare.net/mayrafumerton/teora-de-las-inteligencias-mltiples-de-howard-gardner-presentation>

Viktor Frankl. (1991). El Hombre en busca de Sentido. Recuperado el 7/07/2015 de:
https://markeythink.files.wordpress.com/2011/04/el_hombre_en_busca_de_sentido_viktor_frankl.pdf

DI LO QUE SIENDES: EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

M^a José Catalán Márquez

CEIP Fray Bartolomé de las Casas, España

Maestra de Educación Infantil

mariajosecatalanmarquez@gmail.com

RESUMEN:

La importancia que actualmente se le atribuye a la expresión emocional en Educación Infantil, se deriva fundamentalmente de dos aspectos: por una parte, el desarrollo afectivo relaciona directa y sistemáticamente con el resto de planos de la personalidad. Por otra parte, sabemos que es en la primera infancia donde se forjan los aspectos claves de la personalidad humana.

La Escuela constituye un medio favorecedor de la expresión emocional. En la presente experiencia, se incluye además de la importancia de la expresión emocional en la etapa, una propuesta didáctica llevada a cabo en un centro de compensatoria de polígono sur.

Palabras clave: educación infantil, expresión emocional, propuesta didáctica.

ABSTRACT:

The importance that is currently attributed to the emotional expression in Early Childhood Education derives mainly from two aspects: on the one hand, emotional development relates directly and systematically with all levels of personality. On the other hand, we know it is in early childhood when key aspects of personality are formed.

School is a supportive means of expression in this case. In this experience, it also includes the importance of emotional expression on the stage, a didactic carried out in a compensatory school in the south of the city.

Keywords: early childhood education, emotional expression, didactic proposal.

INTRODUCCIÓN

La educación debe contribuir al desarrollo integral de niños y niñas es decir, contemplar el desarrollo de competencias físicas, cognitivas, lingüísticas, morales y afectivo-emocionales.

Por ello, como maestros y maestras que queremos contribuir a tal fin, no podemos olvidar la inclusión de la expresión emocional en nuestras propuestas. Se considera que la educación inicial debe dotar a los niños y niñas de un bagaje emocional que le permita ir forjando las bases de una buena competencia afectivo-emocional (Palou, 2004).

Las emociones cobran un lugar central en nuestras vidas. Así las definió (Clarés-López, 2014): “Las emociones son las que nos hacen estremecer, las que permiten que una experiencia la recordemos toda la vida, las que tocan las fibras más hondas de nuestra sensibilidad. En muchas ocasiones nos impiden hacer bien nuestras actividades cotidianas porque ellas, algunas veces, pueden llegar a cubrir toda nuestra atención. Las emociones son el motor de la vida. La supervivencia y la evolución beben de sus turbulentas y apasionantes aguas”

Dada su importancia y repercusión en nuestras vidas, aún seguimos encontrando numerosas investigaciones, en las últimas décadas, que demuestran un nivel muy bajo de la competencia emocional “analfabetismo emocional” (Goleman, 1996), esto conlleva a comportamientos poco acertados y adecuados a las exigencias del medio en el que niño o niña se desenvuelve (Bisquerra, 2003), y por tanto la importancia de intervenir desde el ámbito educativo para paliar estos efectos (Alvarez, 2001). La inclusión de la expresión emocional en los programas educativos presenta multitud de beneficios en el resto de competencias. (Clouder, 2008).

Durante la primera infancia, los niños y niñas expresan sus emociones y sentimientos a través de la comunicación verbal y no verbal. La expresión emocional se desarrolla en interacción con el medio, y se relaciona en buena medida con la calidad con la que se produce las interacciones, a las que se expone a los niños y niñas desde los diferentes contextos en los que los niños y niñas participan. Al trabajar la expresión emocional (BACH & DARDER, 2002), se

toma como punto de partida las actitudes afectivas que queremos que los niños y niñas desarrollen, que les permitan afrontar los problemas sin que se vea afectada su autoestima.

Por todo ello, se considera un tema el de la expresión emocional en Educación Infantil, sobre el que todos los maestros y maestras deben conocer en profundidad, para poder identificar los sentimientos y emociones de nuestros discentes, y contribuir de esta forma a su desarrollo.

Teniendo como referencia todo lo citado anteriormente, se decide durante el curso 2014/2015 poner en práctica unas actividades de expresión emocional, en el nivel de cinco años de la etapa de Infantil del CEIP Fray Bartolomé de las Casas.

Suponía un proyecto de Innovación en el aula, entendiendo este como: “Una práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que tiene una fundamentación, y que se planifica, desarrolla y evalúa”(Marcelo, 2011,2).

Como todo proyecto, aspira a mejorar la calidad de la enseñanza, mejorar los resultados de los alumnos y posibilitar el desarrollo institucional, todo ello tras haber hecho un análisis de las necesidades percibidas en el contexto que se lleva a cabo:

- Bajo nivel de expresión emocional que deriva en problemas de conductas, escasez de habilidades sociales, poco autocontrol...

La experiencia que aquí se describe ofrece la oportunidad al niño y niña de identificar sus emociones, desde la primera infancia (López Cassá, 2003). De esta forma, los encauzará de una forma adecuada, ayudándole a desarrollar todas sus capacidades. Para que en definitiva, tengan el privilegio de sentir y aprender a expresar sus emociones, ya que esto los acerca más a las personas que aman (Capdevila, 2009).

1. PRÁCTICA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.1. Referencia legal.

A continuación se presenta cómo queda recogida la importancia el desarrollo emocional, en la normativa andaluza de la etapa, para ello, se señala el “Decreto 428/08 de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía”.

Como se demuestra en él, “la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar” (p.4).

Como se muestra en este fragmento extraído del citado documento, el plano emocional está incluido entre los fines de esta etapa del sistema educativo. Dado el carácter globalizador con el que se deben presentar las propuestas a los niños y niñas, todas las áreas trabajarán de forma conjunta la educación emocional.

1.2. Otros programas que se están llevando a cabo.

Una vez ha quedado recogida que la importancia teórica del tema, también es refrendada y plasmada en la normativa vigente, se señala a continuación la importancia a nivel práctico, con ejemplos de varios programas desarrollados en relación a esto.

“Educación emocional. Programa para 3-6 años” propuesto por (Bisquerra y López, 2003). En este programa se proponen actividades para el segundo ciclo de Educación Infantil. Con ellas pretende conseguir el desarrollo integral de niños y niñas partiendo del trabajo de los elementos que conforman el plano emocional, como son la autoestima, regulación emocional... Todos ellos constituyen los 5 bloques sobre los que se estructura la propuesta didáctica, constituyendo una herramienta muy útil para los maestros de Educación Infantil.

Otro programa es “Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años” diseñado por (Ybarrola, 2004). Se proponen multitud de recursos para llevar a los niños a un estado emocional sano,

constituyéndose así en una guía emocional para maestros y maestras de esta etapa.

2. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Tras haber analizado normativa y bibliográficamente las emociones, se presenta la experiencia llevada a cabo.

2.1. Situación de partida: Contexto.

La experiencia ha sido llevada a cabo en un centro que está ubicado en la zona Sur de la capital de Sevilla. La mayoría de las familias presentan escaso nivel cultural y acceso a la cultura. Se cuenta con una media de más del 75% de alumnos y alumnas de etnia gitana. A estos datos se suman un entorno conflictivo, con problemas en la convivencia vecinal, falta de habilidades sociales e inseguridad, tanto objetiva como subjetiva. La experiencia ha sido puesta en práctica en el nivel de cinco años, de la etapa de Educación Infantil. El grupo se constituye por 23 niños y niñas de 5 años. Cuyos principales problemas se convierten en objetivos de la propuesta.

2.2. Objetivos.

Como objetivos de esta propuesta didáctica señalar:

- Identificar emociones y sentimientos: que los niños y niñas sean capaces de saber qué están sintiendo e identificarlas en los demás posteriormente.
- Controlar y expresar emociones: Tras identificar las emociones que están sintiendo, deben empezar de controlarlas y expresarlas correctamente.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Mejorar el clima de aula.

2.3. Contenidos.

Una vez han sido formulados los objetivos, se requiere de una adecuada selección de contenidos, para poder llevar a cabo esta propuesta:

- Identificación de las diferentes emociones y de los sentimientos que los niños y niñas vivencien.
- Conceptualización de dichas emociones y sentimientos.
- Establecimiento de una relación entre lo que están vivenciando y la forma en la que quieren expresarlos.

2.4. Orientaciones generales para la expresión emocional en Educación Infantil.

- Dotar de carácter lúdico todas las actividades que se realicen.
- Cuidar la organización espacial ya que favorece o coarta la interacción social.
- Destinar una zona del aula para el rincón de las emociones.
- Seleccionar el material teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas.
- Crear un clima de afecto y confianza que favorezca la expresión emocional.
- Incluir la educación emocional en propuestas globalizadas.

2.5. Actividades.

Se proponen aquí una serie de actividades tipo:

Expreso lo que escucho

La música constituye un buen recurso para experimentar y expresar diferentes emociones. Por lo que utilizaremos audiciones que tenga significados que puedan identificarse fácilmente por los más pequeños.

Disponiendo de un gran espacio, se irán presentando varias audiciones en la hora de psicomotricidad. En primer lugar los niños y niñas la escucharán sentados en corro y tras ello se realizará una asamblea en ella se harán una batería de preguntas respecto a las audiciones: ¿os ha gustado la música? ¿Os ha parecido alegre, divertida, aburrida...? ¿Cómo podríamos bailarla?

Volverán a escuchar las audiciones pero en este caso se moverán al son de las mismas. Y como han expresado en la asamblea.

Tras esto, se vuelven a sentar en corro y contarán lo experimentado. Para terminar la actividad se pedirá a los niños y niñas que dibujen alguna de las emociones que han vivenciado.

Cariñograma

Para este tipo de actividad cada niño y niña del grupo debe tener un sobre con su nombre, una caja, un bote...

Cada miembro del grupo escribirá o representará gráficamente algún agradecimiento, felicitación, petición de disculpas y lo introducirá en el cariñograma del compañero o compañera al que vaya dirigido. Se realiza un día a la semana, a no ser que acontezca algún hecho que requiera de esta actividad.

Mi libro de las emociones

Con este tipo de actividad se pretende elaborar un libro sobre las emociones y sentimientos presente en la vida de los niños y niñas del grupo que lo esté realizando. Se parte de emociones que hayan identificado en sesiones anteriores. Se irán trabajando de una en una, se presenta la emoción a través de imágenes, se identifica y se expresa por parte del grupo. El profesor fotografiará las caras de los niños expresando la emoción. Seguidamente verbalizarán cuándo la sienten, por qué... Y se adjuntará todo lo que los niños y niñas aporten a las imágenes, de tal forma que de manera progresiva se vaya elaborando un libro con todas las emociones trabajadas.

La caja para guardar miedos

Esta actividad permite expresar las emociones negativas. Para ello los niños y niñas junto a su tutor se sentarán en círculo. Se presentará una "caja para guardar los miedos". Se les explica que es una caja muy especial porque es capaz de guardar todo lo que les asusta. No es imprescindible que se ponga en práctica en el momento que se explica, es decir, que la dejaremos en el rincón de las emociones y cada uno podrá ir allí y contarle lo que le ha pasado a la caja que es mágica. Y lo que se deja ahí guardado la caja no lo dejará salir nunca más.

Cada día en la asamblea se dejará un tiempo para que los más pequeños cuenten algo que les haya podido pasar el día anterior y que les pueda haber causado miedo o malas emociones, y se les invita a contárselo a la caja.

Aprovechando también para proponer posibles soluciones para enfrentarse a estas emociones y sentimientos.

Teatro de las emociones

Una vez han sido trabajadas las emociones más presente a estas edades, se puede empezar a realizar esta actividad. Para ella los niños y niñas deben ir saliendo de uno en uno e ir simulando emociones que el resto de compañeros y compañeras deberán identificar. Se pueden realizar diferentes variantes: representación grupal, utilizando atuendos que faciliten la representación...

2.6. Evaluación.

Cualquier objeto de mejora debe ser evaluado, en este caso deberemos evaluar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Para ello al inicio de la práctica, se realizará una evaluación inicial, a fin de conocer de dónde partimos y realizar así las adaptaciones pertinentes en caso de que se considere necesario. Durante todo el proceso realizar una evaluación continua, un seguimiento periódico, utilizando como estrategia la observación sistemática. Al término del mismo se llevará a cabo una evaluación final en la en relación a los objetivos propuestos en el programa, se conozca los logros alcanzados por cada uno de los niños y niñas, así como las dificultades encontradas en la puesta en práctica de la experiencia.

Tabla 1. Resultados obtenidos tras la puesta en práctica.

Actividad	Logros / Dificultades
Expreso lo que escucho	<ul style="list-style-type: none">• El 90% de la clase tras realizar la actividad aumenta su capacidad de concentración y autocontrol, mejorando así el clima de aula.• Favorece la cohesión del grupo.
Cariñograma	<ul style="list-style-type: none">• La 85% de los alumnos presentan iniciativas para expresar y dedicar algún gesto afable a otro compañero.• Mejora el clima de aula.

	<ul style="list-style-type: none">• Aumenta en los niños más tímidos su sentimiento de pertenencia al grupo.
Mi libro de las emociones	<ul style="list-style-type: none">• <i>El 85% detecta las emociones trabajadas.</i>• <i>El 75% las representa a través de diversas técnicas y soportes.</i>
La caja de guardar miedos	<ul style="list-style-type: none">• El 95% identifica y expresa emociones negativas.• Al principio algunos niños y niñas sienten miedo hacia la caja.
Teatro de las emociones	<ul style="list-style-type: none">• Todos aumentan la calidad de expresión no verbal.• La gran mayoría identifica las emociones expuestas.• A los niños más tímidos les es más fácil la representación que utiliza recursos que les permite esconder parte de su cuerpo.

2.6 Conclusiones.

Tras evaluar la experiencia se observa como han contribuido de manera exitosa cada una de las actividades a la consecución de los objetivos que se planteaban, así mismo subyace alguna que otra meta conseguida que no había sido formulada al inicio del programa, como son el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al grupo, favorecer la cohesión de grupo y mejora de la competencia lingüística, con lo que podemos señalar a la luz de los mismos el éxito de este tipo de experiencias y sirviendo de impulso para seguir poniendo en práctica y ampliando en cursos posteriores.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss- Praxis.

- Bach, E. & Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1,7-43.
- Bisquerra, R. y López, É. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Capdevila, M. A. (2009). Aprendemos con las emociones. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ghest32e180/trabajando-con-las-emociones-en-clase-9-06-12>
- Clarés- López, J. (2014). Programa de prevención de dificultades socioeducativas. DISEMFE. Universidad de Sevilla. Proyecto Piloto.
- Clouder, C. (Coord.).(2008). Educación emocional y social. Análisis internacional. Recuperado de http://educacion.fundacionbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf.
- Decreto 48/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. pp 4-10.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- López Cassá, E. (2003). Educación Emocional. Programa 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Marcelo, C. (2011). Pautas para la elaboración de Proyectos de Innovación. Recuperado de: http://campus.usal.es/gabinete/comunicacion/eEuropeo/Salamanca_innovacion.pps#258,2,Diapositiva 2.
- Palou, S. (2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.
- Ybarrola, B. (2004). Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años. Madrid: SM.

EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE TITULACIONES EDUCATIVAS SOBRE VIH/SIDA

Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés

Profesora de la Universidad de Huelva, España

carmen.cejudo@dedu.uhu.es

Rosario Medina Salguero

Profesora de la Universidad de Huelva, España

rosario.medina@dedu.uhu.es

RESUMEN:

En los últimos años en nuestro país están aumentando los programas de Educación para la Salud destinados a jóvenes. Esto es debido a que continúan produciéndose nuevos casos de infección principalmente en esta etapa y las universidades como un espacio educativo más en el que se concentran un número elevado de personas jóvenes, debe abordar esta problemática. Formar al alumnado joven en promoción de hábitos sexuales saludables evitará no solo nuevos contagios, sino que facilitará la adquisición de competencias en el alumnado de los ámbitos sanitarios y socioeducativos, necesarias para su posterior desarrollo profesional. Esta investigación aporta algunos datos sobre el conocimiento y las actitudes de los estudiantes de titulaciones educativas sobre el VIH/SIDA, teniendo especial relevancia las emociones y representaciones sociales que tiene el alumnado sobre este hecho y que pueden interferir en su falta de información haciéndolos más vulnerables a la enfermedad.

Palabras clave: emociones, representaciones sociales, VIH/SIDA.

ABSTRACT:

In recent years in our country are increasing health programs for youth. This is because they continue producing new infections at this stage. And universities as an educational place where many young people more focus should address this problem. Educating students on sexual habits is healthy prevent new infections

and skill of medical students and school environment. Some skills to their careers. This study provides some data on students' knowledge about AIDS. They highlighted the social emotions that students have about the disease and how the information may make them less vulnerable.

Key words: Emotions, social representations, HIV / AIDS.

1. INTRODUCCIÓN.

Continúa siendo muy necesario el desarrollo de programas socioeducativas en nuestro país para la prevención de nuevos contagios de VIH en jóvenes porque aunque la información está fácilmente accesible, el número de personas que se infectan en los países con más recursos, sigue siendo estable, quedando aun lejos el reto de “cero contagio” que pretenden alcanzar organizaciones como Onusida.

En los países en los que el acceso al tratamiento farmacológico es universal, se ha producido un descenso drástico de muertes producidas por el SIDA, hecho que provoca que se considere una enfermedad crónica. No obstante, en estos mismos países, sigue siendo un problema sin resolver el reducir el número de nuevas infecciones, sobre todo en jóvenes, o el diagnóstico tardío una vez se ha producido la infección, factores que provocan las dificultades en el control de la epidemia.

Distintos informes y entidades internacionales y nacionales nos advierten sobre la amenaza de esta epidemia en la población más vulnerable - jóvenes que llevan a cabo prácticas de riesgos sexuales- y así lo expresan en diversos informes publicados periódicamente.

En nuestro país, el *Plan Multisectorial frente a la infección por VIH y el SIDA en España (2008-2012)* expone que durante muchos años, ha mantenido las tasas más altas de infección de Europa y aunque se han tomado medidas efectivas al respecto, se debe seguir desarrollando en mayor número para seguir manteniendo esta tendencia favorable. Favorecer a través de programas socioeducativos, hábitos saludables que reduzcan el número de jóvenes que lleva

a cabo las relaciones sexuales de riesgo, debe ser tarea indispensable en todas las instituciones educativas.

La investigación que nos atañe, se justifica gracias a diversas razones que se exponen brevemente. Los resultados obtenidos en el Proyecto de I+D+i, *La exclusión social y educativa de menores con SIDA* en el que se ponía de relieve que un gran número de los jóvenes VIH+ manifestaban que no confiaban, ni confiarían, su estado serológico positivo a sus docentes debido, en gran parte, al temor a ser rechazado por el entorno social más cercano, nos llevó a preguntarnos si los futuros educadores y educadoras estarían preparados para atender en su praxis diaria a al alumnado con VIH, o, por el contrario, necesitan una mayor formación en este ámbito. Para conocer si estos futuros profesionales estarían capacitados para afrontar esta situación, en un primer lugar deberíamos ser conocedores de la información general que tienen al respecto y las emociones y representaciones sociales, que pueden condicionar la actitud ante personas con VIH/SIDA.

2. ESTEREOTIPOS Y EMOCIONES EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

De la disección de estos temas se encargó Araya (2002) en su trabajo sobre los ejes teóricos para la discusión de las teorías de representación social, todos ellos conceptos especialmente propicios a ser incluidos en el debate sobre el comportamiento ante el VIH/SIDA, por cobrar sentido de manera especial cuando se habla sobre enfermedades estigmatizadas y grupos sociales marginados a raíz de prejuicios y creencias infundadas, carentes de base científica.

En este estudio se definió los estereotipos como “categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez» (p.45), en contraposición a las representaciones sociales, que son modificables y, de hecho, sufren modificaciones continuas gracias a la comunicación e interacción cotidiana entre personas. Es decir, las noticias sobre avances médicos difundidas por la televisión pueden provocar un cambio en la mentalidad de las personas, y que pasen de ver la enfermedad como una condena de muerte degenerativa a verla como un virus con el que se puede convivir y llevar una vida normal; en este caso,

se estaría ante una representación social en proceso de mutación. No obstante, resulta mucho más difícil que un determinado grupo social –póngase el caso de una comunidad religiosa extremista- deje de ver a los homosexuales como portadores del virus de forma sistemática, si ya los han estereotipado de ese modo, quedando demostrada la naturaleza férrea e inmodificable de los estereotipos.

Por otra parte, estereotipos y representaciones sociales cumplen funciones diferentes a la hora de predisponer a las personas o grupos de manera positiva o negativa ante un objeto. Araya (2002) determina que el estereotipo es un estadio previo a la formación de una representación, pues constituye un dato o idea ya existente, aunque puede también ser la simple categorización de uno de los elementos que gira en torno al núcleo figurativo y que contribuirá a formar la imagen final. Cuando hay presencia de estereotipos negativos en la tradición o saber general de un grupo y estos son elementos que forman parte de los procesos de anclaje y objetivación, es altamente probable que la actitud que el grupo presente ante el estímulo sea poco favorable: los grupos sociales cuya representación social del VIH/SIDA es negativa, normalmente poseen de antemano visiones estereotipadas del fenómeno como las del «castigo divino a los libertinos» o aquellas que estigmatizan fuertemente a grupos vulnerables al virus sin base fundamentada. Así, puede existir una inmensa diversidad de opiniones sobre el SIDA que varíen en función de circunstancias personales, situaciones concretas, prejuicios y creencias; las opiniones pueden diferir, incluso, en base al momento específico de la historia de un fenómeno social, todo ello dentro de un mismo grupo. En cambio, la representación social del virus permanece, generalmente, inalterable dentro de un grupo, y es portadora de toda una jerarquía de conceptos e ideas compartidas por esa comunidad. Sin embargo, no tendrá nada que ver la representación social de la enfermedad en un sector con la sociedad con la opinión que pueda tener de ella, por ejemplo, la madre de un infectado.

Por todo lo anteriormente expuesto, puede concluirse que las representaciones sociales no son un conjunto estático de datos, y no solamente porque sean

modificables en el transcurso del tiempo y los acontecimientos, sino a causa de su variada organización interna que alberga lo que un individuo o grupo conoce, cómo lo interpreta y la reacción que le provoca.

Una de las obras más esclarecedoras, en cuanto al fenómeno social del SIDA y su repercusión en la visión social de la pandemia, es la de Susan Sontag. El hecho de que la autora se haya convertido en un referente para el estudio de la significación y las distintas representaciones sociales de la enfermedad viene de su loable análisis de la estigmatización de afecciones que tuvieron un impacto similar en tiempos anteriores, como el cáncer y la tuberculosis, a través de su obra.

En *El SIDA y sus metáforas* (1988), Sontag expone como a finales de la década de los ochenta había emergido un nuevo “monstruo” que marcaba a individuos y grupos a los que ahora se podía señalar como “manchados” o “estropeados”, quizá con motivos de mayor contundencia por su asociación a conductas tachadas de inmorales.

Al analizar la manera en que se enjuicia a los enfermos de SIDA, Sontag quería enfatizar el hecho de que el carácter eminentemente sexual de la enfermedad que se le atribuyó desde sus inicios quedó arraigado de tal forma que vías de transmisión como las transfusiones sanguíneas o el compartir objetos punzantes contaminados por el virus quedaron en un segundo plano. Peor aún, la representación social del enfermo de SIDA en Estados Unidos en el momento de la publicación de *El SIDA y sus metáforas* (1988) correspondía a un individuo que no se limitaba a tener prácticas sexuales abundantes y variadas sino que era, por añadidura y definición, un perverso que había recibido su merecido castigo por disfrutar de conductas que se desviaban de lo aceptable. No se equivocaba, pues, la autora, en su afán por advertir de los peligros de las metáforas, ya que, sin ir más lejos, la recién descrita llevó a la sociedad norteamericana a asegurar que la población heterosexual no estaba expuesta a la enfermedad, una información suicida, a la luz de la posterior indiscriminada propagación del virus, que no distinguía entre sexos, edades, orientaciones sexuales, ni situación social o económica.

Este miedo a desagradar y a constituir por uno mismo una imagen repulsiva nace, en concordancia con los pensamientos de la autora, en función de los juicios morales externos que se rigen por cuestionables normas estéticas sobre «lo bello y lo feo, lo limpio y lo sucio, lo familiar y lo extraño o pavoroso» (1988).

La metáfora de la enfermedad como algo extranjero está estrechamente vinculada a otra tan o más frecuente como la de asociarla con las personas más desfavorecidas y de bajo nivel socioeconómico. La versión más extrema de la representación del SIDA como virus de los pobres, más extendida de lo que pueda llegar a pensarse, ubica el origen de la epidemia en el denominado Tercer Mundo, desde donde se cree que se extendió hasta Haití, difundiéndose posteriormente por Norteamérica. No obstante, sin evidencias claras sobre las que cimentar tal suposición, Sontag afirma que tal localización geográfica para los inicios de la enfermedad se queda en un puro prejuicio con tintes racistas.

Ante la amenaza del VIH nadie queda impasible, parece ser una obsesión subyacente porque, aun cuando no se habla de ella, provoca desconfianza entre distintos grupos sociales, suscita paranoias, miedos infundados, hipocondría exacerbada y discriminación no justificada, si es que esta alguna vez lo es.

Para la autora, la tarea de «vaciar» de significado las representaciones sociales existentes del VIH se presentaba entonces dura, y aún hoy lo es: no es suficiente con dejar de hablar de ellas, «hay que ponerlas en evidencia, criticarlas, castigarlas, desgastarlas» (p.86), justo la labor que ella misma desempeñó a través de su obra. En la investigación que se exponen en estas líneas, nos preguntamos si muchas de las metáforas de las que en la década de los ochenta hablaba Sontag, sigue en el imaginario social actual. Miedo, soledad, muerte, extraño, sucio, perversión, pobre y otros calificativos, aparecerán a lo largo de nuestro estudio.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo de investigación tiene como objetivo general conocer las ideas, las representaciones y actitudes de estudiantes de titulaciones educativas sobre el VIH/SIDA, para ofrecer diversas respuestas socioeducativas si se demostrase

necesario. El contexto en el cual se ha desarrollado este estudio es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

La metodología utilizada durante la investigación fue de corte cuantitativa y cualitativa, usando los siguientes instrumentos:

- Para el desarrollo de la investigación cuantitativa se ha recogido los datos a través de un cuestionario compuesto por dos escalas y un test que se ha elaborado para dicho fin.
- Para el estudio cualitativo se ha utilizado la técnica de grupos de discusión, propiciando de esta forma poder complementar y triangular los datos obtenidos en ambos procedimientos. Los grupos de discusión se han desarrollado una vez analizados los datos obtenidos del cuestionario, ya que han servido de fuente para elaborar la matriz que guió el proceso.
- También nos hemos servido de la técnica cualitativa de análisis de documentos, para poder obtener mayor información sobre las representaciones sociales de los estudiantes.

Si tenemos en cuenta la suma de los sujetos del cuestionario (613), del grupo de discusión (11) y el alumnado que ha elaborado los documentos solicitados (89) en el Taller sobre VIH, tenemos un total de 713 estudiantes a los que se ha consultado sobre la materia que abordamos en este trabajo de investigación.

En estas líneas se hablará de la técnica de análisis documental que fue recogido en el Taller sobre VIH. El documento que hemos analizado fue elaborado por 89 alumnos/as del Grado de Educación Social en su segundo y tercer curso. Esta actividad fue una más de las que se realizó en un taller formativo sobre VIH. Se pretendía recoger las representaciones sociales sobre el VIH/SIDA que tiene mayor dificultad en registrarse a través de un cuestionario estructurado, así como complementar la información obtenida en las dos sesiones del grupo de discusión.

Las características principales de los sujetos que han participado en esta técnica son las siguientes:

- El alumnado pertenece a dos clases de 2º y 3º de Grado de la titulación de Educación Social, a las cuales la investigadora tenía fácil acceso. Del total

de estudiantes consultados, 47 pertenecían a 2º (52%) y 42 cursa 3º (47%).

- El total de estudiantes que han participado en esta actividad asciende a 89, 77 mujeres y 12 hombres, lo que representa el 86% y 13% respectivamente.
- En relación a la edad de los sujetos, el 68% son menores de 23 años debido a que la actividad se ha desarrollado en segundo y tercer curso de un Grado.

En el Taller sobre VIH que se ha llevado a cabo en esta investigación, se realizaron diversas actividades tales como fragmentos de películas, spot publicitarios, documental que abordan esta temática, un debate, role playing, reparto de folletos informativos, etc. Pero antes de realizar estas actividades, sugerimos al alumnado participante que expresaran las emociones, ideas, imágenes que les sugería las palabras VIH y SIDA a través de la técnica de dibujo libre y de lluvia de ideas en el caso de palabras claves.

Este documento es el que hemos utilizado para la extracción de datos, que nos ayudará en la triangulación de los obtenidos en las otras dos técnicas.

Para ello, se le facilitó a los participantes una cartulina en la cual debían crear un dibujo libre, una descripción de este, así como un listado de palabras que les insinuasen el VIH/SIDA, de tal forma que el formato estaría dividido en las siguientes tres partes:

1. Dibujo sobre VIH/SIDA
2. Palabras que nos evoque
3. Descripción del dibujo

Por lo tanto, lo que se pretendió con esta tarea, es que, el alumnado representara de manera gráfica las emociones que le propiciase el VIH/SIDA.

4. ALGUNOS DE LOS RESULTADOS.

Algunas de las metáforas que utilizan los alumnos y alumnas para representar el VIH son muerte, tristeza, depresión, sin embargo hayamos en muchas de las representaciones palabras como esperanza, vida o “brotes verdes” como utiliza esta alumna de 23 años. En el dibujo siguiente (Figura 1) elaborado

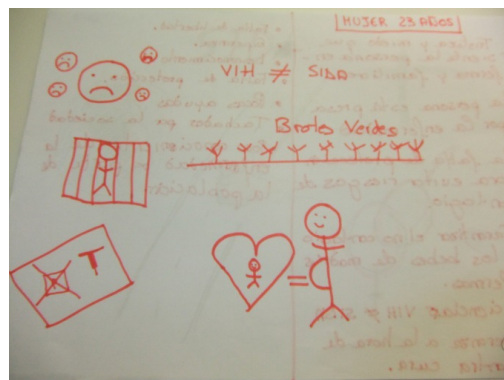


Figura 1

por esta alumna, diferencia VIH y SIDA, expresando que no es lo mismo. En la descripción del dibujo se habla de que aunque la persona a la que le dicen que tiene el virus, “al principio puede sentirse deprimido y su entorno también, así como prisioneros de esa situación”, utiliza la metáfora de “florecer brotes verdes” para expresar que la vida puede continuar e incluso tener un hijo al que transmitirle amor y no el VIH.

Contrario al mensaje esperanzador que la alumna expresa en su representación, el siguiente dibujo (Figura 2) elaborado por un alumno de 21 años de edad, el VIH significa para él, un camino que conduce al SIDA y a la muerte. También aparece el símbolo de hombre y mujer representado la vía de transmisión sexual y a la izquierda el mundo por el que autor relaciona África y SIDA, tal como explica en la descripción de este.

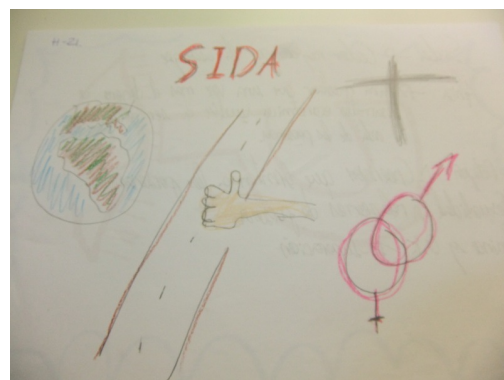


Figura 2

En la ilustración número 3 (Figura3), la autora (mujer de 23 años), expresa como un individuo se contagia del VIH, debido a ello, su organismo se resiente y aparece después el mismo individuo estornudando. La relación que hace la autora termina con el ataúd, representando la muerte de la persona.

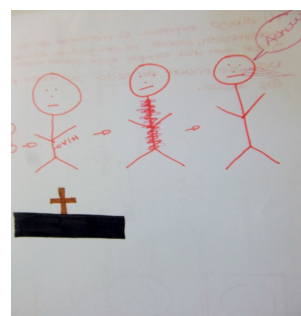


Figura 3

Son numerosos los dibujos (Figura 4) y las descripciones de estos, elaborados en el Taller sobre VIH, que relacionan estos términos con promiscuidad, locura, sexo sin control. Algunos de estos aspectos, los encontramos en los siguientes documentos:



Figura 4

La siguiente alumna de 26 años ha representado una zona desfavorecida (Figura 5), en la que ella hace la siguiente descripción: «mi dibujo es un barrio marginal, donde las papelinitas de heroína inundan las calles, sintiéndose solos, sin apoyo, todo negativo a su alrededor, sintiéndose que han consumido su tiempo y no han disfrutado de las relaciones y de las familia».



Figura 2

En la ilustración número 6 (Figura 6), una mujer de 19 años expresa que ha dibujado una fábrica que va contaminando todo como símil del VIH. Además ha escrito las palabras «falta de higiene» y «asco que causa el rechazado».



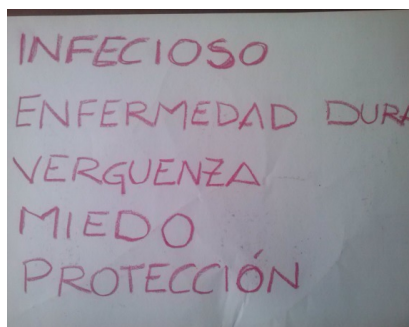
Figura 6



Figura 7

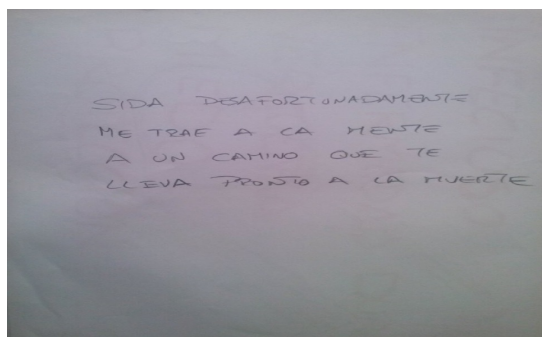
Asociar promiscuidad, sexo, prostitución y transmisión del VIH, sigue siendo frecuente, y un claro ejemplo de ello se observa en la siguiente ilustración (Figura 7) y la descripción que hace su autora al respecto.

Una estudiante mujer de 21 años, expresa el VIH/ SIDA como una bomba que terminará explotando, como una enfermedad dura, infecciosa, de la que debemos protegernos, provocándole miedo y vergüenza (Figuras 8 y 9).



Figuras 8 y 9

Otra estudiante dibuja (Figuras 10 y 11) ataúdes refiriéndose a la muerte próxima al “no tener cura”, expresando también que representaba la «muerte social» debido a la soledad de las personas con VIH.



Figuras 10 y 11

El dibujo siguiente (Figura 12) expresa todo lo contrario a aquellos dibujos que relacionan VIH y muerte, reflejando en palabras de su autor, como “el sol es la metáfora de la vida y como después de un bucle emocional cuando se sabe el diagnóstico de seropositividad, se puede empezar un camino de esperanza en el que fluye la vida representada en ese árbol”.



Figura 12



Figura 13

“Espanto, repulsión o rechazo” al deterioro físico y al envejecimiento prematuro que según el dibujo y la descripción siguiente, le recuerda los términos que estamos tratando, y que tal como apuntaba Sontang ya en 1988, han “calado” en las representaciones sociales del VIH/SIDA (Figura 13).

4. CONCLUSIONES.

Los resultados expuestos anteriormente y extraídos de los estudiantes de titulaciones educativas de la Universidad de Huelva, confirman que en muchos de los sujetos que han participado en este estudio, las representaciones sociales ante el VIH/SIDA continúan estando estereotipadas y estigmatizadas. Un gran número de estudiantes a los que se les ha preguntado, expresan sentir emociones negativas hacia este hecho, reflexionando con posterioridad que esto puede influirles en sus relaciones con personas VIH positivas. Algunas de las metáforas utilizadas para expresar esas emociones son tristeza, soledad, muerte, drogas, pobreza, prostitución, promiscuidad o marginalidad, palabras que infunden temor y rechazo principalmente derivados de la escasa información que tienen los sujetos al respecto.

En estas páginas se ha expuesto únicamente el estudio de las representaciones sociales extraídas del análisis de los documentos elaborados por el alumnado, no obstante, la investigación en la que se enmarca esta exposición es bastante más amplia y aborda otros constructos, tales como el conocimiento que tienen sobre el VIH/SIDA o las actitudes ante este hecho. Por todo lo anterior, podemos decir que, existe un gran porcentaje de estudiantes que, a pesar de haber recibido formación en instituciones escolares y en la propia universidad, siguen sin conocer aspectos básicos del VIH/SIDA, favoreciendo imágenes e ideas estereotipadas y estigmatizadas. Ofrecer información más exhaustiva, concreta y reiteradamente en el tiempo a edades tempranas, puede contribuir a la

prevención de nuevas infecciones, ya que la información llegaría antes del inicio de las primeras relaciones sexuales y favorecería que los preadolescentes y adolescentes tuviesen las competencias necesarias para evitar riesgos innecesarios y, además, se evitarían actitudes discriminatorias ante las personas seropositivas.

Es necesario insistir en el desarrollo de iniciativas educativas para prevenir el estigma que sufren las personas con VIH+ e intentar cambiar el imaginario y las representaciones sociales peyorativas que provocan dichas actitudes. De esta forma se evitará que las personas con VIH se sigan sintiendo vulnerados y menospreciados en sus derechos. Pero esto sólo se podrá conseguir a través de una formación que ayude a tambalear los cimientos anclados en la desinformación y el desconocimiento. Se trata de establecer y desarrollar programas educativos que formen a las/los estudiantes -futuros profesionales de la educación-en la empatía con las personas con VIH/SIDA, de convertirlos en agentes que no sólo eviten actuaciones discriminatorias sino que contribuyan activamente a un cambio de actitud en el ámbito educativo previniendo nuevas infecciones.

Igualmente, los resultados de esta investigación, nos advierten que existen parcelas en las cuales se debe seguir profundizando en el ámbito científico, y en el de las propuestas de intervención socioeducativas que contribuyan a superar los prejuicios y el estigma asociado al VIH, así como establecer una prevención más eficaz con el colectivo más vulnerable en nuestro país, las personas jóvenes.

5. BIBLIOGRAFÍA.

Araya, S. (2002). Cuaderno de ciencias sociales 127. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica. Recuperado el 18 de Noviembre de 2013, de <http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>

FIPSE (2003). Informe Jóvenes, relaciones sexuales y riesgo de infección por VIH. Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales. España: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Recuperado el 19 de

septiembre de 2012, de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090328232325.pdf>
f.

FIPSE. (2005). Discriminación y VIH/SIDA. Estudio Fipse sobre discriminación arbitraria de las personas que viven con VIH o SIDA. Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090328230812.pdf>

FIPSE. (2009). Superando Barreras. II Encuentro FIPSE sobre investigación social en VIH/SIDA. San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Obtenido de <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090527165137.pdf>

ONUSIDA. (2013). UNAIDS. Obtenido de UNAIDS: http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2010/20101013_unaidsmission_sp_es.pdf

Rodríguez, M y Zamora C. (2010). Plan Andaluz frente al VIH/SIDA y otras ITS (2010-2015). Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Extraído de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_sida_.pdf

Sontag, S. (1978/1988). La enfermedad y sus metáforas. El SIDA y sus metáforas. (S. a. Farrar, Ed.) New York. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Sontag_Susan-La_enfermedad_y_sus_me_taforas_El_Sida_y_sus_metaforas.pdf

UNESCO (2012). Estrategia de la UNESCO sobre el VIH/SIDA. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 17 de febrero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193118s.pdf>

EL DESARROLLO EMOCIONAL EN PRIMARIA

Ricardo Morgado Giraldo

Universidad de Sevilla, España

Profesor asociado

rmorgado@us.es

RESUMEN:

En este trabajo se muestran algunos de los resultados proporcionados con el tratamiento estadístico de los datos obtenidos en la baremación del test T.D.E. con 448 alumnos y alumnas de Primaria en Andalucía occidental. Estos datos, en un principio, manifestaron un patrón aleatorio, pero un posterior tratamiento de éstos nos reveló una secuencia de desarrollo emocional, desde estadios de menor complejidad a otros de mayor complejidad.

Palabras clave: desarrollo emocional, tipos de afectos.

ABSTRACT:

In this paper some of the results provided by the statistical treatment of the data obtained in the standardization of the test are shown TDE 448 Primary students in western Andalusia. This data, initially, expressed a random pattern, but further processing of these revealed to us a sequence of emotional development from less complex stages to others of greater complexity.

Keywords: Emotional development, types of affections.

1. INTRODUCCIÓN

A diferencia del estudio general de las emociones y de los tipos de éstas, la medición en general, para la vida afectiva no se ha hecho hasta tiempos muy recientes, y cuando se ha hecho se ha referido, como en el caso de Mayer (1997), según supuestos ajenos a las líneas de trabajo llevadas hasta entonces a cabo. Así, Mayer desarrolla el concepto de inteligencia emocional a partir del concepto de inteligencia cognitiva. Semejante paralelismo ya hemos tenido ocasión de ponerlo en

cuestión anteriormente (Morgado 2013 y 2015), debido a su dependencia del modelo racionalista y porque ignora el verdadero estatus del mundo afectivo, al supeditarse en gran medida a la medición de las habilidades sociales; emparentadas todas estas ideas con la de inteligencia intra o interpersonal de Gardner. Nosotros hemos querido continuar con las líneas de trabajo ya establecidas propiamente para el mundo de las emociones y nos hemos basado en las metodologías anteriores y en los postulados del interaccionismo cognición-emoción.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo nuestros propósitos elaboramos un Test de Desarrollo Emocional (T.D.E.), con diversos apartados y que se apoyaba en la idea de 4 emociones básicas, en sus distintas facetas, a la vez que en el estudio del vocabulario emocional que cada individuo tiene, por considerarlo un indicador excelente de su vida afectiva.

Para esta comunicación hemos utilizado solamente los datos del ítem de vocabulario del T.D.E., al igual que en los anteriores trabajos (Morgado, 2013 y 2015), pero en esta ocasión con la muestra de Primaria, no con la de Secundaria

3. RESULTADOS

En la muestra de 448 alumnos y alumnas de Primaria, éstos emitieron un total de 4806 respuestas, con un promedio de 10,7277 respuestas por cada uno, si bien en 28 casos no emitieron ninguna respuesta. Estas cifras se desglosan en 3855 respuestas “válidas” (80,2122%) y 951 “no válidas” (19,7878%). De las respuestas “válidas”, 2352 (61,0117%) correspondieron a “afectos negativos” y 1503 (38,9883%) a “afectos positivos”.

Con respecto a los 207 varones (excluidas las 236 niñas y los 5 sujetos de los que no nos consta su género), éstos emitieron 2044 respuestas, con una media de 9,8744 respuestas por cada uno.

Con respecto a las 236 niñas. Éstas emitieron un total de 2755 respuestas, con un promedio de 11,6737 respuestas cada, repitiéndose así el patrón de mayor número de respuestas en las chicas que los chicos que observamos en Secundaria.

Con esta muestra, realizamos una serie de análisis estadísticos que arrojaron los siguientes resultados, los primeros de ellos referidos a afectos negativos o positivos según el género, en las siguientes tablas:

Con la siguiente Tabla no fue posible realizar un chi cuadrado, debido a que demasiadas casillas tenían un recuento inferior a 5, pero la apariencia de la tabla es aleatoria, por lo que, de momento, no podemos afirmar que a mayor edad haya un mayor número de respuestas (una vez que se ha adquirido el lenguaje):

Tabla 4. Número de respuestas según la edad.

			Intervalo de edad														Total	
			6-6,49	6,50-6,99	7,00-7,49	7,50-7,99	8,00-8,49	8,50-8,99	9,00-9,49	9,50-9,99	10,00-10,49	10,50-10,99	11,00-11,49	11,50-11,99	12,00-12,49	12,50-12,99		13,00-13,49
Intervalos de respuestas válidas	0 respuestas	Recuento	0	1	0	0	2	1	1	1	5	1	0	2	0	1	0	15
		Recuento esperado	,1	,2	,2	,3	1,0	,9	,8	2,0	3,1	2,4	2,0	1,3	,2	,2	,1	15,0
	Entre 1 y 5 respuestas	Recuento	1	2	0	4	6	7	4	5	8	13	9	6	2	1	1	69
		Recuento esperado	,3	1,0	1,0	1,6	4,7	4,1	3,9	9,3	14,5	11,1	9,3	6,2	1,0	,8	,3	69,0
	Entre 6 y 10 respuestas	Recuento	0	1	2	1	8	3	5	13	15	9	14	6	1	1	0	79
		Recuento esperado	,3	1,2	1,2	1,8	5,3	4,7	4,4	10,7	16,6	12,7	10,7	7,1	1,2	,9	,3	79,0
	Entre 11 y 15 respuestas	Recuento	0	0	2	1	1	4	2	6	13	5	5	5	0	0	0	44
		Recuento esperado	,2	,7	,7	1,0	3,0	2,6	2,5	5,9	9,2	7,1	5,9	4,0	,7	,5	,2	44,0
	Entre 16 y 20 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	1	1	7	2	6	4	2	1	0	0	24
		Recuento esperado	,1	,4	,4	,5	1,6	1,4	1,3	3,2	5,0	3,9	3,2	2,2	,4	,3	,1	24,0
	Entre 21 y 25 respuestas	Recuento	0	0	0	0	1	0	1	2	4	3	2	1	0	0	0	14
		Recuento esperado	,1	,2	,2	,3	,9	,8	,8	1,9	2,9	2,3	1,9	1,3	,2	,2	,1	14,0
	Entre 26 y 30 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	4
		Recuento esperado	,0	,1	,1	,1	,3	,2	,2	,5	,8	,6	,5	,4	,1	,0	,0	4,0
	Entre 31 y 35 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
	Entre 36 y 40 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	2	0	0	0	7
		Recuento esperado	,0	,1	,1	,2	,5	,4	,4	,9	1,5	1,1	,9	,6	,1	,1	,0	7,0
	Entre 41 y 45 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
	Entre 46 y 50 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
	Entre 56 y 60 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
	Entre 61 y 65 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
	Entre 66 y 70 respuestas	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	6
		Recuento esperado	,0	,1	,1	,1	,4	,4	,3	,8	1,3	1,0	,8	,5	,1	,1	,0	6,0
Total	Recuento	1	4	4	6	18	16	15	36	56	43	36	24	4	3	1	267	
	Recuento esperado	1,0	4,0	4,0	6,0	18,0	16,0	15,0	36,0	56,0	43,0	36,0	24,0	4,0	3,0	1,0	267	

De la anterior Tabla se desprende que conforme avanza la edad, menor variabilidad hay en el número de respuestas, pero ello sólo puede ser interpretado, con los datos disponibles, como consecuencia del menor número de sujetos en los intervalos extremos de edad.

Tabla 5. Tipos de afectos según la edad.

		Intervalo de edad															Total
		6-6,49	6,50-6,99	7,50-7,99	8-8,49	8,50-8,99	9-9,49	9,5-9,99	10-10,49	10,50-10,99	11-11,49	11,50-11,99	12-12,49	12,50-12,99	13-13,49	13,50-13,99	
0	Recuento	0	1	0	0	2	1	1	1	5	1	0	2	0	1	0	15
	Recuento esperado	,1	,2	,2	,3	1,0	,9	,8	2,0	3,1	2,4	2,0	1,3	,2	,2	,1	15,0
tristeza/infelicidad	Recuento	0	1	0	3	3	4	8	7	6	11	12	4	0	1	0	60
	Recuento esperado	,2	,9	,9	1,3	4,0	3,6	3,4	8,1	12,6	9,7	8,1	5,4	,9	,7	,2	60,0
alegría/felicidad	Recuento	1	2	4	2	10	9	6	18	33	19	14	10	4	0	1	133
	Recuento esperado	,5	2,0	2,0	3,0	9,0	8,0	7,5	17,9	27,9	21,4	17,9	12,0	2,0	1,5	,5	133,0
ira/odio/enemistad	Recuento	0	0	0	1	0	1	0	1	4	1	0	0	0	0	0	8
	Recuento esperado	,0	,1	,1	,2	,5	,5	,4	1,1	1,7	1,3	1,1	,7	,1	,1	,0	8,0
amor/familia/amistad	Recuento	0	0	0	0	0	1	0	3	5	8	6	3	0	0	0	26
	Recuento esperado	,1	,4	,4	,6	1,8	1,6	1,5	3,5	5,5	4,2	3,5	2,3	,4	,3	,1	26,0
culpa/ vergüenza/ arrepentimiento	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
impotencia/ miedo/ estrés	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	3	1	1	0	1	0	1	0	8
	Recuento esperado	,0	,1	,1	,2	,5	,5	,4	1,1	1,7	1,3	1,1	,7	,1	,1	,0	8,0
seguridad/confianza	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,3	,4	,3	,3	,2	,0	,0	,0	2,0
[ilegible]	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,2	,2	,1	,1	,0	,0	,0	1,0
otros	Recuento	0	0	0	0	2	0	0	1	2	1	3	2	0	0	0	11
	Recuento esperado	,0	,2	,2	,2	,7	,7	,6	1,5	2,3	1,8	1,5	1,0	,2	,1	,0	11,0
sorpresa	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	Recuento esperado	,0	,0	,0	,0	,1	,1	,1	,3	,4	,3	,3	,2	,0	,0	,0	2,0
Total	Recuento	1	4	4	6	18	16	15	36	56	43	36	24	4	3	1	267
	Recuento esperado	1,0	4,0	4,0	6,0	18,0	16,0	15,0	36,0	56,0	43,0	36,0	24,0	4,0	3,0	1,0	267,0

Se observa en la Tabla 2, que los “estados de ánimo” (alegría/tristeza, principalmente) más simples son los únicos que aparecen en los primeros estadios de edad; es decir que adquieren valores por encima de los esperados.

Tabla 6. Tipos agrupados de afectos por intervalos de edad

			Intervalo de edad														Total	
			6-6,4 9	6,5-6,9 9	7,5-7,9 9	8-8,4 9	8,5-8,9 9	9-9,4 9	9,5-9,9 9	10-10,4 9	10,5-10,9 9	11-11,4 9	11,5-11,9 9	12-12,4 9	12,5-12,9 9	13-13,4 9		13,5-13,9 9
Tipos agrupados en la Respuesta 1	sin respuesta	Recuento	0	1	0	0	2	1	1	1	5	1	0	2	0	1	0	15
		Recuento esperado	,1	,2	,2	,3	1,0	,9	,8	2,0	3,1	2,4	2,0	1,3	,2	,2	,1	15,0
	afectos negativos	Recuento	0	1	0	4	4	5	8	12	11	13	12	5	0	2	0	77
		Recuento esperado	,3	1,2	1,2	1,7	5,2	4,6	4,3	10,4	16,1	12,4	10,4	6,9	1,2	,9	,3	77,0
	afectos positivos	Recuento	1	2	4	2	10	10	6	22	38	28	20	13	4	0	1	161
		Recuento esperado	,6	2,4	2,4	3,6	10,9	9,6	9,0	21,7	33,8	25,9	21,7	14,5	2,4	1,8	,6	161,0
	otros	Recuento	0	0	0	0	2	0	0	1	2	1	4	4	0	0	0	14
		Recuento esperado	,1	,2	,2	,3	,9	,8	,8	1,9	2,9	2,3	1,9	1,3	,2	,2	,1	14,0
	Total	Recuento	1	4	4	6	18	16	15	36	56	43	36	24	4	3	1	267
		Recuento esperado	1,0	4,0	4,0	6,0	18,0	16,0	15,0	36,0	56,0	43,0	36,0	24,0	4,0	3,0	1,0	267,0

No aparecen diferencias significativas, en la Tabla 3, en cuanto al balance afectos positivos/negativos (ya que aunque la contingencia es de .563, el chi cuadrado no se puede calcular por el bajo número de casos en algunas casilla), al contrario de lo que ocurre en Secundaria, cuando el periodo de los 14 años registra un brusco incremento de los negativos, excepto quizás a los 8, los 10 y los 13 años; sin embargo a los 8 y los 13 el número de sujetos es tan bajo que no podemos hacer generalizaciones.

Pero si analizamos el factor Género, los resultados que obtenemos son los siguientes:

Tabla 4. Género de los alumnos/as por Tipos agrupados en la Respuesta 1^a.

			Tipos agrupados en la Respuesta 1				Total
			sin respuesta	afectos negativos	afectos positivos	otros	
Género de los alumnos/as	desconocido	Recuento	3	1	1	0	5
		Recuento esperado	,3	1,5	2,9	,3	5,0
	Varón	Recuento	11	62	113	21	207
		Recuento esperado	12,9	62,8	118,7	12,5	207,0
	Mujer	Recuento	14	73	143	6	236
		Recuento esperado	14,8	71,6	135,4	14,2	236,0
Total		Recuento	28	136	257	27	448
		Recuento esperado	28,0	136,0	257,0	27,0	448,0

En este caso la contingencia es media-baja (.390), pero tampoco podemos hacer generalizaciones porque hay muchas casillas en 0 y no se puede obtener el chi cuadrado. No obstante, mencionaremos que en Secundaria encontramos un predominio de afectos negativos en los varones, con respecto a las adolescentes.

Continuando con nuestros análisis, si simplificamos los datos, y agrupamos las edades en intervalos de dos años:

Tabla 5. Tipos agrupados en la Respuesta 1* por Intervalos de edad cada 2 años.

			Intervalo de edad cada 4 años				Total
			6-7 años	8-9 años	10-11 años	12-13 años	
Tipos agrupados en la Respuesta 1	sin respuesta	Recuento	1	4	7	3	15
		Recuento esperado	,5	3,1	9,6	1,8	15,0
	afectos negativos	Recuento	1	21	48	7	77
		Recuento esperado	2,6	15,9	49,3	9,2	77,0
	afectos positivos	Recuento	7	28	108	18	161
		Recuento esperado	5,4	33,2	103,1	19,3	161,0
	otros	Recuento	0	2	8	4	14
		Recuento esperado	,5	2,9	9,0	1,7	14,0
	Total	Recuento	9	55	171	32	267
		Recuento esperado	9,0	55,0	171,0	32,0	267,0

Se observa en esta tabla, con intervalo de 2 años, que los afectos negativos predominan al principio, luego los positivos y finalmente aumentar ligeramente la confusión en el apartado "otros". La contingencia en este caso es baja: .200.

Los mismos intervalos de edad, pero sin agrupamiento de afectos

Tabla 6. Tipos de afectos por Intervalo de edad cada 2 años, en la primera respuesta dada.

			Intervalo de edad cada 2 años				Total
			6-7 años	8-9 años	10-11 años	12-13 años	
Tipos de afectos	0	Recuento	1	4	7	3	15
		Recuento esperado	,5	3,1	9,6	1,8	15,0
tristeza/infelicidad		Recuento	1	18	36	5	60
		Recuento esperado	2,0	12,4	38,4	7,2	60,0
alegría/felicidad		Recuento	7	27	84	15	133
		Recuento esperado	4,5	27,4	85,2	15,9	133,0
ira/odio/enemistad		Recuento	0	2	6	0	8
		Recuento esperado	,3	1,6	5,1	1,0	8,0
amor/familia/amistad		Recuento	0	1	22	3	26
		Recuento esperado	,9	5,4	16,7	3,1	26,0
culpa/ vergüenza/ arrepentimiento		Recuento	0	0	1	0	1
		Recuento esperado	,0	,2	,6	,1	1,0
impotencia/miedo/estrés		Recuento	0	1	5	2	8
		Recuento esperado	,3	1,6	5,1	1,0	8,0
seguridad/confianza		Recuento	0	0	2	0	2
		Recuento esperado	,1	,4	1,3	,2	2,0
[ilegible]		Recuento	0	0	1	0	1
		Recuento esperado	,0	,2	,6	,1	1,0
otros		Recuento	0	2	7	2	11
		Recuento esperado	,4	2,3	7,0	1,3	11,0
sorpresa		Recuento	0	0	0	2	2
		Recuento esperado	,1	,4	1,3	,2	2,0
Total		Recuento	9	55	171	32	267
		Recuento esperado	9,0	55,0	171,0	32,0	267,0

Esta Tabla es la más clara en el reflejo de la progresiva complejización de los afectos, a medida que avanza la edad, aunque el coeficiente contingencia es medio bajo (.339) y el chi cuadrado no es válido.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en Secundaria, en las primeras respuestas, tenemos los resultados del cuadro inferior, con los datos de Secundaria a la izquierda y los de Primaria a la derecha:

Tabla 7. Frecuencias de afectos (1ª opción). Secundaria/ Primaria

"Negativas"		"Positivas"	
"Negativas"		"Positivas"	
[expectativas ante el otro -] (1) (.2%)	[expectativas ante el otro +] (0) (0%)	[expectativas ante el otro -] (0) (0%)	[expectativas ante el otro +] (0) (0%)
[estados de ánimo "invalidantes"] (84) (18,5%)	[estados de ánimo coadyuvantes] (123) (27,1%)	[estados de ánimo "invalidantes"] (104) (23,2%)	[estados de ánimo coadyuvantes] (198) (44,2%)
[afectos segregantes] (34) (7,5%)	[afectos vinculantes] (152) (33,5%)	[afectos segregantes] (18) (4%)	[afectos vinculantes] (55) (12,3%)
[posición del yo -] (3) (.7%)	[posición del yo +] (0) (0%)	[posición del yo -] (1) (.2%)	[posición del yo +] (0) (0%)
[solidez del yo -] (31) (6,8%)	[solidez del yo+] (0) (0%)	[solidez del yo -] (13) (2,9%)	[solidez del yo +] (4) (.9%)
[visceralidad-sensualidad -] (0) (0%)	[visceralidad-sensualidad +] (0) (0%)	[visceralidad-sensualidad -] (0) (0%)	[visceralidad-sensualidad +] (0) (0%)

Como se ve (en la muestra de 476 alumnos de E.S.O. y 448 de Primaria.), la tendencia es hacia una mayor complejidad de los afectos, conforme avanza la edad, pasándose del predominio casi absoluto de los estados de ánimo en Primaria (un 67,4% en total) a un 45,6%. Destacamos que ese grupo de afectos los hemos denominado en otro lugar (Morgado, 2013 y 2015) "estados de ánimo" (coadyuvantes o invalidantes, pero siempre con un carácter más generalista que otros afectos como el mor o el odio, el miedo o la seguridad en uno mismo (este último debería verse si va aumentando con la edad, en una muestra de adultos). También es de desatacar la progresiva importancia que van adquiriendo con la adolescencia los afectos relacionados con la sociabilidad (segregantes o

vinculantes) lo cual parece ir en la línea de la observación de numerosos docentes y clínicos.

La comparativa con las respuestas totales (no sólo la primera respuesta) nos aporta los siguientes datos:

Tabla 8. Frecuencias de los tipos de afectos. Secundaria/Primaria.

"Negativas"		"Positivas"	
[expectativas ante el otro -] (25)	[expectativas ante el otro +] (31)	[expectativas ante el otro -] (8)	[expectativas ante el otro +] (3)
[estados de ánimo "invalidantes"] (1425)	[estados de ánimo coadyuvantes] (1135)	[estados de ánimo "invalidantes"] (1003)	[estados de ánimo coadyuvantes] 829)
[afectos segregantes] (917)	[afectos vinculantes] (910)	[afectos segregantes] (921)	[afectos vinculantes] (511)
[posición del yo -] (144)	[posición del yo +] (37)	[posición del yo -] (42)	[posición del yo +] (19)
[solidez del yo-] (966)	[solidez del yo+] (93)	[solidez del yo-] 378)	[solidez del yo+] (108)
[visceralidad-sensualidad -] (12)	[visceralidad-sensualidad +] (64)	[visceralidad-sensualidad -] (0)	[visceralidad-sensualidad +] (33)

Yendo los resultados en la misma dirección que en la comparativa anterior, deseando estacar que los niños parecen algo más seguros de sí mismos que los adolescentes, lo que puede no ser de extrañar, a pesar de que los porcentajes no parecen muy significativos. No obstante los resultados son menos claros que n el caso anterior, lo que puede suponer que ahora se mencionan todos los afectos conocidos, no los más les importan.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se aprecia cierta evolución de afectos más positivos al final del periodo, a la vez que una evolución más clara de afectos menos complejos a otros más complejos conforme se avanza cronológicamente. No obstante el número de respuestas es aleatorio y no se aprecian diferencias significativas de acuerdo con ello, por lo que podemos suponer que una vez adquirido el lenguaje este factor permanece estancado.

Donde sí se aprecian diferencias claras es en la comparación entre Primaria y Secundaria, pues se aprecia evolución hacia efectos más complejos, conforme avanza la edad.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten llegar a la conclusión, de que tras la obtención de un patrón aleatorio en las respuestas -de tal modo, que no se observaba cambio alguno de unas edades a otras, en el tipo de afectos que los sujetos mencionaban al contestar el test- hemos pasado a un patrón de desarrollo paulatino de los tipos de respuesta, aunque no en el número de respuestas emitido, que no parece ser sino manifestación de la maduración lingüística y cognitiva, pero no de desarrollo emocional.

Pero este patrón evolutivo no lo hemos podido confirmar hasta que no hemos agrupado los afectos por tipos y hemos aprendido a diferenciar los más simples de los más complejos, no contemplándolos como entidades autónomas sin relación entre ellas.

Por los motivos expuestos, creemos que los resultados obtenidos nos permiten confirmar que la vida afectiva está sometida a evolución y desarrollo, tal como hallamos anteriormente al estudiar los objetos elegidos para los afectos y las relaciones que se establecen con dichos objetos (Morgado, 1986).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, Rafael. (2002) La génesis de la inteligencia emocional. Cuadernos de Pedagogía, 2º cuatrimestre de 2002.
- Galati, Dario y Sini, Barbara (2000) Las estructuras semánticas del léxico francés de las emociones. En Plantin, Christian; Doury, Marianne y Traverso, Véronique Les émotions dans les interactions. Pp. 75-87. Lyon : Presses universitaires de Lyon. Collection Ethologie et Psychologie des Communications.
- Gardner, Howard (2014) Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2014 Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis. 2ª ed. en esp. aum., 10ª reimp.

- Morgado Giraldo, Ricardo. (1986). Estudio general de la afectividad y de las variables que influyen en su desarrollo. Tesis de licenciatura (inédita). Sevilla, enero de 1986.
- Morgado Giraldo, Ricardo. (2008). Desarrollo emocional y rendimiento académico, en las I Jornadas Andaluzas de Innovación e Investigación Educativa. Organizadas por la Dirección general de Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; celebradas en Granada (Palacio de Congresos) del 29 al 30 de octubre de 2008.
- Morgado Giraldo, Ricardo (coordinador) y otros (2013). El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional. El XVI Congreso Nacional y II Internacional AIDIPE, celebrado en Alicante los días 4, 5 y 6 de septiembre de 2013.
- Morgado Giraldo, Ricardo. (2015) La medición del desarrollo emocional. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa, del 24 al 26 de junio en Cádiz.
- Panksepp, J. (Jaak) (1982). Toward a general psychobiological theory of emotion. *The behavioral and brain sciences*, 5, 407-467.
- Plutchik, Robert (1983a) A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. En Plutchik, Robert y Kellerman, Henry. *Emotion. Theory, Research, and Experience*, Volume 1. *Theories of Emotion*. Chapter 1. New York-London: Academic Press.
- Plutchik, Robert (1983b) Emotions in Early Development: A Psychoevolutionary Approach. En Plutchik, Robert y Kellerman, Henry. *Emotion. Theory, Research, and Experience*, Volume 2, *Emotions in Early Development*, Chapter 8. New York-London: Academic Press.
- Seligman, Martin E. (2006 (2002)) *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Vigotsky, Lev (2004 (1932 y 1933)). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, D.

EL NÚMERO DE EMOCIONES: PROCEDIMIENTOS DE DELIMITACIÓN

Ricardo Morgado Giraldo

Universidad de Sevilla, España

Profesor asociado

rmorgado@us.es

RESUMEN:

En este trabajo se hace una revisión de algunos de los intentos habidos para delimitar tanto el número de emociones como la relación entre ellas. A la vez nos acercamos a algunas definiciones de lo que son las mismas.

Finalmente se intenta relacionar todo ello con nuestro propio punto de vista.

Palabras clave: emociones, numero de emociones.

ABSTRACT:

His paper reviews some of the attempts to define gotten both the number of emotions as the relationship between them is made. While we come to some definitions of what are the same.

Finally we try to relate all this with our own view.

Keywords: emotions, number of emotions.

1. INTRODUCCIÓN

Concretamente, el trabajo de Plutchik y sus colaboradores ha sido seguido por otros autores como Galati y Sini (2000), con procedimientos muy parecidos, a base, principalmente de juicio de expertos y de amplias muestras de jueces, en el contexto de lenguas neolatinas como el francés y el italiano, para comprar sus resultados con los obtenidos con el idioma inglés. De estos trabajos en su conjunto se ha obtenido el llamado “modelo circumpolejo”, que sitúa a las distintas emociones en un círculo en el que se registra la mayor o menor proximidad semántica entre ellas. Es, por lo tanto, un modelo que se basa en el componente expresivo de las emociones.

Pero antes de adentrarse en el estudio de cada una de las emociones, Galati y Sini utilizan los siguientes criterios para distinguir las emociones de otros conceptos, los cuales no dejan de ser uno más entre tantos otros:

Estos principios fueron previamente modificados para aportarles opiniones dominantes entre los psicólogos de las emociones, todavía más generales y más próximas. Éstos fueron reformados de la manera siguiente: a) los términos deben referirse a condiciones interiores y mentales; b) deben implicar un estado mental transitorio; c) deben relacionarse con aspectos afectivos en tanto que puedan referirse también al conocimiento, al comportamiento, o a las modificaciones fisiológicas y expresiones que acompañan a las emociones. Galati y Sini (2000).

Antes de ellos la diferencia entre las opiniones de Descartes y Spinoza acerca de la relación entre las emociones, había animado las corrientes de pensamiento en torno al tema. Así, mientras para Descartes, las emociones (las pasiones) tenían un valor intrínseco que hacía de ellas algo inapreciable para la vida humana, aunque considerando que, para ser útiles debían estar controladas por el espíritu, a través de su conexión con el cuerpo, mediante la glándula pineal³ del cerebro, Spinoza (1661-1675), en un principio seguidor de los postulados de Descartes, pero luego con un punto de vista contrario, pensaba que las emociones tenían independencia del raciocinio y que no podían ser controladas por éste. Vigotsky (1932 y 1933), al intervenir en la polémica, se inclina del lado de Spinoza y sostiene, además que las emociones no son algo dado sin más con lo que nacemos, sino que están sujetas a evolución y pertenecen al ámbito de la vida psíquica, contradiciendo con ello no sólo a Descartes, sino a también a W. James y C. Lange con sus teorías visceral y periféricas, sino incluso a Cannon y a Bard, defensores ambos de la teoría talámica, pues Vigotsky piensa que todos estos autores, en realidad lo que defiende es la falta de autonomía de la vida emocional, siempre condicionada por uno u otro agente.

Pero en los tiempos actuales asistimos a un resurgimiento del racionalismo en cuanto al mundo de las emociones, aunque, eso sí, disfrazado con todo un argumentario en torno a ellas. No de otra manera podemos valorar algunos de los enfoques actuales con respecto a la educación emocional; corriente que partiendo de la psicología positiva de Seligman se inclina por establecer una jerarquía entre las emociones, en base a criterios “lógicos”: distingue entre las más deseables y las

³ Epífisis (que no debe confundirse con la hipófisis), que segrega melatonina, e influye en el mecanismo de sueño-vigilia y en los biorritmos estacionales.

menos deseables o tóxicas. Incluso los planteamientos de Mayer sobre la inteligencia emocional parecen estar impregnados de ese racionalismo, puesto que no contempla el mundo emocional más que como metáfora o fenómeno paralelo del cognitivo, paralelismo que nosotros ya hemos mencionado en otros trabajos (Morgado, 2013 y 2015).

Por nuestra parte, proponemos un modelo de la vida afectiva que defiende el desarrollo de ésta a lo largo de la vida de los individuos, a la vez que por una metodología de análisis de los afectos que se base en el lenguaje, al igual que Plutchik y otros, pero con la modificación de que mientras el análisis de Plutchik es sociolingüístico, el nuestro nos parece más emparentado con la semiótica, es decir con el análisis del significado de los términos encargados de designar los diferentes estados de la vida afectiva.

2. MÉTODO

Para hacer esta comparación, hemos analizado los trabajos de un reducido número de autores que han destacada por su empeño en enumerar y/o definir las emociones. De entre ellos hemos preferido considerar aquellos que mayor relevancia intelectual han alcanzado.

Así, pasamos a exponer algunos de los supuestos, analizados por ellos, que hemos sometido a consideración:

El trabajo más clásico de todos los vistos es el de Descartes, autor para el que existen 6 pasiones que denomina primitivas: admiración (que considera sin un par opuesto), amor-odio, deseo (implicado en todas las demás, según él⁴), y tristeza-alegría, de las cuales todas las demás son una mezcla.

Para Spinoza hay cuatro tipos de afectos: sociales, individuales, exteriorizados e interiorizados, que están atravesados transversalmente por el amor/alegría, el deseo (hacia las cosas buenas o virtudes o hacia las cosas malas o excesos) o el

⁴ Nosotros, si quisiéramos actualizar ese concepto, diríamos que las implicadas son las relaciones objetales, o tendencia de los individuos de establecer una conexión, en este caso afectiva, con todos los objetos de su entorno conceptuales o materiales, deseables o no.

odio/tristeza. Pero el concepto del que parte inicialmente para llegar a este esquema es que:

Un afecto, que es llamado pasión del ánimo, es una idea confusa, en cuya virtud el alma afirma de su cuerpo o de alguna de sus partes una fuerza de existir mayor o menor que antes, y en cuya virtud también, una vez dada esa idea, el alma es determinada a pensar tal cosa más bien que tal otra. Spinoza, 1980: p. 182.

Para J.B Watson, que introduce la idea de que hay tres emociones o respuestas básicas: Ira, amor y miedo, a partir de las cuales se pueden desarrollar otras respuestas por condicionamiento, si bien todo ello empañado por un controvertido método de investigación.

C. G. Lange desarrollo su esquema de modificaciones orgánicas para siete emociones: decepción, pena, miedo, confusión, impaciencia, alegría y cólera (en Vigotsky, 2004: 23).

Para Vigotsky, las emociones son “principalmente, una tendencia a actuar en una dirección determinada” (2004: 40).

Para Plutchik, con un particular método de investigación, existe toda una pléyade de emociones detalladas en lo que él llama “modelo circumplejo”, que denota su visión “circular” de la vida afectiva. A partir de este modelo, que elabora, como hemos dicho de un particular método de investigación, deduce los siguientes postulados, definitorios de su teoría.

Postulados de la Teoría

POSTULADO 1. El concepto de emoción es aplicable a todos los niveles evolutivos y se aplica a los animales tanto como a los humanos.

POSTULADO 2. Las emociones tienen una historia evolutiva y tienen varias formas de expresión implicadas en diferentes especies.

POSTULADO 3. Las emociones cumplen un rol adaptativo, ayudando a los organismos a hacer frente a cuestiones clave de supervivencia, de acuerdo con el entorno.

POSTULADO 4. Respecto a las diferentes formas de expresión de las emociones en diferentes especies, hay ciertos elementos comunes o patrones prototípicos, que se pueden identificar.

POSTULADO 5. Hay un pequeño número de emociones básicas, primarias o prototípicas.

POSTULADO 6. Todas las demás emociones son estados mixtos o derivados; es decir, ocurren como combinaciones mezclas o compuestos de las emociones primarias.

POSTULADO 7. Las emociones primarias son constructos hipotéticos o estados idealizados, cuyas propiedades y características pueden ser inferidas sólo desde diversas clases de evidencia.

POSTULADO 8. Las emociones primarias se pueden conceptualizar en términos de oposiciones polares.

POSTULADO 9. *Todas las emociones varían en su grado de similaridad con cualquiera otra.*

POSTULADO 10. *Cada emoción puede existir en grados variantes de intensidad o niveles de activación. (Plutchik, 1980).*

En la tabla que sigue, extraída de Plutchik (1980), podemos observar que el autor adopta una visión “octaédrica” de las emociones, con cuatro pares de ellas; visión en pares opuestos que es parte (por sus comentarios posteriores) fundamental en su concepción de la vida afectiva. En esta visión, pues, nos aparecen las siguientes emociones: miedo-ira, alegría-tristeza, aceptación-repugnancia y anticipación-sorpresa.

En este cuadro podemos observar también, que el autor entiende la emoción como todo un complejo, resultante de la consideración de: a) una fuente o estímulo, b) una cognición inferida, c) un sentimiento experimentado, d) una conducta producida y e) un efecto resultante.

TABLA 1.2
SECUENCIA COMPLEJA Y PROBABILÍSTICA DE ACONTECIMIENTOS DESENCADENADOS
EN EL DESARROLLO DE UNA EMOCIÓN

Evento estimulante	Cognición inferida	Sentimiento (Feeling)	Conducta	Efecto
Amenaza	“Peligro”	Miedo, terror	Correr o huir lejos	Protección
Obstáculo	“Enemigo”	Ira, rabia	Morder, golpear	Destrucción
Pareja potencial	Posesión	Alegría, éxtasis	Cortejo, emparejamiento	Reproducción
Pérdida de persona valiosa	Aislamiento	Tristeza, pena	Llanto, petición de ayuda	Reintegración
Miembro del grupo	“Amigo”	Aceptación, confianza	Acicalamiento, compartir	Afiliación
Objeto horripilante	“Veneno”	Repugnancia, aborrecimiento	Vomitir, apartar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay aquí?	Anticipación	Examinar, señalización del territorio	Exploración
Objeto novedoso repentino	¿Qué es esto?	Sorpresa	Parada, alerta	Orientación

Otro punto acerca de la Tabla 1.2 (de Plutchik) que se debería enfatizar es el hecho de que las dimensiones de las emociones primarias, se pueden conceptualizar en términos de pares opuestos. La ira y el miedo son opuestos en el sentido de que una implica ataque y el otro huida. Alegría y tristeza son opuestos en el sentido de que una implica posesión y la otra pérdida. La aceptación y la repugnancia son opuestas, en el sentido de que una implica un tomar y la otra implica un expulsar o eliminar. Sorpresa y anticipación son opuestas, en el sentido de que una implica lo impredecible y la otra implica lo predecible. (Plutchik, 1980).

Sobre cómo llegan Plutchik y sus colaboradores a esta visión global del mundo afectivo, tenemos también otra cita que podrá aclararnos esta duda:

El primer método fue una técnica de comparación por pares. En lugar de comparar cada término con todos los demás, lo cual habría requerido cientos de comparaciones, se seleccionaron como palabras de referencia tres términos emocionales⁵. Todas las demás emociones se compararon con estas tres palabras de referencia, para comprobar el grado de similitud, a partir de una escala de 7 puntos, que van desde “idéntica” hasta “completamente opuesta”.

Las calificaciones medias de los grupos de jueces, fueron convertidas en localizaciones angulares, sobre la base convencional de que una emoción juzgada como completamente opuesta a una palabra de referencia, estaba situada a 180 grados en el círculo. Una emoción juzgada como no relacionada con la palabra de referencia (p. e., ni similar ni disimilar) estaba localizada a 90 grados en el círculo. Todas las demás calificaciones estaban localizadas en posiciones intermedias. A partir de que se usaron tres palabras de referencia, la actual posición angular estaba basada en la posición que estaba asociada con las más pequeñas variabilidades de los emplazamientos. Los resultados de este método, para una muestra de 40 términos, revelan que los términos emocionales, tienden a estar distribuidos alrededor del círculo completo. Este método para localizar los emplazamientos angulares, no garantizaría un resultado semejante y este hallazgo no es, por lo tanto, un artefacto del método. (Plutchik (1980))

En orden a comprobar la validez de las localizaciones de los términos de la emoción en el círculo, se usó un método independiente, basado en el diferencial semántico. Se seleccionó un grupo de 20 términos diferenciales semánticos, para comprobar las tres dimensiones de evaluación semántica de Osgood: de evaluación, potencia y actividad. Se le pidió a un grupo de jueces que calificase a cada una de las 40 emociones, sobre cada una de las 20 escalas de diferencial semántico. (Plutchik (1980))

Galati y Sini (2000), continuando con el trabajo de los anteriores, utilizaron la siguiente Metodología:

Los sujetos

Ochenta sujetos francófonos (45 hombres y 45 mujeres) participaron en la investigación. Los sujetos eran originarios de varias regiones francesas y tenían una edad comprendida entre los 16 y los 60 años. Cada procedimiento de EMD fue realizado por treinta de estos sujetos, asignados a cada fase experimental como forma de respetar las proporciones correctas en relación con el sexo y con la procedencia geográfica. (Galati y Sini, 2000).

El segundo método de análisis estaba fundado en los juicios de proximidad directa entre todos los términos, considerados dos a dos, sin recurrir a palabras de referencia. Para no pedir a nuestros jueces un trabajo excesivo, se limitaron las confrontaciones a 32 palabras representativas de todo el corpus de los términos. Los datos obtenidos mediante estas confrontaciones fueron sometidos a un procedimiento de EMD replicado (procedimiento RMDS de ALSCAL, paquete SPSS), que tiene la facultad de transformar los juicios de similaridad en distancias espaciales (fig. 2). (Galati y Sini, 2000).

En esta tercera fase experimental, se le dieron a los treinta sujetos 32 fichas sobre las cuales se habían impreso los 32 términos emocionales a confrontar (y que habían sido utilizados ya en el segundo procedimiento). Se pedía a los sujetos reunir a las palabras en una primera vez, en cuatro grupos, después en 7, después en 10, y finalmente en 13 grupos. Se estimó por un juez la semejanza de cada pareja de palabras, según el número de pruebas en las que éste juez localizaba a estas dos parejas en el mismo grupo. (Galati y Sini, 2000).

⁵ Ira, alegría y miedo.

Finalmente, los autores mencionados llegaron a la conclusión de que se encontraba una panoplia de emociones algo diferente en el universo lingüístico italiano o francés que en el inglés.

Nosotros, por nuestra parte, nos hemos inclinado por realizar un análisis semiótico de las respuestas dadas por escolares de Primaria (448) y Secundaria (476), en el entorno de Andalucía occidental. Este análisis consistió en el análisis con mi equipo de los distintos tipos de respuestas, clasificándolas principalmente por árboles semánticos y después por el significado otorgado a las mismas, tanto oficialmente como en el lenguaje coloquial; además no proporcionamos una definición de afecto o de emoción, sino que dejamos que cada sujeto manejara la suya propia y personal.

3. RESULTADOS

Los resultados de la comparación realizada se pueden resumir en un ramillete de emociones o afectos básicos en casi cada autor (excepto Vigotsky), a partir del cual realizan la elaboración su propia teoría de las emociones, a la par que éstas llevan implícita una definición de ellas.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Al efectuar la comparación, encontramos diferencias de concepción incluso entre nosotros mismos, pues mientras al principio veíamos 4 emociones básicas (Morgado, 1986), posteriormente hemos visto 6 pares de tipos de emociones (Morgado 2013 y 2015), en vez buscar emociones puntuales, jerarquizadas como principales unas y secundarias otras; por ejemplo como principal la ira y como secundaria la enemistad o el rencor.

Como visión general, podemos decir que los demás autores estudiados realizan resúmenes más o menos amplios, en los que coinciden en algunas emociones y en otras no, pero siempre con la insistencia en marcar algunas emociones cómo básicas, a partir de las cuales se desarrollan las demás, en oposición a nuestro punto de vista que no busca personalizar en emociones o afectos, sino más bien señalar tipos de emociones y qué funciones cumplen cada uno de estos tipos, los

cuales, además, van marcando un desarrollo de menos complejidad a mayor complejidad:

Tabla 7. Tipos de afectos obtenidos con nuestro método semiótico.

"Negativas"	"Positivas"
Decepción [expectativas ante el otro -] [1]	Admiración [expectativas ante el otro +] [2]
Infelicidad/tristeza/ desesperanza/ desilusión/ aburrimiento/hastío/soledad [estados de ánimo "invalidantes"] [3]	Alegría/ felicidad/ esperanza/ ilusión/motivación/ tranquilidad/ serenidad [estados de ánimo coadyuvantes] [4]
Ira/odio /enemistad [afectos segregantes] [5]	Amor/familia/empatía/simpatía/amistad/compañerismo [afectos vinculantes] [6]
Culpa/ vergüenza/ arrepentimiento [posición del yo -] [7]	Orgullo [posición del yo +] [8]
Impotencia/ miedo/ estrés/ ansiedad/celos/inseguridad [solidez del yo-] [9]	Seguridad/confianza [solidez del yo +] [10]
Displacer/sexualidad forzada [visceralidad-sensualidad -] [11]	Placer/sexualidad [visceralidad- sensualidad +] [12]

5. CONCLUSIONES

De una tendencia a considerar las emociones y el mundo afectivo, casi como un epifenómeno de la vida psíquica, se ha pasado paulatinamente a otorgarle al mundo afectivo cada vez más protagonismo, con mayor o menor fortuna. En esta comunicación aportamos a la última tendencia una constatación de que los afectos sufren un cambio de menor complejidad a mayor complejidad, evolucionando desde estados de ánimo generales, a otros en que está en juego la situación del yo, pasando por aquellos que nos vinculan a personas u objetos de nuestro entorno. Además, conforme se avanza en la edad y que ese cambio se produce más por tipos de afectos más que por afectos concretos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2002) La génesis de la inteligencia emocional. Cuadernos de Pedagogía, 2º cuatrimestre de 2002.

- Cannon, Walter B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alteration. *American Journal of Psychology*, 1927, 39, 106-124.
- Cohen, H.; Weil, G. Y Pollagk, J. (1983). The Taks of Emotional Development Test: A survey of research applications. *Psychology, Quaterly Journal of Human Behavior*, 4, 42-44, 1982. *Original de Psychology*, 4, 2-11, 1981.
- Descartes, René. 1995 (16496) *Tratado de las pasiones del alma*. Volumen conjunto con el *Discurso del método*. Barcelona: Colecc. *Obras maestras del Milenio*. Editorial Planeta.
- Duffy, E. (1930). "Tensions and emotional factors in reaction". *Genetic Psychological Monograph*, 1930, 7, 1-79.
- Galati, Dario y Sini, Barbara (2000) *Las estructuras semánticas del léxico francés de las emociones*. En Plantin, Christian; Doury, Marianne y Traverso, Véronique *Les emotions dans les interactions*. Pp. 75-87. Lyon : Presses universitaires de Lyon. *Collection Ethologie et Psychologie des Communications*.
- James, Williams (1884). What is an emotion? *Mind*, 1884, 9, 188- 205.
- Kaplan, S. (1982). "Where cognition and affect meet: A Theoretical analysis of preference". *EDRA: Environmental Design Research Association*, 13, 183-188.
- Lange, C.G.(1885). *The emotions*. Baltimore: Williams y Wilkins, 1922 (Primera edición, 1885).
- Marina, José Antonio. *Pequeño tratado de los grandes vicios*. Edit. Anagrama. Colección *Argumentos*. Barcelona, 2011.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Morgado Giraldo, Ricardo. (1986). *Estudio general de la afectividad y de las variables que influyen en su desarrollo*. Tesis de licenciatura (inédita). Sevilla, enero de 1986.

⁶ "Les Passions de l'âme", publicada en Holanda por Louis Elzevier y en Francia por Henri Le Gras, entre otros.

- Morgado Giraldo, Ricardo. (2008). Desarrollo emocional y rendimiento académico, en las I Jornadas Andaluzas de Innovación e Investigación Educativa. Organizadas por la Dirección general de Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; celebradas en Granada (Palacio de Congresos) del 29 al 30 de octubre de 2008.
- Morgado Giraldo, Ricardo (coordinador) y otros (2013). El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional. El XVI Congreso Nacional y II Internacional AIDIPE, celebrado en Alicante los días 4, 5 y 6 de septiembre de 2013.
- Morgado Giraldo, Ricardo. (2015) La medición del desarrollo emocional. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa, con el lema “*Investigar con y para la sociedad*”, del 24 al 26 de junio en Cádiz.
- Panksepp, J.(Jaak) (1982). Toward a general psychobiological theory of emotion. The behavioral and brain sciences, 5, 407-467.
- Plutchik, Robert (1983a) A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. En Plutchik, Robert y Kellerman, Henry. Emotion. Theory, Research, and Experience, Volume 1. Theories of Emotion. Chapter 1. New York-London: Academic Press.
- Plutchik, Robert (1983b) Emotions in Early Development: A Psychoevolutionary Approach. En Plutchik, Robert y Kellerman, Henry. Emotion. Theory, Research, and Experience, Volume 2, Emotions in Early Development, Chapter 8. New York-London: Academic Press.
- Seligman, Martin E. (2006 (2002)) La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.
- Spinoza, Baruch de (1990 (1660)). Tratado breve. Madrid: Alianza. Colecc. El Libro de Bolsillo.
- Spinoza, Baruch de (1980 (1661-1675)) Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Ediciones Orbis, S.A. Hispanoamérica.
- Vigotsky, Lev (2004 (1932 y 1933)). Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, D.L.

Wilhelm, Klaus (2015) Las dos caras del aburrimiento. *Mente y cerebro*, nº72, julio-agosto, pp. 28-31. Barcelona: Prensa Científica, S.A.

Zajonc, R.B. (1980). "Feeling and thinking: Preferences need no inferences". *American Psychologist*, 35, 151-175.

Zajonc, R.B. (1984). "On the Primacy of Affect". *American Psychologist*, 39, 117-123.

BIOGRAFÍAS NARRATIVAS: LA EMOCIÓN COMO ALICIENTE EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Elena Guichot Muñoz

Universidad de Sevilla, España

Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y
Filologías integradas

eguichot1@us.es

RESUMEN:

En este artículo, se analizan biografías lectoras de alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, es decir, relatos de la experiencia de vida relacionada directamente con el proceso de alfabetización o de lectura. Esta narrativa se plantea desde una perspectiva personal que contempla las emociones positivas y negativas en relación con la literatura. De este análisis, se extrae una serie de estrategias de animación a la lectura comunes como la dramatización, la creación personal, los debates sobre el libro, etc. Estas experiencias confluyen en la necesidad de una lectura mediada más allá de la etapa infantil, la lectura colectiva, la relación de las temáticas de la lectura con los gustos e intereses del lector/a, y la participación del alumno/a en el acto creador.

Palabras clave: animación, lectura, alfabetización, experiencia.

ABSTRACT:

In this article, reading biographies of students of Master Degree in Child Education, ie, stories of life experience directly related to the process of reading and literacy are analyzed. This narrative arises from a personal-emotional perspective that considers the positive and negative emotions in relation to literature. From this analysis, similar strategies are taken to encourage reading, such as dramatization, personal creation, book discussions, etc. These experiences shaped the need for mediated reading beyond the infant stage, collective reading, or the relationship of the themes of reading with the tastes and interests of the reader / a, and the implication of the student in the creative act.

Keywords: encouragement, reading, literacy, experience.

INTRODUCCIÓN

“Salir de la angustia leyendo, volver a ella por la misma puerta. No acatar emociones analfabetas. En eso consiste la pérdida de la lectura” (Savater, 1994). Las palabras de Fernando Savater describen las noches sin dormir, enganchados a un libro que no queremos que se acabe. Dibuja ese momento en el que cerramos ese texto que hemos acabado con cierta obsesión, y nos embarga una emoción muy profunda; una especie de nostalgia precipitada. Curiosamente esta situación solo se da cuando nos disponemos a leer sin que se nos pida nada a cambio, y “con la libertad suficiente para decidir en todo momento si queremos o no seguir haciéndolo.” (Luengo & De la Maya, 1997: 150). En busca de ese principio de enamoramiento por el que un individuo se hace lector/a, analizamos en este artículo una serie de “biografías lectoras” de alumnado universitario, donde se desarrolla la experiencia personal-emocional que cada uno ha tenido con el proceso lector a lo largo de su vida.

A pesar de que “la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia” (Larrosa, 2006: 469), reivindicamos el *logos* de la experiencia, precisamente por las características que se critican: su finitud, su subjetividad, la relación con lo concreto y lo particular que alimenta otro tipo de saber más “humano”. Partimos del relato de experiencias vitales como herramienta de información en el campo pedagógico anticipando las precauciones expuestas por Jorge Larrosa que advierte que, entre otras cosas, hay que evitar extraer conclusiones dogmáticas de las experiencias. Coincidimos también con el autor en que la experiencia es una reflexión del sujeto sobre sí mismo, en este caso concreto, desde el punto de vista de la pasión sobre una acción o acontecimiento: su alfabetización.

Una experiencia educativa que también parte de relatos biográficos es la expuesta por el grupo Procie y las profesoras de la Universidad de Almería: Esther Prado Megías, M^a Jesús Márquez García, y Daniela Padua Arcos en el artículo titulado “La educación olvidó el cuerpo. De la emoción a la escritura”, (*Cuadernos de Pedagogía*, 2015). Esta muestra se incluye dentro del proyecto de innovación *La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y*

crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Bioeducamos, y trata de hacer emerger emociones silenciadas en su proceso de formación, por tanto, invisibilizadas. En este sentido, este artículo trata asimismo de explorar las emociones que surgen de una experiencia clave en la escuela: la alfabetización y la lectura. También entendemos la alfabetización desde un punto de vista amplio que supera el aprendizaje del código de escritura: “alfabetizar significa concienciar, tomar distancia crítica de la situación de dominación, desarrollar una práctica de liberación o libertad transformando críticamente la realidad y considerando a los hombres y mujeres como agentes de dicha transformación” (Bautista, 2007, p.591).

La muestra se recogió durante el transcurso de la asignatura “Hecho literario y Literatura Infantil”, perteneciente al Grado en Maestro de Educación Infantil, concretamente al 3º curso del año académico 2012/2013. Analizamos en total 122 relatos de experiencias lectoras. Para ello, se ofreció al alumnado una herramienta basada en una estrategia del *Curso de Experto Universitario en Animación a la lectura* de la UNED, que adapté para realizar la actividad. El objetivo principal de esta *Lectura muy personal* era revisar los hechos y experiencias más significativos en los aspectos de la lectura del recorrido vital de cada uno/a. Debían relatar situaciones, vivencias, etc. que se relacionaran con la alfabetización, que hubieran vivido directamente. Podían ser positivas o negativas, pero había que destacar la emoción prioritaria.

1. RESULTADOS DE LAS BIOGRAFÍAS LECTORAS

La mayoría de los participantes expuso una serie de experiencias positivas y negativas en las que coincidieron. Ha sido posible, por tanto, confluir en una serie de estrategias o situaciones que provocaron una emoción positiva en el lector/a a lo largo de su biografía. A continuación las enumeramos:

1. Escritura personal
2. Dramatización: somos protagonistas
3. Relación del libro leído con sus deseos e intereses

4. La persona que lee es especial

5. Ilustración: dibujo la historia

6. Debates de libro

El alumnado desarrolla con precisión estas estrategias desde múltiples puntos de vista: anécdotas, recuerdos subjetivos, sensaciones, incluso describen una emoción que les embargó en un momento determinado. Sin embargo, los aspectos negativos son expuestos con brevedad, y se repiten solamente tres situaciones:

1. Leer en voz alta

2. Ausencia de lectura en casa

3. Lectura por obligación o por un examen.

La lectura en voz alta en el aula, por ejemplo, siempre se relaciona con el miedo, el temor al error, el sentido del ridículo, la vergüenza durante la infancia. En el paso a la alfabetización también se observa en muchos de los relatos la falta de implicación de la familia, que una vez que el niño/ aprende a leer, decide abandonar la insistencia en la lectura acompañada o mediada. Esto frustra la motivación del niño/a acostumbrado al ritual del cuento de noche, o simplemente de ese tiempo dedicado a crear un espacio de imaginación donde los padres están inmersos en su mundo. Incluso en algunos casos hay alumnos/as que recuerdan la presión de sus padres porque aprendieran a leer a una edad muy temprana. Se manifiesta entonces “la necesidad de que este contacto familia-libro/cuento-niño no se interrumpa justo en el momento más crucial del desarrollo: cuando el niño acaba de aprender a leer” (De la Maya & Luengo, 1997: 150). Asimismo, “el adulto lector entrega la seguridad en la exploración de mundos” (Riquelme & Munita, 2011: 274), por lo que es contraproducente este receso en la mediación de la familia con la lectura. El último caso negativo que se repite, obviamente, es la relación de los libros con la evaluación en los niveles superiores de secundaria y bachillerato. Repiten palabras como estrés, agobio, falta de interés y de repente desapego del profesor/a por el placer de la lectura, en

comparación con los primeros cursos de enseñanza. Algunos confiesan: “esos cursos me desanimaron para seguir leyendo”.

No obstante, dentro de las experiencias positivas, podemos averiguar dónde radica el flechazo de cada uno de los informantes. Hay dos constantes que podrían resultar comunes a todos: la implicación del alumno/a en el proceso creador, y la relación entre sus deseos/intereses y el contenido del libro. Si observamos las seis estrategias que nombramos anteriormente, todas trabajan dos de las inteligencias múltiples más relacionadas con la educación emocional: la inteligencia intrapersonal, y la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003: 15). Iremos desarrollando con detalle cada una de las estrategias positivas para evaluar esta afirmación.

2. DESARROLLO DE EXPERIENCIAS POSITIVAS

2.1. Escritura personal

Lo más destacado de estas experiencias relacionadas con la construcción de una obra literaria es la alusión a la libertad y a la imaginación. En este tipo de ejercicios, relacionados con el taller literario, “el protagonismo pasa a pertenecer al alumno, quedando el profesor en un segundo plano, cuya función es marcar los ritmos de trabajo” (Rincón & Sánchez, 1987: 51-52). Esto cede un espacio distinto al alumnado que se encuentra en posesión de la palabra. Esta oportunidad les da seguridad, confianza otorgada por el profesor/a. La emoción que más se repite es la de la satisfacción por un trabajo manufacturado, creado por su propia materia creadora. Además, en estos ejercicios podemos ir viendo los intereses del niño/a. Una de las alumnas cuenta cómo a partir de una redacción literaria sobre la ciudad de Sevilla, se decantó por el deporte sevillano, anticipando lo que sería una de sus grandes pasiones.

2.2. Dramatización: somos protagonistas.

Podemos decir que un 90 por ciento de las experiencias anotan la dramatización como detonador del gusto por la lectura. Es muy llamativo que relacionen de esta forma tan evidente el teatro con la alfabetización. Muchos resaltan por encima de

todo el hecho de haber sido protagonistas de la historia, de poder ser un personaje del cuento. La emoción más repetida es la empatía, y la relación con los compañeros en un espacio absolutamente lúdico. Una alumna recuerda que empezó a interesarse por *El Quijote* en una escenificación de la que “Todavía puedo recordar como corríamos por los pasillos del instituto como locos representando una escena de la obra”. Otros afirman que el modo expresivo y envolvente de contar un cuento, parecido a una actuación, les hacía disfrutar con la lectura, más que con ninguna otra cosa: el cambio de voces, los movimientos, las onomatopeyas, y las improvisaciones de familiares o profesionales que se transformaban en la antigua profesión de trovadores. Algunos desarrollaron más tarde esta afición convirtiéndose en cuentacuentos, por esa sensación de “olvidar las preocupaciones” que le generaba el cuentacuentos en su infancia. Alfredo Mantovani (1996) nos habla de artistas que han logrado crear espectáculos extraídos de la propia oralidad e imaginación de los niños/as. También conocemos el caso de Vivan Paley, quien mediante una propuesta metodológica denominada *Storytelling curriculum*, realiza una programación centrada en obtener historias inventadas por el alumnado para después dramatizarlas colectivamente. Los resultados de esta experiencia fueron:

- Conocerse y darse a conocer a sus compañeros y compañeras.
- Exteriorizar sus miedos, hacerse miembros de la comunidad del aula y crear un ambiente que alentara a preocuparse unos por otros y tener en cuenta perspectivas diferentes a la propia.
- Aprender sobre la justicia y respetar los turnos para conseguir producciones exitosas.
- Desarrollar su autoconfianza y compartir historias que habían creado.
- Descubrir su voz de escritor/a: un modo particular de hablar y crear totalmente personal.
- Promover su desarrollo psicosocial, su desarrollo cognitivo en términos narrativos y, con la misma rapidez, sus habilidades literarias tempranas.
- Iniciarse en el proceso de leer y escribir.

(Floyd & Cooper, 2008: 46. La traducción es mía).

En nuestro país empieza a haber un resurgimiento de la figura del cuentacuentos, pero aún ni siquiera en las facultades de ciencias de la educación se exige una formación al respecto. Teniendo en cuenta todos los beneficios mencionados y la huella que deja en el alumnado según los relatos biográficos, resulta desesperanzador.

2.3. Relación del libro leído con sus deseos e intereses

Más que una estrategia, en este punto se observa la aplicación del sentido común. Los alumnos/as analizados afirman que la recepción de la obra depende de la confluencia que esta tenga con sus propios intereses. Esto varía a lo largo del tiempo, según la estética de la recepción, ya que como destaca Puerta Pérez siguiendo la opinión de Gadamer (1989) todo se resume en “*una comunión misteriosa de las almas*” (2003: 111-112), de libro y lector. Se puede ver la evolución de los alumnos/as en su orden cronológico de experiencias, en el que van desde las preferencias por los libros de Micho, los libros de Barco de Vapor, *Manolito Gafotas*; hasta el surgimiento en la adolescencia del gusto por libros más realistas (la mayoría basados en hechos reales), o novela romántica (Federico Moccia, la saga de *Crepúsculo*, etc.). No obstante, en la etapa universitaria coinciden en otro tipo de libros que despiertan un interés más específico, como es el caso por ejemplo de esta alumna, que descubre otro tipo de emoción distinta a la del mero divertimento, con la siguiente novela:

La voz dormida: La novela hizo aflorar mis emociones gracias a aquellas mujeres valientes, luchadoras y leales, que nunca renunciaron a sus creencias, a su libertad, ni perdieron su dignidad. Pude experimentar con esta lectura auténtica empatía y sensibilidad, destapando el miedo y eterno silencio que siempre se ha guardado por este período de la historia de nuestro país.

Como afirmábamos anteriormente, el sujeto histórico va cambiando su forma de entender el mundo, y en consecuencia, cambia su gusto por la lectura. Por esta razón, es tan importante la lectura que fomente el autoconocimiento, y la

capacidad para percibir las emociones de otros sujetos. Esto por supuesto no tiene relación con la época en la que está escrita la obra, ya que la recepción puede ir variando a lo largo del tiempo, incluso la interpretación. Las obras maestras, de hecho, transgreden el horizonte de expectativas de la época en que fueron creadas. En este análisis es llamativo que muchas alumnas coinciden en el impacto que les produjeron dos obras en concreto: *La casa de Bernarda Alba*, y *El señor de las moscas*; la primera por la falta de libertad del ambiente, y la segunda por ver la posibilidad de construir una sociedad de cero.

2.4. La persona que lee es especial

En este punto, se valora sobre todo en la infancia, la influencia del animador/a de lectura: su padre, su madre, el abuelo, un amigo/a, una pareja que le recitaba poemas. Pero, ¿cómo ser un buen animador a la lectura? El animador/a estimula al niño mediante entornos adecuados introduciéndolo “en un clima de intimidad, rico en resonancias afectivas, en el fascinante mundo de la narrativa y, al asumir una preciosa y quizá insustituible función de motivación para la futura lectura autónoma, lo familiarizan con el libro” (Nobile, 1992: 27).

2.5. Ilustración: dibujo la historia

Es muy importante, sobre todo para la primera infancia, no alfabetizada, que la lectura vaya acompañada de la posibilidad de manipular, hojear y seguir libros adecuados a su edad mediante las imágenes: “hay que ejercitarles y ampliarles sus posibilidades expresivas, hay que lograr que su pensamiento se haga variado y ágil, a la vez que se le acrecienten sus facultades perceptivas” (Cerrillo & García Padrino, 1990: 16). Los alumnos/as comentan la satisfacción que les producía ilustrar los libros que habían leído, porque formaban parte del proceso, y aportaban parte de su propia interpretación a un texto que parecía “acabado”. Como señala una de las alumnas que ilustra la obra de poetas andaluces, gracias a la idea de su maestra Pepita: “La interpretación y las representaciones eran libres, lo que nos dio lugar a utilizar nuestra imaginación”.

2.6. Debates de libro

Esta estrategia tiene relación en algún punto con la dramatización, ya que en realidad los lectores se convierten en protagonistas al ponerse en la piel de uno de los personajes, o de una de las tesis del libro. Una alumna recuerda la experiencia de hacer un *Juicio al Lazarillo* con verdadero entusiasmo, ya que llegó a conectar emocionalmente con la situación marginal de este personaje. Patrice Baldwin es una educadora que propone a través de actividades colectivas este tipo de ejercicios que fomentan la formulación de opiniones, el conocimiento de las contradicciones de un personaje, la empatía, el compromiso por una elección. Una de las estrategias es *El callejón de la conciencia o el túnel de pensamientos*, donde el animador/a congela un momento de la historia leída o dramatizada, e invita a los alumnos/as a que se conviertan “en las voces de la mente del personaje, como si su conciencia les estuviera hablando en voz alta” (2014: 149). Este tipo de actividades les permite “ensayar” en una simulación posibles situaciones a las que se tengan que enfrentar en la vida real. También, de alguna forma, los estudiantes exteriorizan ese “discurso interno” del que nos hablaba Vigotsky, y promueven el uso del lenguaje como medio de resolución de problemas.

3. CONCLUSIONES

Finalmente, podemos concluir que la lectura se convierte en los inicios en un acto colectivo, de la mano de maestros/as, padres, madres, familiares o amigos, que comparten la emoción de descubrir una historia. A través de lo que muchos llaman la “lectura mediada” se aportan nuevas formas de expresión del afecto y se contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Al compartir el gozo por la lectura, se inculca el placer en el receptor, que a su vez aprende y genera el mismo proceso en otro ser, como vimos en el caso de los alumnos/as transformados en cuentacuentos. Estos procesos de lectura colectiva, o lectura mediada, hacen que converjan diversos lenguajes (plástico-visual, lenguaje dramático) que favorecen el acercamiento afectivo del niño a la literatura, y por tanto también a los estados emocionales que habitan en los personajes de la

obra. Asimismo, la participación activa del alumno/a en el acto creador funciona como aliciente esencial. Las experiencias, además, demuestran que no es necesario que el libro hable específicamente de una emoción, pues la facultad expresiva de la imagen poética ya de por sí está integrada de las interacciones propias del discurrir humano. Como indican Riquel y Munita: “es en el contexto de lectura y de diálogo en donde la emoción se sitúa” (2011: 274)

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios. Madrid: Ediciones Morata.
- Bautista García- Vera, A. (Mayo-agosto, 2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, Vol. 21-1, 7-43.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coord.). (1991). Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55 (160), 467-480.
- De Maya, G. y Luengo. Animación a la lectura. Cómo hacer buenos lectores desde los comienzos. En García Surrallés, C. y Moreno Verdulla, A. (eds.). *Literatura infantil y juvenil: actas de las 1as Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 149-156). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Floyd, C. y Cooper, P. (May/June 2008). A storytelling curriculum : 400 classrooms and us 22 years later. *Exchange*, 45-48.
- Mantovani, A. (1996). El teatro, un juego más. Sevilla: Proexdra.
- Nobile, A. (1992). Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Prados Mejías, E. et al. (2015) La educación olvidó el cuerpo: de la emoción a la escritura. Cuadernos de pedagogía, 453, 96-99.

Puerta de Pérez, M. (2003). La literatura y la estética de la recepción. Un estudio exploratorio en niños. Contexto: revista anual de estudios literarios, 7(9), 109-120.

Rincón, F. y Sánchez Enciso, J.: (1987). Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio. Barcelona: Laia.

Riquelme. M. y Munita. J. (2011). La lectura mediada de Literatura Infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Estudios pedagógicos, 37 (1), 269-277. Recuperado el 4 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>

Savater, F. (mayo 1994). La pérdida de la lectura. El País. Recuperado el 2 de abril de 2015, de http://elpais.com/diario/1994/05/27/cultura/769989620_850215.html

APROXIMACIÓN A LA EMOCIÓN ESTÉTICA A TRAVÉS DEL FLAMENCO⁷

Bárbara de las Heras Monastero

Universidad de Sevilla, España

Profesora

barbaraheras@us.es

RESUMEN:

Con esta comunicación pretendemos realizar un análisis aproximado sobre los elementos educativos que pueden derivarse a partir de las emociones expresadas mediante el baile flamenco. Para ello, realizaremos, en primer lugar, una somera descripción de los elementos expresivos del baile flamenco; en segundo lugar, se desarrollarán los supuestos teórico-prácticos de la educación emocional dentro del campo educativo; en tercer lugar, haremos una clasificación de las emociones en el baile flamenco para; en cuarto y último lugar, procederemos a identificar los aspectos educativos que se derivan de la educación de las emociones a través del baile flamenco.

Palabras clave: educación emocional, baile flamenco, educación del baile flamenco.

ABSTRACT:

With this communication we intend to analyze approximate on the educational elements which can arise from the emotions expressed through flamenco. To do this, we will, at first, a brief description of the expressive elements of flamenco dancing; secondly, is developed the theoretical/experimental knowledge of emotional education within the field of education; thirdly, we will do a classification of emotions in flamenco dancing; fourth and finally, proceed to identify the educational aspects arising from the education of the emotions through flamenco.

Keywords: emotional education, flamenco dance, flamenco dance education.

⁷ El texto que a continuación se presenta utiliza el género femenino a la hora de referirse al sujeto genérico “bailaor” o “bailarín”, dado que el baile flamenco está desempeñado en su mayoría por mujeres. Por tanto, nos parecía más sensato utilizar el género femenino que el masculino a la hora de referirnos al profesional que se dedica a este género artístico.

INTRODUCCIÓN

La cuestión de las emociones es un asunto que está cada vez más en boga entre los círculos académicos, sobre todo, desde el ámbito educativo. ¿Por qué se habla cada vez más sobre la educación emocional? ¿Otorga el currículum reglado el suficiente espacio para este tipo de trabajo educativo? Y en este sentido, ¿por qué hablar hoy y ahora sobre la educación emocional del baile flamenco? Todos estos interrogantes espero que sean contestados para el público hoy reunido, e intentaré explicar de forma clara y amena esta temática que, como pedagoga de la danza y, concretamente, del baile flamenco, encuentro especialmente relevante.

1. EL SENTIMIENTO EN EL BAILE FLAMENCO

El baile flamenco, de entre todas las disciplinas de la danza, es considerada como una de las más expresivas. Contiene un componente racial que la define como un lenguaje dancístico de enorme potencial emotivo y comunicativo, donde la interpretación posee un carácter fuerte y temperamental, a la vez que requiere de sobriedad, temple y aplomo en la intención de sus movimientos. Caracterizado por una serie de pasos donde los zapateados, los marcajes y braceos se funden al compás de una compleja base rítmica. Forma parte de la cultura andaluza y española, y como tal, posee un carácter abierto, espontáneo y social, susceptible de ser compartido.

Todos estos aspectos: expresión, componente racial, potencial emotivo y comunicativo, carácter fuerte y temperamental, sobriedad, temple y aplomo, carácter abierto, espontáneo y social; nos dicen algo claro, que el baile flamenco está conformado de un elemento emocional en todas sus dimensiones, lo que permite la expresión de sentimientos, ya sea de forma explícita y energética, ya sea de forma más calmada. Pero si una idea debemos tener clara es que el baile flamenco es un tipo de danza caracterizada por la posibilidad de manifestar sentimientos en base del estado emocional en que se encuentra la persona, o bien, por el palo flamenco que se esté bailando.

2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.1. Definición de las emociones

Comenzando por la definición de las emociones, en líneas generales podríamos decir que una emoción sería un estado afectivo que experimentamos, esto es, una reacción subjetiva hacia el entorno que nos rodea y viene acompañada de determinados cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. En definitiva, podemos afirmar que las emociones tienen una *función* principalmente *adaptativa* de nuestro organismo al ambiente que nos rodea. A esto habría que añadir que este estado sobreviene de forma inesperada, donde el sujeto entra en un tipo de conflicto interno durante un tiempo determinado (Bisquerra, 2008).

2.2. La investigación de las emociones

Las emociones juegan un papel primordial en nuestras vidas. Por eso, no es extraño que hayan sido objeto de análisis desde la Antigüedad. Sin embargo, hasta los años sesenta ha prevalecido un enfoque analítico de las emociones disfóricas, sin llegar a un enfoque integrador que incluya las emociones positivas. Un ejemplo de ello, lo encontramos en teorías psicológicas como el conductismo y el positivismo lógico, que consideraron que las emociones no podían ser objeto de estudio de la ciencia por no ser controlables y replicables. A partir de los años setenta, con el “segundo cognitivismo”, se empieza a prestar atención de las emociones, sobre todo desde la psicología humanista (Roselló, 2006: 102; en Bisquerra, 2008). Pero no es hasta finales de los ochenta cuando se produce un énfasis especial en las emociones, de tal forma que se puede hablar de *revolución emocional* (Bisquerra, 2008: 17).

2.3. Definición de la educación emocional en la actualidad

Actualmente asistimos a una presencia progresiva del concepto *educación emocional*, sin embargo, el sistema escolar tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo cognitivo, con el olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, existe un acuerdo prácticamente unánime hoy día en el campo de la educación que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo

emocional. En palabras de Rafael Bisquerra⁸, "la educación emocional tiene como finalidad el bienestar personal y social. Por eso toma como referencia el desarrollo de la personalidad integral del individuo" (Bisquerra, 2008: 11). Bisquerra sostiene que la idea y la finalidad principal de la educación emocional es optimizar el *bienestar*.

2.4. Hacia un nuevo paradigma educativo

La revolución emocional que se está produciendo en la actualidad, también está creando nuevas formas de pensar y hacer en la práctica educativa. Podríamos incluso afirmar, que el sector de la educación se encuentra ante la necesidad de un cambio de paradigma educativo, que incluya la dimensión emocional en sus múltiples facetas, entre ellas:

- Finalidad de la educación.- Tomando como base de la educación el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno.
- El proceso educativo.- Está sustentado por las relaciones interpersonales, por tanto hay que prestar especial atención a los procesos emocionales.
- La salud emocional.- La tensión emocional producida por estímulos estresores lleva a que en el sector educativo sea una realidad palpable los síntomas graves que a veces padecen muchos de los profesores.
- El analfabetismo emocional.- La tradicional falta de atención en las escuelas de la dimensión emocional, ha hecho que, a pesar de que tecnológicamente hemos avanzado mucho a lo largo del siglo XX, en lo que respecta a las emociones no hemos evolucionado de forma paralela.
- La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.- Muchas de las relaciones interpersonales han quedado sustituidas por las tecnologías de la comunicación. Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo.
- El nuevo rol del profesor.- El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando debido fundamentalmente

⁸ Investigador en el ámbito psicopedagógico y catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona, en su obra *Educación emocional y bienestar* (2008).

por dos fenómenos que se están dando interrelacionados: la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De esta manera, el rol del profesor cambia, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo.

Autores que han promovido este nuevo paradigma educativo en el que se incluya el aspecto emocional en el proceso educativo, entendemos que han sido fundamentalmente tres: 1) Howard Gardner (psicólogo), conocido por su *Teoría de las inteligencias múltiples*. 2) Daniel Goleman (psicólogo), la obra *La inteligencia emocional* (1995). 3) Ken Robinson (pedagogo), su obra principal ha sido *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo* (2009).

3. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL BAILE FLAMENCO

3.1. La emoción en el proceso del baile flamenco

La emoción es una respuesta a un estímulo positivo o negativo. En el caso del BF, la música o el ritmo flamenco es el estímulo positivo que el sujeto percibe, cuya respuesta es la de bailar.

Basándonos en el planteamiento de Bisquerra (2008), podríamos decir que el proceso de las vivencias de las emociones expresadas a través del BF serían las siguientes:

- 1) La bailaora evalúa la música, que en este caso funciona de estímulo, y la respuesta emocional es positiva, ya que el evento –la música- supone un avance hacia el objetivo, en este caso de bienestar.
- 2) La emoción de alegría experimentada por la escucha de la música predispone a la bailaora a ejecutar movimientos alegres y vivos (predisposición al baile –motivación-). En este caso, la música alegre ha motivado una forma de bailar alegre.
- 3) La vivencia de la alegría viene acompañada de reacciones corporales involuntarias de carácter fisiológico (subida de la tensión arterial, aceleración de las pulsaciones, sudor) y voluntarias (expresión facial de

alegría, sonrisa, pronunciación de un jaleo, seguir el compás de la música, escuchar el cante, coordinar los pasos coreográficos con la música).

Tabla 1. Proceso vivencial de las emociones en el baile flamenco.

Musica (estimulo)	>>>	Valoración de la bailaora	>>>	Alegría y bienestar	>>>	Predisposición al baile (motivación)
----------------------	-----	------------------------------	-----	------------------------	-----	--

Podríamos afirmar, que la persona que se dedica a bailar flamenco tiene como objetivo su propio bienestar físico, psíquico y emocional. En la estructura del baile flamenco es como un ritual donde se simbolizan muchos significados que tienen que ver con la experiencia de la vida. Estas experiencias vivenciales guardan relación con las emociones que el artista almacena en su memoria. Es decir, por medio de la técnica, ya sea la forma de ejecutar el paso, la estructura del baile o el conocimiento musical, la bailaora experimenta el control de sus emociones a través de la extroversión de sus sentimientos.

Si establecemos un paralelismo entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y el BF, obtenemos que una persona que se dedica al campo del BF utiliza como mínimo tres tipos de inteligencias: a) la cinético-corporal, donde se posee la facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales; b) la musical, en la que se identifica con facilidad los sonidos; c) y la intrapersonal, que se refiere al conocimiento de los aspectos internos de la persona: la propia vida emocional, la identificación y discriminación de los propios sentimientos para dirigir la conducta personal. Para bailar flamenco necesitamos como mínimo todas estas habilidades cognitivas.

Así como, la expresión de las propias opiniones o emociones es un producto cultural que puede ser crucial para el desarrollo personal. La expresión de las emociones en el baile flamenco guarda relación con la forma de ser del andaluz, cuya filosofía de vida, forma de afrontar los problemas y de dar soluciones son particulares. Pero, aunque el BF se haya gestado en Andalucía y, en consecuencia, está formada de una serie elementos culturales que identifican el

carácter andaluz y gitano, cualquier persona, sea cual sea su procedencia geográfica, va a sentir y reaccionar desde unos parámetros emocionales universales. Por supuesto, las personas de cada territorio le dará su propia impronta e idiosincrasia, pero la reacción emocional que produce la base rítmica-musical y dancística flamenca es la misma para todo el mundo. Por ello, el BF ha sido nombrado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco en 2010, porque las emociones que trasmite son universales en las personas que escuchan la música flamenca o bailan la danza flamenca.

3.2. Clasificación de las emociones en el BF

Para poder analizar el tipo de trabajo educativo emocional del baile flamenco, se hace necesario identificar las emociones que entran en juego en la ejecución de un baile. Por ello, vamos a realizar una clasificación de las emociones, positivas y negativas, y vamos a establecer, dentro de cada familia de emociones, la selección de aquellas que mejor se ajustan en el BF. Podríamos enumerar las siguientes:

EMOCIONES NEGATIVAS:

1) Ira: sensación de haber sido perjudicado. Desencadena reacción de: *rabia, enfado, indignación, tensión, excitación, impotencia*. La ira considerada como enfado o rabia, no como destrucción. La sensación original es la interposición de un obstáculo que impide el logro de nuestros objetivos. La metáfora al bailar sería la de vencer a ese obstáculo, romper las cadenas o barrera que nos oprime y no nos deja crecer o continuar en nuestro empeño. El bailar lo que quiere es alcanzar la consecución de su objetivo: realizarse como persona. Se trataría de una interpretación dancística de una amenaza simbólica a la autoestima o dignidad personal. Cuando el bailar baila la parte más intensa del baile, como puede ser el macho de una seguiriya o la bulería al final de una soleá, expresa mediante la comunicación no verbal del baile la simbología de la *ira hacia fuera*, es decir, expresa de dentro-fuera este sentimiento para poder expulsar esta emoción negativa y transformarla en positiva. Una escobilla o una subida puede ser también una metáfora de la ira y la rabia y el afán de superación de un problema u obstáculo.

2) Ansiedad: Estado mental que se caracteriza por la inquietud, excitación e inseguridad. Consistiría en la anticipación de los efectos negativos antes de que lleguen. En el caso del baile flamenco, no nos referimos a que durante el baile la bailaora sienta un estado de inseguridad extrema, sino que, existen partes de la estructura de un baile donde la bailaora puede manifestar y expresar sentimientos de angustia (aflicción, dolor y sufrimiento), preocupación, anhelo, consternación (cierta alteración del ánimo). Por ejemplo, al terminar de bailar un clima alto del baile, después de una subida, o en la parte final del baile. Aquí la bailaora baila desde la metáfora del dolor por el sufrimiento padecido, de la angustia y consternación que produce la impotencia de la destrucción, preocupación y seriedad por la situación vivida, y anhelo por salir de la situación angustiosa.

3) Tristeza: Se desencadena ante la pérdida de algo que se valora como importante. Es más un estado de ánimo que una emoción aguda. Los conceptos relacionados con la tristeza son: pena, dolor, pesar, desconsuelo, autocompasión, soledad, desaliento, abatimiento, disgusto, preocupación. Palos flamencos con un compás más lento y un carácter más sobrio, como la soleá, la toná, el martinete, la petenera, la seguiriya, entre otros, contienen en sus letras vivencias que atestiguan el tipo de emociones relacionadas con la tristeza.

4) Vergüenza: La DRAE⁹ considera una turbación del ánimo, que suele encender el color del rostro, ocasionada por alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante, propia o ajena. En nuestro caso, nos referimos a sensaciones o estados como la timidez, culpabilidad, vergüenza, pudor, rubor o sonrojo. No es que la bailaora se sienta culpable o pudor a la hora de bailar, o incluso sufra con ello, sino que en ocasiones según el tipo de baile puede desencadenar este tipo de emociones que, sólo el hecho de transmitir las a través del baile, la bailaora descarga esa emoción negativa y la transforma en una emoción positiva de alivio y equilibrio personal. No quiere decir que un palo flamenco en concreto invoque a una sensación de timidez o vergüenza, sino que es la propia bailaora quien puede en un momento dado experimentar esta clase de emociones por motivos intrínsecos y subjetivos.

⁹ Diccionario de la Real Academia Española (23ª edición).

5) Aversión: Implica el rechazo de algo o alguien (a lo negativo). Esto se aprecia, sobre todo, en algunos desplantes, cierres o patás. En este caso, también precisamos aclarar que en el baile flamenco no se rechaza o la bailaora siente algún tipo de animadversión hacia algo, sino que cuando se realizan pasos como los que hemos mencionado anteriormente, donde la bailaora expulsa esa emoción negativa. La metáfora que encuentra la bailaora sería la simbolización del rechazo a “lo negativo, lo malo, lo perjudicial, lo destructivo”, en definitiva, todo aquello que de forma simbólica supone un obstáculo o perjuicio a la realización personal y bienestar de la artista.

EMOCIONES POSITIVAS:

1) Alegría: Esta emoción se produce cuando sucede un hecho favorable. Las causas de alegría pueden ser las relaciones con los amigos, satisfacciones básicas, experiencias exitosas y aquellos acontecimientos que la persona percibe como positivos. Entre los conceptos de alegría encontramos: euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo. Este tipo de emociones se experimentan sobre todo con los bailes más festeros, como son, la bulería, los tangos, los tanguillos de Cádiz, las alegrías y cantiñas, etc. En este caso, la metáfora del baile simboliza la alegría y júbilo de la realización del logro propuesto, la consecución de un logro con éxito, e incluso agradeciendo a la vida la posibilidad de bailar en ese mismo instante, que tan difícil se presenta dedicarte a la profesión de bailaora. Los jaleos que se expresan son de muestra de alegría y bienestar de la situación presente que se está viviendo, tales como “ole”, “toma que toma”, “arsa y toma”, “vámonos”, “vámonos que nos vamos”, “asúca”, etc..

2) Humor: Se refiere a la buena disposición en que uno se encuentra para hacer una cosa. El desencadenante del humor suele ser un estímulo que se considera gracioso o divertido y puede manifestar respuestas abiertas como la sonrisa, risa o carcajada. En los bailes festeros, sobre todo cuando se produce de forma espontánea un clima agradable y familiar, el sentido del humor se manifiesta de forma palpable, destacando risas, muecas entre los participantes en la reunión,

gestos y miradas de complicidad, incluso un guiño de los movimientos del baile con las pautas rítmicas y musicales, ya sea al cantaor o al guitarrista. En este caso, los jaleos irónicos y con “guasa” son los más característicos, que muchas veces hacen referencia a situaciones vividas o compartidas por los miembros del equipo que trabaja unido.

3) Amor: Se trata del deseo o participación del afecto sentido hacia otra persona o cosa, pero no necesariamente recíproco. Las emociones de amor suelen ser valoraciones subjetivas. Reacciones: cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, gratitud. Estas emociones pueden despertar en la bailaora una actitud pasional en el baile, de entrega y generosidad. Aquí, estas emociones son experimentadas de forma individual por la bailaora mientras baila como señal de autoestima y autoconfianza en su ejecución; pero también puede darse de forma grupal, ya sea entre los bailaores, entre los músicos o mediante una coordinación musical entre ambos. En este caso, los jaleos de admiración y reconocimiento “a lo bien hecho” son muy habituales.

4) Felicidad: Hablamos aquí de una forma de valorar la vida en su conjunto y de las experiencias vitales, ya sea en la familia, el trabajo, la economía, las relaciones sociales, la salud, etc. Es un estado de bienestar, y por tanto deseable y deseado. Encontramos matices de emociones de la felicidad en: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar. Estas emociones el bailar o bailaora pueden vivenciarlo de manera general, es decir, en cualquier momento del baile, e incluso, mientras acompaña en el compás a los músicos u otro compañero de baile. Es una manifestación interna que tiene que ver más con la sensación de la autorrealización personal y profesional, y con la autoconfianza y autoestima. En la interpretación del baile la bailaora puede vivenciar una sensación de libertad.

3.3. La educación de las emociones en el BF

El la educación de las emociones en el BF no ha sido analizado hasta el momento, pero si hay algo que podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos, es que del proceso de enseñanza-aprendizaje del BF se deriva la gestión de las

emociones, por parte del profesor, y el control de las emociones mediante la técnica, por parte del alumnado. En el campo del BF existe un objetivo claro, es el logro del bienestar personal de la bailaora. Es decir, a cada persona que se le pregunte su razón por la que baila, casi siempre, le contestará que porque le hace sentirse bien. De tal manera, que la simple rutina de ir a clases de baile se convierte en un ritual que la persona siempre buscará, e intentará hacer todos los esfuerzos posibles por conseguir dinero o tiempo para realizar sus clases de baile. Digamos que las clases de baile suponen el medio desde el cual la bailaora se desarrolla en lo personal, en el plano físico, cognitivo, emocional y espiritual.

Con todas las emociones señaladas anteriormente, en la ejecución de un baile, la persona experimenta un estado de bienestar emocional, ya sea por las emociones positivas que experimenta de alegría o júbilo, ya sea por la extroversión de las emociones negativas de dolor y sufrimiento. Porque, aunque podemos establecer una clasificación entre emociones positivas y negativas, el resultado a la hora de bailar ambas es positivo, pues el BF se convierte en un medio de canalizar estas emociones positivas y negativas, por eso el resultado anímico es siempre liberador y sanador del estrés, depresión, negatividad, etc. En el BF, el rol del profesor es de orientador y gestor de la técnica dancística y coreográfica, así como, explica los conocimientos musicales o histórico-culturales, en su caso.

Algo que tiene que tener en cuenta el profesor es que cada palo flamenco genera una reacción emocional diferente, es decir, son piezas musicales que por su carácter rítmico-musical invoca una forma determinada. Por ello, no es lo mismo bailar unas alegrías o unos tangos, pues transmiten una música que invita a bailar de manera más alegre y vivaz, que una soleá o taranto, que invita a una forma de bailar más seria y asentada. Por supuesto, aunque el palo flamenco transmita un carácter determinado, cada alumno lo vive de una manera diferente.

4. CONCLUSIONES

Con esta comunicación, hemos pretendido realizar una aproximación al campo de las emociones a través del baile flamenco. Es un campo virgen, por lo tanto, muy fértil desde el punto de vista de la flamencología. Sentimos que todavía es

necesario profundizar y analizar con más detenimiento sobre la educación emocional y estética del baile flamenco con idea de abrir y ampliar nuevas líneas de investigación. Como doctoranda en la actualidad de una tesis doctoral que versa sobre la enseñanza del baile flamenco en el ámbito no formal, podremos, una vez finalizada, aportar datos relevantes extraídos desde la rigurosidad y la sistematización que un estudio complejo de estas características conlleva, ya que la aplicación del método científico es condición primordial.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J.M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.) (2006) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra Alzina, R. (2008) *Educación emocional y bienestar* [6ª ed.]. Bilbao: Wolters Kluwer.
- VVAA. (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.

DE LAS EMOCIONES A LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Fátima Pérez Portillo

Literatura Española

taifas13@gmail.com

RESUMEN:

La siguiente experiencia educativa expone que partiendo de las emociones del propio alumnado, el aprendizaje de nuevas actitudes y nuevos contenidos se produce de manera más eficaz y duradera. El trabajo que presentamos a continuación pretende un acercamiento a la literatura haciendo consciente a los estudiantes de sus propias emociones respecto a un texto literario como es “Relato de un Náufrago”. A través de las distintas actividades, los alumnos y las alumnas construyeron pensamientos creativos sobre la obra leída. En realidad, aprendieron a crear puentes entre sus emociones y los conocimientos a adquirir.

Palabras clave: emociones, pensamiento creativo, educación literaria y emocional, expresión literaria y emocional , literatura y emociones, secundaria.

ABSTRACT:

Emotions are the roots of our learning tree. Learning new concepts and new attitudes to face life should emerge from our emotional inner, and it will only happens if students are conscious about what they feel . The following paper is meant to present a different perspective of teaching literature. Through different activities the students are led to express their feelings and emotions after reading a novel. From there, they would be able to build their perceptions and thoughts about it and to create bridges between emotions and knowledge.

Keywords: emotions, creative thinking, liteary and emotional education, literay and emotional expression, literature and emotions, secondary.

1. INTRODUCCIÓN

Es común oír en las conversaciones entre docentes que uno de nuestros retos es combatir la desmotivación del alumnado, que se traduce en aburrimiento, falta de atención, e incluso en extremo, en el abandono escolar. Nuestra humana tendencia es hacer responsables de todo esto a los discentes, y a la nueva forma en la que vivimos hoy en día, diferente a la generaciones anteriores. Sin embargo, en cualquier proceso hay más de un elemento interviniente. El currículum académico ha tenido, en teoría, distintos cambios pero, en efecto, pocas variaciones en los últimos años. Por ejemplo, en el área de lengua y literatura castellana, un libro de texto de finales de los 80 y otro de principio de la década de los 2000 sigue proponiendo en su índice de contenidos como conocimientos a adquirir los relacionados con el análisis sintáctico de la oración, el estudio morfológico del léxico y la ortografía centrada en el aprendizaje de la acentuación. Ha habido, no obstante, un paulatino incremento de los contenidos relacionados con la literatura en ambos ciclos de la ESO abriéndose un pequeño bloque de contenidos en esa última década destinado a la misma desde el punto de vista de su historia y las formas de composición literaria y que, en la mayoría de los libros de texto ocupa el último apartado de cada unidad. Esto supone un avance respecto de las ediciones anteriores, donde no había espacio para la educación literaria. Se ha intentado también pretender una actualización y modernización de la praxis de este área de lengua y literatura incluyendo actividades que se relacionan con instrumentos tecnológicos de uso cotidiano de la vida del alumnado, o propuestas de cómo tratar los contenidos curriculares a través de páginas webs, entre otras herramientas que mantienen los contenidos tal y como eran y varían sus fórmulas exposición. Pero es obvio que los resultados académicos no varían ostensiblemente, ni tampoco se ha conseguido variar el ambiente escolar, en especial en la ESO, que demuestre un mayor nivel de conocimiento de la materia o de habilidades de los estudiantes ante el incremento del uso de nuevas tecnologías. Puede que la clave de la mejora en la calidad académica no se halle relacionada con las formas, sino con el fondo. De hecho, todos los miembros de la comunidad educativa siguen demostrando su preocupación por lo que consideramos “el nivel” que en general hace referencia a las calificaciones numéricas obtenidas por la población estudiantil. Podríamos decir

en este sentido que el sistema de evaluación por competencias básicas ha venido a aportar luz sobre cuál es realmente el epicentro de este terremoto que desestructura un sistema educativo alejado de la realidad del alumnado y la sociedad en la que está inmerso.

Entrar en un aula en el año 2015 y seguir manteniendo los contenidos a impartir que ya existían en lengua y literatura española en el año 1985, aunque disfrazadas de alta tecnología o renombradas con distintos términos, es una ardua labor, un círculo vicioso que volatiliza el interés de las partes actuantes. Así es que, en el aula pasamos una parte de nuestro tiempo intentando captar el interés del alumno y reorientando su atención hacia un objetivo que no es ni el nuestro ni mucho menos el suyo y es que, “education should enable young people to engage with the world within them as well as the world around them” (Robinson, 2015). Ken Robinson nos plantea que la educación debería capacitar a los jóvenes para conectar con su mundo interior tanto como con el mundo que les rodea. En lengua y literatura española tal y como se plantea el currículum este enfoque de la educación se hace poco menos que imposible si no incluimos el elemento literario y no solo su dimensión histórica. Se precisa un acercamiento a los textos a través del cual el alumno y la alumna conecte consigo mismo y sea capaz de extenderlo a su realidad circundante, porque “education is about enriching the minds and the hearts of living people” (Robinson, 2015). La educación y por tanto el sistema educativo debería ser un vehículo para el enriquecimiento de la mente y del corazón de las personas (living people) pero no personas a secas sino personas que viven. Todos vivimos en dos mundos, existe un mundo interior que se compone de nuestros sentimientos, percepciones y pensamientos y mundo exterior formado por objetos otras personas, eventos que suceden y podemos observar como “we only know the world around us through the world within us”(Robinson, 2015). Esto es, para conocer ese mundo exterior solo hay un instrumento, nuestro mundo interior, la manera en la que percibimos los acontecimientos externos y las ideas con las que les damos sentido personal a estos hechos.

El currículum académico está aun centrado casi por entero en el mundo que nos rodea ahora y el de hace siglos, y presta poca atención al mundo interior del

alumnado. Esto se proyecta en el aula y en general en la vida del estudiante de enseñanzas medias en forma de indisciplina o déficit de atención porque “what people contribute to the world around them has everything to do with how they engage with the world around them”(Robinson, 2015). Con lo que la gente, en este caso concreto nosotros como docentes y nuestros pupilos y pupilas, contribuye al mundo externo está en estrecha relación con su mundo interior. Este mundo interior está lleno de emociones. Es más, todos nacemos con un arco iris de emociones dentro que son inseparables de nosotros. Son la energía que nos pone en movimiento. Son aquellos colores de los que vemos teñida la realidad exterior según nos invada la luz de la alegría o la lluvia del dolor. Nuestras manifestaciones emocionales pueden enriquecernos o empobrecernos según las gestionemos, según las adecuemos a la mundo exterior que nos brinda las experiencias que hacen que se manifiesten. Es así de suma importancia impregnar cualquier asignatura, cualquier área o materia perteneciente al currículum escolar con emociones. Saber identificarlas, expresarlas, comunicarlas y adecuarlas en pro de actitudes que favorezcan un aprendizaje eficaz, sea académico o no. Un nuevo enfoque al tratamiento de la asignatura de lengua y literatura es trabajarla desde la emoción. Las emociones no son algo aislado y por tanto tampoco deben serlo en el mundo escolar. Las emociones no aparecen en nuestra vida de forma esporádica, sin contextualizarlas a una realidad determinada, del mismo modo no debe ocurrir así en el aula, pues a la hora de la verdad los que hoy son nuestro alumnado tendrán que manejar sus emociones y convertirlas en actos que les proporcionen bienestar frente a una amplia diversidad de situaciones. Trabajar el mundo emocional en secundaria, donde el interior del alumno está convulso pasa de ser un reto a ser una realidad con grandes posibilidades, si se le aporta la base emocional. En la ESO, los alumnos y las alumnas demandan un interés especial por su conocimiento personal, el de sus propias capacidades y habilidades, que les haga sentirse bien consigo mismos y con su entorno y acercarse así libremente a todo aquello que suscita su interés. Aquí los textos literarios son como esa ventana hacia el arco iris emocional. Encontrar en el texto la ventana de su arco iris, expresará sus emociones y podrá construir su propia percepción, pensamientos y opinión de las obras.

La obra se convierte en una realidad metafórica que transcurre en paralelo con la propia historia de cada uno y cada una de las /los alumnos y alumnas, sirviendo para unir los dos mundos aquí expuestos. Este ha sido el objetivo del trabajo que se presenta a continuación, conectar el mundo interior del alumnado con el mundo exterior que se representa en la obra literaria creando entre ambos vínculos emocionales, que permitan a su vez que el alumno construya su propio pensamiento enraizado en las emociones sentidas. Si consideramos que la inteligencia emocional es “la capacidad de elegir de entre todas las emociones, la más adecuada para cada momento de la vida” (Aguado, 2014) la literatura se convierte en la asignatura que puede presentar opciones y experiencias que nos permitan sentir y elegir emociones. Ir creando conexiones entre las emociones, la realidad propia a través de la literatura, ya que al alumnado lo que le dispara el interés no es la historia de la literatura o la métrica poética, sino la emoción de sentirse protagonista y “para emocionarse constantemente” es necesario “aprender a vincularnos de manera consciente con nuestro estado emocional” (Aguado, 2014). El alumno sabe qué es lo que debe hacer pero no cree poseer las capacidades o habilidades para hacerlo. Estas tienen su base en sus emociones y conseguir adecuar esta emoción a los distintos contextos forma parte de este modelo nuevo de inteligencia emocional pues “lo importante no es saber qué hacer, sino ser capaces de hacerlo” (Aguado, 2015). La literatura es el marco adecuado para emocionarse y aprender a relacionarnos con esas emociones y adecuando cada emoción a cada situación, creando puentes desde la emoción hasta la razón.

2. OJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia educativa tuvo lugar en el Colegio Canterbury sito en Las Palmas de Gran Canaria, en el segundo trimestre del pasado curso académico, con un grupo de alumnos de tercero de la ESO de entre 14 y 15 años de edad y pertenecientes a un nivel socio cultural medio alto. Nuestro propósito era descubrir si las emociones actúan como base de la construcción del proceso de aprendizaje en el área de literatura una vez que se toma conciencia de las mismas mediante el texto narrativo. Así como saber si al crear un entorno empático entre el alumnado y los personajes, la historia narrada y los recursos literarios contribuiría a la expresión

emocional y a la comprensión de contenidos literarios. Por último, pretendimos conocer las valoraciones del alumnado respecto al trabajo realizado.

3. LAS ACTIVIDADES

3.1.- Los objetivos.

Los objetivos fundamentales de estas actividades son entre otros propiciar que los estudiantes entren en contacto con sus propias emociones y se planteen qué siente ante la lectura de una obra literaria. Esto, facilita la expresión escrita y la comunicación oral de las mismas y permite crear empatía entre personajes y lectores. La identificación de situaciones emocionalmente impactantes a través de la selección de fragmentos contribuye a establecer similitudes entre los temas tratados en la historia y las historias personales de los alumnos y alumnas. Así como también a identificar los recursos del personaje para resolver las situaciones y trasladar dichos recursos a situaciones de experiencia personal del alumnado, reconociendo a su vez los recursos literarios empleados por el autor como medio para expresar las emociones de los personajes y las situaciones expuestas.

3.2.- Descripción de las actividades.

Actividad 1: Cuestionario de sentimientos:

Los alumnos y alumnas contestaron seis preguntas que son las siguientes:

- a) Expresa en una sola palabra el sentimiento que te ha producido la lectura del libro “ Relato de un Naufrago”
- b) Elabora una frase donde expreses el por qué de tus sentimientos sobre el libro leído.
- c) Elige un personaje del libro y añádele un adjetivo.
- d) Elige un fragmento del libro y expresa por qué lo has elegido.
- e) Busca una imagen que represente todo lo que has expresado en las respuestas anteriores.
- f) Escribe tu propia historia desde la imagen que has elegido en solo 6 líneas.

Actividad 2: Mapa de Sentimientos

A partir de las preguntas del cuestionario la clase en su conjunto participará de una actividad que tiene por objetivo compartir sus emociones y sentimientos acerca del texto leído. La pizarra simplemente servirá como recurso. Habrá tres círculos:

En el círculo central el profesor irá tomando nota de la palabra que cada uno de los estudiantes ha escrito como respuesta a la primera pregunta. En uno de los círculos laterales el docente escribirá los nombres de los personajes y los adjetivos que les han añadido. En el último círculo los alumnos pegarán las imágenes que ellos mismos han traído para ilustrar sus respuestas a sus cuestionario.

Actividad 3: Las emociones y la literatura.

Sirviéndonos del Mapa de los Sentimientos que habíamos hecho, el docente lo empleará para establecer vínculos-empatía- entre: los lectores y los personajes de la obra, la historia que se cuenta y los recursos empleados para ello.

Se conectan los círculos en distintos niveles. Representando las relaciones entre las emociones y del alumnado, y la obra: La obra para el alumno, el alumno como parte de la obra, las emociones, los sentimientos, la literatura, el pensamiento creado a partir de la experiencia.

Actividad 4 : El proyecto

El objetivo de esta actividad es propiciar el trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres. Compartir emociones en el marco literario. Cada grupo, hará una puesta en común del material que tienen: las respuestas a las preguntas del cuestionario, el mapa de sentimientos, y los círculos de empatía. A partir de esta puesta en común, elaborarán un proyecto sobre la obra que girará en torno a tres ejes: temas, personajes y recursos literarios y que irán entroncando respectivamente con sus emociones, sentimientos y pensamientos sobre la obra.

Actividad 5: La exposición oral

Los alumnos presentarán de forma oral sus trabajos para todos los compañeros. Favoreciendo la expresión oral de sus emociones y opiniones en el encuadre literario.

4. RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES

Actividad 1

La tabla refleja las respuestas al cuestionario inicial de los participantes. Expone que sintieron la soledad del protagonista, un náufrago en medio del océano. Los motivos que expresaron para sentir esta soledad fueron los de no *haber nada* ni *nadie*. No poder controlar el paso del *tiempo* así como el estar rodeado siempre de un mismo entorno. Los personajes más populares entre el alumnado resultaron ser los del protagonista así como el de Jaime Manjarrés. Las características atribuidas al protagonista por parte de los discentes fueron las de *fuerte*, *constante*, querer conseguir su *objetivo*. Por su parte, Manjarrés fue identificado como mejor *amigo* del protagonista. Entre los pasajes preferidos de los alumnos se destacan los siguientes: el momento en que el protagonista ve su balsa rodeada por *los tiburones* a las 5 de la tarde todas las tardes (emoción relacionada con el miedo). El pasaje en que se describe como el protagonista captura *una gaviota*, la mata pero finalmente no es capaz de comerla a pesar del hambre que sentía (emoción relacionada con el asco). Y el fragmento de la aparición de Jaime Manjarrés, *amigo* del protagonista fallecido en el accidente, para entablar una conversación que anima al protagonista en la oscuridad de la noche cuando ya había empezado a perder la esperanza (emoción relacionada con el amor).

Actividad 2 y 3: Mapa de sentimientos, emociones y literatura:

Las siguientes figuras muestran los círculos interrelacionados que construyeron entre todos los alumnos partiendo del cuestionario inicial.

Figura 1.- La obra para el alumnado

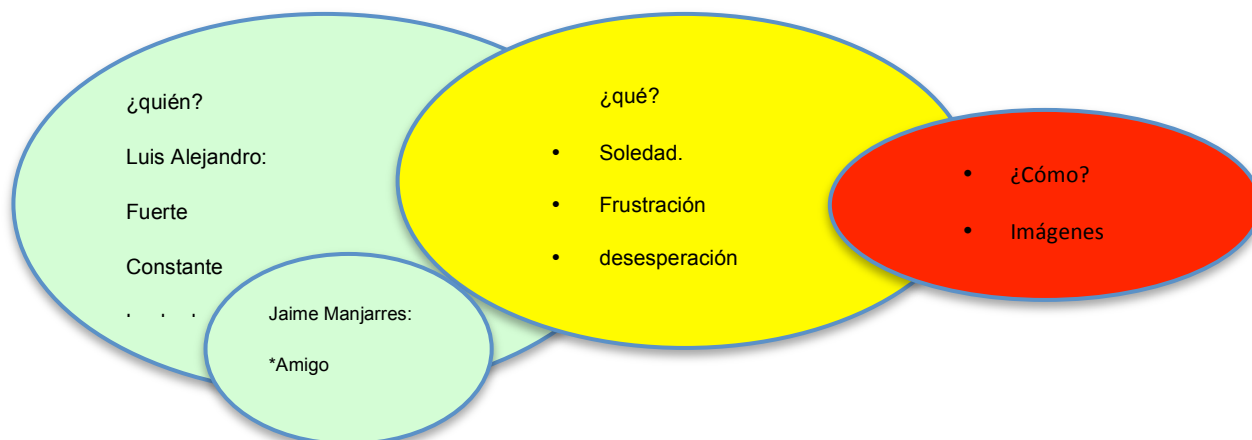
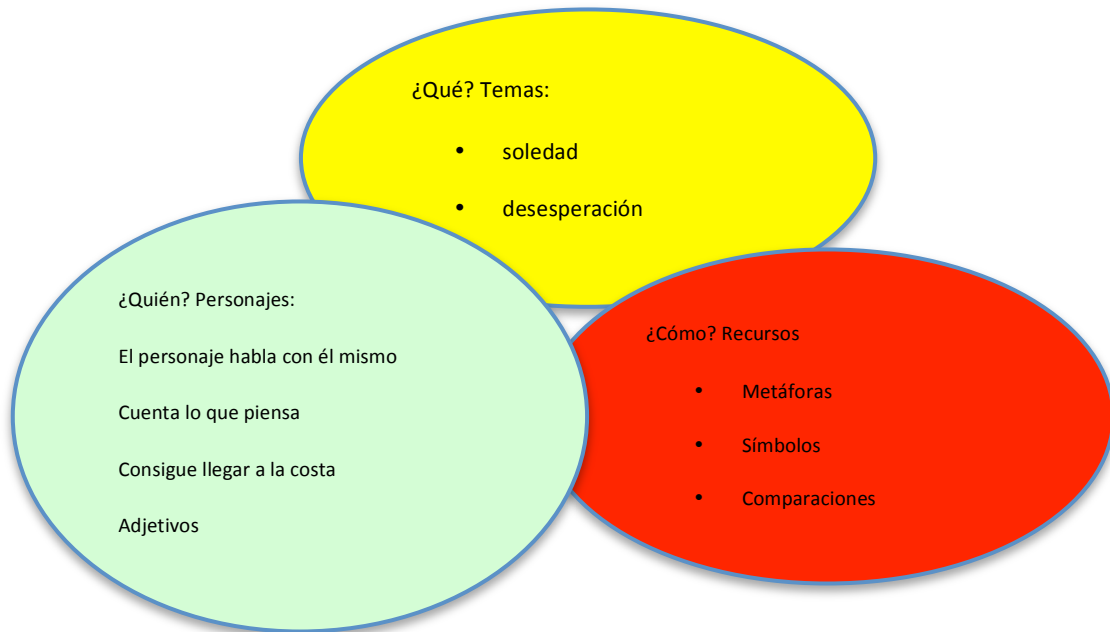


Figura 2.- los estudiantes como náufragos de una historia : una situación de examen



Figura 3.- Los estudiantes, los personajes los temas y los recursos de la literatura.



Actividad 4: Trabajo colaborativo

Los alumnos y alumnas agrupados en equipos de 3 prepararon un proyecto para el cual emplearon la información recabada de la propia lectura, las respuestas de los cuestionarios y la elaboración del mapa de sentimientos, emociones y literatura.

Con este material, realizaron proyectos estructurados en tres bloques: temas, personajes y recursos literarios. Emplearon sus sentimientos y emociones para explicar los temas de la obra, los escribieron y decoraron con las imágenes que ellos mismos habían seleccionado para escribir su historia. Describieron a los personajes empleando los fragmentos del libro que habían elegido y emplearon los adjetivos que ya tenían en su cuestionario inicial. Finalmente distinguieron los recursos literarios empleados por el autor apoyándose en los fragmentos que previamente ellos habían seleccionado del libro como aquellos que les habían llamado más la atención. Los proyectos hechos en cartulina decoraron las paredes del aula.

Actividad 6: La exposición oral

Cada grupo hizo la exposición oral del trabajo elaborado y presentado por escrito. El único apoyo para la exposición oral, fue el proyecto sobre cartulina y las imágenes. No emplearon guiones de trabajo ni esquemas. Dejaron fluir lo que habían sentido estructurándolo en torno a los tres bloques mencionados. Estas presentaciones abrieron debates sobre la obra.

Valoración de las actividades.

Los estudiantes consideraron positivo el mapa de sentimientos porque es *como escribir mi historia*. Destacaron que lo que al principio les pareció aburrido después de las actividades *resultó ser como un juego de rompecabezas*. Finalmente valoraron el trabajo en equipo más tranquilo que en ocasiones anteriores y que había sido más fácil ponerse de acuerdo porque *explicamos las cosas con nuestras palabras*.

5. CONCLUSIONES

Las actividades presentadas en este trabajo así como los resultados habidos de ellas, ponen de manifiesto que las emociones son la base de nuestro edificio cognitivo. Además, nos plantean que la educación emocional en el aula no debe tratarse de forma aislada en sesiones no relacionadas con los contenidos del currículum escolar. Más bien lo contrario, pues son estas las que construyen puentes entre lo que somos y lo que hacemos. La literatura como asignatura curricular puede considerarse un espacio para entrar en contacto con el mundo interior del alumnado y la expresión de sus emociones, empleando estas para un aprendizaje efectivo de contenidos académicos, así como facilitando la creación de nuevos pensamientos relacionando la literatura con las experiencias reales de su propia vida.

Con todo ello podemos aplicar esta experiencia como una nueva fórmula emocional de impartir la asignatura de literatura española sin apartarnos de las formas y sin perder el fondo más literario y que conecta con las emociones de los estudiantes y de los docentes. Siguiendo los temas , los personajes y los recursos descubriremos

que en sus vidas hay también temas, recursos y personajes, si cuentan sus propias historias.

Temas: La soledad se manifestó por encima de todas ellos, y este es un sentimiento ligado a emoción del miedo. La perciben a través de las vivencias del protagonista para descubrir que este sentimiento también es propio y se convierte en también en el tema general del texto. Personajes: El personaje va desde la emoción del miedo, que se expresa a través de su frustración y soledad pasando por el asco al matar una gaviota que no puede comerse, la desesperación de que nadie venga a prestarle ayuda , llegando al sentimiento del amor a través de la amistad y la aparición de su mejor amigo y otros sentimientos vinculados a la emoción positiva de la alegría, como la de la esperanza y que culminan en ese instante en que finalmente consigue completar su objetivo: vivir. El mapa de sentimientos le hizo consciente de que estas emociones del personaje son las suyas propias y que se producen al enfrentarse a la situación de un examen. He aquí que llegamos a la conexión, exterior /interior que planteamos al principio. A través de distintas experiencias vividas el personaje ha ido cambiando de emoción adaptándose a las situaciones pero siempre tuvo claro su objetivo: vivir. Esto es algo con lo que se sienten identificados, pues a ellos también les ocurre y así lo manifiestan. Distinguen la emoción en ellos y en otros, la expresan, son conscientes de ellas y las relacionan a situaciones reales , todo a través del texto literario. Recursos: La empatía con el personaje protagonista y con otros, conectando sus emociones con las de estos , su realidad y las planteadas por la historia , la relación con el propio autor identificando en los fragmentos que ellos seleccionan los recursos literarios empleados por este y que se presentan como maneras de expresión de los sentimientos , tales como metáforas, símbolos, comparaciones...Cuando estos recursos se desvelan como formas de expresarse y comunicarse su comprensión y aprendizaje no conlleva esfuerzo, sino que causa sorpresa y despierta la curiosidad de intentar ser ellos los autores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Romo, R., (2015). “Es emocionante, saber emocionarse”. EOS Gabinete de Orientación Psicológica.

- Aguado Romo, R., (2015). Ponencia “Lo importante no es saber lo que hay que hacer sino ser capaz de hacerlo”, Universidad de Valladolid , Febrero 2015.
<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=video&cd=2&ved=0C CYQtwlwAWoVChMI8PbbtcTsxgIVwIseCh0ikgd0&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D7FXTE10RWFQ&ei=nGSuVfC4JsK3eaKknqAH&usg=AFQjCNGAGoGfPlgjK1HGb-N3JuSCMDTJg&bvm=bv.98197061,d.dmo>
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). “Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up” . First Published by Viking Penguin (USA)

PROGRAMA DISEMFE: EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL. UNA EXPERIENCIA EN SECUNDARIA

Fátima Pérez Portillo

Profesora de Lengua y Literatura

taifas13@gmail.com

José Clares López

Universidad de Sevilla

jclares@us.es

RESUMEN:

El siguiente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados habidos en la implementación del programa DISEMFE para la expresión y comunicación emocional en un grupo de segundo curso de la ESO en un centro privado y bilingüe sito en la isla de Gran Canaria : Colegio Canterbury durante el tercer trimestre del presente año académico. Exponemos en las distintas secciones las actividades realizadas, sus objetivos , los instrumentos de recogida de la información así como los resultados obtenidos, un registro de incidentes críticos y las conclusiones del proceso de implementación.

Palabras Clave: expresión emocional, comunicación emocional, programa DISEMFE, educación emocional , secundaria.

ABSTRACT:

The following paper is presenting an educational experience in secondary by implementing a programme which is meant to develop emotional expression and communication. This experience took place in a bilingual school in Gran Canaria: Canterbury School. This research includes a description of aims's activities, the content of the activities in themselves, and teachers and students assessments. Finally a record of significant events and conclusions are set.

Keywords: emotional expression, emotional communication, DISEMFE programme, emotional education, secondary school.

1.- INTRODUCCIÓN

En la última década en nuestro país se ha producido un interés notable por introducir la educación emocional en las aulas. Existe una amplia variedad de modelos en esta dirección que han ido aportando mejoras en el conocimiento de las emociones. Sea cual sea el modelo elegido todos concluyen que “en cualquier edad es primordial el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que nos ayuda a conocernos mejor como personas y a comprender mejor a los demás” (López Cassá, 2011). Para hacer que esto ocurra es precisa la creación e implementación de programas que desarrollen la conciencia emocional y faciliten su expresión y su comunicación. Nuestro sistema educativo aun no está dotado de programas eficaces que permitan el trabajo emocional en las aulas, pues es algo que al parecer todavía no se considera prioritario en el mundo educativo. Las emociones parecen estar disociadas de todo cuanto hacemos en el mundo académico, y esta separación se mantiene pues nos parece que con ella dotamos a los procesos de aprendizaje de un carácter de seriedad y eficiencia. Esta seriedad y eficacia es solo en apariencia, puesto que es a través de nuestras emociones como llegamos a formar nuestros pensamientos y estos se convierten en los ejecutores de nuestros actos de una forma efectiva. En este sentido el programa DISEMFE está creado para propiciar el desarrollo de la conciencia emocional así como la expresión y la comunicación de estas emociones, pues “es crucial aprender a gestionar nuestras emociones de forma que podamos prevenir emociones negativas y autogenerar aquellas que son positivas con ello podemos mejorar nuestro bienestar emocional que es sinonimo de felicidad” (García Navarro, 2011). Preguntarnos qué sentimos y por qué nos sentimos así son herramientas sencillas pero básicas para iniciar una adecuada expresión de nuestras emociones. Este programa pretende abrir ese espacio y dedicar ese tiempo en el aula a la reflexión sobre las emociones de experiencias cotidianas y a su expresión, encontrando en este hábito una vía para la prevención de tensiones emocionales que puedan interferir de forma negativa en la vida socio-académica del alumnado, ya que, “las emociones son las que nos hacen estremecer, las que hacen que una experiencia la recordemos toda la vida, las que tocan las fibras más hondas de nuestra sensibilidad.” (Clares-López, J:2014). Es relevante por lo tanto que en el aula se traten y se manifiesten pues, escribir lo que se siente es meter una mano en

el alma, buscar con los ojos cerrados las experiencias que se mezclan entre los dedos, sacarlas a la luz vestidas de palabras y dejar que los demás las interpreten con el tamiz de sus propias experiencias (Clares-López, J.:2014). Permitir a los alumnos experimentar con sus emociones es también favorecer el encuentro con sus deseos y gustos lo que les dará la oportunidad de hallar los talentos que llevan dentro y que podrán convertir en habilidades y capacidades. Llevar a cabo un programa de este tipo es un ejercicio de valentía, al poner desnudo el corazón bajo el sol de los ojos del otro. Hay que convertir la vergüenza en confianza para que no te quemen los rayos insensibles a lo ajeno. Pero cuando lo consigues el poder de tu fuerza interior se multiplica y te hace indestructible al rechazo. (Clares-López, J.:2014). La experiencia de este programa nos revela que la fuerza interior proveniente de la expresión de las emociones consigue por si sola variar positivamente la actitud de los discentes hacia ellos mismos y hacia los demás, así como enfrentar situaciones cotidianas desde una emoción positiva facilitando el bienestar personal y comunitario.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Podríamos decir que la finalidad del programa es mejorar la vida académica, personal y social del alumnado, a través de la reducción o prevención de tensiones emocionales que puedan interferir en la vida socio-académica del estudiante.

Aunque las actividades desarrolladas tocan muchas áreas, hay principalmente dos a las que se intenta llegar. Se trata de la Expresión y Comunicación Emocional, y la Iniciación a la Expresión Emocional Escrita y otros formatos.

Con estas actividades se introduce al alumnado en la expresión escrita de manera sencilla y pausada con la pretensión de que no se sienta incapaz de desarrollarla ni de que le faltan recursos para ello.

3.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. - Contexto.

En marzo de 2015 se decide implementar el programa DISEMFE en un centro privado y bilingüe de educación secundaria de la isla de gran canaria, Canterbury School. El proyecto estaba destinado a los alumnos de segundo de la ESO de dicho colegio. En concreto, la investigación se desarrolla con un grupo de un total de 22 alumnos y alumnas. Estos alumnos y alumnas están entre los 13 y los 14 años de edad y pertenecen a un nivel socio económico y cultural medio – alto.

Las actividades se planificaron para realizar una sesión de forma quincenal. Cada una de estas sesiones tuvo una duración de 30 minutos. Dado que la implementación del programa se efectuó en el último trimestre del curso solo se pudieron realizar cinco de las diez actividades que conforman el programa en su totalidad.

3.2.- Objetivos de la Investigación

Esta investigación tiene como objetivo fundamental saber si nuestro alumnado identifica sus propias emociones y la de los demás compañeros. Además, la investigación tiene también como propósito observar y conocer las formas de expresión que los alumnos y las alumnas emplean en relación a sus emociones. También nos proponemos valorar la importancia que para ellos y ellas tiene el hecho de la expresión de las propias emociones y las de otros. Finalmente, el proceso investigador tiene en cuenta la valoración del alumnado respecto a las actividades realizadas.

3.3.- Instrumentos de recogida de información

Como instrumentos de recogida de esta información , hemos empleado los siguientes

- *Pre-test: con él recogemos las opiniones de los estudiantes antes de realizar el programa.*
- *Contenido de las actividades: cada una de las actividades nos aporta información sobre qué han sentido los estudiantes y por qué ante las imágenes proyectadas.*

- *Post-test: Este test recoge las opiniones de los alumnos y las alumnas tras haber realizado las actividades.*
- *Test de evaluación del alumnado: Con este test recopilamos información sobre las opiniones del alumnado respecto a las actividades realizadas.*
- *Test de evaluación del profesorado: este test recaba la valoración del profesorado sobre el programa.*
- *Registro de incidentes críticos: aporta las incidencias habidas en el desarrollo de las sesiones.*

4. RESULTADOS

4.1.- Pre test y Post- test.

El pre test se compone de un total de 33 preguntas formuladas en formato de elección múltiple que el alumnado respondió en una primera sesión de 30 minutos previa al inicio de la realización de las distintas actividades. El ambiente generado en el aula para la realización del mismo fue distendido de tal forma que no se relacionase con una situación de examen. No obstante los alumnos y las alumnas de este grupo expresaron a través de su silencio y su elevado nivel de concentración su interés en dar respuesta a dicho test. El 35% de los estudiantes eligieron como respuesta media la opción 3 del formulario, seguidos del 29% que eligió para su respuesta el apartado 2. El 29% restante de los alumnos diversificó su respuesta entre las restantes opciones , mientras que el 7% del alumnado añadió de motu proprio una nueva alternativa a las cuestiones planteadas: “depende” .

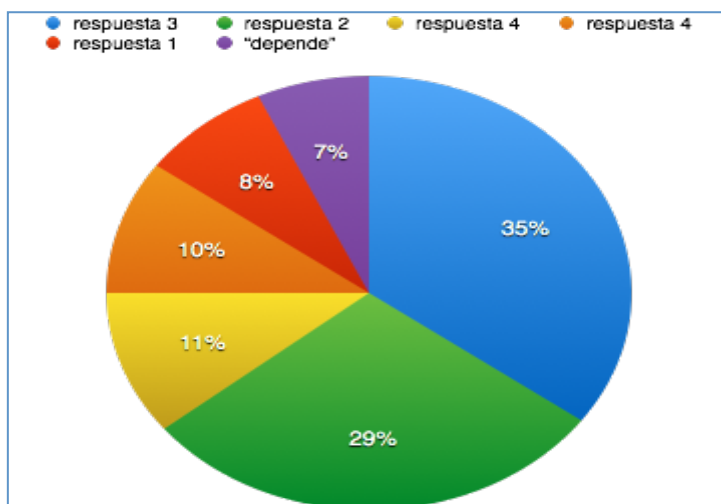


Gráfico 1: Pre- test

El post test facilitado a los alumnos una vez finalizadas las cinco actividades tuvo solo una variante respecto del pre test, en esta ocasión ningún estudiante añadió la opción novedosa de "depende". Sus respuestas siguieron en los porcentajes previos.

4.2.- Contenido de las Actividades

Actividad 1: Fotos que Hablan I

Esta actividad corresponde al área de *Expresión y Comunicación Emocional*. Se pretende que interpreten los sentimientos que piensan que están sintiendo los chicos y chicas de las fotos. No hay respuestas correctas, cada uno puede interpretar una cosa diferente. El objetivo es que saquen sus sentimientos a través de la imagen proyectada.

La variedad de respuestas ante estas imágenes fue amplia como refleja la tabla. En la primera columna se exponen las respuestas a la pregunta de la ficha *¿qué sientes?* Mientras que la segunda columna nos muestra *qué representó el juego para ellos y ellas*.

Tabla 1. Fotos que hablan 1

Foto	Pregunta A	Pregunta B
1	Felicidad, Alegría, Risa, Contenta, Relax ,Euforia.	No tiene sentido/He pensado en mis emociones/ Veo como respondo
2	Dolor, Agobio, Tristeza, Miedo, Risa, Confusión,	Me siento identificado./Me siento

	Incomodidad, Preocupación, Estupidez.	confuso./Comparto sentimientos./Fotos poco reales./ Fácil decir las emociones, difícil justificarlas.
3	Enfado, ,Culpabilidad, ,no libertad, Miedo, Vergüenza, Tristeza, Frustración.	Identificado. He vivido momentos parecidos.
4	Engaño, ,Miedo, ,Intimidación, ,Pelea, ,Enfado, Furia, ,Duda.	Me siento confuso./ Siento que no hay confianza./ Siento intimidación./ Situación común de enfado.
5	Tristeza (respuesta unánime)	Siento tristeza./ Comprendo lo que siente.

Actividad 2: Las Palabras Juguetonas

La actividad propone al alumnado un juego con palabras en el marco literario. Esta actividad se realizó en parejas y fue compartida en gran grupo. Se presentan dos poemas al alumnado y se pretende que interioricen la emoción expresada en las palabras señaladas en la composición literaria. Luego se les pide que en parejas los sustituyan por otros términos. Igual que las actividades anteriores no se consideró ninguna palabra seleccionada por los participantes ni correcta ni incorrecta. El objetivo era nuevamente la expresión de sus sentimientos a través de una composición literaria.

La siguiente tabla presenta cuales fueron las palabras elegidas por las parejas que trabajaron el juego en el marco de las composiciones literarias dadas. La tabla muestra en la primera columna la palabra presente en el poema que se les dio. La segunda columna ofrece los términos por los que fueron sustituidos. Los alumnos eligieron los antónimos de las palabras que aparecían en el poema. La excepción es *nacer*. Este termino se sustituyo por términos sinónimos.

Tabla 2: *Poema 1*

Palabra del poema	Palabra del alumno
Sollozos	Afecto, Caricias
Tristeza	Alegría.
Ausencia	Presencia.
Nacer	Florecer, Revivir, Crecer
Escuché	Observé, Oí, Atendí, Noté, Sentí, Comprendí

Tabla 3: *Poema 2*

Palabra del poema	Palabra del alumno
Flor	Carta, Rosa, Sol, Mariposa, Perla.
Vida	Risa, Mar, Luz, Calor ,Amor, Afecto.
Cariño	Amor, Melancolía ,Pasión, Cuidado.
Recuerdos	Olvidos, Mensajes, Papeles, Días, Pensamientos, Momentos, Sentimiento.
Tocar	Oler, Sentir, Pegar.
Corazón	Alma, Mano, Cuerpo, Rostro, Recuerdo.
Mano	Corazón, Pensamiento, Alma, Pecho.
Ojos	Recuerdos, Sentimientos, Miedos, Caricias.
Sentidos	Emoción, Campos, Océanos, Preocupaciones, Olvidos, Pensamientos Estrellas, Abrazos.
Jardines	Árboles, Pétalos, Sangre, Campos, Palacios.
Pasado	Olvidado Varado Recuerdo.
Sentir	Vivir Llenar Volar Sufrir Latir Sumergir Recordar.

Actividad 3: Fotos que hablan II

Esta es también una actividad del área de *Expresión y Comunicación Emocional*. Se pretende que interpreten los sentimientos que piensan que están sintiendo los chicos y chicas de las fotos.

No hay respuestas correctas, cada uno puede interpretar una cosa diferente. El objetivo es que saquen sus sentimientos a través de la imagen proyectada

En la siguiente tabla presentamos el muestreo de respuestas recogidas en relación a las preguntas formuladas al alumnado ante las fotos dadas durante la actividad. La primera columna muestra las respuestas a la pregunta *¿qué sientes?* , así como la frecuencia con la que aparecen dichas opciones. Mientras que la segunda columna nos ofrece los resultados de *qué ha significado* esta actividad al igual que la frecuencia de la misma.

Tabla 4. Fotos que hablan

Foto	Pregunta A		Pregunta B	
1	Enfado	6	Resultado fácil.	2
	Ira	5	Resultó difícil.	3
	Sorpresa	3	Me ayudó a pensar en mis sentimientos en esas situaciones.	2
	Agresividad	3		
	Risa	3		
	Miedo	2		
	Yo	1		
2	Sorpresa	10	Me ayudó a aprender qué sienten otros.	4
	Asombro	4	He compartido sus sentimientos	2
	Curiosidad	4		
	Miedo	1		
3	Tristeza	5	Me siento impotente.	3
	Dolor	4	No me parecen cosas importantes.	3
	Pena	4	Una estupidez.	2
	Exclusión	2		
	Soledad	1		
	Abandono	1		
4	Vergüenza	6	Siento confusión.	6
	Miedo	4		
	Timidez	2		
	Nostalgia	2		
	Inseguridad	1		
5	Afecto/ amor	10	Me gusta.	5
	Empatía	4	Pienso en mi.	2
	Seguridad	2		
	Consuelo	1		

Actividad 4: La Frase Escondida.

En esta actividad también inmersa en el área de Expresión y Comunicación emocional se pretende que los alumnos y alumnas expresen lo que les sugiere las imágenes dadas y que busquen y escriban una frase que resuma este sentimiento. Tal y como ocurría en anteriores actividades se eliminan los juicios de valor y todo lo sugerido es respetado.

La siguiente tabla nos muestra las respuestas a la pregunta qué sientes en la primera columna y las frases a través de las que expresaron lo que las imágenes les habían transmitido. Se especifica la ocurrencia de los ítems.

Tabla 5. La frase escondida

Foto	Respuesta A	Frec.	Respuesta B	Frec.
1	Amor	10	Una gran familia	4
	Guardería	1	Amistad de madre e hija	4
			Un abrazo entre dos seres	3
2	Soledad	5	La escuela vacía	6
	Vacaciones	1	La soledad de estudiar	4
	Clase	1	La clase no es nada sin alumnos	2
3	Libertad	6	El mar soluciona el estrés	5
	Paz	4	Libertad es conocer	3
	Mar	2	El tiempo no existe	3
	Colores	2	Los colores hacen las cosas interesantes	2
4	Comercio	5	Pueblo de pescadores	4
	Vacaciones	1	Amigos y familia	2
	Ruido	1		
5	Plantas	5	Las plantas son como las personas.	4
	Vida	4	La naturaleza es una mezcla	3
	Crecimiento	2	La naturaleza es diferente	2
			La naturaleza es una semilla	

Actividad 5

Emoción en pareja

Con este juego queremos que dos estudiantes sean cómplices de una emoción, tanto en su descripción como en la búsqueda de una imagen que la represente. Se pretende que las parejas por turnos elijan una emoción dada en la imagen proyectada y que la asocien a una imagen. La última tabla (6) que presentamos nos muestra las palabras referidas a distintas emociones y elegidas por las parejas. También nos aportan las imágenes que los alumnos y las alumnas seleccionaron como representativas de los términos elegidos.

Tabla 6. Emoción en pareja

Palabras elegidas	Imágenes elegidas
Vergüenza	<ul style="list-style-type: none"> • una chica con la cara sonrojada. • Un chico y una chica con una caja de bombones. • Una clase con un alumno exponiendo una lección.
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> • una niña en un rincón • un señor con la cara amarillada
Amor	<ul style="list-style-type: none"> • Corazones, flechas, parejas
Envidia	<ul style="list-style-type: none"> • Un chico que mira a una pareja de enamorados. • Un emoticono con cara de rabia

	<ul style="list-style-type: none">• Un corazón tachado.
Alegría	<ul style="list-style-type: none">• Emoticonos de caras felices y sonrientes.
Curiosidad	<ul style="list-style-type: none">• Una lupa+ Un grupo de gente hablando

4.3.- Cuestionario de Evaluación del alumnado

Tras la sesión del Post test , los alumnos responde a un cuestionario mixto en el cual tienen 5 preguntas de elección múltiple y otras tantas en las que expondrían su evaluación sobre el proceso en si.

- *¿Cómo te han parecido las actividades?: 1.-muy difíciles, 2.- difíciles,3.- normales,4.- fáciles, 5.- muy fáciles.*
- *¿Te han parecido divertidos los juegos? 1.-Me he aburrido mucho, 2.- un poco, 3.- normal, 4.-me he divertido, 5.- me he divertido mucho.*
- *¿Te han gustado las actividades? 1.- No me ha gustado nada, 2.- muy poco, 3.- normales, 4.-me han gustado, 5.-me han gustado mucho.*
- *¿Te gustaría volver a hacerlas? 1.- Nunca, 2.- pocas veces, 3.- de vez en cuando, 4.-muchas veces, 5.-siempre.*

Los resultados de las cinco primeras cuestiones muestran que los alumnos eligieron en un 80% las opciones del numero 3, un 10% eligió la opción 2, y el resto diversificó su respuesta. Se tienden así por las respuestas que han hallado el proceso de expresión y comunicación emocional como normal y bien

4.4.- Registro de Incidentes críticos.

La sesión dedicada al pre-test ocurrió en un ambiente que despertó la curiosidad del grupo. La sesión transcurrió en silencio y completa concentración en las respuestas a las preguntas del formulario. Sin embargo, algunos alumnos hicieron preguntas al considerar que ellos responderían algo que no estaba contemplado en el cuestionario. Estos mismos alumnos y de motu propio añadieron en los formularios

una nueva opción coincidiendo todos en que esta otra alternativa debía ser “depende”.

La primera actividad, provocó risas y también nerviosismo entre el alumnado. No obstante, al finalizar la misma y proponerles si querían compartir sus respuestas con el gran grupo cinco de los 22 alumnos decidieron levantarse y compartirlas con los demás compañeros. Dos de estos alumnos se distinguen por ser opuestos en sus personalidades. Por ejemplo, P.C. es un alumno espontáneo al que no le cuesta expresar sus emociones e ideas en público y así lo hizo compartiendo sus sentimientos de *confusión* ante las imágenes que había visto. Por su parte, M.M. es un alumno que tiene dificultad para comunicarse de manera pública y aun así decidió compartir sus sentimientos sobre la actividad con todos los estudiantes presentes. Para sorpresa de todos su sentimiento fue el de considerar lo realizado como una “*estupidez*”. Este mismo alumno M.M., tuvo que presentar una exposición oral sobre la lectura de un libro en la asignatura de lengua y literatura española en las semanas posteriores. Se sentía como era habitual, incómodo ante el momento de la presentación del trabajo. El resto de sus compañeros y compañeras del grupo lo animaron a que la realizase aunque finalmente se negó. P.C. tuvo con él una conversación que desembocó en un acercamiento por parte de M.M. a la profesora, solicitándole a la misma otra oportunidad para hacer su exposición, llevándola a cabo dos semanas después. Este hecho resulta de importancia dado que el alumno que había expresado su *confusión* acerca de las actividades de expresión emocional fue agente de diálogo con el alumno que había considerado la expresión de las emociones como una *estupidez*. Tanto el apoyo del grupo hacia el alumno M.M. como el interés demostrado por P.C. en animar a su compañero están en relación con la participación reciente en las actividades de expresión y comunicación emocional.

De todas las actividades realizadas “Las Palabras Juguetonas” fue la que mayor emoción despertó en los alumnos y la que de forma general consideran como la más divertida. El hecho de que las actividades se realizaron de manera alternada con las sesiones de literatura española, sirvieron de marco adecuado para aunar la emoción con la asignatura. Por su parte, D.M., mostró a lo largo de todo el proceso

de las actividades realizadas, identificación personal con las imágenes proyectadas así como haber encontrado una vía de expresión de sus sentimientos en el aula y fuera de esta. Ante las imágenes “fotos que hablan II” su respuesta a una de estas fue sorprendente : “Yo”. Demostrando no solo la identificación de su emoción sino la empatía con la persona de la imagen. Su respuesta a una foto en “la frase escondida” en la que se observa una maceta con plantas, deja de manifiesto su capacidad de síntesis a través del lenguaje del sentimiento que esta le transmitió, de una forma compleja: “*La vida crece en niveles sociales diferentes*”. D.M., fue una de las alumnas para la que el espacio provisto para escribir en la ficha de trabajo de cada actividad tuvo que ser ampliado con un folio más.

4.5.- Cuestionario de Evaluación del profesorado.

La experiencia llevada a cabo han demostrado que las emociones constituyen un pilar básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es obvio que se precisa de un espacio en el ámbito escolar destinado a la expresión y comunicación emocional del alumnado. No obstante, queda de manifiesto que esto es la llave para la mejora de aprendizajes tanto académicos como de carácter social y que pueden ser de gran utilidad si se aplican a las distintas asignaturas y materias que configuran el curriculum escolar actualmente.

5.- CONCLUSIONES

Las actividades realizadas ponen sobre la mesa que el aula como cualquier otro espacio donde transcurre la vida de los seres humanos es un lugar para el aprendizaje , y el ingrediente de las emociones no puede ni debe estar ausente ya que se trata de la base sobre la que se edifica todo el constructo cognitivo. Las actividades pertenecientes al proyecto DISEMFE, sirvieron para identificar emociones, encontrar un espacio donde expresarlas libremente. Sin duda la última actividad realizada, “Emoción en Pareja” arroja los datos más valiosos del proceso de esta experiencia. Sin ni siquiera planteárselo los alumnos eligieron de entre las palabras dadas en la actividad, aquellos términos que definen las emociones relacionadas con el aprendizaje: *Miedo, vergüenza, amor, curiosidad, alegría*. Cada

uno de ellas representa un estado emocional que permite o evita el aprendizaje. Un alumno puede sentir *miedo* al enfrentarse al aprendizaje de un nuevo concepto, este *miedo* puede tornarse en *vergüenza* si es el estudiante quien tiene que intervenir en la clase para expresarlo. Sin embargo, este estado emocional que en nada favorece la eficiencia del aprendizaje, puede ser cambiado a la *curiosidad* si el alumno está inmerso en un entorno donde el *amor* y el *afecto* de sus compañeros y de sus profesores aparece en el aula. Este amor este afecto se puede manifestar mediante otros sentimientos tales como la *empatía*, *el respeto*, y actitudes que lo demuestren como la escucha activa. Cuando el amor se convierte en el telón de fondo del aula , *la curiosidad* del alumnado tan necesaria para el aprendizaje aparece e invita al alumno a conocer lo que, en un principio, le había producido *miedo*. El descubrimiento de lo desconocido y la satisfacción de expresarlo a otros sin sentir *vergüenza* consigue que el alumno o la alumna termine la jornada escolar con *alegría*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Navarro, E. , López-Cassá, E., (2012) “¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia”. Esplugues de Llobregat (Barcelona) Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en la web: www.faroshjd.net
- Clares-Lopez, J., (2014) Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional. DISEMFE. Proyecto piloto de investigación. Universidad de Sevilla.

DISEMFE: ESTUDIO DE EXPERIENCIAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN CENTROS DE PRIMARIA DE SEVILLA

Alicia Carrillo Rivas

Universidad de Sevilla, España

aliciacarrillorivas@hotmail.es

José Clares López

Universidad de Sevilla, España

jclares@us.es

RESUMEN:

Un problema emocional puede afectar a nuestras capacidades mentales, haciendo que no razonemos de manera lógica. Este estudio recoge los beneficios de la expresión y comunicación de las emociones, algo que tradicionalmente ha quedado fuera de nuestras escuelas. Dichos beneficios pueden ser sociales, terapéuticos, etc. El trabajo, basado en el programa DISEMFE, con diferentes actividades revelará la conexión entre expresión de las emociones y empatía, así como una mejor convivencia en nuestras escuelas.

Palabras clave: expresión emocional, convivencia escolar, empatía, educación primaria.

ABSTRACT:

An emotional problem can affect our mental capacities, making us reason not logically. This study reports the benefits of the expression and communication of emotions, something that has traditionally been left out of our schools. These benefits can be social, therapeutic, etc. The work, based in DISEMFE program, with different activities reveals the connection between expression of emotions and empathy, as well as a better coexistence in our schools.

Key words: emotional expression, school life, empathy, primary education.

1. MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente se ha venido separando toda emoción de aquello que se conocía como “razón pura”. Fue este el error de Descartes al que aludía Damasio (2010): no se puede pensar de manera racional sin tener en cuenta las emociones. De hecho, un problema emocional puede afectar a nuestras capacidades mentales, haciendo que no razonemos de manera lógica. Así pues, nos interesa un adecuado desarrollo emocional, especialmente en la expresión de dichas emociones.

En los últimos años, la expresión de las emociones ha adquirido especial relieve en las investigaciones. Una de esas vertientes está relacionada con las emociones en los cuentos y relatos; a través de las historias y las vidas de otros personajes, el niño puede experimentar y expresar sus propias emociones, ya que vivencia las emociones del protagonista o los protagonistas como propias (Cruz, 2014). Esto sin duda desarrolla la inteligencia emocional de los niños, así como su capacidad empática.

La expresión de las emociones es, hasta cierto punto, universal. Hablamos entonces de emociones básicas, emociones que incluso comparten animales como los chimpancés, en los que se han identificado expresiones de alegría, ira o tristeza (Fernández y Parr, 2012). Así pues, la expresión de las emociones tuvo su importancia evolutiva ya en los comienzos de nuestro género.

De hecho, los bebés de tres meses pueden detectar emociones como la alegría, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado y la tristeza, así como expresarlas (Loeches, Serrano e Iglesias, 1989). Las emociones básicas son reconocibles en aproximadamente un 70% de las culturas conocidas (Fernández, Dufey y Mourgues, 2007).

De la misma manera se ha encontrado un beneficio en la expresión de las emociones en mujeres que padecen cáncer de mama, trabajando con una terapia de expresión de las emociones en las que se trabajaban las emociones negativas, mejorando el bienestar de las pacientes (Cerezo, Ortiz-Tallo y Cardenal, 2009).

También se ha encontrado una mejoría en el bienestar de los pacientes aquejados de Alzheimer, los cuales trabajaron la expresión de las emociones mediante los cuadros en sus visitas a museos (Delgado, Hervás y Arnardóttir, 2013).

En el ámbito educativo, cabe destacar el trabajo de las emociones en niños de entre 3 y 6 años. Hablamos ahora de un currículum emocional desarrollando cinco grandes áreas: a) conciencia emocional, b) regulación emocional, c) autoestima, d) habilidades sociales y e) habilidades de vida. Esto incluye la expresión de las emociones, que a estas edades pueden estar reprimidas en algunos infantes o, por el contrario, expresadas de manera desbordante o destructiva. Desde estas cinco áreas se trabajan las emociones del niño, construyendo una autoestima sana (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005).

2. METODOLOGÍA

En el estudio se ha seguido una metodología descriptiva y correlacional. Valiéndonos de dos actividades lúdicas, proyectamos diferentes fotografías o imágenes en las que quedaran reflejadas distintas emociones. Los alumnos y alumnas debían responder a diferentes preguntas, como qué sentían las personas de las fotografías, etc.

Los instrumentos de recogida de datos empleados han sido el pretest (antes de las actividades), el postest (después de haber realizado las actividades), y un cuestionario de valoración y satisfacción de las actividades.

La muestra está comprendida por 285 alumnos y alumnas de siete centros diferentes de la provincia de Sevilla.

3. RESULTADOS

3.1. Correlaciones

En cuanto a las correlaciones encontradas en el postest, es interesante comentar que ha habido tres correlaciones perfectas en tres de los siete centros estudiados, lo que indica que cuando uno de los valores aumenta, el otro lo hace al mismo tiempo.

	22 (<i>Después de escribir sobre mis emociones...</i>)
9 (<i>Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...</i>)	1

Tabla 1. Correlación entre los ítems 9 y 22.

El primero de éstos fue el Salesianos de San Pedro, con una correlación perfecta entre los ítems 9 (*Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...*) y 22 (*Después de escribir sobre mis emociones...*), como se observa en la tabla 1.

	13 (<i>Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?</i>)
11 (<i>¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?</i>)	1

Tabla 2. Correlación entre los ítems 11 y 13

El segundo de los centros con una correlación perfecta entre dos ítems fue el Huerta de la Princesa, concretamente entre los ítems 11 (*¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?*) y 13 (*Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?*). Este resultado se observa en la tabla 2.

	11 (<i>¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?</i>)
10 (<i>Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?</i>)	1

Tabla 3. Correlación entre los ítems 10 y 11.

En el tercero de los centros con una correlación perfecta entre dos ítems, el Juan de Mesa, observamos una correlación perfecta entre los ítems 10 (*Cuando hablas en*

clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?) y 11 (¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?), tal y como queda reflejado en la tabla 3.

	16 (<i>Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura</i>)
6 (<i>Cuando alguna cosa me interesa</i>)	0.990

Tabla 4. Correlación entre los ítems 6 y 16.

Finalmente, la última correlación relevante la encontramos en el Álvarez Quintero, con una correlación alta (de 0.990, siendo 1 el máximo para este valor) entre los ítems 6 (*Cuando alguna cosa me interesa*) y 16 (*Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura*), observables en la tabla 4.

En el resto de los centros, sin embargo, no se dieron correlaciones relevantes, siendo todas con significaciones demasiado bajas.

3.2. Valoración

En cuanto a la valoración de las actividades realizadas, la más positiva ha sido la del Salesianos de San Pedro, como se observa en la tabla 5. La valoración se daba entre los valores 0 y 6, siendo 6 el máximo; viendo que la media de los resultados supera el 5, podemos concluir que ha sido una valoración muy positiva, tanto de la dificultad como del gusto y la diversión, queriendo repetir las actividades en un futuro. Además, la dispersión de las respuestas ha sido baja.

	Media	Desviación estándar
Dificultad	5,62	,711
Gusto	5,58	1,060
Divertido	5,58	,929
Repetir	5,33	1,523
N válido (por lista)		

Tabla 5. Valoración más positiva de las actividades realizadas.

La valoración menos positiva de las actividades se ha dado en el Aljarafe, si bien las puntuaciones siguen siendo bastante positivas. Lo más positivo de esta valoración lo encontramos en la dificultad de las actividades, además del gusto de los niños y niñas por las mismas, como se puede ver en la tabla 6. Sin embargo, la valoración no ha sido tan positiva a la hora de saber si repetirían las actividades. Estas respuestas también han tenido una dispersión baja. No obstante, cabe mencionar que en el resto de los centros la valoración ha sido muy positiva, con valores más cercanos a los del Salesianos de San Pedro que a los del Aljarafe.

	Media	Desviación estándar
Dificultad	4,83	1,582
Gusto	4,20	1,912
Divertido	4,07	2,017
Repetir	3,64	2,132
N válido (por lista)		

Tabla 6. Valoración menos positiva de las actividades realizadas.

En la tabla 7 podemos apreciar la valoración media de todos los centros. Así, vemos que los valores siguen acercándose más al 5 sobre 6 que al 4, lo que se traduce en una valoración muy positiva, casi perfectamente positiva, de todos los valores, tanto de dificultad (sin considerar las actividades demasiado complicadas), como de gusto (habiéndoles gustado mucho las actividades), como de diversión (habiéndoles parecido muy divertidas las actividades) y de repetición (mostrándose muy dispuestos a repetir la experiencia).

	Media	Desviación estándar
Dificultad	5,09	1,448
Gusto	4,99	1,602
Divertido	4,81	1,783
Repetir	4,48	1,926
N válido (por lista)		

Tabla 7. Valoración media de las actividades realizadas.

3.3. Sugerencias

En el apartado de sugerencias los alumnos respondieron a tres cuestiones que quedan reflejadas en la tabla 8.

Pregunta	Respuestas
¿Qué es lo que más te ha gustado?	Fotografías, imágenes, escribir, intentar adivinar qué les pasaba a las personas de las fotografías
¿Qué te ha gustado menos o qué cambiarías?	Nada, la duración de las actividades
¿Qué haces cuando te sientes triste o enfadado?	Encerrarse, intentar perdonar a la otra persona, intentar calmarse o llorar.

Tabla 8. Sugerencias de mejora para las actividades.

A la pregunta “¿Qué es lo que más te ha gustado?” encontramos respuestas muy similares en los siete centros. Los aspectos más valorados fueron las fotografías e imágenes de las actividades, así como el hecho de escribir sobre o intentar adivinar qué les pasaba a las personas de las fotografías.

También las respuestas han sido parecidas para la pregunta “¿Qué te ha gustado menos o qué cambiarías?”, refiriéndose los alumnos a nada, en su mayoría, o a la duración de las actividades, que en algunos casos encontraron demasiado extensas, teniendo que escribir demasiado.

Por último, para la pregunta “¿Qué haces cuando te sientes triste o enfadado?” también encontramos respuestas sobre estrategias similares, siendo las más comunes el encerrarse, el intentar perdonar a la otra persona, intentar calmarse o llorar. En algunos casos, los menos, se han encontrado estrategias agresivas/destructivas, que como decimos han sido las de menor incidencia.

4. CONCLUSIONES

El trabajo de las emociones es fundamental en el desarrollo mental y personal de los seres humanos. Encontramos emociones reconocibles de manera universal, incluso en diferentes especies, pero es en los humanos donde encontramos una mayor variedad en la expresión de las emociones. Dicha expresión tiene diversos beneficios, destacando la labor preventiva o de tratamiento en trastornos como el cáncer de mama o la enfermedad de Alzheimer.

La expresión de las emociones tiene por tanto una razón de ser y es recomendable su inclusión en el currículum escolar. Si se trabajan las emociones en la escuela, encontramos que el niño encuentra nuevas maneras de expresarse, y de expresar contenidos que hasta entonces no le estaban permitidos en el entorno escolar.

La expresión de las emociones aumenta al mismo tiempo la empatía, mejorando la convivencia entre alumnos y entre profesores y alumnos. Además, la valoración de las actividades realizadas en este estudio fue muy positiva, destacando el deseo de repetirlas que expresaron los niños y niñas. La valoración de las actividades destacó la parte más positiva, como las fotografías e imágenes expuestas y el intentar adivinar qué sentían las personas retratadas. Al mismo tiempo quedaron de relieve los aspectos a mejorar, como la duración de las actividades, que en algunos casos pareció excesiva. Por último, las estrategias que los alumnos y alumnas emplearon a la hora de estar enfadados o tristes fueron muy diversas, desde el encerrarse y aislarse de los demás hasta llorar o intentar perdonar a la otra persona.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, Vol. 17, Nº 1, 2005, págs. 5-18.
- Cerezo, M.V., Ortiz-Tallo, M. y Cardenal, V. (2009). Expresión de emociones y bienestar en un grupo de mujeres con cáncer de mama: una intervención

- psicológica. Revista latinoamericana de psicología, ISSN 0120-0534, Vol. 41, N°. 1, 2009, págs. 131-140.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). Historia y comunicación social, ISSN 1137-0734, Vol. 19, N° Extra 1 (Enero), 2014 (Ejemplar dedicado a: La comunicación en la profesión y en la universidad de hoy), págs. 107-118.
- Damasio, A. (2010). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica: Barcelona.
- Delgado, M., Hervás, R. M. y Arnardóttir, H. (2013). Identificando emociones en el museo: Arte vs Alzheimer. Educación artística: revista de investigación (EARI), ISSN-e 2254-7592, ISSN 1695-8403, N°. 4, 2013 (Ejemplar dedicado a: Patrimonios migrantes), págs. 33-47.
- Fernández, A. M., Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencia. Revista Chilena de Neuropsicología, ISSN 0718-0551, Vol. 2, N°. 1, 2007, págs. 8-20.
- Fernández, S. y Parr. L. (2012). Elementos comunes en la expresión facial de emociones en chimpancés y seres humanos. Eubacteria, ISSN-e 1697-0454, N°. 30, 2012. Págs. 1-7.
- Loeches, A., Serrano, J.M. e Iglesias, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 48, 1989, págs. 93-113.

EXPRESIÓN EMOCIONAL EN SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alicia Carrillo Rivas

Universidad de Sevilla

aliciacarrillorivas@hotmail.es

RESUMEN:

La expresión de las emociones tiene diferentes aplicaciones en campos como la medicina y la educación. Trabajar con la expresión de las emociones puede ayudar a los niños a mejorar su afrontamiento, así como mejorar la convivencia escolar en nuestros centros. Para ello se diseñaron y desarrollaron dos actividades de expresión emocional, cuyos resultados fueron positivos.

Palabras clave: expresión emocional, educación, convivencia escolar, afrontamiento.

ABSTRACT:

The expression of emotions has different applications in fields such as medicine and education. Working with the expression of emotions can help children improve their coping and improve school life in our centers. To do this we designed and developed two activities of emotional expression, which results were positive.

Keywords: emotional expression, education, school life, coping.

1. MARCO TEÓRICO

No ha sido hasta época relativamente reciente que se ha estudiado la expresión de las emociones dentro del entorno escolar. Sin embargo, las aplicaciones se incluyen también dentro de otras disciplinas relacionadas.

Sin ir más lejos, en el terreno de la medicina se ha encontrado relación entre la alexitimia (la dificultad a la hora de identificar y expresar las emociones propias) y diferentes trastornos de alimentación en la adolescencia, como la anorexia o la

bulimia (Behar, 2011). Así, se pueden detectar, y al mismo tiempo tratar, estos trastornos mediante el trabajo con la expresión de las emociones.

En el campo de la educación, se ha estudiado la expresión de las emociones relacionada con la escritura, estudiando tres de sus componentes: percepción emocional, facilitación emocional y comprensión emocional (Cubillos, 2013). Los alumnos realizaron un diario en el que se estudió la construcción de las frases.

En cuanto a las necesidades educativas especiales, se ha trabajado la expresión de las emociones a partir de la propuesta de educación emocional de Goleman, concretada en el autocontrol emocional, el control de las emociones, el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y comprensión de las emociones y la capacidad de dirigir las relaciones (Tejero, 2013).

Por otra parte, también se ha estudiado la expresión de las emociones relacionada con las altas capacidades. Dado que los alumnos de altas capacidades suelen tener también una capacidad empática mayor, se estudiaron las diferencias de expresión emocional por género.

Así, se encontraron más frases relacionadas con el miedo expresadas por los niños, mientras que las niñas expresaban mayormente la sorpresa, la alegría y la tristeza (Palazuelo, 2010).

En cuanto a la convivencia escolar, una propuesta para la mejora de la convivencia escolar debe partir del manejo de las emociones y sentimientos, la escucha del otro y la empatía (García y Rodríguez, 2012). La expresión de las emociones es por tanto vital también dentro del contexto escolar, y puede ser una de las claves para una mejor convivencia dentro de nuestras escuelas.

La expresión de las emociones constituye asimismo una estrategia de afrontamiento ante diferentes situaciones. Dicho afrontamiento se va formando en los primeros años de vida, y por tanto su importancia en la educación no es desdeñable; las estrategias de afrontamiento que los niños aprendan serán las que el adulto adopte.

González (2009) recomienda la liberación de dichas emociones ante diferentes situaciones de estrés, como estrategia ideal de cara a un afrontamiento saludable.

Por último, no conviene olvidar que la expresión de las emociones es diferente no sólo en diferentes contextos, sino también a diferentes edades. Así, encontramos mayor disimulación emocional (esto es, fingir o esconder determinadas emociones) a mayor edad, por diferentes razones, como no herir a los otros (Giuliani et al., 2013).

2. METODOLOGÍA

Este estudio se ha basado en una metodología descriptiva y correlacional de las variables de estudio. Se trabajó con dos actividades distintas, el Juego de las emociones y Encuentra las palabras, basadas en el programa DISEMFE, en las que se proyectaron diferentes fotografías de rostros, paisajes, situaciones, etc. Los alumnos y alumnas debían interpretar o explicar las emociones que sentían las personas de las fotografías.

Los instrumentos de recogida de datos consistieron en un cuestionario previo y posterior a las actividades (pretest y postest o Cuestionario 1), así como las propias actividades y la valoración de las mismas por medio de otro cuestionario (Cuestionario 2) en el que también se preguntaba acerca de las estrategias que los niños seguían cuando estaban tristes o enfadados.

La muestra de estudio se extrajo de los grupos 6ºA y 6ºB de un colegio del centro de Sevilla capital.

3. RESULTADOS

	Media	Desviación típica
6a	2,97	,822
7a	2,81	,693
8a	2,75	,842
9a	2,41	1,012
10a	3,13	,609
11a	2,50	,880
12a	2,44	,669
13a	3,31	,965
14a	2,97	,861
15a	3,34	1,035
16a	2,66	,701
17a	3,16	1,167
18a	3,34	,653
19a	2,50	,803
20a	2,78	,941
21a	2,66	,745
22a	3,16	,628

Tabla 1. Medias del pretest.

En la tabla 1 se pueden apreciar las medias de los ítems del pretest, siendo las más elevadas las de los ítems 13 (*Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?*), de 3.31 sobre 4, y 15 (*Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?*), de 3,34 sobre 4, al igual que el ítem 18 (*Cuando me dicen que tengo que leer algo...*).

	Media	Desviación típica
6d	3,03	,482
7d	3,06	,574
8d	2,84	,860
9d	2,48	,962
10d	3,10	,597
11d	2,71	,783
12d	2,52	,769
13d	3,45	,925
14d	3,06	,814
15d	3,26	,965
16d	2,90	,790
17d	3,16	1,068
18d	3,16	,735
19d	2,61	,803
20d	2,94	,854
21d	2,65	,877
22d	3,29	,529

Tabla 2. Medias del postest.

La tabla 2 recoge las medias del postest, destacando el aumento en las medias de los ítems 11 (*¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?*), que pasa del 2.5 sobre 4 en el pretest al 2.71 en el postest, así como el ítem 22 (*Después de escribir sobre mis emociones...*), que pasa del 3.16 al 3.29 sobre 4 en el postest.

Las correlaciones más altas entre los ítems del cuestionario 1 las encontramos en las siguientes tres tablas, empezando por la tabla 3. En dicha tabla se observa la correlación entre los ítems 14 (*Qué hago cuando me entero de que hay otro que no se encuentra bien*) y 16 (*Valoración de la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura*) con una significación alta, de 0.736.

	16 <i>Valoración de la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura</i>
14 <i>Qué hago cuando me entero de que hay otro que no se encuentra bien</i>	0.736

Tabla 3. Correlación entre los ítems 14 y 16.

Parecida es la correlación entre los ítems 14 (*Qué hago cuando me entero de que hay otro que no se encuentra bien*) y 19 (*Valoración sobre escribir una redacción*), observable en la tabla 4, con una significación alta, de 0.702.

	19 <i>Valoración sobre escribir una redacción</i>
14 <i>Qué hago cuando me entero de que hay otro que no se encuentra bien</i>	0.702

Tabla 4. Correlación entre los ítems 14 y 19.

Por último, encontramos una correlación moderada entre los ítems 8 (*Lo que pasa a mi alrededor me afecta*) y 21 (*Acerca de escribir sobre mis sentimientos y emociones*), con una significación moderada, de 0.684, observable en la tabla 5.

	21 <i>Acerca de escribir sobre mis sentimientos y emociones</i>
8 <i>Lo que pasa a mi alrededor me afecta</i>	0.684

Tabla 5. Correlación entre los ítems 8 y 21.

La valoración de las actividades (entre 0 y 6) ha sido bastante positiva, como se aprecia en las tablas 6 y 7 con valores en torno al 4 sobre 6 en el Juego de las emociones (Tabla 6).

	Media	Desviación típica
DificultadJE	4,81	1,108
GustoJE	4,65	1,199
DivertidoJE	4,42	1,455
RepetirJE	4,23	1,383

Tabla 6. Valoración de la actividad Juego de las emociones.

Mejor ha sido la valoración de la actividad Encuentra las palabras (tabla 7), con valores que rozan o incluso alcanzan el 5 sobre 6. Esta valoración recoge la dificultad, el gusto por, la diversión y la posibilidad de repetir las actividades realizadas.

	Media	Desviación típica
DificultadEP	4,87	1,024
GustoEP	5,03	,983
DivertidoEP	4,81	1,327
RepetirEP	4,45	1,387

Tabla 7. Valoración de la actividad Encuentra las palabras.

En cuanto a las estrategias empleadas por los niños y niñas cuando se enfadan o están tristes, destacaron las estrategias de encerrarse en la habitación, no hablar con nadie, hablar con amigos/as, pegar golpes, así como buscar ayuda o consejo.

4. CONCLUSIONES

La expresión de las emociones tiene diferentes aplicaciones en campos como la medicina (en la detección y tratamiento de trastornos como la anorexia o la bulimia en los adolescentes) o la educación. En este último terreno cabe destacar

el trabajo con necesidades educativas especiales, con altas capacidades e incluso como programa para la prevención de conflictos escolares y mejora de la convivencia escolar.

En este marco se engloba este estudio de la expresión emocional en niños y niñas de sexto de educación primaria, en el que encontramos un aumento de las puntuaciones en los postest tras las actividades realizadas.

De esta manera encontramos también tres correlaciones altas o moderadas entre tres parejas de ítems: por una parte, la relación entre la tarea de sacar las ideas más claras de una lectura y, al mismo tiempo, saber detectar e identificar emociones de malestar en otro alumno y actuar en consecuencia; por otra parte, también hay una correlación alta entre esta última capacidad citada y la valoración sobre escribir una redacción, esto es, la expresión propia; y por último, existe una correlación moderada entre la tarea de escribir sobre los propios sentimientos y emociones y la posibilidad de que las cosas que ocurren en el entorno afecten al alumno en una u otra medida.

De las dos actividades realizadas, se alcanzaron mejores puntuaciones en la actividad Encuentra las palabras, si bien ambas actividades consistían básicamente en la detección, identificación y expresión de las emociones reflejadas en diferentes fotografías con rostros, paisajes, situaciones, etc.

Por último, cabe destacar la expresión de las emociones y el afrontamiento de las mismas, en concreto de las expresiones de enfado o tristeza. Ante estas emociones los alumnos y alumnas se expresan mayormente encerrándose en la habitación, aislándose y no hablando con los demás, hablando con amigos y, en menor medida, pegando golpes o portazos, y en último lugar buscando ayuda o consejo.

En este sentido merece una mayor atención el trabajo hacia una expresión de las emociones saludable que ayude a formar un adecuado afrontamiento, así como a prevenir y tratar los problemas de convivencia escolar en nuestros centros.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behar, R.A. (2011). Expresión emocional en los trastornos de la conducta alimentaria: alexitimia y asertividad. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 2011; 49 (4): 338-346.
- Cubillos Moreno, A. C. (2013). Una aventura escrita en la expresión de las emociones: articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanzha I.E.D. (Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana). Recuperado en <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9378/1/Andrea%20Carolina%20Cubillos%20Moreno%20%20%28TESIS%29.pdf>
- García Sánchez, Y. y Rodríguez Corredor, A. M. (2012). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar. *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, N°. 10, 2012, págs. 203-222.
- González Angarita, M. V. y Lizcano Delgado, L. A. (2009). Evaluación de un programa cognitivo-conductual en las estrategias de afrontamiento para la minimización de riesgos psicosociales en los empleados de una institución pública en Bucaramanga. (Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogas. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología). Bucaramanga. Recuperado de http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/562/1/digital_18021.pdf
- Giuliani, M.M., Zariello, M.F., Scolni, M. & Walker, G.G. (2013). Disimulación Emocional. *Revista Temática Kairós Gerontología*, 16(4). "Las emociones a través del curso vital y Vejez", pp.97-118. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.
- Palazuelo Martínez, M. M., Marugán de Miguelsanz, M., Del Caño Sánchez, M., De Frutos Diéguez, C. y Quintero González, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, ISSN 1136-8136, Vol. 15, N°. 17, 2010, págs. 50-66.

Tejero Cabrera, P. (2013). Intervención en gestión emocional en alumnado con necesidades educativas especiales. Trabajo Fin de Grado. Grado en Educación Primaria. Mención Educación Especial. Universidad de Valladolid. Recuperado en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3941/1/TFG-G%20314.pdf>

¿CÓMO AFECTA EL ESPACIO RELACIONAL AL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA INFANCIA?

Myriam Durán Mena

Facultad Ciencias de la Educación. Sevilla, España

mirydm@hotmail.com

Noelia Pérez Rodríguez

Facultad Ciencias de la Educación. Sevilla, España

noeliaperez94@gmail.com

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer el desarrollo socioemocional que tienen los alumnos y alumnas en la etapa de Educación Infantil de 0 -3 años mostrando una realidad desde dos centros de educación infantil con espacios educativos y metodologías diferentes, pero con adquisición económica muy parecidas, con el fin de conocer cómo afecta su desarrollo socioemocional en función de la metodología llevada a cabo en el aula, con un análisis del triángulo relacional en que se incluyen las relaciones entre iguales, relaciones alumnos y profesorado, así como alumno – espacio.

Se observarán diferentes estados emocionales en función de la dinámica llevada a cabo dentro y fuera del aula. Todo ello con gran influencia en el crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje.

Uno de los objetivos es conocer las vivencias que tienen los niños dentro del ámbito educativo y cómo les afecta de manera positiva o negativa en su desarrollo afectivo, social, emocional, sexual y moral.

Palabras clave: desarrollo socio-emocional, afectivo, sexual, moral, espacio, iguales, metodologías.

ABSTRACT:

The purpose of this reflection is to indicate social emotional development of pupil age 0-3. For this, we are going to show 2 preschools with different spaces and methodologies, but same economic model. We are studying how to affect use different methodologies to emotional development of children. We are analyzing

the relational triangle that contains the relation of the student with the group of equals, the adults and the space.

Observing how the different methodologies affect to growth, maturation, development and learning.

One of the objectives is to know the experiences of children in the school and how affect favourably or negatively in their emotional, social, sexual and moral development.

Keywords: social-emotional, sexual and moral development, space, group of equals, methodologies.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socio afectivo forma parte del desarrollo integral en los infantes en su proceso evolutivo, todo ello muy relacionado con el crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje. Este concepto hace referencia a diferentes aspectos como el desarrollo afectivo, social, sexual y moral. La afectividad es una característica esencial en el ser humano, siendo elemento clave en todas las decisiones que una persona toma a lo largo de su vida. En ella se incluyen diferentes estados afectivos como son las emociones y los sentimientos afectando de manera positiva o negativa como la alegría, tristeza, miedo, etc.

El sentimiento se vive y se expresa en función de cómo se tregua durante la niñez, por ello, es de vital importancia comenzar a trabajar estos conceptos en la primera infancia.

Durante la infancia aparecen en todos los niños y niñas emociones como el enfado, la tristeza, la alegría, el miedo, la sorpresa, etc. Lo ideal es enseñarle a los niños la manera adecuada de expresar las diferentes emociones que sienten, siempre respetando su cultura, ideales, entre otros. Para poder llevar a la práctica estos conceptos debemos de conocer y trabajar el autoreconocimiento en el aula, por ello los niños tienen que conocer y valorar sus propias emociones dando lugar

a una mayor comprensión en los otros, todo ello dará lugar al desarrollo de la empatía.

En esta experiencia nos hemos basado en varios autores como Wallon (1987) y Piaget (1983).

Según Wallon la persona se forma y desarrolla a partir de las primeras relaciones con otras personas, a diferencia de Piaget que habla de relaciones con el medio. Estas teorías están muy relacionadas con el desarrollo de los niños y niñas, ya que necesitan del medio para aprender y del afecto y cercanía de los adultos.

1. ANÁLISIS DEL TRIÁNGULO RELACIONAL

Numerosos estudios¹⁰ (Barahona del Río, Marisa y Prát Camos, Nuria. 2009, Martínez López, M. C. 2005, entre otros) apuntan a la importancia de potenciar el desarrollo socio-emocional en la primera infancia. En este apartado, reflejaremos y analizaremos cómo es el desarrollo socioemocional del niño/a según su relación con los adultos, sus iguales y el espacio que le rodea, en este caso todos ellos incluidos en el ámbito escolar. Desde este triángulo relacional se medirá como cada uno de estos 3 grupos pueden estimular dicho desarrollo, enseñando habilidades a los niños y niñas, ofreciendo relaciones sanas y seguras.

1.1 Relación niño/a-adulto

El ser humano desde que nace establece un vínculo afectivo con la madre, en este primer contacto se establece las figuras de apego, siendo de vital importancia la seguridad emocional. En este vínculo el/la niño/a irá desarrollando emociones que irá estableciendo durante su infancia. Todo ello va a dar lugar a la socialización, en el que los/as niños/as entran en contacto con la sociedad, la

¹⁰ Barahona del Río, Marisa y Prát Camos, Nuria (2009). Desarrollo socio afectivo. Altamar.

Martínez López, M. C. (2005). Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia. Los libros de la Catarata.

escuela, sus iguales y en el que las emociones tienen un papel muy importante. El primer grupo con más importancia es la familia, pasando a un segundo plano la escuela. Todo ello adquiriendo un gran peso en la estimulación y desarrollo de las distintas habilidades que el niño o la niña desarrollará posteriormente.

Si entre los adultos y los más pequeños se van estableciendo buenas relaciones, será mucho más efectivo ir familiarizándose con distintas emociones, vivenciándolas y reconociéndolas.

En la escuela los maestros y maestras deberán establecer un vínculo positivo con sus alumnos, ¿pero realmente se establecen buenos vínculos en la escuela?, ¿los alumnos/as se sienten alegres?

La afectividad está presente en cualquier actividad que se realice en la escuela infantil, por lo que debería trabajarse de forma globalizada e interrelacionada, ¿pero en la práctica es así?, ¿tiene tanta importancia para el educador/a desarrollar dicho aspecto? La afectividad incide en el día a día con los alumnos dentro y fuera del aula. El maestro o maestra debe saber cómo intervenir cuando el niño o niña entra llorando por la mañana en la escuela, o cuando dos niños se están peleando por un juguete, etc.

Asimismo, el maestro o la maestra deben aumentar la autoestima de sus alumnos/as, debe acompañarlos en el reconocimiento de las emociones, y potenciar poco a poco que ellos mismos puedan regularlas. El objetivo final es que sean autónomos en cuanto a su inteligencia emocional. Para conseguirlo, el papel de mediador y guía del docente será fundamental, ya que después de la familia, la escuela será el espacio donde pondrán en práctica sus habilidades y se irán desarrollando en su día a día.

Para poder llevar a cabo un buen desarrollo de los niños en el aula, tiene especial importancia la formación del profesorado¹¹ (Sureda García, Inmaculada y Colom Bauzá, Joana. 2002) en cuanto a este aspecto es necesario que los docentes o educadores vivencien las emociones y tengan capacidad para ponerse en el lugar

¹¹ Sureda García, Inmaculada y Colom Bauzá, Joana (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3). Consultado el 1 de julio de 2015 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

del alumnado, comprendiendo cómo puede llegar a sentirse un/a alumno/a en determinadas situaciones. Pero, ¿esto se potencia desde la formación del profesorado?, ¿o se aprende en la práctica?

1.2 Relación entre iguales

Uno de los agentes más significativos en el desarrollo social y emocional tanto en las primeras edades como en posteriores es el grupo de iguales¹² (Berra Bortolotti, María Juana y Dueñas Fernández, Rafael. 2008).

El hecho de que los/as alumnos/as desde su incorporación en la escuela estén en contacto con sus iguales les ayuda a identificarse con otros/as, a establecer relaciones que irán forjándose y ayudarán al establecimiento de vínculos afectivos.

En el contacto con los iguales, los niños aprenden conductas sociales. El hecho de sentirse miembro de un grupo hace que el aula funcione como un microsistema, y que en cierto modo experimenten de forma simplificada los hechos sociales que se producen dentro de la sociedad. Imitar, jugar, sonreír, enfadarse se posibilita en el juego lúdico con iguales. Las interacciones giran en torno a objetos y juguetes, siendo el principal conflicto en esta etapa.

Antes de los 2 años no muestran preferencias de género en cuanto a la elección de compañeros/as, pero a partir de esta edad prefieren a compañeros del mismo sexo. Esta identificación sexual permite que vayan forjando su identidad. No obstante, en el caso de las primeras edades, es cierto que para ellos/as sus amigos son sus compañeros/as de juego y que las relaciones suelen ser cambiantes y poco duraderas. Esto va siendo más estable en etapas posteriores.

1.3 Relación niño/a-espacio

Otro de los factores que tienen un gran peso en el desarrollo socioemocional del niño es el espacio. En realidad, si pensamos en su distribución nos surgen

¹² Berra Bortolotti, María Juana y Dueñas Fernández, Rafael (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. *Xihmai*, 3 (5). Consultado el 29 junio de 2015 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821466>

preguntas como ¿qué supone que el espacio sea de esta forma y no de otra?, ¿están los materiales a su alcance?, ¿cómo se siente el niño en ese espacio?

Estas y muchas otras preguntas nos sugirieron que el aula debe ser un lugar acogedor, en el que los/as niños/as se sientan queridos y seguros. Pero, ¿cómo se construye el espacio?, ¿qué papel juega el niño en su construcción? En este caso, y aunque como es conocido por estudios realizados por Piaget, el niño hasta los 2 años no comienza a formar nociones espaciales, pero sin embargo, si sabemos que durante esos dos primeros años de vida el niño está interactuando con su alrededor y que esta relación tendrá una repercusión posterior en su construcción interna del espacio.

Partiendo de esta premisa, si el espacio es construido de forma participativa, si dejamos que las familias entren en el aula, probablemente los niños se encuentren más cómodos en este espacio. Además, dentro de límites, cuando estos se mueven de forma independiente por el aula, y son capaces de reconocer materiales distintos e interactuar, pueden sentirse seguros y a su vez aumentar su autoconocimiento y sus posibilidades motrices. Esto tendrá una repercusión directa sobre su autoestima, pues ellos mismos explorarán y manipularán con diferentes texturas, tamaños, sabores, colores, olores...permitiéndoles ser autónomos y capaces de ser y hacer. Todo ello irá abriendo nuevas emociones y sensaciones en la vida del niño, que les permitirán crecer.

Otro de los asuntos importantes en relación con el espacio y que consideramos que no tenemos en cuenta es el hecho de ver las cosas tal y como ellos las ven. Además de fomentar su autonomía, la primera experiencia de empatía de un docente con sus alumnos/as es el hecho de agacharse en el suelo del aula y mirar a los diferentes objetos que le rodea, ¿cómo nos sentimos?, ¿qué nos sugieren estos elementos? Todo ello es lo primero que se preguntará el alumno al entrar en el aula, pues debemos recordar que el espacio en este sentido puede condicionar las relaciones que en él se establecen, y por tanto, el estado emocional de cada uno de sus integrantes.

2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Centrándonos en nuestras experiencias educativas, presentamos una comparación de dos escuelas infantiles, las cuales llamaremos escuela infantil A y escuela infantil B.

La primera impresión sobre la **escuela infantil A** fue de caos, nos encontramos ante un aula con 15 niños de edades diferentes en este caso uno, dos y tres años. Al entrar en el aula lo primero que se observa es un desorden que a primera vista parecía incontrolable: todos los juguetes se encontraban tirados por el suelo, algunos niños estaban saltando sobre una colchoneta, otros desplazándose con cochecitos por el aula, otros corriendo... pero también se hacía notar que en aquella situación todos los niños estaban felices. La metodología utilizada estaba basada en una educación más libre, menos autoritaria y muy cercana a los niños, muy parecida a la metodología Montessori. Era un aula espaciosa, con grandes ventanas donde se podía observar el exterior. Además, estaba distribuida por rincones siendo el número de rincones variables, pudiendo apreciar el rincón de la “cocinita”, el rincón de la asamblea, el rincón de la biblioteca, o el rincón de lógica-matemática. El aula disponía de un cambiador dentro del aula y junto a este, un cuarto de baño con un lavado y dos inodoros. Además dentro del aula la educadora disponía de un armario para guardar materiales.

Junto a la puerta del aula se encontraban percheros con el nombre y foto de cada niño y arriba del perchero una estantería alargada para las botellas de agua de cada uno. En referencia a los materiales encontramos gran diversidad de juguetes, material de construcción, cochecitos de montar, juguetes con sonido, bancos suecos, armario para colocar juguetes, alfombra, colchoneta, etc. Todo ello al alcance de los niños y niñas.

El principal papel de la educadora era cuidar a los niños y a las niñas cubriendo sus necesidades básicas de compañía y atención, de alimentación y de higiene, además de potenciar la convivencia en grupo y trabajar con ellos el control de esfínteres de manera personalizada e individualizada, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno/a y posteriormente realizando actividades experimentales con ellos.

Algunas de las actividades que se realizaron fueron con harina, las cuales consistían en poner harina en la mesa de luz para que los niños y niñas experimenten libremente, teniendo total libertad para coger la harina, tirarla, mancharse, llevársela a la boca, etc. La consecuencia que esto tiene es que la educadora posteriormente tenía que limpiar el aula entera. Otra actividad consistía en vaciar en un recipiente una docena de yogures, para que los niños lo tocaran, se mancharan, olieran, comieran, teniendo los niños que ser bañados y limpiar el aula posteriormente. En otra actividad tenían que pisar macarrones, otro día se les pintaba la cara, unos eran piratas, otros eran mariposas... En todas estas actividades podíamos apreciar la felicidad de los niños, la seguridad al entrar por las mañanas en el aula y el disfrute a la hora de realizar cualquier actividad, sin ningún reproche por parte de las familias. Además éstas podían entrar en el aula todas las mañanas a dejar a su hijo/a y después recogerlo/a, así como poder observarlo desde el cristal todo el tiempo que quisieran.

En cambio, en la **escuela infantil B**, el aula estaba compuesta por 19 niños de edades comprendidas entre los dos y tres años. Es un aula espaciosa, con puertas correderas de cristal con vistas al patio. En ella todos los niños se encuentran sentados en sus sillas y el aula está completamente ordenada. En general todo se encuentra bajo control, pero los pequeños no pueden correr por el aula, no pueden saltar, no pueden gritar, etc. La metodología principalmente se basa en el uso de fichas a través de editorial, sin dedicar mucho tiempo para el juego libre. También existe el rincón de la asamblea y la cocinita pero sin materiales. Asimismo, cuentan con un pequeño mueble con juguetes con los que apenas juegan. Los maestros por su parte tienen una limitación en los recursos. El aula cuenta con un cambiador dentro del cuarto de baño, dos inodoros, dos lavabos, un bidet a la altura de los niños y un lavabo y mueble para la maestra. También encontramos una pequeña habitación para guardar materiales. Fuera del aula en el pasillo encontramos un perchero con cada nombre para colocar las mochilas de cada niño.

Los niños juegan cuando no hay ficha que realizar, como puede ser un día festivo en el que faltan algunos alumnos, o cuando se termina el libro de fichas a final de

trimestre. En su horario no tiene cabida el juego libre, ni tampoco actividades que escapen de las fichas, como pueden ser cuentos. El día que pueden jugar se limita el juego en el rincón de la asamblea, sin poder salir de éste.

La principal función de la maestra es realizar fichas, y muchos niños son castigados si se levantan del asiento repetidas veces. Una vez finalizadas las fichas se desayuna y se realiza cambio de pañal. Algunas de las actividades que se realizaron fueron hacer estampaciones con las manos, disfrazarse para determinadas actividades, cantar canciones, etc.

Los padres por su parte, no quieren que sus hijos vayan a casa manchados, incluso la dirección pide que los niños estén en todo momento controlados para dar buena imagen a algún familiar que visite el centro. Apenas se hacen actividades libres o experimentales. Algunas mañanas los niños entran en la escuela con una expresión de tristeza, otros llorando y muy pocos riendo. Los padres, madres, abuelos/as dejan a su hijo en recepción y el maestro o maestra de cada aula va a recogerlo. En pocas ocasiones las familias entran en el aula. Todo ello lleva a una gran satisfacción por parte de los adultos, ya que los niños están controlados, siguen normas y trabajan con fichas.

3. CONCLUSIONES

Después de analizar la influencia del adulto, el grupo de iguales y el propio espacio en el desarrollo socio afectivo de los/as niños/as, nos atrevemos a afirmar que estas variables son decisivas en este y otros desarrollos del niño.

Al presentar dos espacios educativos distintos, y reflexionar sobre las relaciones que se producen en ambos, la organización, la metodología, la potenciación o no de la autonomía en los/as niños/as, y la actuación de las propias familias, podemos apreciar el desarrollo de los niños y sus sentimientos y emociones, mientras en un centro no encontramos ninguna mesa sino que todo es por juego, en el otro centro todos los niños están sentados sin poder correr ni saltar por el aula, así como mancharse lo mínimo cuando en el centro a, los niños se manchaban diariamente. Las educadoras se sentían alegres con su clase,

estaban felices por hacer y enseñar a los niños de manera libre sin tener una programación de aula estricta, mientras que en el otro centro las maestras se mantenían más seria, y con el pensamiento de dar buena imagen a la familia. Todo ello nos hace pensar en si muchos centros educativos realmente están preparando a los más pequeños para su futura vida, o si realmente satisfacen la necesidad de adulto. Por otra parte, nos inquieta el hecho de que las familias no piensen por qué su hijo/a se siente de una determinada forma u otra en la escuela, o si realmente el uso de fichas o el hecho de estar sentados durante horas enseñarán a su hijo a ser más competente emocional y socialmente. ¿Estas fichas en las que a veces solo se pega un gomet o se enlazan objetos con una línea enseña valores, actitudes?, ¿pero cuáles?, ¿estamos enseñando a los/as más pequeños/as a ser felices, o por el contrario solo satisfacemos una necesidad propia y de adultos?

Finalmente, hemos podido comprobar que aquellos niños que han estado en un ambiente más libre y abierto a la experimentación son más seguros, alegres, que hablan sin tener miedo, expresan lo que sienten y se defienden mejor en la sociedad, mientras que niños que juegan poco y no pueden hacer lo que realmente quieren sufren una limitación a nivel social, cognitivo, afectivo, motor, etc., dependiendo del adulto para realizar cualquier actividad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barahona del Río, Marisa y Prát Camos, Nuria (2009). Desarrollo socio afectivo. Altamar.
- Berra Bortolotti, María Juana y Dueñas Fernández, Rafael (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. Xihmai, 3 (5). Consultado el 29 junio de 2015 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821466>
- Bowlby, John. (2003). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata.

- Coll Salvador, César. Marchesi Ullastres, Álvaro. Palacios, Jesús (1990). Desarrollo psicológico y educación. España: Alianza Editorial.
- Martínez López, Miguel. C. (2005). Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia. Los libros de la Catarata.
- Piaget, Jean (1983). Seis estudios de psicología. Barcelona: Ariel.
- Sureda García, Inmaculada y Colom Bauzá, Joana (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3). Consultado el 1 de julio de 2015 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Wallon, Henri. (1987). Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid: Visor-Mec.

EL USO DE LA RÚBRICA EN LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL MEDIANTE LEYENDAS EN EL ALUMNADO CON NEE; PROGRAMA DISEMFE

Elena Nieves Flores

Universidad de Ciencias de la Educación en Sevilla, España

elena3108@hotmail.com

RESUMEN:

La presente investigación se enmarca en el ámbito de la expresión y comunicación emocional en niños/as con Necesidades Educativas Especiales. Cuyo objetivo principal es el de diseñar una rúbrica de evaluación con la que identificar los conocimientos de expresión y comunicación emocional que poseen niños y niñas con necesidades educativas especiales y modificarla a través del trabajo con leyendas.

La investigación se ha realizado con una muestra de 10 niñas y 5 niños del C.E.E. Virgen Macarena, los cuales presenten una edad cognitiva que oscila entre 5 y 10 años. Para llevarla a cabo se ha creado de una rúbrica de evaluación, la cual ha sido validada por una serie de expertos. Los resultados de esta rúbrica se han obtenido con la ayuda de unas actividades complementarias, otras intermedias (leyendas) y unos cuestionarios. Tras análisis de los resultados obtenidos, se han podido conocer los dos objetivos mencionados con anterioridad.

Finalmente, se puede concluir diciendo que a pesar de la escasez bibliográfica que existe sobre este tema, la encontrada ha servido de gran ayuda, permitiendo identificar algunas de las características emocionales que presentan niños/as con NEE.

Palabras clave: expresión emocional, comunicación emocional, emoción, niños/as con NEE, rúbrica.

ABSTRACT:

This research is framed in the field of communication and emotional expression in children/as with Special Educational Needs. The main objective is to design an

evaluation rubric with which to identify the skills of emotional expression and communication that have children with special educational needs and a change by working with legends.

The research was conducted with a sample of 10 girls and 5 boys of the EEC Virgen Macarena, which present a cognitive age of between 5 and 10 years. To carry it out has created an evaluation rubric, which has been validated by a number of experts. The results of this section have been obtained with the aid of complementary activities, other intermediate (legends) and questionnaires. After analysis of the results obtained they have been able to meet the two objectives mentioned above.

Finally, one can conclude that despite the shortage literature that exists on this subject, has found a great help in order to identify some of the emotional characteristics that have children/as with SEN.

Keywords: emotional expression, emotional communication, emotion, children / as with Special Educational Needs, evaluation rubric

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se le está dando especial importancia a la inteligencia emocional y al hecho de educarla, pero se está dejando de lado lo que verdaderamente es importante, la expresión y comunicación emocional, esa habilidad de transmitir a los que nos rodean como nos sentimos de una forma involuntaria, de expresar como nos hace sentir cada una de las situaciones cotidianas sin pararse a pensar en lo que dirán los demás, etc.

Por todo ello, se ha decidido realizar esta investigación, mediante la cual se indagará y buscare información que intente explicar la importancia que tiene la expresión y comunicación emocional, pero no se quedara solo en eso, sino que a través de ella se pretende conocer cuáles son los conocimientos de expresión y comunicación emocional que posee niños/as con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, se ha creado un instrumento de evaluación mediante el

cual y con la ayuda de otras herramientas se dará respuesta a lo que estamos investigando.

Por un lado, se encuentran planteados los objetivos de la investigación, estos nos ayudaran a centrarnos en un objetivo concreto. Tras tenerlos claros, se procede a realizar una revisión literaria, a través de la cual se conocerán algunos aspectos básicos de la expresión y comunicación emocional y se comentara de forma en que consiste la rúbrica de evaluación.

Por otro lado, en el apartado metodológico se conocerá a la muestra seleccionada para formar parte del un programa piloto, mediante el cual se conocerá si la narración de diferentes leyendas ejerce algún efecto sobre los estudiantes.

Finalmente, se muestran expuestos los resultados obtenidos a lo largo de la investigación y las conclusiones a las que se ha llegado.

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del trabajo es diseñar una rúbrica de evaluación con la que identificar los conocimientos de expresión y comunicación emocional que poseen niños/as con necesidades educativas especiales. Una vez identificados los conocimientos que poseen, a lo largo de tres semanas se irán desarrollando unas actividades basadas en leyendas, concretamente tres, con las que se pretende modificar su expresión y comunicación emocional, éstas se harán una vez por semana. Cuando se hayan pasado todas las leyendas, con el objetivo de observar si se han producido modificaciones o no, se volverá a pasar la rúbrica de evaluación. Por lo tanto los objetivos de esta investigación serían los siguientes:

- Diseñar y aplicar una rúbrica de evaluación con la que identificar el nivel de conocimientos emocionales que poseen niños/as con NEE
- Modificar la expresión y comunicación emocional de niños/as con NEE mediante la narración de leyendas.

2. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL

Hoy más que nunca parece necesario potenciar en nuestro alumnado, un desarrollo afectivo que sirva como base a las relaciones que se establecen en el aula, en el centro y en las familias, y facilite la prevención, tanto del fracaso escolar como de cualquier problema y trastorno afectivo serio que estos puedan padecer. Para conseguir una mayor eficacia es recomendable que esto se fomente desde edades muy tempranas.

Para poder entender lo que es la expresión y comunicación emocional en sí, es necesario que se defina el concepto de emoción. Según Ibarrola (2011) se puede definir como “reacción que se vivencia como una fuerte conmoción del estado de ánimo; suele ir acompañada de expresiones faciales, motoras, etc...y surge como reacción a una situación externa concreta, aunque puede provocarla también una información interna del propio individuo” (pág. 4).

También se puede dar el caso de niños/as que presenten alexitimia, es decir que no sean capaces de identificar ni comunicar sus emociones. Estos individuos describen signos físicos en lugar de sentimientos, no son capaces de ponerse en el lugar de los demás y no identifican sus propias emociones.

Darwin fue el primero en comparar el comportamiento emocional de los animales y el hombre, donde destaca la existencia de elementos comunes en la expresión emocional de sujetos humanos pertenecientes a distintas culturas. Este mantiene que las expresiones faciales han sido seleccionadas a lo largo de la evolución para transmitir los estados internos de cada individuo (Loeches, 1988).

Esta investigación se llevara a cabo con estudiantes que presentan síndrome de Down y retraso mental, por ello es esencial que se describa cuáles son sus características emocionales.

Las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan rica como los demás, ellos viven los efectos de las emociones con igual o mayor intensidad que las personas que no presentan este síndrome. Sin embargo, se puede decir que existe una gran preocupación por los individuos con retraso mental, puesto que

estos pueden presentar dificultades a la hora de comunicar sus sentimientos. Por ello la identificación de las características particulares del funcionamiento emocional de cada persona ayuda a tomar decisiones sobre su vida, la identificación de esto por parte de los familiares y profesionales, ayudaran a mejorar el bienestar de estos niños/as (Verdugo, 2002).

A los niños/as con NEE la expresión y comunicación verbal les puede resultar compleja, mostrando grandes dificultades, por ello es fundamental que le prestemos especial atención a sus expresiones no verbales.

3.METODOLOGÍA

Este apartado centrara su atención en una investigación llevada a cabo dentro del CEE Virgen Macarena de Sevilla, donde se encuentran niños/as con Síndrome de Down, parálisis cerebral, asperger, autistas, retraso mental leve o moderado, etc.

3.1. Muestra

En esta investigación participaron un total de 15 alumnos/as (10 niñas y 5 niños) pertenecientes al CEE Virgen Macarena, cuya edad oscila entre los 10 y 21 años, presentando un nivel cognitivo característico al de niños y niñas de 1º y 2º curso de Educación Primaria. Pertenecen a dos de las unidades más avanzadas de este colegio, siendo miembros de la unidad 8 y PTVAL, donde se encuentran principalmente niños/as con síndrome de Down, retraso mental y otras características asociadas a cada una de sus enfermedades.

Con el principal objetivo de validar la rúbrica de evaluación, se pidió a 4 profesores de la Universidad de Sevilla y a 6 docentes del Colegio de Educación Especial Virgen Macarena, que formaran parte del proceso de evaluación del instrumento elaborado, convirtiéndose así en jueces. Finalmente el número de profesores que colaboraron en este proceso fue de 7.

3.2. Variables

Como punto principal de esta investigación, se encuentra la variable independiente conocimiento del nivel emocional que poseen niños con NEE mediante una rúbrica de evaluación, la cual estará constituida por diversas variables dependientes como es el nivel de conocimiento emocional que presentan estos estudiantes y su desarrollo integral.

Una vez resuelta la primera variable, se procederá a realizar un estudio de la segunda variable independiente, siendo esta el desarrollo de actividades mediante leyendas, la cual estará constituida por diversas variables independientes como son los resultados obtenidos, pudiendo conocer si se han producido modificaciones en los conocimientos de la muestra.

3.3. Instrumentos de evaluación

Los principales instrumentos utilizados para la realización de esta investigación han sido la rúbrica analítica, la cual presenta un carácter cuantitativo, mediante ésta los estudiantes adquieren una retroalimentación de cada uno de los criterios de evaluación, este tipo de rúbrica a su vez permite que se evalúe cada aspecto de forma específica, y las leyendas, las cuales han formado parte de una evaluación intermedia, mediante las que se pretende modificar los resultados obtenidos en la rúbrica, consiguiendo mejorarlos.

Con el objetivo de conocer más profundamente el nivel de expresión y comunicación emocional que presenta el alumnado de la muestra, se ha recurrido a la utilización de otros instrumentos de evaluación, los cuales son:

-Actividades con las que aplicar la rúbrica: para poder responder a cada uno de los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación, se han llevado a cabo diversas actividades. Cada una de éstas, permiten conocer el nivel de expresión y comunicación emocional que posee la muestra seleccionada. Las actividades realizadas en el pretest y el postest serán distintas.

-Diario de campo: Esta memoria permite recordar cada uno de los detalles ocurridos a lo largo de la realización de las actividades, hecho que ayudara en el

análisis de los resultados obtenidos. Dentro de este diario, se anotan anécdotas, problemas, posibles aspectos que causan la distracción del alumnado, etc.

3.4. Programa piloto

Con el objetivo de averiguar los conocimientos de expresión y comunicación emocional que poseen los niños y niñas de la muestra seleccionada y respondiendo así a las variables planteadas, se ha llevado a cabo un programa piloto, mediante el cual se han realizado una serie de actividades con las que poder responder a los problemas planteados.

3.4.1 Contenido de las actividades

El programa piloto se encuentra constituido por una serie de actividades que dan respuesta a cada uno de los ítems planteados en la rúbrica de evaluación (Anexo I), éstas se encuentran descritas a continuación.

Tabla 1: Actividades para la aplicación de la rúbrica (pretest).

ACTIVIDADES PRETEST	INDICADORES EVALUADOS	DESCRIPCIÓN
Adivina como me siento	1 y 2	Mediante el lenguaje no verbal, el docente expresa diferentes emociones con su cara y cuerpo, mientras el alumnado debe identificar de qué emoción se trata. Objetivo: Conocer si los estudiantes identifican las emociones en los demás
Supuestos reales	1, 2, 3 y 4	Se plantean una serie de supuestos reales, mediante los cuales el niño deberá comunicar cómo se siente. Objetivo: Conocer si el alumnado es capaz de identificar sus propias emociones y la de sus compañeros, a través de situaciones reales
Dado de las emociones	1, 2, 5, 6 y 7	Se trata de un dado el cual tiene representado en cada una de sus caras una emoción. El niño o niña que lo tire deberá identificar de qué emoción se trata, representarla y explicar una situación en la que se haya sentido así. Objetivos: Conocer si el alumnado identifica las emociones, Fomentar la expresión y comunicación tanto verbal como no verbal del alumnado y Observar la claridad y fluidez con la que se comunican.
Encuentra a su pareja	1, 2, 5, 7	Se ponen diferentes fichas de las emociones boca abajo y el alumnado, deberá ir levantándolas y relacionarlas con su pareja. Objetivos: Observar si el niño/a es capaz de relacionar las diferentes emociones y Conocer si los estudiantes identifican y comunican la pareja de emociones que han encontrado.
¿Y tú cómo te sientes?	1, 2, 4, 6 y 7	Mediante leyendas, canciones o imágenes se le pedirá al niño/a que nos explique cómo se siente. Objetivos: Conocer si el alumnado identifica las emociones en canciones, leyendas o imágenes y Observar el lenguaje verbal y no verbal del niño.

Tabla 2: Actividades para la aplicación de la rúbrica (postest).

ACTIVIDADES POSTEST	INDICADORES EVALUADOS	DESCRIPCIÓN
Juego de mímica	1, 2 y 5	Esta actividad se realizará en parejas, durante ella uno de los niños/as representará una situación, la cual será indicada por mí. Objetivos: Observar si son capaces de identificar sus propias emociones y la de los demás mediante situaciones cotidianas y Fomentar la expresión verbal y no verbal
Leyenda	1, 2 y 3	Mediante una breve leyenda el alumnado tiene que identificar las emociones que se encuentren reflejadas en ésta y explicar cómo se siente él tras haberla escuchado. Esta leyenda estará adaptada a su nivel cognitivo. Objetivos: Comprobar que el alumnado es capaz de identificar tanto sus emociones como las de un personaje ficticio y Observar si muestra interés por las emociones de los demás.
La ruleta de las emociones	1, 2, 4, 6 y 7	Se distribuirán diferentes imágenes de las emociones por el aula o patio y a través de una ruleta, en la cual estarán representadas diferentes situaciones, el alumnado deberá identificar que emoción le corresponde. Objetivos: Ver si su emoción coincide con la del personaje, Comprobar que diferencia las emociones y Conseguir que explique porque ha elegido esa emoción.

3.4.2 Evaluación intermedia (leyendas)

Con esta evaluación lo que se pretende es modificar la expresión y comunicación emocional del alumnado y hacer un seguimiento de este durante las tres semanas que durara la investigación, para ello se utilizaran diferentes leyendas, las cuales se encontraran adaptadas a su nivel cognitivo, debido a su poca comprensión lectora, se ha decidido utilizar leyendas dirigidas a niños/as de Educación Infantil. Como se ha explicado con anterioridad, se trabajara con las leyendas una vez por semana.

Después de cada leyenda se realizaran una serie de preguntas relacionadas con estas, cuyo principal objetivo es conocer si el niño/a es capaz de identificar sus emociones, la de los personajes de la historia y modificar su expresión y comunicación emocional, esto último se averiguara tras volver a pasar la rúbrica de evaluación.

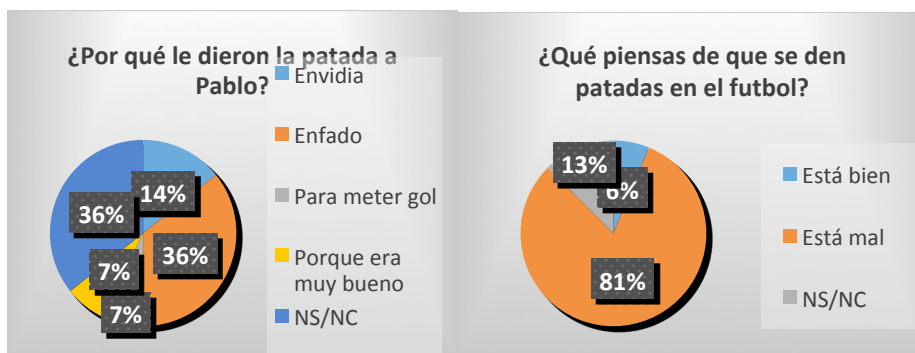
4. RESULTADOS

A lo largo de la intervención se han producido modificaciones en cuanto a los conocimientos de expresión y comunicación emocional que presentan la muestra.

En la mayoría de los casos se han incrementado los niveles más altos de conocimientos y disminuido los más bajos, existiendo siempre alguna que otra excepción como es en el caso del indicador “se expresa y comunica mediante el lenguaje no verbal” donde antes no había ningún estudiante y ahora nos encontramos 1 niña. Este cambio pudo ser ocasionado por el estado emocional en el que se encontraba en ese momento la estudiante, ya que no se mostraba participativa, ni expresaba interés por ningún estímulo.

Una vez conocidos los resultados del pretest, mediante las actividades del programa piloto (véanse en la tabla 3), se ha procedido al desarrollo de las actividades sobre las leyendas, de las cuales se ha extraído los siguientes resultados.

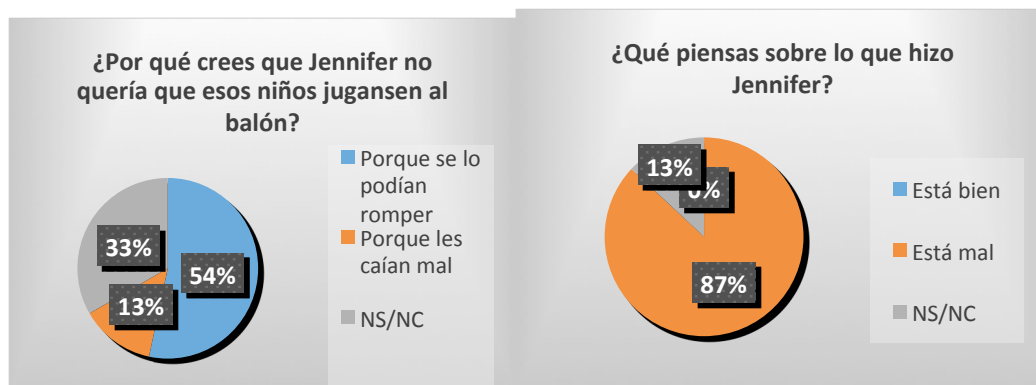
Leyenda 1. Un percance en el futbol: Esta primera leyenda fue narrada de forma individual, esto se hizo así para que las respuestas no fuesen copiadas de los compañeros/as, sino que diesen su propia opinión. Con el objetivo de comprobar que los estudiantes se estaban enterando de que iba la historia y de captar su atención, se les iba realizando diferentes preguntas sobre ésta. Al finalizar la historia se les plantearon dos preguntas (Gráfica 1), de las cuales se obtuvo una gran variedad de respuestas. De las contestaciones dadas en la primera pregunta planteada, se puede ver como la muestra se pone en el lugar de los personajes, mientras que en la segunda nos expresan su opinión sobre lo que ha pasado.



Gráfica 1. Resultados obtenidos tras la narración de la leyenda 1. Respuestas dadas por el alumnado

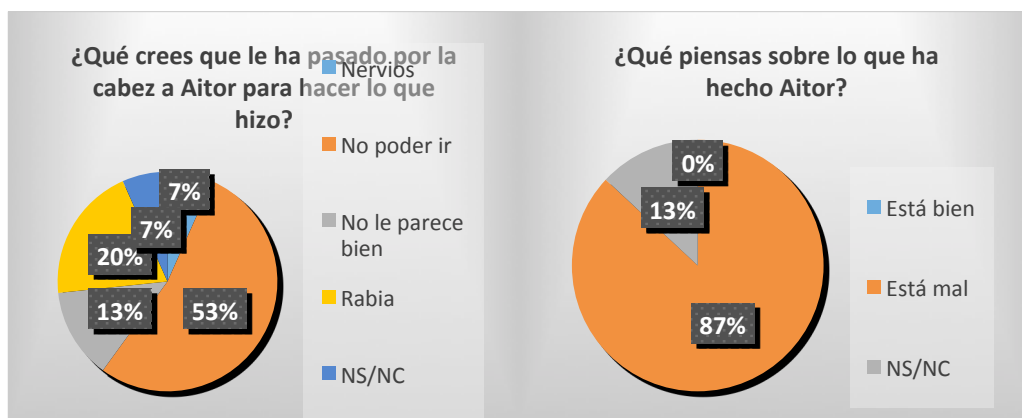
Leyenda 2. Jennifer y su balón: Esta vez la leyenda se ha contado de forma grupal y al igual que la vez anterior se han realizado preguntas con las que ayudar

la comprensión de ésta y captar la atención del alumnado. El hecho de encontrarnos en grupo, hace que estos se sientan más distraídos y tengan la tentación de hablar con sus compañeros, pero gracias a las preguntas y al contar la historia de una forma lúdica, esto no ha ocasionado ningún tipo de problema.



Gráfica 2. Resultados obtenidos tras la narración de la leyenda 2. Respuestas dadas por el alumnado

Leyenda 3. El desengaño de Aitor: Por último una semana después se volvió a contar una nueva leyenda, la cual fue narrada en parejas. Nuevamente los resultados obtenidos en la segunda respuesta fueron positivos, mientras que los de la primera mejoraron con respecto al número de alumnos/as que no contestaban y a las respuestas dadas, siendo estas bastante razonables.



Gráfica 3. Resultados obtenidos tras la narración de la leyenda 3. Respuestas dadas por el alumnado.

Como se puede comprobar a lo largo de las tres semanas que ha durado la investigación, se ha producido un progreso con respecto a los resultados obtenidos, optimizando positivamente los conocimientos que poseía la muestra

seleccionada, estas mejoras se han corroborado al volver a pasar la rúbrica. Los resultados obtenidos tras la realización del programa y la evaluación intermedia, han sido los siguientes (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados generales de la rúbrica de evaluación. Número de niños/as que se encuentran en cada nivel

Pr= pretest y Po= postest

INDICADORES	AUSENCIA 0 punto		CONOCE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS 1 puntos		RECONOCE LAS EMOCIONES EN SÍ MISMO 2 puntos		EXPRESA Y COMUNICA LAS EMOCIONES A SU ENTORNO HABITUAL 3 puntos		EXPRESA y COMUNICA LAS EMOCIONES A PERSONAS DESCONOCIDAS 4 puntos	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
	Conoce las emociones primarias (cólera, alegría, miedo y tristeza)	1	1	2	2	1	2	8	6	3
Conoce las emociones secundarias (amor, sorpresa, vergüenza y aversión)	3	1	1	2	5	2	1	8	1	2
Manifiesta interés por las emociones y sentimientos de sus compañeros	2	1	1	4	0	2	0	1	3	7
Se expresa y comunica mediante el lenguaje verbal	4	1	0	2	0	3	5	7	0	2
Se expresa y comunica mediante el lenguaje no verbal	0	1	1	3	1	5	3	3	1	3
Expresa y comunica con claridad y fluidez sentimientos y emociones	2	1	2	3	1	4	2	6	0	1
Reconoce las emociones en determinadas situaciones (canciones, textos e imágenes)	1	2	2	2	1	3	2	7	0	1

En esta tabla se reflejan los resultados obtenidos por cada uno de los niños/as, indicando el número de estos que se ha quedado en cada nivel, es decir al realizar por ejemplo la primera actividad relacionada con el indicador “conoce las emociones primarias” si el individuo respondía de forma satisfactoria a todas las cuestiones se le encasilla en el apartado de expresa y comunica las emociones a personas desconocidas, sin embargo si no era capaz de responder a ninguna, se le ponía en ausencia.

5. CONCLUSIONES

Gracias a los resultados obtenidos mediante el programa piloto, se ha podido responder a la primera variable planteada, con la que se pretendía conocer la expresión y comunicación emocional en niños/as con NEE, para más tarde y gracias a las leyendas responder a la segunda.

A lo largo de la evaluación intermedia, la cual se ha realizado mediante la narración de leyendas se ha podido observar un gran progreso en los resultados, donde el alumnado ha evolucionado positivamente, consiguiendo empatizar con los personajes de las narraciones y expresando como se sentirían si estuvieran en su lugar, es decir a mejora su expresión y comunicación emocional. El número de niños/as que no contestaban ha ido disminuyendo, consiguiendo así una mayor participación por parte de ellos.

A través de la valoración de jueces se ha conseguido mejorar el principal instrumento que se ha utilizado a lo largo de la investigación, ayudando así a la obtención de unos resultados más certeros.

Todos estos resultados no han podido ser comparados con otras investigaciones debido a la escasa información sobre el tema a tratar, por ello considero que sería necesaria una mayor investigación o estudio por parte de especialistas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ibarrola, B. (2011). Como educar las emociones de nuestros hijos. Conferencia celebrada en el auditorio CAM de Alicante el 5 de abril.
- Loeches, A. (1988). *Discriminación y expresión de emociones en bebés con síndrome de Down*. (Tesis doctoral). Recuperado de Dialnet. (ISBN 84-7477-364-4).
- Verdugo, M.A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad intelectual*, 34 (1), 5-19.

7. ANEXO

Anexo I. Rúbrica de evaluación

INDICADORES	AUSENCIA 0 punto	CONOCE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS 1 puntos	RECONOCE LAS EMOCIONES EN SI MISMO 2 puntos	EXPRESA Y COMUNICA LAS EMOCIONES A SU ENTORNO HABITUAL 3 puntos	EXPRESA y COMUNICA LAS EMOCIONES A LAS PERSONAS DESCONOCIDAS 4 puntos
Conoce las emociones primarias (cólera, alegría, miedo y tristeza)	No es capaz de identificar sus emociones y sentimientos primarios Ej.: Se muestra un familiar y se muestra indiferente.	Identifica en los demás cuándo sienten tristeza, alegría, miedo y cólera. (Tiene que conocer al menos dos de las cuatro establecidas) Ej.: Si cuándo un compañero es premiado, como en él la alegría que siente.	Reconoce en él mismo cuándo siente miedo, tristeza, alegría o cólera. (Tiene que conocer al menos dos de las cuatro establecidas) Ej.: Es capaz de reconocer las emoción de tristeza en sí mismo	Expresa y comunica a sus amigos las emociones primarias (cólera, alegría, miedo y tristeza) Ej.: Cuando se siente triste, se lo comunica a sus amigos.	Es capaz de comunicar y expresar las emociones primarias (cólera, alegría, miedo y tristeza) a desconocidos. Ej.: Ante situaciones de miedo, se dirige hacia un adulto.
Conoce las emociones secundarias (amor, sorpresa, vergüenza y aversión)	No es capaz de identificar sus emociones y sentimientos secundarios. Ej. Cuando es culpable de algo, no es capaz de reconocerlo	Identifica en los demás cuándo sienten vergüenza, amor, sorpresa o aversión. (Tiene que conocer al menos dos de las cuatro establecidas) Ej.: Conoce cuando uno de sus amigos está sintiendo vergüenza.	Reconoce en él mismo cuándo siente amor, sorpresa, vergüenza y aversión. (Tiene que conocer al menos dos de las cuatro establecidas) Ej. Siente vergüenza al exponerse en público	Expresa y comunica las emociones secundarias (amor, sorpresa, vergüenza y aversión) a sus personas próximas. Ej.: Cuando se siente sorprendido, se lo comunica a sus amigos.	Es capaz de comunicar las emociones secundarias (amor, sorpresa, vergüenza y aversión) a personas desconocidos. Ej.: Cuando se siente avergonzado se lo trasmite a los demás
Manifiesta interés por las emociones y sentimientos de sus compañeros	No manifiesta interés por sus compañeros Ej.: Un compañero se cae de la silla y no se preocupa por él.	Identifica cuándo un compañero se siente triste, alegre, sorprendido, avergonzado (emociones primarias y secundarias) (Tiene que conocer al menos 4 de las emociones básicas ¹) Ej.: Uno de sus compañeros de clase se cae y él identifica que se ha puesto triste.	Empatiza con sus compañeros Ej.: Su compañero de al lado, se siente triste porque sus padres han discutido. El se preocupa por cómo se siente su amigo.	Cuando sus compañeros de clase lo necesitan, los ayuda. Ej.: Muestra interés por las emociones de los demás prestándoles ayuda, aunque no lo consiga.	Ayuda a sus iguales, independientemente que sean de su grupo-clase o no. Ej.: Muestra interés por las emociones de los demás prestándoles ayuda, aunque no lo consiga.
Se expresa y comunica mediante el lenguaje verbal	No se expresa mediante el lenguaje verbal Ej.: No es capaz de comunicar, ni expresar lo que siente.	Expresa y comunica con dificultad lo que sienten los demás mediante el lenguaje verbal. Ej.: Intenta expresarse pero le cuesta hacerlo.	Comunica y expresa de forma breve lo que siente o le pasa. Ej.: Cuando discute con sus compañeros, sabe pedirles perdón mediante el lenguaje verbal.	Expresa y comunica de forma funcional todo lo que le pasa. Ej.: Si se siente enfadado lo trasmite mediante el lenguaje verbal, ya sea por insultos, diálogo, etc.	Comunica y expresa de forma funcional todo lo que le pasa a desconocidos. Ej.: Ante una situación es capaz de comunicar sus emociones mediante el lenguaje oral
Se expresa y comunica mediante el lenguaje no verbal	No se expresa mediante el lenguaje no verbal Ej.: En su rostro no se ven reflejados signos de expresión emocional	Expresa y comunica como se sienten los demás, mediante el lenguaje no verbal Ej.: Mediante el juego, expresa emociones y sentimientos	A través de sus expresiones no verbales, se entiende lo que quiere comunicar. Ej.: Cuando se siente avergonzado se tapa con el objetivo de que no le miren (la cara con las manos, detrás de algún objeto, etc.)	Con sus amigos se expresa mediante el lenguaje no verbal Ej.: Cuando se siente disgustado lo expresa mediante el lenguaje no verbal	Expresa y comunica sus emociones y sentimientos mediante el lenguaje no verbal. Ej.: Utiliza el cuerpo como medio de comunicación emocional
Expresa y comunica con claridad y fluidez sentimientos y emociones	Carece de la comunicación y expresión de las emociones Ej.: Cuando intenta comunicar sus emociones lo hace de una forma desordenada y sin claridad	Le cuesta expresar las emociones de los demás de una forma clara y fluida. Ej.: Cuando quiere comunicar las emociones de los demás le cuesta mucho hacerlo de una forma clara y fluida	Le cuesta expresar y comunicar sus emociones de una forma clara y fluida Ej.: Cuando comunica o expresa algunas de sus emociones, muestra dificultades para hacerlo de una forma clara y fluida, pero lo consigue	Con sus amigos se expresa con fluidez Ej.: Ante situaciones en las que tiene la necesidad de comunicar y expresar sus necesidades, lo hace de forma fluida ante sus amigos	Es capaz de comunicar sus emociones de forma fluidas. Ej.: Satisface su necesidad de comunicar y expresar sus emociones de manera fluida y clara.
Reconoce las emociones en determinadas situaciones (canciones, textos e imágenes)	No es capaz de reconocer las emociones en determinadas situaciones. Ej.: No identifica las emociones en imágenes, canciones, cuentos.	Identifica algunas emociones en determinados ámbitos. (Al menos 4 de 8) Ej.: Es capaz de identificar las emociones en imágenes	Reconoce en sí mismo las emociones que le transmiten las diferentes situaciones. (Al menos 4 de 8). Ej.: Expresa y comunica lo que si una canción le trasmite alegría, tristeza o miedo	Expresa y comunica a sus compañeros cómo se siente ante las diferentes situaciones ambientales. Ej.: Expresa cómo se siente tras la narración de una leyenda	Expresa y comunica a desconocidos cómo se siente ante las diferentes situaciones ambientales. Ej.: Comunica a los demás que le ha parecido la leyenda narrada y empatiza con los personajes

PROGRAMA BASE PARA EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN Y MEJORA DE LA CONDUCTA: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DESDE EL PARADIGMA CUÁNTICO

María Amparo Belén García García

Cuerpo de Maestros-Junta de Andalucía, España

Maestra, pedagoga, música y fundadora de Escuela Con Alma

luxaeternam.com@gmail.com

RESUMEN :

El presente documento trata de mostrar el trabajo de investigación basado en el enfoque científico-cuántico y su aplicación en el ámbito educativo, así como su repercusión y efecto transformador tanto a nivel individual y social. A través de la elaboración y aplicación de un programa que se fundamenta en el paradigma de la Pedagogía Cuántica, de la Pedagogía Consciente, y que forma parte del ideario de Escuela con Alma. Para su aplicación en el aula hemos integrado los avances científico-filosóficos actuales con las prácticas de desarrollo del autoconocimiento, de la concentración, y la empatía, que las principales culturas antiguas nos han legado, en un proyecto didáctico enfocado a la disminución de la conflictividad en el centro escolar, a la mejora en el rendimiento académico, al incremento de la salud y bienestar de la comunidad educativa, así como a la disminución del absentismo escolar: Programa Base para el Desarrollo de la Atención y Mejora de la Conducta (PBDAMC)

Palabras clave: pedagogía holística, pedagogía cuántica, escuela con alma, competencias base, meditación en el aula. inteligencias múltiples, atención, trastornos de aprendizaje, innovación educativa.

ABSTRACT:

This document shows the research based on the quantum scientific approach and its application in education as well as its impact and transformative effect on both individual and social level. Through the development and implementation of a program that is based on the paradigm of quantum Pedagogy, Pedagogy of Consciously, and is part of the ideology of Alma School. For use in the classroom we have integrated current scientific and philosophical progress with development practices of self-knowledge, concentration, and empathy, the main ancient cultures have left us in an educational project aimed at

decreasing conflicts at school, improvement in academic performance, increased health and wellness education community as well as decreased absenteeism: Base Development Program of Focus and improvement of Conduct.

Keywords: holistic pedagogy, quantum pedagogy, “escuela con alma”, emotional skill, emotional intelligence, social skill, social intelligence, spiritual intelligence, teacher training, improved focus and concentration, improved behavior, meditation in the classroom, improving school climate, decrease absenteeism, improving school performance, increase student motivation, teacher health and welfare, new educational paradigm.

INTRODUCCIÓN

La investigación trata de integrar en el currículo educativo y aplicar en el aula los avances de la Física Cuántica (dualidad onda-partícula, energía del punto cero, entrelazamiento cuántico, principio de incertidumbre), la Epigenética (influencia del entorno y las creencias en el cambio genético), la Ionogenómica (relación entre el campo electromagnético de la Tierra, la Ionosfera y la modificación de proteínas del ADN), la Psico-neuro-endocrino-inmunología (relación entre pensamientos, actividad neuronal, sistemas endocrino e inmunitario), los descubrimientos en Neurociencia (memoria a largo plazo, control mental), el descubrimiento de las Resonancias Schumann (ondas que conectan a los seres vivos con el campo de frecuencia terrestre y solar), las nuevas corrientes de pensamiento humanista y sistémico, como la Psicología Gestáltica (Aquí y Ahora, principio de semejanza, continuidad, proximidad, equivalencia, etc), las Constelaciones Familiares (órdenes del amor, de la ayuda, aceptar lo que es, etc), el camino del autoconocimiento a través de diferentes vías, como la que propone el Eneagrama de Claudio Naranjo (tipología y caracteres de personalidad), la Fenomenología (resolución de los problemas a través de la experiencia originaria e intuitiva), etc., a la educación. Ello implicaría hablar de Pedagogía Cuántica y Holística, que aportaría una visión completa e integradora del ser humano: con las dimensiones intelectual, física, emocional, energética y espiritual. El paradigma “Escuela con Alma” re-une las enseñanzas tradicionales de las filosofías de oriente (yoga, meditación, arquetipos, simbología, el Tao, el camino del ZEN) y occidente (escuelas Pitagórica, Socrática, Aristotélica, sabiduría indígena americana, cosmovisión, etc), adaptándolas a la actualidad, con los recientes avances científicos en la línea de la

“Ciencia con Conciencia”, aplicando todo ello al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la Institución Educativa. Es un nuevo planteamiento en la educación, que no requiere de recursos materiales ni económicos, puesto que solo depende de la Voluntad de sus miembros. Hablamos también de “Escuela con Calma”, ya que basándonos en las tradiciones antiguas, es desde un estado de no-excitación, y de equilibrio en todas las dimensiones, como el ser humano se abre a la adquisición del conocimiento de sí mismo, y del exterior. La parte pre-frontal del cerebro, se activa cuando somos reflexivos, buscamos alternativas y somos creativos. Por el contrario, en situaciones de miedo, peligro, sentimientos de soledad o de abandono, comienza a activarse, de forma súbita, la parte dedicada a defendernos contra peligros físicos y que solo posee tres tipos de respuesta: ataque, huida o bloqueo. Útil ante la amenaza de un depredador, pero no ante un reto profesional o personal. El miedo, inhibe todas las emociones, en especial, el amor. Existe una completa relación entre nuestras emociones y nuestro bienestar físico. Hay un diálogo interno continuo entre nuestras cien trillones de células y nuestras emociones (estrés, ansiedad, miedo, ira, etc.), que reincide en nuestro sistema inmune. El peso de las emociones, pensamientos y patrones de creencias que cada cual gestiona en su día a día y su efecto en nuestro organismo, lo estudia profundamente el innovador campo de la Psico-neuro-endocrino-inmunología. Con todo lo expuesto, se pretende realizar un estudio de investigación docente con carácter científico, que permita llevar a cabo los siguientes Objetivos:

Desarrollar la atención; adquirir hábitos de conducta que contribuyan a la armonía del aula, centro, familia y sociedad; adquirir estrategias de autogestión de las emociones; aprehender hábitos de respiración y relajación; desarrollar nuevas conexiones neuronales, favoreciendo la potenciación de las Inteligencias Múltiples; valorar la importancia de la respiración para la salud; asimilar hábitos de postura corporal, alimentación y ejercicio saludables; adquirir hábitos de escucha del propio cuerpo, así como de la respiración; valorar el silencio; adquirir estrategias para liberar la ansiedad y el miedo a través de la respiración y escucha silenciosa; desarrollar la empatía, la generosidad, el respeto, la autoestima, la confianza en el grupo, así como estrategias para “ser felices”; desarrollar la integración del alumnado del Aula Específica; valorar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, utilizadas de un modo terapéutico y enriquecedor; estimular las interacciones afectivas, constructivas y comunicativas, que

conduzcan a la mejora del clima en el aula, en el centro, y en la familia; elaborar un material didáctico adaptado a la Etapa educativa de Primaria, que incluya Cd con audio descriptivo, así como libro con las sesiones y su metodología; iniciar su adaptación para las Etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria, así como para las aulas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, y, Aula Específica; establecer redes de centros que realicen la aplicación del Programa, estimulando el intercambio de experiencias, aprendizajes, evaluación y mejora del programa; crear un portal informático para facilitar el acceso al Programa, sus recursos didácticos: actividades, audios, videos, fotos, fichas de seguimiento y evaluación, comunicación inmediata, etc; así como su divulgación entre la comunidad docente. Su aplicación se llevo a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria, en la ciudad de Sevilla durante los años 2010 y 2011, entre el alumnado de 3º y 6º de E.P.

1. FINALIDADES DEL PBDAMC

1. Prevenir y reducir los trastornos de atención y concentración que está viviendo el alumnado de nuestro tiempo;
2. Aumentar el rendimiento escolar, a través de la mejora en su capacidad de concentración y atención, en especial del alumnado con diagnósticos de T.D.H.A. y dificultades específicas, como el Autismo;
3. Dotar al alumnado de herramientas para aprender, de forma autónoma, a reducir la ansiedad y el estrés, previniendo trastornos en el organismo;
4. Dotar al profesorado de técnicas, herramientas, material didáctico, y hábitos para gestionar, de un modo saludable, los posibles conflictos, tensiones y ansiedad inherentes a la profesión educativa;
5. Estimular la participación de la familia en tan importante tarea, creando cauces, tiempos y espacios para su participación activa en el centro, mejorando las relaciones y el trato saludable entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa;
6. Estimular la Comunicación Profunda entre cada individuo del sistema, previniendo el sufrimiento y la desconfianza que genera la mala comunicación;
7. Prevenir y reducir los trastornos de conducta del alumnado, que revertirá en la sociedad del futuro;

8. Estimular y profundizar en el autoconocimiento y autogestión de los pensamientos, emociones y energías;
9. Generar relaciones sanas, coherentes y plenas con el resto de personas y con el entorno y, en especial, con el medio ambiente que le rodea;
10. Fomentar el desarrollo de la conciencia de una conciencia individual y limitada, a una conciencia universal sin límites;
11. Desarrollar el sentido de trascendencia de la vida, generando seres sanos y felices;
12. Generar individuos capaces de modificar, de forma consciente, positivamente sus creencias y su salud, a través de su estado anímico, intención, amor y decisión.

2. METODOLOGÍA

Si bien la aplicación del paradigma ha sido llevado a cabo de forma urgente de la demanda del equipo docente tras el sentimiento de frustración e impotencia obtenido por no encontrar alternativas ante los retos que el alumnado actual nos estaba presentando, como respuesta a la necesidad de atender desde otros puntos de vista y empleando nuevas e innovadoras herramientas, los problemas derivados por la falta de atención, la hiperactividad, así como la búsqueda de una mejora en los resultados académicos generales del alumnado paulatina en la práctica cotidiana, a lo largo de seis años, es, desde el 2010, cuando se recoge y contempla a nivel de centro, a través de un programa incorporado dentro del Plan de Centro. Se trata de un centro público de educación infantil y primaria, de una línea en cada nivel, y 180 alumnos, situado en una barriada sevillana con un nivel socioeconómico medio. El proyecto surge de la demanda del equipo docente tras el sentimiento de frustración e impotencia obtenido por no encontrar alternativas ante los retos que el alumnado actual nos estaba presentando, como respuesta a la necesidad de atender desde otros puntos de vista y empleando nuevas e innovadoras herramientas, los problemas derivados por la falta de atención, la hiperactividad, así como la búsqueda de una mejora en los resultados académicos generales del alumnado.

El programa aplicado, con el nombre de “Programa Base para el Desarrollo de la Atención y Mejora de la Conducta”, consiste en sistematizar sesiones de meditación-relajación guiadas, cada día, a la hora de iniciar las clases, y con la opción de llevarlas a cabo también al regreso del descanso, de unos 10 minutos de duración. Dichas sesiones están

curricularmente secuenciadas, e insertas en el Proyecto Oficial del Centro, previa aprobación del Claustro (equipo docente) y del Consejo Escolar (comunidad educativa al completo). Las sesiones están comprendidas en 8 Fases, que van desde lo más cercano e inmediato, como es la toma de conciencia corporal, pasando por el autoconocimiento, hasta concluir en el desarrollo de una conciencia amplia y global, que otorgue los valores superiores necesarios para que los jóvenes sean constructores de un mundo nuevo, regido por verdaderos maestros del Corazón, verdaderos maestros del Alma. Todo ello a través del cultivo del Silencio, el contacto con la Naturaleza, la meditación y la contemplación, la reflexión y el desarrollo del autoconocimiento, la concentración, la interiorización, el agradecimiento, la intuición, el buen humor, la escucha atenta del cuerpo y las emociones, la confianza, el fluir, la comunicación consciente, la justicia en las relaciones, la admiración, la compasión, el servicio, la cooperación, el trabajo en grupo, la solidaridad, la sencillez, la modestia, la humildad, la buena voluntad, etc. Utilizando técnicas de PNL (relación entre lenguaje, neuronas y patrones de comportamiento), Gestalt, Constelaciones Familiares, Eneagrama de la Esencia, Medicina Tradicional Oriental (meridianos energéticos, digitopresión, shiatsu, etc), sabiduría de los pueblos indígenas americanos (cuentos, filosofía, simbología, danza), psicología transpersonal (integra los aspectos espiritual y trascendental del ser humano), bioenergética (conciencia postural y corporal), biodanza (conciencia y expresión emocional a través de la danza), yoga, meditación, etc. El proyecto consiste en la adquisición de hábitos de escucha interna y meditación, mediante la sistematización y secuenciación de sesiones guiadas de forma diaria. De este modo, nada más llegar a las aulas, previo a iniciar las clases, todo el centro dedica 10 minutos a la meditación. Dichas sesiones son guiadas por el profesorado, bajo un mismo formato, adaptándose y evolucionando con el grupo a lo largo del tiempo. Dichas sesiones curricularmente secuenciadas, e insertas en el Proyecto Oficial del Centro, previa aprobación del Claustro (equipo docente) y del Consejo Escolar (comunidad educativa al completo), están elaboradas en las siguientes Fases de Desarrollo:

1ª Fase: Preludio. Conciencia del cuerpo: Respiración: abdominal, clavicular, torácica. Respiración consciente, controlada. Liberación de tensiones musculares y del estrés a través de la respiración. Percepción kinestésica del esqueleto. Percepción del sistema muscular: Focalización. Percepción de los órganos: Mentaciones. Conciencia y corrección

postural. Conciencia y valoración de hábitos saludables de alimentación y ejercicio físico. Nutrición energética. Técnica Alexander. Automasaje de hombros y cuello. Masaje facial Shiatsu. Masaje facial Ayurvédico. Bioenergética.

2ª Fase: La Puerta de la Tierra. Conciencia de las emociones: Escucha atenta del cuerpo. Conectar sensación corporal con emoción o estado de ánimo (ponerle nombre a lo sentido). Reconocimiento de la raíz de la emoción (¿de dónde viene?) Conciencia de los Chakras. Relación Chakras-zona corporal-color. Relación de los Chakras con la emoción correspondiente. Percibiendo las energías. Concienciación del estado de los Chakras: exceso, equilibrio/salud, defecto energético. Concienciación del efecto en el cuerpo y en las emociones, de los malos hábitos de pensamiento: el miedo, la angustia, la falsedad e inautenticidad, el Juicio, la Comparación, la Valoración, la desconexión de nuestras emociones, etc. Estrategias para autogestionar las emociones. Aceptación y pensamiento positivo. Iniciación al *REIKI*. Asanas de Yoga para la reequilibración de cada Chakra. Técnicas elementales de Digitopresión. Técnicas elementales de reflexología manual y podal.

3ª Fase: La Puerta del Agua. Conciencia del entorno natural: Percepción y sensibilización con el medio ambiente. Percepción del efecto del ser humano en el medio ambiente. Conciencia de pertenencia a un lugar. Percepción y valoración de la belleza.

4ª Fase: La Puerta del Fuego. Conciencia del otro: La mirada al otro: Proyecciones erróneas. Toma de conciencia de las emociones y estado de ánimo del otro. Desarrollo de la comprensión, empatía. Conciencia de las semejanzas (lo que me une) para la prevención y resolución de conflictos.

5ª Fase: La Puerta del Aire. Conciencia del grupo: Toma de conciencia de la "máscara". Conciencia del efecto y aportación de cada miembro al grupo. Aportación del otro dentro del grupo. Desarrollo de la gratitud. Desarrollo del perdón. Confianza en el grupo: amistad. Autonomía en la gestión de las relaciones del grupo.

6ª Fase: La Puerta del Viento. Conciencia de mi propia aportación al grupo: Responsabilidad: Reflexión sobre mis propios equívocos, y efecto en los demás. Lista de

virtudes: “el lazo infinito”. De lo que nos separa a lo que nos une. Desarrollo de la responsabilidad en mis acciones.

7ª Fase: La Puerta de la Luz. Conciencia de mi propia aportación al medio natural y social: Responsabilidad: Hábitos de conducta y pensamientos para un planeta sostenible. Compromiso diario de acción. Repercusión en el entorno familiar. Repercusión en el entorno social inmediato.

8ª Fase: La Puerta del Paraíso. El goce de vivir: Adquisición de hábitos para una vida en armonía: generosidad-compartir, respeto, sinceridad, comunicación, etc. Adquisición de hábitos de higiene y cuidado corporal saludables. Adquisición de hábitos responsables de cuidado del medio natural. Adquisición de hábitos de valoración de la vida: agradecimiento. Creación de “Mi proyecto Vital”. Técnicas de apertura del corazón: Constelaciones Familiares aplicadas al ámbito educativo. Creación de un “baúl de las soluciones”.

3. RESULTADOS, CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA

El método utilizado para la recogida de datos es un método conceptual/teórico y cualitativo. Tras observar los resultados a corto y medio plazo desde la aplicación del programa, mediante pruebas objetivas, observación diaria contrastada con el equipo profesional, autoevaluación del alumnado y en las tutorías con las familias, con la reducción de la conflictividad hasta casi su desaparición, con la consiguiente mejora del clima escolar y de las relaciones interpersonales, así como de la evolución y el desarrollo de las inteligencias múltiples en el alumnado, su nivel de atención, concentración y motivación para el aprendizaje, la aplicación de las técnicas y herramientas aprendidos en su vida diaria, el aumento de su autoestima, así como el incremento en la satisfacción docente y en su motivación profesional.

Tabla 1. Comparación de los resultados evaluados en el alumnado antes de aplicarse el programa (2010) y un año después (2011). Mostrando con ellos la efectividad y la mejora de la calidad educativa en todos los aspectos a estudiar.

Grupos de intervención y fechas de recogida de datos	Nivel de Atención y Concentración (%)	Nivel de Conflictividad y violencia escolar diaria (%)	Resultados académicos (Media de 0 a 10)
2º curso de Educación Primaria: 7 años (año 2010)	26 %	90 %	5'5
3º curso de EP: 8 años (marzo 2011)	82'6 %	30 %	7'6
4º curso de EP : 9 años (año 2010)	60 %	70 %	6
5º curso de EP : 10 años (marzo 2011)	90 %	20 %	8
5º curso de EP : 10 años (año 2010)	17'8 %	95 %	6'4
6º curso de EP : 11-12 años (marzo 2011)	90 %	35 %	7'8
Porcentaje de mejora, así como de descenso de la conflictividad a nivel de Centro desde 2010 hasta marzo de 2011 (edades entre 6 y 12 años), y la media de resultados académicos en marzo de 2011.	52 %	45 %	7

La presente investigación, trata de poner en relieve, que el Amor, el abrazo, la escucha y encuentro con uno mismo, la paz interior, la felicidad y alegría de vivir, son más que eficaces y efectivos para que se de el aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas en el alumnado. Que la verdadera Excelencia, no es tal, si el individuo, no ha logrado sentirse pleno, sano y feliz. Que a través de este estado, es como el individuo se entusiasma y se predispone de forma libre y voluntaria al aprendizaje. Se considera que la verdadera transformación de una sociedad radica en la educación y formación de las personas que la conforman, que la verdadera transformación de la Educación, estriba en la transformación de las personas que la legislan, transmiten, enseñan y ponen en práctica. No se precisan más herramientas, ni gastos económicos, se precisa la voluntad de sus miembros su actualización. Queda manifiesta su validez para integrarlo dentro de los planes de formación inicial y continua del profesorado ofreciendo nuevas asignaturas en los estudios universitarios que traten de manera específica la Pedagogía Cuántica u Holística, así como la progresiva transformación del currículo en todas las etapas educativas. Desde el próximo curso escolar se pondrá en marcha el programa en el municipio de la Rinconada, desde una dimensión comunitaria entre los diversos centros de enseñanza primaria y secundaria, y abierto a cualquier persona que desee participar

en él, desde el paradigma educativo de Escuela Con Alma, gracias a la profesora del IES Antonio de Ulloa, Gracia Viso Millán.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos de referencia: UNESCO

Solano, D. (2008) *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*.

Libros de referencia:

Grof, S. (1994). *La mente holotrópica (niveles de la conciencia)*. Barcelona. Kairós.

Hellinger, B. (2012) *Los órdenes de la ayuda*. Barcelona. Herder.

Hellinger, B. (2011) *Órdenes del amor*. Barcelona. Herder.

Hellinger, B. y G. Ten Hövel. (2000) *Reconocer lo que es*. Barcelona. Herder.

Goleman, D. (2006) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2006) *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

Maslow, A. (1985). *La personalidad Creadora*. Barcelona. Kairós.

Mc. Taggart, L. (2002) *El campo, la fuerza secreta que mueve el universo*. Málaga. Sirio.

Pastor, A. (2006) *Actitudes para pensar, sentir y actuar de una forma sistémica*. Revista Cuadernos de Pedagogía. 360 – sep. 2006.

Traveset, M. (2007) *La Pedagogía Sistémica. Fundamentos*. Barcelona. Graó.

Gallegos Nava, R. (1999) *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México. Editorial PAX MÉXICO.

Gonzalez Pérez, C. (2010) *Veintitrés maestros, de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Mandala Ediciones.

Hernández Quirós, G. (2005) *La imagen Holística del ser humano y la cognición individual*.

- Montaño Salas, F. (1991) *Educación 2000: una perspectiva holística*. Traducción de: Global Alliance For Transforming Education.
- Greene, B. (2011) *El universo elegante: supercuerdas, dimensiones ocultas y la búsqueda de la teoría definitiva*. Critica.
- Boyce Tillman, J. (2003) *La música como medicina del alma*. Paidós de Música.
- Cook, B. (2011). *Vida saludable. Reiki para la autosanación: para el cuerpo, la mente y el alma*.
- Evans, M; Rodger, Iain y Gladish Butt, P. (2003) *Cómo curar cuerpo, alma y espíritu: medicina antroposófica.. Rudolf Steiner*.
- Goswami, A. (2011) *Ciencia y Espiritualidad: una integración cuántica*. Barcelona. Kairós.
- H. Lipton, B. (2007). *La Biología de la Creencia: la liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. La esfera de los libros.
- H. Lipton, B. (2010) *La Biología de la Transformación: cómo apoyar la evolución espontánea de nuestra especie*. La esfera de los libros.
- Jauset Berrocal, J. (2008) *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Barcelona. UOC Editorial.
- Masaru E. (2010) *El Agua: espejo de las palabras*. Málaga. Sirio.
- Márquez López-Mato, A. (2010) *Psiconeuroinmunoendocrinología II: Nuevos dilemas para viejos paradigmas. Viejos dilemas para neoparadigmas*. Polemos.

5. REFERENCIAS DE INTERNET

- Decenio de la educación para el desarrollo sostenible (DEDS). UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/sustainable-development/>
- Webs educativa para dibujar Mandalas:
<http://orientacionandujar.wordpress.com/2009/02/02/fichas-atencion-mandalas/>

<http://milrecursoseducacioninfantil.blogspot.com/2010/02/mandalas-infantiles-paracolorear.html>

Webs educativas para trabajar las inteligencias múltiples de Howard Gardner:

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/inteligencias_mutiples.html

Fernández-Carrión Quero, M. *Entorno educativo digital e inteligencias múltiples*
<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/ca/musica-educacion-y-tic/item/200-entorno-educativo-digital-e-inteligencias-multiples>

Vinas, M. *Recursos TIC para desarrollar las inteligencias múltiples de Howard Gardner:*
<http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/10/mapa-conceptual-recursos-tic-para-desarrollar-las-inteligencias-multiples-de-howard-gardner/>

Delgado Morales, R. “¿Qué es epigenética? ¿Y tú me lo preguntas? Epigenética..eres tú”
Investigación y Ciencia. <http://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/44/posts/qu-es-epigenetica-y-t-me-lo-preguntas-epigenetica-eres-t-parte-i-12314>

6. SITIOS WEB

Plataforma web para la investigación y desarrollo de nuevos modelos educativos desde el paradigma holístico: www.escuelaconalma.com

Sitio web para la aplicación e investigación de la inteligencia emocional: www.inteligencia-emocional.org

Celnikier, F., *Epigenética, Psiconeuroinmunoendocrinología y Psicoterapia Integrativa:*
www.epigenetica.org

Materiales, actividades y teoría de las inteligencias múltiples:
www.inteligenciasmultiples.net

LOS AFECTOS Y VÍNCULOS APRENDIDOS Y SU INCIDENCIA EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES A PARTIR DE LA NARRATIVA

M^a José Álvarez Orive

Universidad de Sevilla, España

Gestora Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

mjaorive@us.es

M^a Dolores Jurado Jiménez

Universidad de Sevilla

Profesora Departamento Didáctica y Organización Educativa

lolajurado@us.es

RESUMEN:

Este trabajo recoge una síntesis de cómo los afectos y vínculos que establecemos en las relaciones interpersonales y profesionales condicionan la forma de entender la vida y la educación. La gestión del aprendizaje emocional sobre los vínculos que establecemos en las relaciones interpersonales es conectado con los estereotipos de género interiorizados. Dicho aprendizaje emocional es integrado en una concepción de educación existencial y social, trabajada a partir de la narrativa. La narrativa es considerada como un medio esencial para aprender a cuestionar y generar afectos y vínculos diferentes a los aprendidos desde la infancia, tomando consciencia de los cambios producidos.

Palabras clave: educación emocional, educación existencial y social, narrativa, estereotipos de género, afectos, vínculos interpersonales.

ABSTRACT:

This paper includes a summary of how the emotions and relationships that we establish in professional relationships and determine the way of understanding life and education. Managing emotional learning on the linkages we establish interpersonal relations is connected with internalized gender stereotypes. This emotional learning is built on a concept of existential and social, education worked from the narrative. The narrative is seen as an essential means of learning to

question and generate different emotions and links to learned from childhood, becoming aware of the changes

Keywords: emotional education, existential and social education, narrative, gender stereotypes, emotions, interpersonal bonds

INTRODUCCIÓN

Los hombres y las mujeres, somos seres que interactuamos en los espacios en los que convivimos tanto a nivel familiar, social y laboral. Esta interacción responde a modelos de relación que hemos aprendido desde nuestra infancia, tanto en el núcleo familiar como en la escuela y en otros espacios compartidos. Todo ello, condiciona toda la casuística de relaciones y afectos que protagonizamos a lo largo de nuestra trayectoria vital y profesional.

Estas emociones y sentimientos, en ocasiones, se trasladan de un ámbito a otro, puesto que son aprendidas, es decir coinciden tanto en el ámbito familiar, educativo como laboral o profesional. Algunos de estos vínculos generan determinadas emociones, que son consideradas como universales, como la dependencia, la envidia, el temor, o por el contrario la calma, paz, serenidad, seguridad, etc. Al trasladarse estos sentimientos y emociones a diferentes espacios, se dan sinergias que nos recuerdan que .somos seres sociales y socializadores. Y por tanto, el carácter positivo o negativo de las emociones que sentimos responde a determinados modelos de relación que hemos vivenciado, sobre todo en nuestras familias; y que si bien en la escuela o en otros espacios de compartición, podríamos contrastarlos con otros modelos de relación, siguen perpetuándose, porque responden a razones de género, pues somos fruto de una cultura androcéntrica.

Por lo que, se continúa repitiendo determinadas formas de ser y estar en la relación con el otro; con independencia de la diversidad familiar con la que nos encontramos actualmente, que va, desde familias nucleares, que han sido los modelos habituales (progenitores: padres, madres e hijos), hasta las familias homo parentales, donde parejas de hombres o de mujeres se convierten

en progenitores de uno o más niños. Ello genera a veces, situaciones contradictorias con el entorno. A través del discurso se apuesta por la autonomía de las personas (económica, relacional, emocional, etc.), sin embargo, nuestra educación, socialización y práctica cotidiana, nos apunta a repetir una y otra vez patrones de comportamiento, dando lugar a una desigualdad y a dependencias emocionales importantes que impiden el desarrollo del sujeto.

De ello se deriva, la importancia de una formación en valores, donde se abogue por el desarrollo personal real, y que consideramos solo será posible a partir de generar vínculos de afectos sanos tanto en el seno familiar, educativo y social. Es decir, una autoformación que apueste por la creación de vínculos saludables en el entorno personal, laboral y social, lo que trascenderá no solo a nivel personal, sino también grupal por el carácter socializador de las acciones cotidianas. De este modo, se abogará por una mayor participación, colaboración y trabajo en grupo, siendo el grupo el que se constituya como ente generador de dinámicas vivas de crecimiento personal, profesional y social, al margen de dinámicas de rivalidad competitiva.

1. EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y AFECTOS

La palabra emoción, según el diccionario de la lengua española, proviene del latín *emotio*, *emotio**n**is* y puede significar tanto una "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática", como un "interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo" (Real Academia de la Lengua Española, 2001: 883). Es decir, podemos entender que ello implica una reacción ante una situación, mientras que los sentimientos son considerados como la expresión mental de dicha emoción. Según la Real Academia de la Lengua la emoción es aquella "acción y efecto de sentir o sentirse" y también un "estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente" o un "estado del ánimo afligido por un suceso triste o doloroso" (Real Academia de la Lengua Española, 2001: 2048).

Las emociones pueden ser básicas, en el sentido de que ninguna cultura puede abstraerse a las mismas, entre ellas señalamos la alegría, la aflicción, la ira, el miedo, la sorpresa y la repugnancia, y por tanto, forman parte de la naturaleza humana. Y por otro lado, están esas emociones denominadas cognoscitivas, que no son automáticas y que están expuestas a la influencia de los pensamientos conscientes, lo que implica que sean más susceptibles de variación cultural que las emociones básicas, aunque no por ello dejen de ser universales.

Respecto a ello, destacar que es importante analizar las transferencias de emociones para considerar los vínculos y el afecto, pues transferimos por ejemplo cariño hacia el otro, en la medida de que recibimos cariño del otro.

Por tanto, el afecto es importante tenerlo en cuenta si trabajamos los vínculos, ya que implica una *interacción social entre dos o más personas*,. La palabra afecto proveniente del latín *affectus*, que es registrado por la Real Academia de la Lengua Española, en su segunda acepción, como "Cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño" (Real Academia de la Lengua Española, 2001: 54). Y dicha concepción, se liga a afectuoso o afectuosa, que implica dos acepciones como adjetivo: una como "Amoroso, cariñoso" y otra como "expresivo, vivo" (Real Academia de la Lengua Española, 2001: 54).

En este último sentido es como se toma el concepto de afectos, es decir, ligado a afectuoso o afectuosa, pues entendemos que lo amoroso ha de implicar la expresión en la interacción de lo vivo y su expresión emocional. Los afectos tal como los concebimos quedan ligados a la concepción de que la educación emocional no puede quedar al margen de una educación existencial y social, dentro de un marco educativo que entiende que para ahondar en las emociones y los sentimientos, "las narrativas de sí, son generadoras de auto(trans)formaciones existencial y social, deseables y deseadas por el sujeto, y el éxito de esta inversión en su historia provoca el sentimiento de bienestar y expectativas de nuevos desarrollos" (Passeggi, 2011). Dichas narrativas de sí, ayudan a replantear y cuestionar los modelos relación, que son fruto de la socialización

cultural., para apuntar hacia un modelo de interacción más horizontal desde la equidad de género.

La educación existencial y social a la que hacemos referencia, fue definida por López Górriz (2007a: 32-33) como el hecho de: "Acompañar a las personas a desarrollar su reconstrucción desde la formación, a partir del autoconocimiento de sus procesos internos [...] la persona humana siendo única y singular, es a la vez un ser colectivo, constelacional, intersubjetivo y plural, y está llamada a desarrollarse y co-construirse con los otros en la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo que está y vive con los otros, es una persona en soledad. Y necesita de espacios de soledad para poderse construir y avanzar en su singularidad y en su proyecto abierto de vida, del mismo modo que también necesita a los demás". Dicha educación existencial y social apuesta por el desarrollo de la persona de forma holística, apuntando a generar modelos de relación o vínculos sin apegos, ni dependencias emocionales, económicas, o de otra índole, para que pueda expansionar todo su potencial, siendo más autónoma y generando estilos de relación más horizontales y equitativos.

Por tanto, para re-crear una formación en la que queden religadas la experiencia a la existencia (sin olvidar su naturaleza cambiante), se necesitan dispositivos discursivos como las narrativas, ya sean orales o escritas) para desbrozar dimensiones de singularidad y socialización de las personas en sus entornos. Pues como indicaba Pineau (2007), entre otros autores, la formación acontece en la relación con el otro (heteroformación; co-formación), con las cosas del mundo (ecoformación) y consigo mismo, en la soledad de existir (autoformación). Necesitamos modelos de autoformación que nos ayuden a identificar emociones, sentimientos y afectos desarrollados en horizontalidad desde la equidad de género.

2. LAS RELACIONES PERSONALES Y PROFESIONALES RE-LIGADAS A VÍNCULOS EMOCIONALES Y AFECTIVOS

El ser humano es un ser social y socializador y por tanto es un ser que vive en relación. Estas relaciones pueden ser recreadas de distinto modo en función de

diferentes aspectos, pues la cultura y el hábitat en el que crecemos y nos educamos son fundamentales para integrar un tipo de vínculos u otros. Y del mismo modo influye la concepción de la vida, del mundo o de la ética que tengamos para re-crear modos de relaciones diversas según unos cánones más o menos establecidos.

Las necesidades biológicas, fisiológicas y afectivas nos llevan a recrear vínculos diversos, pero aquí nos interesa apuntar a los distintos modos de relaciones personales y profesionales que se gestan en los espacios de desarrollo personal y profesional en que nos movemos. Y especialmente se hace hincapié en las necesidades afectivas que son las más complejas de detectar. Las personas tenemos necesidades afectivas, pues necesitamos tanto del contacto físico, como de disposición de espacios de intimidad, así como crear relaciones íntimas que nos sirvan de apoyo y aceleración del crecimiento personal y social, así como generar vínculos de pertenencia a uno o varios grupos. Dependiendo de los modelos de relaciones que re-creemos vamos a entender que hay unas formas de relación que son: más constructivas o destructivas que otras, más horizontales o verticales, más sanas o insanas, más comprometidas y duraderas o más superficiales o efímeras, etc. Todo ello depende de varios factores, como pueden ser: el número de personas implicadas en la relación, la implicación de cada una en dicha relación, el nivel de maduración de cada una de las personas que componen la relación, del tipo de comunicación y vínculo afectivo que se establezca entre ellas, etc.

En este trabajo lo que interesa destacar es que este tipo de relaciones son aprendidas desde edades tempranas y que están vinculadas, en gran parte, al seno familiar o educativo en el que la persona crece y se desenvuelve en su día a día. Si se retoman a autores, como Freire (1970) quien planteaba como eje esencial de la educación liberadora un análisis y una acción en torno a las relaciones en situación de opresión y liberación; se ha de destacar que para él el eje vertebrador de pasar del estado de ser oprimido y no ser opresor pasaba por un proceso educativo importante que aún hoy se trabaja (ver publicaciones del Instituto Paulo Freire de España).

Y también autores como Berne (1985), desde la psiquiatría, expuso diferentes tipos de vínculos en función de procesos de maduración de la persona, donde el rol de "Niño, Adulto o Padre" estaban presentes en la formación del tipo de relaciones, independientemente de la edad que se tuviese, pues podemos mantener comportamientos de niño por ejemplo a lo largo de una vida o ejercer un rol de autoridad a lo largo de la misma con todas las personas que permitan esta forma de relación. Lo más complejo según esta teoría del "Análisis Transaccional" es pasar a construir relaciones donde se ejerza un rol de adulto a adulto, pues requiere todo un proceso de toma de conciencia y de cambios importantes en el desarrollo de la persona. Ello implica según Casado (2008:13) una concepción del ser humano, que es al mismo tiempo, intrapsíquica e interactiva (social), constituyendo el gran reto que trata de superar la Psicología Social en los últimos veinticinco años.

Dicha concepción del ser humano, por tanto, queda enmarcada y re-ligada a procesos educativos y formativos que pasan por procesos narrativos que proliferan actualmente a nivel internacional, véase por ejemplo la producción de ASIHVIF-RBE (Association International des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education) o de ANNHIVIF (Associação Norte-Nordeste -Brasil- das Histórias de Vida em Formação) o de BIOgraph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica) u otros trabajos educativos como los del grupo de investigación PROCIE en Málaga, entre otros.

Dicha creación narrativa queda ligada a vínculos afectivos de amor o des-amor integrados en aprendizajes conscientes o inconscientes. Estos son trabajados desde diferentes planteamientos, como el de Schützenberger, (2006) y algunos más actuales como la Metagenealogía (Jodorowsky y Costa, 2011) o desde la Bioneuroemoción (Corbera, 2015).

Esta concepción se enlaza con la planteada por la psicóloga, sexóloga y pedagoga Sanz: "La forma en que nos situamos en los vínculos amorosos, la percepción de uno u otro sexo, la identidad sexual, etc., forman parte del conjunto de experiencias vividas y de los mensajes verbales y no verbales que hemos incorporado a lo largo de la vida de forma directa o indirecta, explicitados o no.

Los hemos ido interiorizando a través de los modelos parentales y de otros modelos de referencia, así como del entorno social y de las experiencias vividas, especialmente en períodos tempranos" (Sanz, 2008: 157).

Estos modelos parentales, independientemente de cuáles sean, no se alejan de estereotipos que son atravesados por modelos educativos de género, los cuales condicionan los tipos de relaciones no solo personales, sino todas aquellas que re-creamos a lo largo de la vida, en los diferentes contextos en que nos relacionamos con las otras personas, ya sean familiares, de amistad, de parejas amorosas o de relaciones laborales y profesionales.

3. DETECCIÓN DE ESTEREOTIPOS EN LAS RELACIONES AFECTIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En la medida en que los afectos, son interacciones sociales entre dos personas que tienen emociones y pensamientos, y que los hombres y las mujeres están socializados en distintas competencias emocionales, entendemos que los vínculos afectivos que se generan están condicionados también por los estereotipos de género de expresividad emocional, según modelos parentales que hemos vivenciado en el núcleo familiar y en la escuela, como agentes socializadores. Entendiendo por estereotipos el conjunto de creencias y representaciones acerca de cómo se espera que actúen hombres y mujeres.

De tal manera, que la mujer se concibe como el sexo más "emocional" (Grewal y Salovey, 2006), ya que desde la niñez el sexo femenino se ha vinculado a competencias emocionales (Feldman Barret, Lane, Sechrest y Sunew, 2000), debido a una socialización más en contacto con los sentimientos (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001), siendo los cuentos un instrumento socializador en ese sentido muy importante.

Nuestro enfoque plantea las posibles diferencias en que hombres y mujeres, sienten determinadas emociones, pese al carácter universal de las mismas. Y para ellos, distinguimos entre aquéllas no aprendidas porque forman parte de la configuración del cerebro humano, como la alegría, la aflicción, la ira, el miedo, la

sorpresa y la repugnancia; y aquellas otras denominadas emociones cognoscitivas superiores, que son más corticales, por lo que están más expuestas a la influencia de los pensamientos conscientes, lo que permite que sean más susceptibles de variación cultural, aunque también son universales, como por ejemplo el amor, la culpabilidad, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos.

Por tanto, se podría pensar que, hombres y mujeres en función de su distinta socialización y por razones de estereotipos, sienten las emociones cognoscitivas superiores aunque sean universales, de distinta manera ante una misma situación.

En este sentido, el hombre ha sido educado con carácter general como ser autónomo, y se espera de él que sea proveedor de la unidad familiar; y sin embargo, a la mujer se le ha educado, como ser para los otros, para el cuidado y crianza de los hijos (Torns, 2005). Consideramos, que ante una situación que lleve implícito dejar de ejercer el rol establecido para cada sexo, dicha situación podría provocar en un primer momento, y hasta que se asuma el nuevo rol, distintas emociones.

Así por ejemplo, en una familia nuclear de mediana edad, donde el hombre se conciba como la persona que “sustenta” la unidad familiar, y la mujer como quien “colabora económicamente” en su mantenimiento y dedicada al cuidado de los hijos; ante las situaciones de desempleo, o de ruptura de pareja que conlleve la custodia no ya custodia compartida de los menores, sino que el padre pase a ejercer el rol que viniera siendo desempeñado por la madre, y por tanto custodia de los, podrían generarse las emociones de culpabilidad y vergüenza según el sexo. De tal manera, que dada la socialización podríamos entender, que dichas emociones podría vivenciarlas, el hombre en el caso de desempleo, y la mujer, en el caso de la custodia compartida, no copartícipe de la misma.

De la misma manera, al ser los afectos una interacción social entre personas que intercambian emociones donde el género condicionan los distintos modelos de relación, bien desde la equidad o de dependencia de un sexo de otro,

generalmente la mujer del hombre, abogamos por la necesidad de tomar conciencia de estos modelos, y de ahí la importancia de la narrativa a partir de la cual detectamos indicadores de los distintos modelos de relación para posibilitar el empoderamiento de la mujer.

4. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA NARRATIVA: integrando un modelo formativo de educación existencial y social que atravesan las emociones, los sentimientos y afectos

Los dos relatos expuestos en los anexos I y II se corresponden con registros realizados por las autoras en el marco del contexto universitario a través de sus diarios personales (Jurado Jiménez, 2007) que son utilizados como herramientas de autoformación. En dichos diarios se integran cuestionamientos, reflexiones, pensamientos y sentimientos singulares y colectivos del contexto andaluz en el sur de España que es donde desarrollan actualmente su labor profesional. El primer relato se corresponde con el plano más personal, donde se religan las formas de relación aprendidas en la infancia y su traslado a otros vínculos recreados desde la adultez. Y el segundo de ellos es un relato de reflexión en torno al aprendizaje de formas de relación desde la horizontalidad

5. CONCLUSIONES

A modo de reflexión final, apuntar que la escritura en los diarios es una escritura autoformativa, en tanto que permite una expresión libre y abierta y no coercitiva de los acontecimientos y vínculos recreados en el tiempo. Analizar los sentimientos, emociones y afectos que acontecen en cada vínculo es un proceso de complejidad que requiere no solo la escritura sino también la oralidad y un acompañamiento profesional, que ayude a modelarnos desde patrones de relación construidos y conscientes, gestándose así cambios importantes en las relaciones que cada día construimos, y haciendo posible el empoderamiento no ya de la mujer, sino las personas como seres sociales en relación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berne, E. (1985). *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Casado, L. (2008). Prólogo. En Steiner, C. (2008). *Los guiones que vivimos*. Barcelona: Kairós, pp. 9-14.
- Corbera, E. (2015). *El arte de desaprender. La esencia de la Bioneuroemoción*. Barcelona: Editorial El Grano de Mostaza, ediciones S.L.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder
- Jodorowsky, A. y Costa, M. (2011). *Metagenealogía. El árbol genealógico como arte, terapia y búsqueda del Yo esencial*. Madrid. Ediciones Siruela, S.A.
- Jurado Jiménez, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurrriculum*, 24, 173-200.
- López Górriz, I. (2007a). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº. 52, vol. 3, pp. 29-38.
- (2007b). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Qurrriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, nº. 20, octubre, pp. 11-37.
- Passeggi, M. C. (2011). Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación. *Revista Rizoma Freireano*. Recuperado el 29/07/2015 de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidaridad-y-etica-en-educacion-maria-da-conceicao-passeggi>
- Pineau, G. (2007). Autobiografía y arte autoformador de la existencia. *Revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº. 52, vol. 3, pp. 29-38.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición.

Torns, T. (2005), "De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos". Cuadernos de relaciones laborales, Vol. 23, n. 1, págs. 15-33.

Yankovic, B. (2011). Emociones, sentimientos, afecto. El desarrollo emocional Seminario de tesis, Facultad de Educación, Universidad Mayor, Santiago, 2004. Recuperado el 27/07/2015 de: http://www.educativo.utalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.pdf

Sanz, F. (2008) *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la Terapia de Reencuentro*. Barcelona: Kairós.

Schützenberger, A. A. (2006). *¡Ay, mis ancestros!*. Buenos Aires: Editorial Omeba.

Anexo I

Relato 1. El coste emocional de intentar modelarse como una mujer nueva: ¿es posible?

"A veces me pregunto el porqué de mi necesidad de hacer visible la falta de coherencia entre la teoría y la práctica de situaciones que me rodean y me atraviesan. Tal vez ese enfoque de pensamiento crítico, no es más que una necesidad de conocerme a mí no solo en los distintos planos como persona, sino como mujer en relación con los hijos y la pareja en el ámbito familiar; y en este caso, tratando de encontrar respuestas a las causas que determinan los distintos modelos de relación que en vez de "con", se convierten "para el otro", no solo en el desempeño del rol maternal y doméstico, sino en la relación con el hombre (padre, hermano, esposo, hijo) con independencia del tipo de vínculo, perpetuándose una y otra vez entre las mujeres de mi generación, y de una generación a otra.

Podríamos pensar, que en los tiempos que corren, con las leyes que abogan por la igualdad de hombres y mujeres, en un contexto universitario, con una formación académica superior en género, tendría los recursos y herramientas para remodelarme como una mujer nueva, pero quién se escapa del modelo vivido desde la más tierna infancia. Quién se escapa, del modelo repetido en la adolescencia y en la madurez. Tiene un gran coste emocional, intentar cambiar modelos de funcionamiento tan arraigados, donde el discurso va de un lado, y la práctica cotidiana va por otro. Y cada día, te dices, tengo que educar a mis hijos de otra manera, desde la equidad, pero el sistema es fuerte y persiste, y tú desistes agotada, hasta la próxima que los afrontas con más fuerza, hasta la próxima en la que vuelvas a decaer, porque no puedes contra el poder, es la sociedad androcéntrica, donde si te sales de lo que se espera de ti, como mujer y madre, todos te apuntan con el dedo, "eres una mala madre". Y algo resuena en ti, pues algo de eso arrastras por el modelo aprendido del pasado aunque haya sido inconsciente y aprendido de generación en generación. Podrás ser una eficiente profesional, pero el papel más importante en tu vida, no sabes hacerlo, y la culpa te atraviesa y te doblega, de nuevo ante el sistema. Hasta la próxima, que te vuelvas a sublevar pero ellos pueden, estas sola, de momento". (Diario personal 1, Sevilla a 29 de julio de 2015).

Anexo II

Relato 2. Aprendiendo a analizar nuestras relaciones como jerárquicas u horizontales

"A veces siento que vivimos en un mundo de carreras, competitividad, mercantilista, egocéntrico, que marca pautas feroces donde todo lo que queda al margen de ello se convierte en espacios diluidos y enmascarados. Matar la creatividad y la parte más noble del ser humano, ¿ese es el mundo que queremos y construimos? ¿Hasta donde llegaremos? ¿Cómo re-construirnos desde un modelo de interacción más horizontal? Cuando nos impregnamos de las formas de funcionamiento donde la jerarquía es lo que representa al poder, ya sea a través de un cargo directivo o de gestión o de un título o donde nos erigimos en ser en función de sentirnos "más que los otros", entramos en procesos educativos destructivos, recreando desigualdades, injusticias y relaciones insanas. Y si por el contrario, hemos aprendido a funcionar desde modelos de relación más horizontales, hemos de escribir sobre este proceso para que el otro modelo no nos impregne y contamine, deshaciendo el camino aprendido. Empaparnos de una comunicación con una persona que funciona con un esquema muy jerárquico implica, si aún no se ha afianzado un modelo horizontal, que afloran miedos y sentimientos ligados a sentirnos "menos que el otro o la otra" y es entonces donde aflora la inseguridad ligada a una baja autoestima y a un auto concepto negativo. Y estos mismos sentimientos son los que permiten perpetuar el esquema de jerarquización a la persona que funciona desde ellos.

Mientras que al contrario, el diálogo con una persona que se rige por un modelo de relación más directo, sencillo, horizontal, claro y sincero, genera una expansión y un compromiso que es aparejado a sentimientos de libertad y valoración desde la singularidad y el respeto de cada una. Este último apunta a ser un modelo de relación bidireccional donde los intercambios que se dan son fluidos y se gestionan para avanzar y no para aplastar al otro. Este proceso es complejo de detectar si no hay previamente una formación y un entrenamiento a lo largo de un proceso de oralidad y escritura. Pues, es en dicho proceso como se reordenan constantemente las situaciones vivenciadas y las experiencias, de forma que se genera fuerza mutua, y ésta ayuda a resituar a la persona en el entorno de relaciones que la conforman, generando así su espacio singular en el contexto social y socializador. Este proceso suele ser lento y a veces solitario, pues la persona que apunta a recrear un modelo de relación horizontal, choca constantemente con lo que prima institucionalmente en la actualidad." (Diario personal 2, Sevilla a 07 de julio de 2015).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS AFECTOS Y LA EXPRESIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA NARRATIVA

M^a Dolores Jurado Jiménez

Universidad de Sevilla, España

Profesora Departamento Didáctica y Organización Educativa.

lolajurado@us.es

M^a José Álvarez Orive

Universidad de Sevilla, España

Gestora Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

mjaorive@us.es

RESUMEN:

En esta comunicación se exponen los resultados obtenidos del análisis de las narrativas de sí durante una experiencia desarrollada en el marco del "I Congreso internacional de expresión y comunicación emocional". Dicho trabajo ha tenido como finalidad principal realzar la importancia de las narrativas de sí, tanto a nivel oral como escrito. Estos estudios son fundamentales en la comprensión de los procesos afectivos en la vida cotidiana para tomar conciencia de la dimensión singular y la dimensión socializadora de las personas y los colectivos. Y para ello se han creado pequeños relatos autobiográficos escritos y orales donde se han intercalado la teorización y la práctica con ejemplos.

Palabras clave: narrativas de sí, relatos autobiográficos, diarios de vida, educación existencial, expresión de afectos y emociones.

ABSTRACT:

This paper presents the results obtained from the analysis of the narratives of himself during an experience developed within the framework of the "I International Congress of expression and emotional communication". This work had as main aim enhance the importance of the narratives of the self, oral and written. These devices are essential in understanding the affective processes in everyday life to become aware of the singular dimension and the socializing dimension of

individuals and groups. And so, Life Stories in education, written and oral where have sandwiched the theory and practice with examples.

Keywords: narratives of the self, autobiographies, daily of life stories in education, existential education, expression of affection and emotions.

INTRODUCCIÓN.

La escritura de sí: procesos de co-construcción de las relaciones y los afectos en las interacciones sociales:

El trabajo con narrativas de sí y sobre sí, ya sea en forma de diarios, autobiografías, biografías, etc.; son fundamentales si se quiere comprender el proceso socializador y social en el que estamos envueltos. Este trabajo contiene un sustento teórico en base a trabajos que realizamos desde hace algo más de una década en diversos contextos tanto del ámbito universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla así como en contextos diversos de formación permanente de personas adultas, tanto en Sevilla, Valencia y Barcelona.

En este trabajo nos centramos en la escritura autobiográfica, en forma de relatos autobiográficos o diarios, que son creados individualmente pero trabajados y analizados grupalmente. Estos son entendidos como herramientas formativas de comunicación y educación muy importantes en los procesos autoformativos y de transformación de sí, es decir, son considerados como un constructo formativo psico-socio-histórico que es tomado para poner en marcha dinámicas de “educación existencial y social” (López Górriz, 2007), apostando a desplegar el potencial de las personas.

El diálogo y la comunicación emocional se integra en un marco amplio donde los sentimientos, las emociones, los pensamientos, las sensaciones, las intuiciones, etc., llegan a comprenderse desde lógicas diversas donde la acción, el pensamiento, el lenguaje son construidos en un compendio que tiene distintos significados. Unos significados que a veces son complejos y no son fáciles de

descifrar, pues requieren de análisis finos e interdisciplinarios y no son apenas visibles. Ello complejiza la teorización de los procesos vivenciados y escritos en la cotidianidad, pues requieren de análisis situacionales donde la persona se toma como un todo en el marco de un conjunto de relaciones.

En este caso, el trabajo realizado con narrativas de sí ha sido más bien un trabajo de aproximación para comprender la complejidad y la riqueza que contienen estos procesos formativos cuando se trabajan desde el compromiso y desde una perspectiva existencial. Ello requiere tiempos y espacios considerables para que realmente sean procesos educativos que apuestan por la transformación de las personas.

En los siguientes epígrafes, se expone el procedimiento seguido en el trabajo con narrativas de sí. Este incluye la tarea solicitada, los debates generados en torno a las narrativas de sí, las teorizaciones previas en torno a la tarea realizada, la diversidad de constructos o relatos que las personas realizan sobre sí, etc. Todo ello ha guiado un proceso formativo donde de modo emergente se puede entrever la complejidad que tiene expresar por escrito las emociones o sentimientos y sobre todo dar el salto a comprender la parte socializadora que ello contiene. De igual forma se ha dejado entrever la complejidad de teorizar procesos formativos desde la emergencia de lo acontecido.

1. PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN EL PROCESO DE CO-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS DE SÍ

La forma de proceder para comprender la importancia de la escritura de sí y analizarlas de forma grupal para resituar la vertiente social y socializadora que en ellas aparece es un proceso clave si se quiere trabajar de forma comprometida en los procesos de comunicación y expresión emocional. Por tanto, los subapartados que siguen contienen la forma de proceder seguida en este caso.

1.1. La tarea solicitada para la escritura

Se informó a las personas presentes que se disponía de muy poco tiempo para realizar la tarea, escasamente unos siete minutos. Y una cuestión clave fue pedir de antemano que se confiara en la tarea a realizar ya que posteriormente se explicaría el objetivo de la actividad. De esta forma la petición fue de entrega a la tarea, agradeciendo la colaboración de antemano. Esta forma de proceder tuvo un objetivo principal, empezar haciendo para después conectar con la teorización ya que, si se explicita primero el objetivo o la teorización de estos procesos, puede condicionar a la persona que escribe, creándose algo más forzado por la situación. Durante los procesos formativos desarrollados, como el planteado en Álvarez Orive, González Uribe, Jurado Jiménez, et al. (2011), se ha constatado que generar un clima de distensión y apertura es fundamental para que la persona sienta confianza y disposición a la escritura y a la compartición de la misma.

La tarea consistió, posteriormente a la exposición de un trabajo sobre “Los afectos y vínculos aprendidos y su incidencia en las trayectorias personales y profesionales a partir de la narrativa”, en pedir a las personas presentes que escribiesen en un folio en blanco algo que cada una quisiera expresar sobre una cuestión pasada o presente de su autobiografía en torno a los afectos.

Se dejó un tiempo para que se escribiera, independientemente de si hubo personas que escribían y otras que no lo hacían, cuestión ésta que fue analizada posteriormente.

1.2. La exposición de los objetivos de la tarea planteada

En este caso los objetivos principales de la propuesta realizada han sido básicamente dos:

- Por un lado, **conocer** (aunque sea de forma muy poco profunda) a partir de la experimentación algunos aspectos que implican hacer un **trabajo de narrativa** donde **la persona** se torna el eje para extraer conocimiento a partir de la experiencia personal.

- Entender que en este proceso, que es considerado como formativo, **el grupo** hace de elemento esencial para comprender la parte singular y universal que contiene cada relato realizado.

Dichos objetivos han sido aclarados una vez que se ha dejado margen para la escritura.

1.3. Análisis oral previo sobre la narrativa y la escritura de sí

Posteriormente a la escritura, se han realizado preguntas orales que han sido respondidas abiertamente en torno dos ejes fundamentales, uno relativo a la parte individual de la tarea, sugiriendo un debate en torno a temáticas como las que siguen:

- El hábito o no hábito de escritura sobre sí misma.
- La experiencia o no experiencia con narrativas de sí.
- El esfuerzo o la facilidad de escribir las emociones que han atravesado mientras se realizaba la escritura solicitada.
- La realización o no realización de la tarea solicitada.
- El compromiso y sinceridad en esa escritura realizada.
- La consideración o no de la escritura de sí ligada a la intimidad o como parte de la construcción social y socializadora, etc.

Y otra parte del debate ha girado en torno a la necesidad o no, así como la disponibilidad o no para compartir la escritura de sí a nivel grupal.

1.4. Exponiendo experiencias y sistematizaciones anteriores sobre trabajos realizado con anterioridad en torno a la narrativa de sí

Una vez que se ha abierto el debate a nivel oral, exponemos algunas de las reflexiones extraídas de trabajos anteriores en el marco de talleres realizados tanto con mujeres adultas de diferente grado de formación en contextos asociativos, como con alumnado universitario de pregrado y postgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Y estos análisis giran en torno a cuestiones como:

- La dificultad o no de enfrentarse a la hoja en blanco.
- La complejidad de dar orden a los recuerdos sobre todo en momentos de situaciones críticas donde la persona necesita dar lugar a un orden interno porque le atraviesan cambios importantes en su vida.
- Distintas emociones que surgen al escribir sobre sí, pues se reviven experiencias pasadas, algunas agradables y placenteras y otras no tanto.
- Analizar las emociones desde lógicas de educación existencial y social es importante para tomar distancia y comprender de otro modo las experiencias. Ello lleva a un aprendizaje a partir del recuerdo del pasado, recreándolo desde lógicas presentes. Ello ayuda a sentir un orden distinto y a configurar una proyección de los deseos y opciones futuras.
- La dificultad de compartir las experiencias vivenciadas se da en algunas personas más que para otras, porque se siente que exponerse a los otros implica quedar vulnerables. Ahí entran en juego interrogantes a reelaborar como: ¿hasta dónde llega lo privado de lo escrito y dónde empieza lo público? ¿Qué compartir y qué no? ¿Qué normas poner para que todos puedan compartir y construir a partir de las experiencias que se quieren expresar?

Estas cuestiones generan un marco teórico-práctico en acción, que es importante para situar la necesidad de tener una formación más específica si se quiere trabajar la narrativa como elemento que puede construirse y ser construido gestando cambios importantes en las personas. Aunque para ello, no se pueda obviar la parte de co-construcción grupal, que es a la que se invitó posteriormente.

1. 5. Análisis de las finalidades, las opciones de trabajo y los interrogantes surgidos a partir del trabajo con narrativas de sí

En esta parte del proceso se interroga acerca de qué hacer con la escritura de sí, y se analizan diversas finalidades, como puede ser: descargar tensión o emociones diversas y dejarlo ahí, plantearlo como testimonio o como introspección, etc. O por el contrario convertir estos escritos en conocimiento

científico, o como procesos de autoformación. Se entiende que la autoformación es un proceso inherente a otros procesos hetero-formativos así como eco-formativos, como ya planteó Pineau (1985, 2013), autor al que hemos seguido al desarrollar esta temática en otros trabajos anteriores (Jurado Jiménez, 2007 y 2015).

Otros interrogantes han sido en torno a cómo teorizar o para qué teorizar estos conocimientos. Así como acerca de qué hacer con lo escrito, si dejarlo tal cual o analizarlo y cómo hacerlo, si individualmente o grupalmente.

Y también han surgido interrogantes acerca del acompañamiento en estos procesos formativos que pueden llegar a ser también espacios de investigación-acción-intervención.

2. SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN REGISTRADA ORALMENTE SOBRE LAS DIVERSAS EXPERIENCIAS DE NARRATIVA DE SÍ

Las experiencias contadas oralmente por el grupo de personas asistentes, fueron sistematizadas y posteriormente devueltas al grupo. El objetivo de esta sistematización y devolución fue concretar aspectos que no habían podido trabajarse de forma más exhaustiva durante el proceso de acción-reflexión inicial. En dicha síntesis fueron destacadas diferentes formas y motivos de expresión escrita que las personas encargadas de organizar, desarrollar, sistematizar y teorizar el proceso formativo pudimos extraer, como son:

- Expresión escrita de sí “por necesidad” en momentos importantes de la vida de la persona. Medio de clarificación en etapas vitales convulsivas o de pérdida.
- Listados que se realizan “para mejorar como persona”, para recordar aquellos objetivos a conseguir en corto o largo plazo. Estos son expuestos en lugares estratégicos de la casa donde se vive.
- Agendas que ayudan a re-elaborarse y revisarse. Estas ayudan a realizar un análisis de la constancia o no en el hacer, así como una revisión de

sentimientos y acontecimientos del día a día y con dibujos que ilustran diferentes momentos de la persona, proyecciones, etc.

- Relatos de sí como medio para expresar una forma de vivir y sentir la vida inherente a un carácter introvertido. Se expresa a partir de: poesía, novela, autobiografía, y también en momentos de pérdida, se paraliza la escritura por falta de tiempo en la etapa universitaria.
- Cuadernitos con notas sobre el trabajo en la mesita de noche para aprovechar esa “formación nocturna”. Notas de control que ayudan a no caer en el autoengaño (dietas u otras situaciones). Se escriben notas y cartas de emoción, que se comparten con la pareja en momentos de intensidad emocional y como medio de análisis y distancia en situaciones convulsas.
- La escritura como “medio de rebelión”, el uso de la escritura autobiográfica sobre otra persona y no la escritura sobre sí mismo, como ayuda a expresarse.
- Diario personal con intensidad distinta de escritura. El diario de clase como herramienta de trabajo. Notas sueltas sobre el trabajo. El diario personal por la necesidad de inversión del tiempo es sustituido por la meditación que ayuda a soltar y a sentir el presente.
- La escritura como medio de clarificación en momentos de emoción fuertes (ejemplo ante una importante subida de peso y ansiedad).
- Escritura continuada compulsiva como un medio que evitó, de forma intuitiva una tragedia, adelantándose a acontecimientos que percibimos (en este caso inconscientemente) y que a veces no sabemos racionalizar pero que están presentes en momentos vitales importantes.

Otros aspectos importantes que se han registrado a partir de las reflexiones realizadas en el grupo y expuestas oralmente han sido en torno a las siguientes temáticas:

- Resistencia a la escritura si es impuesta.
- Necesidad de escribir en la intimidad para una mayor profundización y centramiento.
- Cuestionamiento ético y ontológico sobre la obligatoriedad o no de expresar las experiencias personales.
- La necesidad de escribir y poder re-construir desde la flexibilidad y la confianza en el otro o la otra.

- La escritura de sí fluye cuando se libera la tensión inicial.
- La escritura sobre las propias experiencias invita a destapar emociones donde se religan el pasado, el presente y la proyección futura.
- La escritura es un recurso ante situaciones críticas y cambios importantes de la vida de las personas.
- Expresar al grupo lo escrito individualmente invita a exponerse constituyendo un acto de valentía. Comunicar desde lo singular para conectar con un sentimiento más profundo y empático que recuerda la parte de cada persona que hay en común a otras.

También se han resaltado las diferentes tipologías de escritura que se han detectado a partir del análisis de los escritos entregados. Encontrándose tanto relatos poéticos, como algunos más abstractos y otros más descriptivos, otros más teóricos, unos más directos o vivos y otros más retóricos con lenguaje denso o simbólico.

De igual forma, se indica que los relatos son realizados en diferente formato en: ordenador, cuaderno, notas sueltas, agenda, diario, etc.

Y por último, señalar que se ha solicitado la entrega de los relatos autobiográficos de forma voluntaria, quedando éstos en el anonimato. En total han sido once los relatos recogidos de las 26 personas que han participado en la actividad. Tan solo una de ellas ha manifestado no haber escrito. De los relatos entregados, se han extraído, respetando las palabras o frases más significativas usadas por éstas, las temáticas que dichos relatos contienen:

- “Dar amor a cambio de nada” “Egoísmo emocional” (dependencias emocionales, indecisiones y miedos ante el cambio de pareja)
- “Ayuda de los otros” “Relaciones de contacto permanente y compartir desde el afecto”
- “Vivir el ahora” “Aprender de otras generaciones”
- “Conflicto interno” ,“Los límites de la empatía”, “profundidad íntima”, “dificultad para expresar o compartir colectivamente las emociones”

- “violencia de género”, “situación trágica”, “descontrol y desvinculación entre cuerpo y mente”, “la empatía a partir de la vivencia cobra un sentido diferente en la persona”.
- “Rememoración del disfrute de estar con el otro y sus sonrisas, en este caso de niños y niñas” (las emociones expresadas asociadas a la infancia, donde se aprenden formas de estar en relación)
- Superar el pasado, disfrutar del presente y del otro en presencia.
- El temor a perder la relación lleva a la no expresión del ser. Toma de distancia para no ser fagocitada en la relación. Recreación y reencuentro del ser para gestar una relación más amorosa.
- Recreación de la percepción de la adolescente sobre el cuestionamiento del deseo maternal de su madre, cuando el vínculo entre hermanos es de 16 años de distancia.
- Necesidad de aceptación de los otros, limitación y miedo al rechazo. Dejarse fluir dejando entrever la imperfección ayuda a generar amor. El miedo a no ser amada condiciona la vida. Dejar atrás el miedo invita a superar cualquier etapa vital.
- Relaciones laborales que generan tensiones por la incomunicación desde el sentir. El cansancio genera impaciencia y descontrol que hay que aprender a regular para no caer en relaciones destructivas. El respeto a sí misma y al otro requiere un trabajo interior importante.

Estos relatos dejan entrever la diversidad de temáticas que pueden contener la escritura sobre los afectos y las relaciones, siendo realizadas algunas como: el amor, la ternura, la expresión de alegría, los miedos, el rechazo, las indecisiones, las relaciones laborales, las relaciones de pareja, relaciones amorosas, distantes o destructivas, los diversos roles ejercidos en desorden o en orden familiar, etc.

3. CONCLUSIONES

El proceso seguido de teorización-acción-intervención, a pesar de ser muy escueto en tiempos y no dar lugar a una profundización mayor de las temáticas expuestas por ser éstas muy amplias, ha dado lugar a un impulso de escritura en algunas de las personas que han seguido el proceso. Esta cuestión nos la han

manifestado verbalmente, la necesidad de retomar prácticas de narrativa anteriores o de reforzar las que se vienen haciendo por encontrar que son medios formativos importantes para apuntar a una educación existencial y socializadora. Igualmente, el proceso seguido no ha sido comprendido de la misma forma por los participantes, pues las opciones, niveles de formación y el interés ha sido variado. Y en cuanto a la participación en la actividad planteada, destacar que es significativo que menos de la mitad de los participantes no hayan entregado el relato, lo que habría que analizar más en profundidad pero lleva a plantear la hipótesis de que hay resistencia o desconocimiento a considerar la parte singular de la persona como parte constructora de lo social que hay en ella.

Las temáticas pueden ser analizadas singularmente a la luz de cada experiencia particular pero también pueden ser analizadas de forma transversal para comprender la dimensión universal que en ellas existe y así co-construirse como procesos formativos de transformación.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Orive, M.J.; González Uribe, M.T., Jurado Jiménez, M. D. et alt. (2011). Un grupo de mujeres en formación e investigación con historias de vida desde una perspectiva transdisciplinar y de aprendizaje experiencial. En *// Jornadas de Historias de vida en Educación*. Málaga, Universidad de Málaga. Grupo Investigación Procie hum 619.
- López Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº. 52, vol. 3, pp. 29-38.
- Jurado Jiménez, M. D. (2015). ¿Qué lugar dar a la Autoformación? En prensa.
- ___ (2007). Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora. *Revista Currículum*, 20, octubre, 39-64.

Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'ecoformation. En *Revue d'Éducation Permanente*, n. 78-79, pp. 25-39.

___ (2013). Le quotidien: un haut-lieu de formation/déformation humaine. En *Revue internationale Pratiques de Formation/ Analises*. Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité. Sciences de l'éducation et de la formation. Universidad de Paris 8. N° 64-65, pp. 81-98.

PRÉ-ESCOLAR: EMOÇÕES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MULTICULTURAL

Sandra Patrícia Viana Monteiro

Universidade Aberta Lisboa, Portugal

Mestranda em Supervisão Pedagógica

monsandra@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo pretende apresentar o estudo em desenvolvimento sobre o tema **competências transversais e orientações curriculares na educação infantil, no contexto português e alemão**. Privilegiando-se o estudo realizado na Alemanha, região da Baviera em Munique parte de uma investigação de mestrado na área da supervisão pedagógica. O estudo realizado destaca a importância do desenvolvimento de um novo “trend”: a competência emocional no Pré-Escolar. Comprovando assim a relevância das emoções nas atividades pedagógicas inerentes para desenvolvimento de outras competências, especialmente nas cognitivas e sociais. A metodologia utilizada para o estudo foi a triangulação de instrumentos composta pela observação numa instituição de Educação Infantil em Munique de caráter intercultural; o estudo dos documentos curriculares Pré-escolar da Baviera e a aplicação de um inquérito às pedagogas da instituição. O presente estudo perspectiva analisar o conhecimento acerca das emoções e sobre a aprendizagem em contexto intercultural no âmbito do pré-escolar.

Palavras-chave: emoções, pré-escolar, interculturalidade, competências

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo presentar el estudio sobre el desarrollo de varias habilidades y orientaciones curriculares en la educación de la primera infancia en el contexto portugués y alemán. El estudio se centra en Alemania, en la región de Baviera, en Múnich. Parte de la investigación de maestría en el área de la supervisión pedagógica. El estudio pone de relieve la importancia de desarrollar

una nueva "tendencia": la competencia emocional en Preescolar. Así que demuestra la importancia de las emociones en las actividades educativas relacionadas con el desarrollo de otras habilidades, especialmente las cognitivas y sociales. La metodología utilizada para el estudio fue una triangulación de instrumentos compuesta por la observación en una institución de Educación Infantil de carácter intercultural en Munich; el estudio de los documentos curriculares de Preescolar de Baviera y la aplicación de una encuesta a pedagogos de la institución. El presente estudio pretende analizar el conocimiento de las emociones sobre el aprendizaje en un contexto intercultural en ámbito de preescolar.

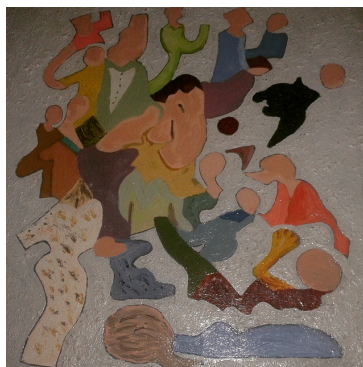
Palabras clave: emociones, preescolar, interculturalidad, competencias.

INTRODUÇÃO

A competência emocional na perspectiva de Goleman (1995:35) constitui “uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado.” A inteligência emocional tem sido foco de muitos investigadores, porque, é ela que constitui o motor para a aprendizagem de outras aptidões. No entanto, o presente estudo, pretendeu compreender o motivo por que é que a competência emocional se revela de enorme importância no universo intercultural. Não só no âmbito de apoiar o desenvolvimento de outras competências, ou facilitar a inclusão de crianças emigradas, mas também, conceber que existem valores incutidos por uma cultura que podem ser alterados de modo positivo.

A Alemanha pela forte emigração que alberga necessita da inclusão de crianças interculturais provindas de diferenciados contextos e meios. O desenvolvimento de “soft skills” pretendidos pelos planos curriculares e uma aprendizagem bem-sucedida devem facilitar adaptação e a inclusão no novo País. Mas não podemos esquecer que muitas dessas crianças foram refugiadas de contextos de guerra e outros panoramas complexos compreendendo-se que as suas emoções necessitam de serem compreendidas e digeridas não só pela mudança que um

novo País despoleta mas pelas memórias vivenciadas provocando muitas vezes falta de atenção, agressividade, ausência de valores éticos, ou isolamento social.



(pintura: Salette de Avelar-Deschauer)

Dado a este cenário a investigação pretendeu não só esclarecer a relevância do desenvolvimento a competência emocional e saber como se pode desenvolver emocional no Pré-escolar em Munique. Assinalando o seu forte impacto sobre o desenvolvimento de outras competências sejam elas cognitivas, sociais, pessoais ou motoras. O intuito é de analisar a necessidade da promoção estratégica de criação de projetos educativos no espaço Europeu para fomentar esta competência inovadora presente no plano curricular da Baviera. Numa linha de compreensão que as emoções e a sua expressão positiva são os motores para uma aprendizagem eficaz.

A metodologia desta investigação compreendeu três instrumentos: análise de documentação, inquérito por questionário e observação. Assim, a reflexão compreendeu no âmbito das emoções: *Que impacto tem as emoções sobre a aprendizagem, como são desenvolvidas as Orientações Curriculares do Plano Curricular e quais estratégias são aplicadas na Instituição Infantil em Munique para desenvolver a competência emocional?*

1. VISÃO DO PLANO CURRICULAR DA REGIAO DA BAVIERA PARA DESENVOLVER COMPETENCIAS EMOCIONAIS

Apresenta-se o estudo no plano curricular da Baviera desenvolvido com o apoio de psicólogos do desenvolvimento incluindo a competência emocional para

propagar o bem-estar da criança, sobretudo as provindas de um contexto interculturais e para torna-las capazes de desenvolverem um conjunto de aptidões que as possibilitam integrar em harmonia no novo meio.

Reconhecendo, desde logo, o impacto das emoções e as suas ramificações transversais sobretudo com as competências cognitivas e sociais. Nesta linha de coerência, Goleman (2007:59), salienta as emoções são importantes, pois apresentam uma “energia para melhorar o desempenho” em diversas áreas de potencial de desenvolvimento. Sobretudo para a aprendizagem da língua alemã que constitui um dos elementos fulcrais para que o processo de ensino seja eficiente. Já a sua relevância a nível social inscreve-se nas palavras Salisch (2002:31), quando “defende que as emoções só são possíveis vistas e analisadas em contexto social” ou seja quando a criança tem pretende comunicar não só pela linguagem verbal mas pela mimica, gestos e linguagem corporal.

Nessa lógica, o plano curricular da Baviera (2012) (*Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder*,) torna-se um pilar consistente ao apresentar parâmetros de aprendizagem da competência emocional. Utilizando para isso uma estratégia organizativa baseada em princípios orientadores; as metas a atingir; técnicas pedagógicas; possíveis projetos a realizar, promoção de ações pedagógicas e para finalizar exemplos práticos de atuação das educadoras nos jardins infantis.

Alguns dos princípios orientadores consistem em: o emocional e as competências sociais são os requisitos para a integração; encontram-se intimamente ligados a linguagem e à cognição; a forma como as crianças formam as suas emoções, diferenciam, reconhecem e decifram é expressão dos processos de aprendizagem e cultural; a criança só aprende quando a cognição, o social e a emoção andam de mãos dadas. Comprovando desde logo o valor do emocional sob as outras competências.

As metas emocionais apontadas no plano curricular são as seguintes: a **compreensão emocional** ou seja “ ter consciência das próprias emoções; saber aceitar, descrever refletir sobre elas”; “saber que pode vivenciar várias emoções

num determinado momento”; adquirir um vocabulário para expressão emoções; saber explicar como se sente, permitir emoções negativas e aprender a digerir. Ao nível das **Emoções, humores e suscetibilidades**: “interpretar as emoções dos outros”; “reconhecer origem das emoções”, “reconhecer situações emocionais e saber decifrar”; “aprender que as outras pessoas tem sentimentos, desejos e pensamentos”. Na **compreensão pelo outro**: “a regulação de emoções”; “compreender regras e limites”, “colocar-se na posição do outro.” No âmbito do **contacto, relacionar e gestão conflitos**: “contacto e ir ao encontro de crianças”, “cooperação em metas estabelecidas;” “gerir conflitos de forma construtiva;” estabelecer compromissos, ter espírito de equipa.” Já no campo dos **Interesses necessidades e ponto de vista individuais**: “ Saber expressar com auto estima os desejos necessidades e opiniões;” não aceitar injustiças; colocar limites e não deixar levar por pressões.”

Ao nível praxis o plano curricular inclui ainda **sugestões técnicas** para gerir conflitos: „digerir com distancia temporal o acontecimento conflituoso” em vez de questionar a criança “porque fizeste isto?” Apelar á reflexão “o que pretendeste com esse ato” ou “ como vivenciaste a situação?” Por sua vez a reflexão deve ser igualmente fomentada na equipa pedagógica através de questões como:“ gerem as nossas crianças os conflitos e que competências aplicam?”

No âmbito dos jogos pedagógicos: **“Role Playing”** (Rollenspiele) que servem “para compreender outras perspetivas.” Através da criação de uma situação de zanga onde as crianças devem criar mimicas emocionais e gestos para encontrar soluções para o problema. Nos **Jogos de Luta**, “as crianças podem trabalhar as suas frustrações e emoções negativas e adquirir outras competências como o: autocontrolo, regulação emocional, reconhecer os limites dos outros.” Por sua vez, sugerem-se Projetos sobre emoções, conflitos e outros temas sociais como a amizade, valores e crenças.

O plano curricular da Baviera é abrangente no âmbito das suas orientações e um exemplo para os sistemas educativos europeus. Pois admite através da sua inovação desenvolver a emoção como uma “meta emoção.” Cabendo a cada pré-escola criar a sua própria conceção e estratégias de ensinar esta competência.

2. VISÃO DO EMOCIONAL NA INSTITUIÇÃO INTEGRATIVA INTERCULTURAL EM MUNIQUE

Congrega-se os resultados do estudo no âmbito do inquérito por questionário que decorreu no Pré-escolar Integrativo Intercultural em Munique que acolhe 177 crianças multiculturais provindas de todas as partes do mundo: Portugal, Brasil, Alemanha, Síria, Paquistão, Kosovo, Albânia, Polónia, Rússia etc. A amostra incidu sobre os vários profissionais pedagógicos, também, eles multiculturais.



(pintura: Salette de Avelar-Deschauer)

Os resultados remetem que os princípios pedagógicos que apoiam o desenvolvimento da competência emocional são a teoria do apego concebida por Bowlby (1958) e a aprendizagem da língua são os princípios orientadores pedagógicos na instituição EPE em Munique. Isto deve-se as componentes conceptuais que possibilitam a criança gerar vínculos afetivos ou seja laços emocionais. O passo mais importante para que “a criança esteja emocionalmente preparada para desenvolver competências” e incluir-se numa nova sociedade.

As investigações atuais demonstram que o desenvolvimento do ser humano é transversal, sendo o contexto e as emoções que sofrem mais impacto sobre a criança, sobretudo se ela for intercultural e sofrer mudanças significativas como mudar para um outro País culturalmente diferente do seu. Neste sentido, Erdman & Caffery, (2003) salienta ainda que não só os contextos contextuais influenciam os laços efetivos mas também a cultura tem um forte sob as emoções e subsequentemente no modo de aprender da criança.

A importância da teoria do apego ser a eleita da instituição em Munique deve-se segundo a visão de Karin & Grossmann, Klaus E. (2012), a “ auto biografia” da

criança constituírem os “modelos internos do trabalho” ou seja um “locus interno” que auxilia a criança a organizar o seu mundo sobre si e os outros a partir das emoções na própria organização, no esclarecimento com outras crianças ou pessoas e as perspectivas que ela espera de determinada ação.

Para compreender esta fundamentação sobre o modelo de trabalho interno, é preciso ter em conta que na aprendizagem inicial da criança intercultural, várias serão as adaptações e confrontos psicológicos que a crianças terão de enfrentar para se integrarem e desenvolverem competências no âmbito do social, cognitivo, pessoais e motores que estão vinculadas á pré programação das diferentes ligações de apego e experiencias vivenciadas sejam elas negativas ou positivas.

No entanto, António Damásio (1999) salienta “ que as emoções são igualmente cognições com estruturas neuronais” Ou seja se a cognição tem elasticidade para evoluir e modificar-se logo a emoção é percível de o ser. É preciso criar uma estrutura lógica que gere equilíbrio entre as várias competências regulando as emoções, porque se a cognição ou a coordenação motora não estiverem equilibradas as emoções também não vão estar e vice-versa também causando frustração e desmotivação na criança. Ou seja com emoções agradáveis e estratégias pedagógicas adequadas as crianças podem desenvolver a competência emocional ajustada facilitando assim integração e criar as condições necessárias para que a criança consiga aprender e incluir-se noutro meio e as suas transversalidades.

Fica assim claro, a conduta hermenêutica entre as emoções e as outras aprendizagens. O desenvolvimento da competência emocional, o treino da percepção através dos cinco sentidos com atividades assertivas auxilia na inclusão da criança e subsequentemente permite a regulação emocional que por sua vez possibilita uma aprendizagem equilibrada e produtiva independente se a autobiografia contextual é negativa ou positiva porque as emoções são mutáveis e condicionáveis.

Numa compreensão ampla e para comprovar o que foi dito o inquérito revelou que as crianças expressão melhor as suas emoções e percepções do mundo através

do desenho. Assim, algumas crianças providas do Paquistão e Kosovo influenciadas pelas políticas contexto do seu País e os princípios parentais fomentavam uma visão negativa da realidade: “desenhando motivos de guerra, imagens pretas, casas a arder, polícias bombas, e pessoas a morrer”. Demonstrando um carácter e comportamentos violentos, falta de valores, desconcentração, desmotivação para aprendizagem desrespeito pelas educadoras e resistentes á inclusão e mudança. As temáticas semanais e projetos elaborados durante o ano pelas educadoras para desenvolver a competência emocional demonstraram eficácia na mudança do comportamento, concentração e maior disponibilidade e motivação para aprender. As crianças começaram a socializar e fortalecer amizades, substituindo valores negativos por positivos. As pinturas começaram a ganhar cor e motivos da nova realidade. Facilitando a adaptação da criança num novo meio e contexto.

As atividades pedagógicas promovidas pelo EPE consistiram em treinos emocionais sobretudo na roda que revela o momento de maior concentração, identificar e distinguir traços faciais, jogos didáticos, relógio das emoções, pintar mandalas, brainstorming, desporto e jogos de luta para promover a tolerância a frustração.

Durante o desenvolvimento da competência emocional foi reconhecido que a emoção é mutável, evolui e deixa-se condicionar.

Descobrimos assim que existem instituições Pré Escolares que reconhecem a importância do desenvolvimento da competência emocional orientando-se dentro das perspetivas do plano curricular da Baviera atendendo ao mundo da criança e criando as infraestruturas necessárias. Numa lógica coerente de provocar uma mudança que permita a inclusão e o favorecer da aprendizagem. Utilizando atividades apropriadas para modificar padrões comportamentais e emocionais programados por uma cultura ou de um contexto negativo. Descobre-se neste estudo que as emoções são condicionáveis e podem ser modificadas com treinos emocionais para o benefício da criança. Facilitando a sua adaptação para que seja possível aprender novas competências. Gerando um comportamento positivo perante a realidade do novo contexto. Neste sentido, é preciso que a equipa

pedagógica identifique e distinga desde logo as emoções condicionadas/das não condicionadas como perceber as percepções negativas para que “a operação emocional” seja realizada em benefício da criança. O desporto surge também como método que incluindo regras estabelecidas serve ainda como um canalizador de regular as emoções para resolver frustrações que possam impedir a criança de evoluir nas suas variadas aprendizagens.

3. OBSERVAÇÃO DO EMOCIONAL NA PRAXIS E A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A instituição Pré-escolar em Munique inclui vários jardins infantis, entre eles os grupos nomeados de Igel e Wombats sobre quais recaiu o maior foco da investigação. Cada grupo é constituído por 25 crianças, sendo a maioria rapazes e provindas de contextos multiculturais.

Durante a observação foi detetado que grupos grandes heterogéneos e interculturais sem domínio da língua relavam um maior grau de emoções básicas de agressividade, raiva, violência e agressividade provocando falta de atenção e concentração como também comportamentos de indisciplina dificultando a adaptação a regras, ritualizações impostas logo influenciando todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, a “operação emocional” não se pode remeter ao individual mas ao grupo coletivo. As tematizações como por exemplo a amizade permitiam uma aprendizagem em grupo e possibilitaram que as crianças reconhecessem e identificassem emoções entre si, e subsequentemente aprendessem padrões comportamentais de partilha e solidariedade, auxiliando a inclusão do grupo; as regulações emocionais aprendidas pelas atividades pedagógicas permitem uma maior atenção e concentração.

Nota-se que as crianças multiculturais e segundo o relato de todas as educadoras, apresentam numa primeira fase dificuldades de memória, atenção e aprendizagem não só pela ausência da língua mas devido á mudança para outro meio. Enquanto uma nativa aprende numa semana, faz com que uma criança multicultural demore meses. Por outro lado reconhece-se que as tematizações e

ações pedagógicas para desenvolver competências emocionais perdem efeito com o tempo com as tematizações e ações pedagógicas perdem efeito e são facilmente esquecidas pela criança. O que permite a reflexão sobre a necessidade de criação de projetos durante o ano ou mesmo da criação de uma nova disciplina com o foco no desenvolvimento emocional. Mas sobretudo a criança precisa carinho e apoio conseguida pelo promover da teoria do apego na instituição em Munique, que permite que os pais acompanhem os filhos durante duas semanas, sendo a separação seja estabelecida gradualmente para que a mudança para o jardim infantil não seja um choque emocional para a criança.

Outras estratégias aplicadas para regular as emoções foram: a contratação de profissionais qualificados incluindo um ergo terapeuta para trabalhar a cognição, problemas motores e as emoções. E uma professora de alemão. Porque sem a língua a criança não pode comunicar as emoções logo a repressão traduz-se em frustração, agressividade ou tristeza.

A instituição educativa infantil respondeu com implementações estratégicas, analisando fatores externos que possam perturbar o universo emocional e consequentemente outras aprendizagem. Constitui um modelo exemplar para outra instituição da criança no espaço europeu. Porque para educar é preciso saber inovar, gerar métodos para que as crianças multiculturais consigam evoluir no âmbito emocional.

Voltando a reflexão inicial, podemos afirmar a partir dos resultados obtido da triangulação de instrumentos e do que já foi dito que as emoções constituem indubitavelmente um fator importante para que outras competências sejam desenvolvidas e para que a criança se adaptem a um novo meio. Havendo, nesse sentido, já orientações curriculares e jardins infantis na Europa que reconhecem a importância das emoções na educação infantil.

4. CONCLUSÕES

Os processos de aprendizagem necessitam de compreender a pertinência do desenvolvimento da competência emocional porque, para se construir o objetivo

Europeu de uma sociedade cognitiva a partir do desenvolvimento de “skills” é preciso compreender os vários contextos de aprendizagem das crianças particularmente as multiculturais que devem ter direito ao princípio básico europeu: “a igualdade e oportunidade para todos.”

O presente estudo apresenta assim uma abordagem sobre a importância da **competência emocional**. Justificada pela visão Petermann & Wiedebusch (2013), quando refere que aptidões emocionais constituem um elemento fulcral para que novas aprendizagens em vários campos do saber sejam adquiridas. A “operação emocional” realizada á criança permite que ela aprenda a desenvolver a “meta emoção” para proceder á sua inclusão e adquirir novos conhecimentos. A implementação da competência emocional é algo essencial que outros currículos educativos europeus deviam durante toda aprendizagem ao longo da vida. A triangulação de instrumentos pretendeu demonstrar que a criança pode ajustar as suas emoções as novas realidades, sejam elas cognitivas ou sociais não só em benefício da aprendizagem individual mas sobretudo em correlação social.

Nessa perspetiva, estas crianças interculturais enriquecem os processos de ensino permitindo uma inovação nos processos de aprendizagem.

Nota: Todas as pinturas colocadas no artigo foram colocadas com autorização de uma amiga chamada de Salete de Avelar-Deschauer que vive em Munique. Estas imagens foram escolhidas porque as temáticas e contextos entre o artigo e a pintura correspondem ou seja desenham: As emoções das crianças no jardim infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Der Bayerische Bildungs und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2012) 6. Ed, Cornelsen, Berlin

Goleman, D.(1995) Emotional Intelligence. New York: Bantam Books

Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro, Objetiva, 2007.

Salisch, M. (2002). Emotionale Kompetenzen entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.

Stifter, C. (2006): Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17, 2, S. 253-270.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt.

Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2013). Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 731-744). Wiesbaden: Springer VS.

LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL, UNA NECESIDAD PARA UNA SOCIEDAD EN CRISIS

Mariano Gutiérrez Tapias

Universidad de Valladolid, España

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía (Campus de Segovia)

mgutier@pdg.uva.es

José Luis García Cué

Colegio de Postgraduados Campus Montecillo -Texcoco (Estado de México)

PSEI - Estadística

jlgcue@colpos.mx

RESUMEN:

El progreso tecnológico que lleva experimentando nuestra sociedad desde hace tanto tiempo no va acompañado del necesario desarrollo social. Los hechos de violencia que se siguen produciendo en los diferentes países son prueba ello. Las sociedades necesitan comprender la necesidad de que sus ciudadanos desarrollen en los ámbitos educativos y sociales aspectos referidos a la comunicación emocional a través de una alfabetización emocional que deben favorecer a través de sus diferentes instituciones.

Palabras clave: inteligencia emocional. comunicación emocional. mejora personal y social.

ABSTRACT:

The technological progress that our society has been experiencing for so long is not accompanied by the necessary social development. The acts of violence that are occurring in different countries are this test. Companies need to understand the need for citizens to develop in the fields of educational and social aspects relating to emotional communication through an emotional literacy that should favour through its different institutions.

Keywords: emotional intelligence. emotional communication. personal and social improvement.

INTRODUCCIÓN

Que la sociedad actual está en crisis es un hecho innegable. Abarca distintos ámbitos, el económico, el social, el laboral, el educativo y, sobre todo, de valores.

Ya, en 2004, tratábamos de justificar la necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional en la sociedad, y lo argumentábamos exponiendo que el brutal desarrollo tecnológico que se estaba produciendo, no estaba sirviendo para compensar las grandes desigualdades sociales existentes en todo el planeta. Para justificarlo, aludíamos a las ideas de algunos autores cuando planteaban que “si bien resulta alentador el progreso de la humanidad en los aspectos tecnológicos, también se percibe con tristeza y preocupación que en muchos países se producen alarmantes situaciones que demuestran que existe descomposición social, violencia y degradación de los seres humanos y,..., que nos hacen pensar en la coherencia que existe entre lo que proclamamos como valores universales y lo que efectivamente hacemos”. (Gallego, D. J. y otros, 1999:269).

En 2012, en que también aludíamos a estos mismos aspectos en una nueva publicación, exponíamos que la situación no sólo no había mejorado, si no que había empeorado manifiestamente en todo el planeta; poníamos como ejemplo el levantamiento de la sociedad egipcia en contra de la brutal represión de sus dirigentes en 2011, que había arrastrado a otros países islámicos como Túnez, Libia y Siria, ejemplos de corrupción de sus dirigentes que atentan contra la población que han gobernado, o mejor dicho, que han esquilado, sin tener en cuenta si se trataba de adultos o de niños. En estos momentos, año 2015, el régimen sirio sigue matando a la población y son incontables los habitantes de este país y otros aledaños que buscan refugio en otros países, especialmente del centro y norte de Europa para salvar sus vidas. Se está produciendo el mayor éxodo de personas desde la II Guerra Mundial.

España, por no ir más lejos, tiene una tasa de paro que sobrepasa los cuatro millones de personas. Nuestros jóvenes, la generación mejor preparada de la historia del país, no albergan esperanzas de encontrar trabajo ni siquiera en otros países europeos. Algunos políticos se atreven a manifestar que “se trata de una generación perdida”. Estos estudiantes, cuya formación individual ha costado entre

los 60.000 y los 78.000 euros al bolsillo de todos los españoles, en el caso de la enseñanza pública, ahora tienen que abrirse caminos en otros países, incluso de Asia y América. Australia va estando cada vez más cerca para sus aspiraciones laborales. El coste de su formación, salvo honrosas excepciones no va a revertir, al menos, por el momento, en la generación de riqueza y bienestar del país que les ha formado.

Si nos vamos al aspecto social, podemos contemplar que los recortes en educación y sanidad son escandalosos, por no hablar de otras mejoras sociales que los españoles han ido conquistando a base de trabajo a lo largo de los últimos años, y que ahora se están desvaneciendo.

Podríamos ir enumerando otros muchos aspectos de esta decadencia social y de valores, por ello lo que se pretende ofrecer en este trabajo son algunas alternativas desde un ámbito en el que hemos venido investigando en los últimos años, el campo de la alfabetización emocional, que venimos a completar con la noción de comunicación emocional.

1. LA NECESIDAD DE DESARROLLAR UNA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL EN EL AMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL

Algunos autores argumentan la importancia de considerar que en la actualidad nuestra sociedad está altamente preocupada por la agresividad, la conflictividad social en general y la violencia escolar en particular. (Gallego y Gallego, 2004:16).

Ante esta situación generalizada cabe preguntarse si no necesitamos de forma urgente generar un marco educativo adecuado para crear una sociedad que haga posible una menor incidencia de “secuestros emocionales”. Para ello, se hace necesaria una mayor comprensión de nuestras emociones y de las de los demás junto a un mayor control de situaciones personales y sociales, donde no sólo se pretendan objetivos de “equilibrio personal”, como propone nuestro actual sistema educativo, sino también objetivos de “equilibrio social”. Aprender a integrar y controlar las emociones, conocer y hacer uso de lo que significa la comunicación emocional, pueden ser las claves del éxito en esta tarea.

Los niños se desarrollan en un ámbito sociofamiliar que les va marcando su desarrollo intelectual a nivel cognitivo, pero también a nivel emocional, a través de los aprendizajes que realizan en él. El siguiente entorno donde realizan sus aprendizajes es el escolar, en el cual interactúan con otros iguales y se educan.

Esta educación emocional de los primeros años de la vida del niño en el seno de su familia va a tener una influencia positiva en el desarrollo de su inteligencia emocional, de su expresión, de su comunicación emocional. No obstante, el niño puede tener otras experiencias afectivas en otros entornos diferentes al familiar que van a ayudar o a entorpecer el desarrollo de dichos aspectos.

El desarrollo de la inteligencia emocional constituye un lento proceso de aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida, que nos permite ir aprendiendo de nuestras experiencias, generando habilidades cognitivas y generando unas competencias emocionales en las que, según Goleman (1995-1999), se combinan pensamiento y acción. No cabe duda de que el contexto escolar puede ser extraordinariamente propicio para conseguir dicho desarrollo.

Controlar poco a poco de manera interna y autónoma las estrategias de aprendizaje que otros nos han ido enseñando, primeramente en la institución educativa y, seguidamente en el ámbito social en general, contribuirán a que esas competencias se vayan incorporando a nuestra estructura mental de forma significativa, lo que nos permitirá ir avanzando en nuestro desarrollo.

Empezar a contemplar desde el currículo escolar la importancia de una toma de conciencia emocional, considerar la necesidad de su gestión adecuada, reforzar la capacidad relacional con otros sujetos y desarrollar la capacidad de resolver problemas será el primer paso para tomar conciencia, como docentes, de la importancia de llevar a cabo un desarrollo de habilidades a través de la alfabetización y mejora de la comunicación emocional de nuestro alumnado, que tan necesarias van a ser para ellos en este contexto social en que les ha tocado vivir.

2. HACIA EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los primeros en hablar de inteligencia emocional fueron John Mayer y Peter Salovey, que publicaron la primera definición formal del vocablo en 1990. También en 1990, Mayer y Salovey, junto a DiPaolo, publicaron el primer test de habilidad sobre inteligencia emocional. Según Hein (1999), ambos autores fueron los que más se identificaron con el desarrollo y concepto de inteligencia emocional como verdadera inteligencia. Una vez que la inteligencia emocional es aceptada como una inteligencia más (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), se plantea como un conjunto de habilidades adquiridas por el sujeto, con una finalidad de tipo adaptativo.

Dichos autores utilizaron el término “inteligencia emocional” para englobar capacidades como la comprensión de las emociones y la compasión.

Se refieren a cualidades como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de las emociones, la capacidad para resolver problemas, la capacidad de adaptación y la perseverancia. Queremos llamar la atención, en estos momentos en que nuestra sociedad vive momentos tan difíciles, la necesidad de tener en cuenta los anteriores aspectos para la integración de los ciudadanos en los ámbitos sociales, académicos y laborales.

Recordemos que la necesidad de ajustar los perfiles profesionales a los puestos de trabajo de las empresas de la forma más acertada posible, y la necesidad de encontrar personas capaces de liderar y organizar grupos eficaces en estas organizaciones, ha sido uno de los motores sociales de búsqueda de las capacidades intelectuales que posibilitasen esas potencialidades.

En 1995, Daniel Goleman da a conocer su obra “La Inteligencia Emocional”. En ella aparecen cuestiones tan curiosas como novedosas, por ejemplo, que:

- El C.I. no es el único factor de éxito social.
- La Inteligencia Emocional es hacer que las emociones trabajen para nosotros, para ayudarnos a guiar la conducta, los procesos de pensamiento y alcanzar el bienestar personal.

Muchos consideran que es, tal vez, la gran revelación de la psicología del Siglo XX.

Goleman describe la inteligencia emocional como una forma de interactuar con el mundo que tiene en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental..., que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Según algunos autores, el aprendizaje emocional está considerado vital en algunos movimientos sociales que se están desarrollando actualmente. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones, de los motivos o causas de nuestros comportamientos, conocer los posibles móviles emocionales en la conducta de los demás, son temas candentes que cada vez interesan a un mayor número de personas. (Gallego, D. J. y otros, 1999:27).

Para Fernández Berrocal y Ramos (2002), la Inteligencia Emocional es la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Desde esta perspectiva, la I. E. es una habilidad que implica tres procesos:

- Percibir: Reconocer de forma consciente nuestras emociones, identificar qué sentimos y verbalizarlo.
- Comprender: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y entender la complejidad de los cambios emocionales.
- Regular: Dirigir y manejar las emociones positivas y negativas eficazmente.

Por tanto, cuando hablamos sobre Inteligencia Emocional, estamos diciendo que:

- La I.E. se refleja en la manera en que las personas interactúan con el mundo.
- Las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás.
- Tienen habilidades relacionadas con:
 - El control de los impulsos
 - La autoconciencia
 - La valoración adecuada de uno mismo

- La adaptabilidad
- La motivación
- El entusiasmo
- La perseverancia, la empatía, ...

2.1. Las personas emocionalmente inteligentes

Según Ibarrola, B. (2000), las características de la persona emocionalmente inteligente son:

1. Presenta una actitud positiva: resalta los aspectos positivos por encima de los negativos; valora más los aciertos que los errores, más las cualidades que los defectos, más lo conseguido que las insuficiencias, más el esfuerzo que los resultados, busca el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
2. Reconoce los propios sentimientos y emociones.
3. Se siente capaz de expresar sentimientos y emociones: tanto las consideradas positivas como las consideradas negativas necesitan ser canalizadas a través de algún medio de expresión. La persona emocionalmente inteligente sabe reconocer el canal más apropiado y el momento oportuno.
4. Es capaz de controlar sentimientos y emociones: sabe encontrar el equilibrio entre expresión y control. Sabe esperar. Tolera la frustración y es capaz de demorar gratificaciones.
5. Es empática: se mete con facilidad en la piel del otro, capta sus emociones aunque no las exprese en palabras sino a través de la comunicación no-verbal.
6. Es capaz de tomar decisiones adecuadas: el proceso de toma de decisiones integra lo racional y lo emocional. La emoción impide a veces la decisión. Es importante darse cuenta de los factores emocionales presentes en cada decisión de cara a que estas sean apropiadas.

7. Tiene motivación ilusión e interés: todo lo contrario a la pasividad, al aburrimiento o la desidia. La persona es capaz de motivarse ilusionarse por llegar a metas e interesarse por las personas y las cosas que le rodean.
8. Posee una autoestima adecuada: sentimientos positivos hacia sí misma y confianza en sus capacidades para hacer frente a los retos que se encuentre en la vida.
9. Sabe dar y recibir.
10. Tiene valores que dan sentido a su vida.
11. Es capaz de superar las dificultades y frustraciones aunque hayan sido muy negativas
12. Es capaz de integrar polaridades: lo cognitivo y lo emocional, el hemisferio derecho y el izquierdo; soledad y compañía; tolerancia y exigencia; derechos y deberes.

3. LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL

En opinión de Domenec Benaiges (2014), la comunicación es el acto de transmitir correctamente un mensaje entre, mínimo, dos personas. Comunicar no implica únicamente enviar el mensaje sino hacer llegar su contenido a la otra persona. La otra persona tiene que descifrar el mensaje, y tiene que entenderlo, sólo así la comunicación es completa.

La comunicación emocional es, sencillamente, la transmisión de nuestras emociones a otras personas. Es la inclusión de nuestras emociones en lo que comunicamos, es el uso de las emociones para que el mensaje sea más efectivo. Controlar las emociones es una forma de convencer. A modo de ejemplo, si somos capaces de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, comunicaremos mucho mejor ya que sabremos emocionar a los demás. El resto de comunicaciones se olvidan fácilmente, pero no pasa lo mismo con las que nos tocan las emociones.

La comunicación existe siempre, en todo momento, un ejemplo de ello es lo que llamamos comunicación no verbal. Comunicamos haciendo cosas y sin hacerlas,

con una sonrisa, con la forma de andar, de mirar, con los silencios...; somos lo que comunicamos en muchos sentidos. En el ámbito político, laboral o empresarial, aprender a comunicarse de forma emocional puede ayudar a vender más productos, convencer a más público, conseguir votantes, o acabar la entrevista de trabajo con un contrato firmado.

Comunicar de forma emocional implica tener claro qué emociones estamos sintiendo y qué van a sentir los demás cuando se las transmitamos. Las emociones se contagian, se propagan. Una sonrisa puede contagiar sonrisas del mismo modo que un grito genera otros. Y ambas cosas son la manifestación de una emoción.

Así pues, la comunicación emocional consiste en saber transmitir nuestras emociones a nuestro público, ya sea una audiencia multitudinaria o una única persona que está pendiente de lo que decimos. Y estará pendiente de lo que decimos y de lo que no decimos, de lo que decimos y de cómo lo decimos.

Por tanto la comunicación emocional es aquella que tiene en cuenta las emociones de la persona que comunica, es decir el emisor, pero también de la persona o grupo de personas que reciben el mensaje, es decir los receptores. En función del canal variará el modo de transmitir las emociones. Si lo hacemos cara a cara podemos tocar, sonreír, mirar..., pero si lo hacemos por escrito las emociones tendrán que leerse, si lo hacemos por teléfono tendremos que saberlo transmitir por el tono de voz y el modo de hablar en general. Del mismo modo que tendremos que ser conscientes de cómo afecta a las demás personas nuestra comunicación emocional para ir corrigiendo a medida que lo vayamos necesitando.

3.1. La importancia de la inteligencia emocional

Para Pau Navarro (2014), existen cuatro razones para aprender a comunicarse emocionalmente:

1. Evitar conflictos y discusiones. La gente no podrá criticar nuestros argumentos ni nuestras opiniones, porque estarán basados en nuestras emociones y sensaciones.
2. Nuestro interlocutor empatizará mejor con nosotros y sentirá que nos conoce más. Hablar de nuestras emociones permite que el otro nos conozca más

profundamente. De esta forma podremos generar más proximidad con alguien que acabemos de conocer.

3. La persona con la que estemos hablando se abrirá y sincerará más. La comunicación emocional expone y a la vez protege nuestros sentimientos. Eso, por contagio emocional, provocará que nuestro interlocutor haga lo mismo. Suele ocurrir que la persona con la que hablamos termina copiando inconscientemente nuestro estilo de comunicación.
4. Justificaremos más nuestros actos. Al hablar de nuestras emociones, podremos legitimar mejor lo que hagamos. La gente entenderá que son las emociones las que nos han movido a actuar como actuamos y que no lo hacemos por capricho, azar o incluso premeditación. Y eso siempre es más comprensible y aceptable porque de forma implícita estaremos aportando nuestros motivos en forma de emociones.

La reflexión sobre estas cuatro razones podrá, sin duda, ayudarnos a entender la enorme mejora de los aspectos relacionales en los diversos ámbitos en los que nos movemos, además de constatar su importancia en la búsqueda de empleo a través de la entrevista.

4. CONCLUSIONES

Las personas nos movemos entre la emoción y la cognición entre el sentir del pensar constantemente. Lázarus (1984), afirma que el pensamiento y la emoción son simultáneas y se interfieren continuamente. Que la actividad cognitiva y la experiencia emocional van unidas, es algo que parece claro. Todos los autores están de acuerdo en pensar que reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas, parece una de las bases de la inteligencia emocional, pero también de la comunicación emocional. Para poder hacer esto, la emoción debe ser tamizada por la cognición, y ésta, a su vez, debe influir en la emoción, por lo que la interferencia e interrelación deben ser continuas. Esta integración de cabeza y corazón nos hace más sabios de lo que sería nuestro intelecto por sí solo. (Greenberg, 2000: 50).

Cada persona tiene una forma diferente de armonizar la parte expresiva y comunicativa, la emocional y la parte cognitiva de su inteligencia. A esto hay que

unir el cúmulo de experiencias atesoradas a lo largo de nuestra vida, las diferentes actuaciones que realizamos, los resultados que obtenemos de ellas, las valoraciones que realizamos de todo ello, nuestros deseos y motivaciones, así como nuestras maneras de comunicarnos emocionalmente.

Todos los autores parecen coincidir en que la inteligencia emocional puede desarrollarse a lo largo de la vida. Esto puede permitir que podamos desarrollar nuevas formas de armonizar nuestros sentimientos con nuestro conocimiento y que podamos ir modificando, poco a poco, nuestra personalidad, nuestras formas de comunicación hacia ese bienestar y eficacia que todos deseamos tener, y que la sociedad debe favorecer. Por ello, nunca es tarde para empezar a tomar conciencia de la importancia de enriquecer aquellas habilidades expresivas que favorezcan nuestra comunicación emocional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernandez, P. y Ramos, N. (2002) *Corazones inteligentes*. Barcelona: Cairós.
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004) *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallego, D. J. y otros (1999) *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Gutiérrez, M. (1999) Educar en valores: una necesidad desde la más tierna infancia. *Escuela en acción (Revista de Pedagogía de Magisterio Español)*, Vol. 10.573. Pp. 10-13.
- Gutiérrez, M. (2004) La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica*. Vol. 12, nº 2. Pp. 4-15.
- Greenberg, L. (2000) *Emociones, una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Lazarus, R. S. (1984) On the primacy of cognition. *American Psychologist*. Vol. 39. Pp. 124-129.

Mayer, J. D. y Salovey, P (1990) The intelligence of emocional intelligence, *Intelligence*. Vol. 17. Pp. 43-44.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1997) What is emocional intelligence?. En Salovey, P. y Sluyter (eds.). *Emocional Development and Emocional Intelligence: Implications for Educators*. Pp. 3-31. New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999) Emocional Intelligence: meets tradicional Standard for an intelligence. *Intelligence*. Vol. 27. Pp. 267-298.

6. REFERENCIAS DE INTERNET

Benaigues, D. (2014) Qué es exactamente la Comunicación Emocional. Recuperado el 24/08/2015 de <http://revista-digital.verdadera-seducion.com/que-es-exactamente-la-comunicacion-emocional/>

Hein, S. (1999) Emotions and Emotional Intelligence. Recuperado el 25/06/2011 de <http://www.trochim.human.cornell.edu/gallery/young/emotion.htm>

Ibarrola, B. (2000) Educación emocional: propuestas de trabajo. Recuperado el 09/08/2012 de <http://www.concejoeducativo.org/nsp/pre/ibarrola.htm>

Navarro, P. (2014) Las tres claves de la Comunicación Emocional. Recuperado el 24/08/2015 de <http://habilidadesocial.com/claves-de-la-comunicacion-emocional/>

LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA

Angélica Juan Berciano

Paula Ramos González

Ángela Jiménez Acevedo

Marina Jiménez Juan

Universidad de Sevilla

España

angelicajuan@gmail.com

RESUMEN:

La música ha acompañado al ser humano desde el origen de su existencia. Nace a la vez que el lenguaje oral como forma especial de comunicación y expresión de lo más íntimo y, con ese propósito, es capaz de llegar hasta donde la palabra, a veces, no alcanza. Esta capacidad convierte a la música en un vehículo privilegiado a lo largo de la Historia tanto para quien compone, como para quien ejecuta o escucha una pieza musical. Se produce una experiencia personal en relación con la melodía que envuelve, re-mueve por dentro, e-mociona. Sobre esa relación entre la música y la expresión emocional a lo largo de la historia versa esta comunicación – audición que más que una exposición teórica propone la escucha activa de una serie de piezas musicales escogidas a tal propósito.

Palabras clave: historia de la música, expresión emocional, expresividad musical.

ABSTRACT:

Music has been a companion for human beings since the beginning. It originated at the same time as oral language did, as a special way of communication. Music can express one's inner feelings, which at times, cannot be expressed verbally. Throughout history, it becomes a precious vehicle for those who compose, perform and listen to a piece of music. All of them may encounter a state of deep emotion through the music that involves them. This essay – performance entails the relationship between music and emotional expression. A rather practical approach through active listening of selected musical masterpieces will be proposed.

Keywords: History of music, emotional expression, musical expression.

INTRODUCCIÓN

La música es una de las más universales formas de comunicación emocional. En cada cultura, existen tantas formas de manifestación musical como el número de situaciones cotidianas que han vivido los distintos colectivos que forman dicha cultura. El labrador canta al vendimiar, el tenor entretiene en el teatro, la lavandera se sociabiliza en río, el novio ronda bajo el balcón a su amada y la madre entona una nana para calmar el miedo de su pequeño e invocar su sueño.

Se suele clasificar la música entre culta y popular. La primera responde a una serie de cánones. La segunda brota espontáneamente del alma de quienes la entonan. Cada grupo, dentro de la sociedad, transmite su propio mensaje expresando sus emociones y sentimientos a través de la música. Esta aparece por tanto en el entorno familiar, en el laboral (el martinete, cantado originariamente a golpe de yunque por el herrero), en las celebraciones religiosas, en los acontecimientos deportivos o en las solemnidades, dando lugar a manifestaciones tan diversas como odas, cantos de siembra y siega, elegías..., cada una de ellas capaces de expresar, provocar y contagiar emociones tan diversas como la alegría, el entusiasmo el dolor o el amor. Todo ello conforma el folklore, el patrimonio musical de un pueblo.

Otro tanto puede afirmarse de la música culta. Las expresiones musicales van evolucionando a lo largo de la historia: la notación musical se sistematiza, aparecen nuevos instrumentos... Respondiendo a criterios de funcionalidad, los nuevos gustos y situaciones demandan nuevas formas musicales a lo largo de lo que se conoce como Historia de la Música.

Si a ello se añade el hecho de que cada una de estas manifestaciones musicales responde a emociones diversas no solo en aquellos a quienes va dirigida, sino también en quienes las componen y en quienes las ejecutan o interpretan, habrá que reconocer la más que justificada importancia de la música en el mundo de la expresión emocional y su protagonismo en esta comunicación y en este congreso.

1. LA MÚSICA EN LA PREHISTORIA

El estudio de las tribus primitivas existentes todavía en la actualidad y la investigación de los restos arqueológicos que se remontan a la Prehistoria, muestran que entre la música y la expresión emocional hubo una constante relación ya desde el pasado más remoto del ser humano. Música, danza y ritmo tienen un origen prehistórico común. Marcadas por un fuerte componente mágico, la música y la danza cumplían una función social primordial relacionada con actos rituales en los que el poder de sugestión era un elemento esencial.

Siguiendo a Díaz-Ayala (2005), invocar el éxito en la caza o la guerra infundiendo valor y protección mágica a los combatientes, celebrar el paso oficial de un adolescente a la vida adulta, curar al enfermo o aliviar su dolencia o apaciguar la ira de las incomprensibles fuerzas de la naturaleza eran en las sociedades primitivas algunos de los objetivos de los ritos mágicos, que se celebraban con una serie de ceremonias a las que la música y la danza prestaban solemnidad y sentido.

Podemos imaginar las emociones que los chamanes lograban evocar en los destinatarios de estas ceremonias: valor ante el enemigo, consuelo ante el dolor, temor ante las deidades...a pesar del limitado ámbito melódico de sus actos rituales.

Un buen ejemplo de estas culturas ancestrales cuyos ritos han llegado hasta nuestros días gracias a su aislamiento insular es la cultura Mahorí, en la actual Nueva Zelanda. La página web Portal Oceanía explica cómo la Haka, una de sus tradiciones más reconocidas, ejemplifica esta función: "Se trata de una danza guerrera destinada a ahuyentar al enemigo, o al menos demostrar que no se tiene miedo ante él (...). El texto vendría a decir algo así: "Ven a mí, mira en mis ojos, estoy esperándote, no tengo miedo de ti". Expresiones faciales, muecas y movimientos con brazos y piernas, culminan con un paso al frente, con la postura de quien está presto a arremeter con una lanza y se extiende la lengua completamente para fuera de forma amenazadora. Unos dicen que el significado de la lengua para fuera es sólo para amedrentar, otros dicen que era una invitación a la cena, en la cual el enemigo sería el plato principal". ¿Qué emociones pueden estar detrás de quienes diseñan, interpretan y presencian un acto ritual como ese?

2. LA MÚSICA EN LA EDAD ANTIGUA

Se podría afirmar que en esta época, la inexistencia de los actuales medios de comunicación de masas fue una verdadera bendición para que cada pueblo y cultura desarrollara su propia idiosincrasia a través de cánones, instrumentos y expresiones musicales propios. A lo largo de la Edad Antigua, grabados en frisos, pergaminos y cerámicas muestran cómo, en el Antiguo Oriente, China encuentra primero en la escala dodecafónica y posteriormente en la pentatónica la expresión musical de su cultura milenaria. Los efectos de su música sobre el ánimo han sido ampliamente corroborados por la ciencia y hoy en día son utilizados también por la cultura occidental en la meditación y la musicoterapia.

En Mesopotamia, los músicos, considerados personajes de gran prestigio, acompañan al rey en sus suntuosas ceremonias palaciegas y a sus guerreros en sus constantes aspiraciones imperialistas. En Egipto los sacerdotes egipcios del Imperio Nuevo utilizan ya la escala de siete tonos con fines religiosos para curar la infertilidad o las picaduras de insectos y las pinturas dan muestras de que el pueblo egipcio canta mientras trabaja la tierra, como siglos después lo harán los esclavos negros en América al cortar caña de azúcar o recoger algodón.

En Israel, el arpa del Rey David invoca a través de sus salmos el perdón de Dios por su pecado con Betsabé. En la Magna Grecia, los primeros Juegos Olímpicos de la Antigüedad se anuncian a ritmo de trompeta y mientras los Pitagóricos intentan comprender la relación entre la música y las matemáticas Hipócrates escribe sobre los beneficios del aulos para curar la ciática y la gota (Dewhursts-Madock, 1993). Son los griegos los que utilizan por primera vez en la historia el término *mousike* para denominar al compendio de poesía, danza y melodía, que en esta cultura se ponen al servicio de la educación moral de los ciudadanos de la polis. Una vez más vemos como la expresión musical va más allá que la propia retórica de la palabra (en la que los griegos se hacen expertos) e incluso resulta pedagógicamente útil a la hora de culturizar a las masas. En Roma, la música militar vive un fuerte desarrollo en este periodo. Los motivos parecen obvios ¿Qué clase música podría ejercer tal efecto motivador sobre un soldado romano a la hora de encontrar valor frente al combate?

3. LA MÚSICA EN LA EDAD MEDIA

Nos situamos ahora en un periodo de invasiones en la que los verdaderos “conquistadores” son unos personajes que bajo diferentes nombres (juglares, trovadores, bardos...) son capaces de apoderarse por unos instantes del corazón del pueblo a través de cantares de gesta y romances que hacen las delicias de un público deseoso de aclamar el valor de sus héroes o suspirar ante los amores apasionados o imposibles de los protagonistas de sus historias. En contraposición, los monjes en los monasterios medievales buscan en el gregoriano un camino de comunicación íntima con Dios. La simplicidad y sobriedad de este canto a capella, sin acompañamiento instrumental, la ordenación de notas, el ritmo y los melismas que se adaptan a la respiración natural, son algunos de los elementos que invitan al recogimiento y confieren a este canto el poder de una profunda relajación corporal y anímica.

En los ámbitos cortesanos, la música popular adquiere la categoría de música culta. Tal es el caso de las Cantigas de Santa María de Alfonso X el Sabio. A diferencia del Gregoriano, no utilizan el Latín sino la lengua romance y su ritmo, más alegre y marcado por el acompañamiento de instrumentos, facilita su popularización.

4. LA MÚSICA EN LA EDAD MODERNA

Entramos en esta etapa a través del Renacimiento, una época de bonanza económica y desarrollo en todos los ámbitos. Especialmente significativo es el alcanzado culturalmente. Las arcas de los acaudalados mecenas subvencionan la creatividad pero, eso sí, marcando la pauta de las producciones, que han de estar al servicio de las demandas y necesidades de estos protectores.

La polifonía, la armonía y el contrapunto hacen su aparición en un entorno que favorece el polifacetismo. Thomas Campian, un médico y músico renacentista, practica la curación psicológica por medio de sus canciones en la corte de Isabel I. La lista de músicos que conocen y utilizan este poder sanador de la música es larga: Bach, Haendel, Martinus... Se dice que Farinelli, cura a Felipe V de una enfermedad crónica cantando una y otra vez el aria favorita del rey.

Hoy la ciencia es capaz de explicar cómo la superposición de configuraciones de armónicos que surgen de la polifonía tienen un efecto terapéutico para el organismo. La física y la biología han trabajado juntas para demostrar los efectos de las vibraciones sonoras sobre las células vivas. Las diferentes frecuencias de la escala musical provocan cambios en las células de la sangre. Por ejemplo la nota Do las alarga. Mi, hace que se redondeen y La hace que su color cambie del rojo al rosa. Se ha demostrado también que las frecuencias ondulatorias de las notas musicales son capaces de vibrar de forma simpática con las frecuencias naturales de las células, reforzando las resonancias y disgregando los esquemas perturbadores de interferencias. Esto es posible dado el alto contenido de agua de los tejidos corporales que contribuye a transmitir el sonido y el efecto general se puede comparar con el de un masaje profundo o con el de una pequeña descarga eléctrica a nivel atómico y molecular dependiendo del tipo de música escuchada (Dewhurst-Maddock, 1993). Esto explica cómo y por qué ciertas melodías pueden relajarnos mientras otras nos estimulan.

A caballo entre el Renacimiento y el Barroco, aparece Monteverdi, considerado el padre de la Ópera, y su *Pur ti miro*, de la ópera *L'Orfeo*. La audición de esta pieza nos transporta por un momento al ambiente cortesano y sus refinados gustos. El progresivo enriquecimiento de artesanos y comerciantes va dando lugar a una sociedad que puede destinar más tiempo al ocio y menos al trabajo. La producción musical experimenta un crecimiento exponencial. Un elenco privilegiado de músicos dispuestos a poner toda su creatividad al servicio del entretenimiento de las nuevas clases sociales facilita la incorporación de nuevos instrumentos, con nuevos timbres y posibilidades sonoras y nuevos estilos. Las melodías solemnes, de ritmo muy marcado, se impondrán en los bailes de esta incipiente burguesía en contraste con las alegres danzas populares de las que este sector social quiere desmarcarse. La *Marcha de la Ceremonia de los Turcos* de Lully (de *El burgués gentilhomme*) responde a este patrón. El tono grave, en Sol menor, el ritmo y los grandes acordes confieren ese aire solemne a la obra.

La significatividad emocional de las piezas musicales compuestas durante todos estos siglos trasvasa las fronteras del espacio y del tiempo gracias a que la notación

musical se sistematiza poco a poco. Esto permite que dichas piezas musicales sigan hoy despertando emociones en nuestro interior. Todos nosotros asociamos alguna de dichas melodías a un momento significativo en nuestra vida. Volver a escuchar una de ellas nos hace evocar aquel momento y recordar las emociones que experimentamos en aquel entonces. Por este motivo una misma pieza puede provocar emociones muy distintas en diferentes personas, según el recuerdo a que se asocie, pero al mismo tiempo también es capaz de apelar a nuevas sensaciones en el momento presente. Es lo que ocurre con piezas tan conocidas como el canon de Pachelbel ¿Qué recuerdos y emociones asociadas a ellos nos evocan sus notas?

La espiral creativa de esta etapa histórica alcanzará su cénit en Mozart, durante el clasicismo. El gran maestro de la música es capaz de combinar notas, apoyaturas y cadencias del mismo modo que el pintor hace con los colores en la paleta y pinta con ellas los inolvidables paisajes sonoros que todos tenemos en mente.

5. LA MÚSICA EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

Ya en el siglo XIX, el Romanticismo musical irrumpe en un mundo de realidades inevitables a las que los axiomas racionalistas no pueden dar respuesta. Los románticos intentan explicar y expresar con su música lo que la razón no puede, a través de la intuición, la emoción y el sentimiento. Para ello juegan como nadie antes con las escalas mayores para apelar a estados emocionales alegres y brillantes utilizando las menores para evocar el apasionamiento o la melancolía. Lo podemos ver en el 1er dúo de violas (K. Stamitz).

El Impresionismo da paso a un C. Debussy para quien el arte de la música es un ejercicio de la imaginación que solo los sonidos pueden representar en forma pura. Busca la aceptación de las emociones recibidas de la realidad, liberadas de cualquier censura y que se imprimen en el alma sin ninguna oposición por parte del oyente (Bulancea, 2005). ¿Podemos escuchar con esa actitud su Sonata Claro de Luna?

A comienzos del siglo XX los cambios sociopolíticos que vive Europa ejercen una influencia particular en una serie de músicos que, rompiendo con la tradición, van a

encontrar su inspiración en las raíces de su propia cultura, el folklore con el fin de elevar a la categoría de música culta la rica tradición popular. Korsakov, Tchaikovski y Khatchaturian son buenos ejemplos de la música nacionalista. Ivan Sings, de este último, nos transporta por un momento a la exótica Armenia.

Como consecuencia de la progresiva inmersión en el estado de bienestar que alcanzan las sociedades capitalistas a lo largo del siglo XX, se crea la necesidad de consumir música. Esto lleva al estudio del objeto musical y del modelo de escucha. El jazz y la experimentación musical se abren camino rompiendo los moldes establecidos hasta el siglo XIX, en la búsqueda de nuevas sensaciones. Autores como Schönberg, padre del dodecafonismo y la música seriada, investigan cánones compositivos ajenos al oyente occidental. Schönberg concede la misma importancia jerárquicamente hablando a las doce notas de la escala cromática de tal modo que no puede repetirse una antes que las otras once hayan aparecido previamente. Esta idea rompe con la tradición clásica de que la composición gire en torno a una nota fundamental (tónica) a partir de la cual las demás se ordenan, ni se habla por tanto de notas dominantes subdominantes y sensibles. La “democracia” irrumpe en la música.

Esto crea un efecto espectral de un colorido acústico muy variado que no en todo el mundo produce las mismas emociones y sentimientos. La “Pieza dodecafónica para once instrumentos y voces Nº 1” de Santiesteban, es una melodía que sin duda no deja indiferente. De un modo u otro invita a tomar una postura pues despierta emociones no esperadas en principio de una pieza de música clásica. La impredecibilidad marcada por la ausencia de aquellos cánones conocidos a los que el oído está acostumbrado es lo que puede llegar a causar esa sensación de desazón que despierta emociones diversas.

La música psicodélica, el rock and roll, el Pop, la música New Age y, ya en la era de la globalización, la fusión étnica (músicas del mundo), por mencionar solo algunos estilos, irrumpen con su cabalgata de nuevos sonidos, instrumentos musicales (sitaras, flautas de pan, sintetizadores...) con efectos emocionales tan variados y opuestos que van desde el frenesí, al más profundo estado de relajación. La comercialización y su accesibilidad cada vez mayor hace de la música un fenómeno

de masas pero también va en detrimento de la calidad musical y del tipo de escucha que se hace de ella: la música que convierte en “aire” omnipresente (Dewhurst-Maddock, 1993).

En el extremo opuesto a esta revolución acústica, tenemos la obra 4'33”, de J. Cage, que consiste precisamente en eso: cuatro minutos y treinta y tres segundos de silencio musical. ¿Qué pretende Cage con esta obra? ¿Qué efectos consigue?

Por último en este fugaz recorrido a través de la Historia, la música se pone más que nunca al servicio de la imagen y surgen así las grandes bandas sonoras que nos hacen experimentar emociones tan diversas como llorar de emoción o encogernos de miedo en nuestra butaca. No es de extrañar por ello que se hable de la magia del cine o los musicales (también, a menudo, llevados al cine). Si en la prehistoria era la danza la mejor aliada de la música en ese propósito ahora lo es la imagen, la fotografía, la escenografía y el arte dramático.

La lista de Schindler, La vida es bella, Amelie, Los Miserables... Sus tonalidades y ritmos nos conmueven es decir nos mueven con ellos hacia escenarios emocionales en los que nos zambullimos por unos momentos para experimentar tan variadas emociones.

6. CONCLUSIONES

«Se compran más discos de los que se pueden escuchar. Se almacena lo que se querría encontrar tiempo para escuchar» (Attali, 1995: 151). Esta frase denuncia una práctica que se está convirtiendo en una constante en nuestro consumista mundo de hoy. Nunca como ahora hemos estado tan en contacto con la música. Esta ha llegado a las masas a través de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías pues incluso a través un teléfono móvil podemos acceder a ella. Sin embargo nuestra sociedad corre el riesgo de que esta accesibilidad produzca una saturación emocional. Oímos música mientras conducimos, estudiamos o trabajamos, pero ¿realmente la escuchamos?

Siguiendo la clasificación de los tipos de oyentes que el sociólogo Adorno (2009) propone, hemos de reconocer que la mayoría de nosotros nos somos oyentes

expertos, al no estar dotados con la habilidad y conocimientos de quien puede componer, interpretar o comprender los entresijos del lenguaje musical. Sin embargo sería bueno huir de la posibilidad de ser encasillados en el tipo de oyente cultural (el que almacena una gran musicoteca que apenas escucha por falta de tiempo) o el oyente entretenido (el que escucha música mientras plancha o conduce). Tampoco sería provechoso en convertirnos en oyentes sensuales, emparentados con los oyentes culturales, que escuchan superficialmente y consumen principalmente “lo que les pone”. Posiblemente tampoco sería deseable encajar en los patrones de oyentes indiferentes y oyentes resentidos (estos últimos los que desprecian toda música compuesta después de Bach) ¿Podríamos tal vez entonces situarnos como oyentes emocionales? Según Adorno este tipo de oyente es menos intelectual que el experto pero más profundo que el sensual.

Para que la audición musical no se acabe convirtiendo en una experiencia solo epidérmica, corrientes y técnicas como el mindfulness y la musicoterapia nos animan a detenernos con asiduidad a hacer un ejercicio de escucha activa, consciente. Nos invitan a ejercer un “tiempo de ser” (Fernández, 1988). Detenernos a escuchar música desde esta actitud constituye un modo privilegiado y poco costoso, en términos económicos, de autoterapia en un mundo que apenas deja tiempo para la contemplación activa.

Este recorrido por la Historia aspira a haber descrito cómo las emociones son fuente y fin de la música de todos los tiempos. La insensibilización en la que nos vemos inmersos cotidianamente es un factor de riesgo para la pervivencia de este ciclo vital.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (2009) Introducción a la sociología de la música. Madrid: Akal.

Attali, J. (1995) Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música. Madrid: Siglo XXI.

Balancea, G. (2005). Filomúsica. Revista de música culta. Nº 70. Rec. 21/08/2015 de <http://www.filomusica.com/filo70/impresionismo.html>

- Dewhurst-Maddock, O. (1993) *El libro de la terapia del sonido*. Madrid: Edaf.
- Díaz-Ayala C. (2005) De congas y comparsas. Orígenes de danzas y estilos de música latinoamericanos. *Latin Beat Magazine*. Vol 15 nº 1. Pp. 3.
- Fernández, M.J. (1988) *Vida y Contemplación*. Madrid: San Pablo
- Hindley, G. (1971). *Larousse Encyclopedia of Music*. Hong Kong: Smithmark Publishers.
- Portal Oceanía. Información sobre estudiar y viajar en Australia y Nueva Zelanda. Recuperado el 17/08/2015 de <http://www.portaloceania.com/>

LOS FACTORES EMOCIONALES EN LA COMPRENSIÓN MUSICAL

Alejandra Pacheco-Costa

Universidad de Sevilla, España

Profesora Contratada Doctora

apacheco@us.es

Benito Manuel González Bravo

Universidad de Sevilla, España

Alumno de Doctorado

benitomanuel@hotmail.com

RESUMEN:

En los últimos quince años se ha abordado la relación entre música y emociones desde nuevos enfoques, que comprenden desde la psicología cognitiva hasta su aplicación en entornos educativos o médicos. Sin embargo, la relación entre las emociones y la comprensión musical ha quedado al margen de este proceso. Algunos autores apuntan a la dificultad de analizar la función de las emociones dentro del constructo “comprensión musical”, como uno de los posibles motivos de este olvido. Nuestra aportación busca valorar el papel de las emociones, y la comunicación de las mismas, en el proceso de comprensión, entendido como una dinámica dialógica. A través de un taller, indagamos en la presencia de las emociones, su comunicación, su papel en la comprensión musical, y sus posibles aplicaciones didácticas.

Palabras clave: Educación musical – comprensión musical – música – emociones.

ABSTRACT:

In the last fifteen years many studies have addressed the relationship between music and emotions from new approaches –from cognitive psychology to its application in educational or medical environments. However, the relationship between emotions and musical understanding has remained apart from this process. Some authors point to the difficulty of analyzing the function of emotions within the construct "musical understanding" as one of the possible reasons for this neglect. Our

contribution aims to assess the role of emotions, and their communication, in the process of understanding, conceived as a dialogic dynamic. The presence of emotions in music understanding, its communication and its educational applications are analyzed through a workshop within this Conference.

Keywords: music education – music understanding – music – emotions.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia, la música se ha asociado con la expresión de emociones, y con su provocación. En diferentes momentos de la Historia del Arte y de la Estética, el papel que se le ha atribuido a la música ha sido este, a pesar de las corrientes formalistas que, desde el Barroco hasta el siglo XX, defendieron lo contrario.

Sin embargo, en el entorno académico y escolar, hablar de emociones asociadas a la música es bastante menos frecuente. Las clases de música en Educación Primaria y Secundaria buscan, principalmente, que el alumno comprenda la música, sea capaz de apreciarla como un producto artístico, y pueda servirse de ella con fines creativos. Todos estos aspectos tienen una vinculación muy estrecha con lo emocional, pero es el constructo “comprensión musical” el que ha sido menos permeable, hasta la fecha, a la incorporación de las emociones y la expresión emocional como recurso docente.

Por otra parte, hablar de emociones implica, frecuentemente, un enfoque centrado en el oyente, más que en el compositor/autor o en la obra musical. Teniendo en cuenta este hecho, nuestra aportación pretende realizar un acercamiento a la integración de las emociones dentro de la comprensión musical, mediante las teorías estéticas de la recepción, centradas en el receptor, y especialmente desde la teoría de la transducción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Música y emociones

La relación de la música con las emociones parece algo indisoluble desde las teorías sobre las Estética de las artes en el Barroco. Dado el carácter inaprehensible de la música, en un sistema en el que la función de las artes era la mimesis de la realidad, la única posibilidad de la música, la más abstracta de las artes, para integrarse en ese sistema, era la mimesis de las emociones. En palabras de Enrico Fubini (1999: 182 y ss.), numerosos tratadistas del siglo XVIII trataron de justificar la consideración de la música como una de las Bellas Artes en esta mimesis, frente a la también barroca consideración de la música como un mero apoyo de la poesía en la ópera y el melodrama. Además, la supervivencia de las teorías aristotélicas acerca de la música de las esferas, y la teoría de los afectos, que se fundamentaba en la capacidad de la música para mover las pasiones humanas, reforzaban esta base estética, frente a las ideas de raíz racionalista, que tendían a relegar a la música dentro de la jerarquía de las artes. Durante la Ilustración, la relación entre la música y el sentimiento será válida si es acompañada por la razón, que gobierna sobre las emociones. La música, según Kant o Rousseau, entre otros, no tiene un contenido intelectual, ni habla a la razón, y solamente tiene poder sobre nuestros sentidos.

Este concepto permaneció, con ligeras variantes, hasta el Romanticismo, en el que la música pasó a tener una importancia capital, precisamente por esta relación con lo abstracto, lo subjetivo y lo emocional. El hecho de que la música no utilice el lenguaje común como vehículo es el rasgo que la coloca por encima de cualquier otra forma de arte. En el fondo, y como afirman Cook y Dibben, la estética del Romanticismo sigue entendiendo la música como expresión bajo el principio de la mimesis, pero en esta ocasión es la mimesis del artista, que trata de tomar contacto con otros, y consigo mismo (Cook y Dibben, 2001: 54).

Hoy en día difícilmente se discute el valor expresivo de la música, independientemente del periodo artístico al que pertenezca. Aun así, autores como Scherer y Coutinho (Scherer y Coutinho, 2013: 121), o Miller (1992) hacen precisiones a este concepto, diferenciando entre la música que “representa” emociones, y la que las crea, y entre los diversos modos de expresión musical.

2.2 El concepto de comprensión musical

¿En qué consiste “comprender” una obra musical? Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, hay autores que definen la comprensión musical como un proceso similar al de una tela de araña: “Understanding involves knowing how different things relate to one another in terms of such relations as symbol-experience, cause-effect, form-function, part-whole, symbol-interpretation, example-generality, and so on” (David Perkins, 1989, en Davidson y Scripp, 1992: 393). La comprensión musical incluye un conocimiento y diferenciación de géneros musicales, estilos, instrumentos, estructuras, etc.

De las muchas teorías acerca de la comprensión musical, hemos optado por realizar una aproximación desde la teoría de la transducción, elaborada en las últimas décadas del siglo XX. La teoría de la transducción es una variable de las teorías de la recepción, centrada en el receptor de la obra artística, más que en el autor o en la obra en sí misma. Según Jauss (1987), el receptor crea un horizonte de expectativas, en el que integra sus experiencias previas, y el disfrute artístico vendrá en la medida en que estas expectativas se cumplan.

En 1986 Ludomir Dolezel (1998) enunciaba la teoría de la transducción, fundamentada en la diferencia temporal existente entre el artista y el receptor. La transducción es un proceso de naturaleza dialógica en el que el receptor transmite su propia visión de una obra a otros receptores, añadiendo sus aportaciones personales. La transducción no es la manera en que un receptor percibe una obra, sino el proceso mismo. La transducción resulta especialmente interesante en el campo de la comunicación emocional, ya que el receptor de la obra artística, al transmitir su conocimiento a sus iguales, necesariamente lo hace desde un punto de vista subjetivo, aportando su propia percepción de las emociones transmitidas por el hecho artístico. De alguna forma, el receptor, en este proceso, se transforma también en un emisor de su propio concepto del producto artístico. Por este motivo, consideramos que es una vía adecuada para integrar las emociones y su comunicación dentro del constructo de “comprensión musical”.

2.3 La relación entre la comprensión musical y las emociones

Comparada con la abundante bibliografía acerca de las emociones y la música, los estudios acerca de cómo afectan las emociones a la comprensión musical son mucho más escasos. En general, hay un acuerdo en el hecho de que la respuesta emocional ante una obra musical afecta a la comprensión de la misma. En palabras de Bartel (2002: 65), en estas teorías hay una ausencia entre la integración completa de lo emocional en el concepto de comprensión. Sin embargo, según la misma autora, “Understanding to me includes making the emotional link –this link is an essential aspect of music meaning and understanding. It is not that you understand the music (finished) and then you respond. I would argue that touching an emotional or feelingful button is part of the understanding” (Bartel, 2002, pp. 60-61).

El hecho de abordar la comprensión implica también, como ya hemos comentado antes, al oyente, y a la relación que es capaz de establecer con la obra musical. Casi todas las ideas sobre las emociones en música vuelven a esta figura del oyente (Fiske, 1996, p. 152), y algunos de estos trabajos hacen una mención implícita a la comprensión musical, como las categorías sobre los afectos de Miller (1992). Stephen Davies (2011), por su parte, ha realizado aportaciones acerca de la importancia del oyente, que él define como “qualified listener”, y que es aquel capaz de detectar y apreciar la expresividad de la música. Para ello, es necesario que este oyente cualificado esté familiarizado con el código cultural de la música escuchada (Davies, 2011: 38). La misma relación de la capacidad de percibir e identificar las emociones con una determinada tradición musical ha sido también señalada por Elliott (2009). Para captar los casos de expresividad musical, el oyente debe, como mínimo, tener una comprensión informal de los principios específicos de la práctica que subyacen en un determinado sistema musical (Elliott, 2009: 130). La importancia de las tradiciones musicales y su relación con la comprensión musical ha sido objeto de numerosos trabajos, y es particularmente importante en un mundo globalizado como es el del siglo XXI, donde una inmensa cantidad de música, de todos los rincones del planeta, es accesible a cualquier oyente a través de internet y otros formatos. La relación de los oyentes con sus contextos culturales y estéticos está

sometida en la actualidad a influencias muy diversas, y a estímulos de todo tipo y procedencia.

3. OBJETIVOS DEL TALLER Y METODOLOGÍA

Dadas las carencias mostradas por la literatura para relacionar emociones y comprensión musical, nuestro objetivo es buscar una vía para potenciar esta comunicación, tomando como punto de partida el método enunciado por Dolezel al definir la transducción. Es decir, un enfoque basado en el receptor, en este caso el oyente, mediante un proceso dialogado en el que se integren las experiencias y aportaciones de diferentes oyentes.

Nuestra hipótesis inicial es que la información adicional, relacionada con la comprensión musical entendida desde un punto de vista general, y con las emociones generadas por ésta, afecta a la percepción de las emociones transmitidas por la música y a la comprensión de la propia música en sí.

Para realizar esta experimentación, hemos aplicado a los asistentes al taller presentado en este congreso un cuestionario, relativo a la audición de dos obras musicales diferentes (Anexo I). Una de ellas es la grabación del número XV de la *Música Callada* de Federico Mompou, grabada por el propio compositor, y la otra es la interpretación en vivo de la *Romanza sin palabras nº 6* de César Cui, para violín y piano. Las emociones transmitidas por la música interpretada se tomaron de las parejas de adjetivos de Hevner (1935, en Asmus, 2009: 8), y se graduó cada pareja mediante una escala Likert de cinco niveles.

A continuación, se realizó una puesta en común de las diferentes experiencias, valorando la diferencia entre escuchar música grabada o en vivo, la necesidad de conocer previamente la música escuchada, o la posibilidad de apoyarse en referencias extramusicales y asociaciones para mejorar la comprensión de la música. A lo largo del debate surgieron otros temas, como la expresividad de los intérpretes, la identificación de determinadas músicas con respuestas emocionales concretas, las evocaciones despertadas por la música escuchada y su relación con

la experiencia previa de los oyentes, y la necesidad de documentarse previamente a la escucha musical.

Tras el debate y la audición de las dos obras de Federico Mompou y César Cui, a los asistentes se les administró otro cuestionario (Cuestionario 2, véase Anexo), con el objetivo de dejar constancia de posibles cambios en la recepción de la música escuchada y en la interpretación de las emociones transmitidas por la música.

4. RESULTADOS

En total, los cuestionarios válidos fueron dieciséis (n=16), siendo un 43,8% de los sujetos varones, y 56,3 mujeres. La mayor parte de ellos se consideraron aficionados a la música (56,3%), aunque sólo un 18,8% consideraba que tenía talento musical.

Centrándonos en las variaciones entre los dos cuestionarios aplicados, y su posible relación con el debate que se produjo entre ambos, hemos de señalar que un porcentaje igual de sujetos manifestó tanto que su opinión sobre lo escuchado no había variado, como que la segunda audición, especialmente en la obra de Mompou, había ayudado, junto con el debate, a apreciar más elementos de la obra, y a verlos desde otra perspectiva.

En el análisis de los resultados, realizado mediante el programa informático SPSS versión 23, se observan variaciones de diverso grado entre las dos escuchas de cada obra. En la primera, la Romanza de César Cui, apenas se notó variación en la primera pareja de adjetivos, solemne-humorístico, pero sí en la de soñador-dramático, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1					
Estadísticos descriptivos del valor soñador-dramático (Cui)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
soñador1	16	1	4	2,25	1,000
soñador2	16	1	5	2,00	1,211
N válido (por lista)	16				

Una diferencia similar en la valoración media se produjo en la pareja triste-alegre, como se ve en esta tabla:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
triste1	16	2	4	3,06	,854
triste2	16	2	5	3,50	,966
N válido (por lista)	16				

Otra diferencia sustancial se produjo en la pareja oscuro-brillante:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
oscuro1	16	1	5	3,19	1,167
oscuro2	16	2	5	3,75	1,000
N válido (por lista)	16				

Estas variaciones muestran que, efectivamente, el debate y la segunda audición de las obras musicales influyeron en la percepción de las emociones transmitidas por la música, modificándola.

También hubo una variación, si bien ligera, en las preguntas más relacionadas con el concepto de comprensión musical, las que hacían referencia a la procedencia y periodo artístico de la obra. Como se ve en la siguiente tabla,

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
procedencia1	16	2	6	3,25	1,183
epoca1	16	1	5	3,06	,929
procedencia2	16	1	6	3,38	1,408
epoca2	16	2	5	3,19	,834
N válido (por lista)	16				

La variación más importante es la referida a la procedencia de la música, como se puede observar. Teniendo en cuenta que Rusia, país de procedencia de Cui, era el 5, y Alemania, cuya música influenció a su compositor, era el 3, se aprecia un mayor acercamiento al valor real, el 5, tras la segunda escucha.

En cuanto a la audición de Federico Mompou, destacamos una considerable uniformidad en la apreciación de las emociones transmitidas por la música en la primera escucha, en un buen número de ítems. Sin embargo, tras el debate y la segunda escucha de esta obra, hubo cambios importantes en la percepción de las emociones transmitidas por la misma, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5					
Estadísticos descriptivos de las emociones (Mompou, primera audición)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
solemne1	16	1	3	1,25	,683
soñador1	16	1	5	3,69	1,621
serio1	16	1	2	1,19	,544
quejoso1	16	1	3	1,63	,957
triste1	16	1	3	1,25	,683
lírico1	16	1	2	1,38	,619
oscuro1	16	1	3	1,50	,816
calmado1	16	1	3	1,13	,619
N válido (por lista)	16				
Estadísticos descriptivos de las emociones (Mompou, segunda audición)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
solemne2	16	1	2	1,31	,602
soñador2	16	1	5	3,50	1,592
serio2	16	1	2	1,19	,544
quejoso2	16	1	5	1,75	1,183
triste2	16	1	3	1,38	,719
lírico2	16	1	4	1,94	1,237
oscuro2	16	1	4	1,62	,957
calmado2	16	1	3	1,81	1,047
N válido (por lista)	16				

También hubo hechos notables en las preguntas de procedencia y estilo artístico. En la procedencia, la unanimidad fue casi total en torno a Francia y Alemania, aunque en el caso del periodo artístico, aunque la variación fue mínima, si se produjo una modificación considerable de la desviación, aumentando el porcentaje de sujetos que ubicaron la obra en el periodo de vanguardias o en la época contemporánea (más cerca de la realidad, ya que la obra fue compuesta en 1962):

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
procedencia1	16	1	6	3,00	1,713
epoca1	16	1	6	3,13	1,628
procedencia2	16	2	6	3,00	1,549
epoca2	16	1	6	3,25	1,807
N válido (por lista)	16				

5. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PARA LA DOCENCIA

Habitualmente, la comprensión musical se restringe, en el ámbito educativo, a la identificación de elementos técnicos, estilísticos, tímbricos, etc., de determinadas obras del repertorio. Pero en pocas ocasiones esta comprensión hace uso de las conexiones emocionales que origina la música, más allá de un nivel superficial de apreciación y estima. Sin embargo, parece obvio que el oyente, en el proceso de escucha, pone en marcha una serie de herramientas cognitivas que lo conectan con la música. Los mismos factores contextuales que hacen que un oyente identifique un código concreto son los que le permiten percibir e identificar las emociones expresadas en esa misma música.

¿Qué herramientas pueden ser de utilidad en la promoción de la presencia de la expresividad musical en el aula? Según nuestro punto de vista, las mismas que favorecen la comprensión musical. Si aceptamos, como sucede en la aplicación de la transducción en la música, que una obra se enriquece y aumenta su significado a través de las diferentes escuchas de otros tantos oyentes, que a su vez ven reforzada su comprensión mediante la expresión de su idea de la música, ¿por qué no integrar en este proceso los factores emocionales?

A través del taller realizado se muestra que el debate y la comunicación influyen en nuestra percepción de las emociones y en la comprensión de la música. Las variaciones observadas son constantes, y especialmente en la obra de Federico Mompou, indican un enriquecimiento en la percepción y una mejora en la comprensión de esta música.

El debate y la comunicación sobre las experiencias emocionales pueden ser útiles igualmente en un entorno de aula en el que la comunicación emocional tenga cabida, por sí misma, o como una herramienta para mejorar la comprensión musical de los estudiantes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asmus, Edward P. (2009) The Measurement of Musical Expression. Paper to Suncoast Music Education Symposium, <http://faculty.franklin.uga.edu/asmus/sites/faculty.franklin.uga.edu/asmus/files/pictures/ExpressionMeasurement.pdf> (última consulta: 5 de agosto de 2015)
- Bartel, Lee, (2002) Meaning and Understanding in Music. En B. Hanley & Thomas W. Gollisby, eds., *Musical Understanding. Perspectives in Theory and Practice*. Canadian Music Educators Association, pp. 51-70.
- Barthet, M., Fazekas, G., y Sandler, M. (2012) Multidisciplinary perspectives on music emotion recognition: Implications for content and context-based models. En *Proceedings of the 9th International Symposium on Computer Music Modeling and Retrieval*. Londres: Queen Mary University of London, pp. 492-507. http://www.cmmr2012.eecs.qmul.ac.uk/sites/cmmr2012.eecs.qmul.ac.uk/files/pdf/papers/cmmr2012_submission_101.pdf (última consulta: 5 de agosto de 2015)
- Cook, N., & Dibben, N. (2001) Musicological approaches to emotion. En Juslin, P. N., y Sloboda, J. A. (Eds.) *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press, pp. 45-70.
- Davidson, L., y Scripp, L. (1992) Surveying the coordinates of cognitive skills in music. En Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and*

- Learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer, pp. 392-413.
- Davies, S. (2011) Emotions expressed and aroused by music; Philosophical perspectives. En Juslin, P. N., y Sloboda, J. (Eds.). (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press, pp. 15-42.
- Dolezel, L. (1998) *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco Libros.
- Elliot, D. J. (2009) La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En Lines, D. J. (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Madrid: Morata, pp. 123-136.
- Fiske, H (1996) *Selected theories of music perception*. Queenston: The Edwin Mellen Press.
- Fokkema, D. W. e IBSCHE, E. (1997) *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Fubini, E. (1999) *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música
- Jauss, H. R. (1987) "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura (1975). En Mayoral, J. A. (ed.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, pp. 59-86.
- Juslin, P. N., y Sloboda, J. (Eds.). (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2013) What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in psychology*, 4. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3764399/> (última consulta: 5 de agosto de 2015).
- Miller, R. (1992) Affective response. En Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer, pp.414-424.
- Scherer, K. R. y Coutinho, E., (2013) How music creates emotion: a multifactorial process approach. En Cochrane, T., Fantini, B., & Scherer, K. R. (Eds.), *The*

Emotional Power of Music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control. Oxford: Oxford University Press, pp. 121-136.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL: CONCLUSIONES QUE APUNTAN A LA PREVENCIÓN DE DIFICULTADES SOCIOEDUCATIVAS

CONCLUSIONES

I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.

José Salazar Ascencio

Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera
Temuco – Chile

jsalazar@ufro.cl

Verónica Riquelme Muñoz

Directora Colegio “Docksta” (Carahue – Chile)

utopias08@gmail.com

Durante los días 2, 3 y 4 de Septiembre, hemos asistido al: “I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas”, iniciativa impulsada por el Dr. José Clares López, académico del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Sevilla y Presidente de dicho evento.

OBJETIVOS

El presente espacio de reflexión académica tuvo los siguientes propósitos:

1. Dar a conocer los resultados de las investigaciones desarrolladas en dos años en centros educativos, dentro y fuera de España, sobre la expresión y comunicación emocional como herramienta de prevención de dificultades sociales y educativas en Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad.
2. Proporcionar un contexto internacional en el que profesionales y estudiantes de la educación, y otras áreas afines, tengan la oportunidad de expresar sus reflexiones, experiencias, aplicaciones, demostraciones, etc..., de aspectos relacionados con la temática del Congreso.

3. Ofrecer un marco de comunicación entre distintos niveles educativos interesados por la expresión y comunicación emocional.
4. Situar la expresión y comunicación emocional como una entidad propia en el contexto de las emociones, la comunicación y su relación con la educación.
5. Mostrar información sobre actividades y programas relacionada con la expresión y comunicación emocional en diversos niveles educativos.

PARTICIPANTES

El congreso contó con un total de 115 participantes, 110 asistentes y 5 virtuales, pertenecientes a las siguientes instituciones:

- **De España:** Universidad de Sevilla; UNED; Universidad Complutense de Madrid; CEIP Fray Bartolomé de las Casas de Sevilla; Universidad Autónoma de Madrid, y Colegio Canterbury de las Palmas.
- **De Uruguay:** Liceo N° 3 de Fray Bentos.
- **De Portugal:** Universidad Técnica de Lisboa y Universidad Católica Portuguesa.
- **De Argentina:** Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Y
- **De Chile:** Universidad de Concepción; Universidad de La Frontera y Colegio “Docksta” de Carahue.

Además de los miembros de la Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional, cuya sede se encuentra en esta ciudad.

CONTENIDOS

En el presente Congreso se presentaron: 6 Conferencias; 1 Mesas Redondas; 1 Disertación; 5 Talleres; y 34 Comunicaciones, agrupadas en 6 mesas de trabajo. En relación al trabajo de expertos, estos abordaron temáticas que relacionan las emociones con: estrategias personales; entorno vital del educando; resiliencia; prevención en drogodependencias; orientación educativa; la música y poesía como fuente de emoción y expresión; aprendizaje on line; multipedagogías; la verbalización y la foto- expresión.

Por su parte, los 34 trabajos presentados por los investigadores participantes, centraron su interés en las siguientes temáticas: aprendizaje escolar; pensamiento creativo; discurso educativo; autonomía discente; representaciones sociales; participación escolar; educación infantil, primaria, secundaria y universitaria; ejercicio profesional docente; motivación y autoestima; narrativas; inteligencia emocional; educación emocional; expresión emocional; y los resultados del Programa de Prevención de Dificultades Socioeducativas mediante Foto-expresión Emocional (DISEMFE).

Sin duda alguna, el abanico de temas abordados en este congreso entorno a la expresión y comunicación emocional, es muy amplio.... Pero de lo que estamos seguros, es que los objetivos han sido cubiertos a cabalidad.

CONCLUSIONES

Al respecto podemos establecer las siguientes Conclusiones:

1. Estamos ante un área del conocimiento que precisa urgentemente incrementar cuanti y cualitativamente, sus investigaciones, con el objeto de depurar y especializar áreas del conocimiento, que permita hacer de esto un espacio permanente de producción académica.
2. Independiente de los niveles enseñanza (Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria) el trabajo de las emociones en el aula, se constituye en una instancia que ofrece múltiples beneficios en los ambientes educativos, ya sean formales e informales, tales como: mejoramiento de la concentración y disposición al trabajo académico; optimización de las relaciones humanas; potenciación del autoestima; promoción del desarrollo axiológico; ejercitación permanente de la introspección; concienciación de la libertad; e impulso de la eudomía como filosofía de vida. Por lo tanto, no sólo es deseable sino que necesario, instalar y masificar en dichos espacios, una nueva cultura docente,

donde la expresión y comunicación de las emociones sea el eje vertebrador del trabajo pedagógico.

3. La expresión de las emociones a través de la escritura, es sin duda, una herramienta de enorme valor en el trabajo de aula, ya que facilita no sólo el conocer sino que desarrollar la autoregulación de éstas. En esta dirección, la sistematización del proceso de escritura y su comunicación a otros (en forma de relatos), es más viable y útil cuando se hace con otros.
4. Por su parte, la expresión de las emociones a través de la música, permite el reencuentro permanente consigo mismo, desarrollando habilidades que potencian aprendizajes declarados y emergentes.
5. De esta manera se establece desde la orientación escolar, entendida ésta desde una nueva mirada paradigmática basada en el acompañamiento, por sobre la tradicional acción de ayuda, que el aprendizaje debe convivir con la incertidumbre y capitalizar el error como fuente de inspiración.
6. El desarrollar acciones docentes que promuevan la resiliencia basada en la expresión y comunicación de las emociones, se transforma en un mega desafío en el campo de la educación, ya que a través de estas, es posible no sólo derrotar la adversidad, sino que, enfrentar de mejor forma los nuevos desafíos que permitan cristalizar los proyectos de vida de los educandos y educadores.
7. Los esfuerzos en la medición de las emociones en el aprendizaje on line, es sin duda, una temática emergente y muy novedosa, que requiere urgentemente mayores investigaciones, que permitan dar un salto cualitativo a aspectos relacionados con la evaluación de las mismas. Esto cobra

vigencia, cuando asistimos a un crecimiento exponencial de la formación profesional virtual, ya sea en los niveles de pre y postgrado.

8. Por último, el Programa de Prevención de Dificultades Socioeducativas mediante Foto-expresión Emocional (DISEMFE), se posiciona como una propuesta que permite que el quehacer docente adquiera un significado formativo, donde los maestros, profesores y académicos, mediante el conocimiento del estado emocional del educando, pueden trabajar eficientemente, no sólo el tratamiento del currículum formal, sino que, la formación integral de sus estudiantes. En esta línea se puede aseverar que el foto-lenguaje, permite liberar y compartir emociones que genera un bienestar interior, por tanto, una optimización de las relaciones interpersonales, las que impactan significativamente en la naturaleza y calidad de los aprendizajes.