



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

de la Barrera, María Laura; Donolo, Danilo Silvio; Soledad Acosta, Lorena; González, María Mercedes
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AMBIENTES ESCOLARES: UNA PROPUESTA
PSICOPEDAGÓGICA

Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 63-81

Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.

Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AMBIENTES ESCOLARES: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA¹

Emotional intelligence and school environments: A psycho-pedagogical proposal

**María Laura de la Barrera, Danilo Silvio Donolo,
Lorena Soledad Acosta y María Mercedes González
*Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)*²**

RESUMEN

El presente escrito destaca el interés por estudiar las características emocionales de niños que se hallan en contextos escolares desfavorecidos y con carencias marcadas, tales como falta de afecto y contención, escasa capacidad para interactuar positivamente con otros y para manejar los impulsos emocionales, poca motivación y marcada problemática familiar y social. Participaron 18 alumnos de quinto grado de una escuela urbano-marginal de una ciudad argentina y los instrumentos utilizados fueron situaciones dilemáticas, observaciones y entrevistas. Los diversos hallazgos condujeron a elaborar una propuesta de alfabetización emocional desde una perspectiva psicopedagógica.

Indicadores: Inteligencia emocional; Alfabetización emocional; Ambientes escolares.

ABSTRACT

This paper highlights the interest to study the emotional characteristics of children that are in poor school contexts with handicaps such as lack of affection and contention, scarce capacity to be positively related to others, insufficient capacity to manage the emotional impulses, poor motivation, and marked family and social problems. The sample used included 18 students of fifth grade of an urban-marginal school of an Argentinian city. The used instruments

¹ Este artículo muestra los aspectos centrales del trabajo final para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía de las coautoras que se enlistan al final. Artículo recibido el 29 de junio de 2010 y aceptado el 13 de enero de 2011.

² Facultad de Ciencias Humanas, Enlace Ruta 36, Km 601, Río Cuarto, Argentina, correos electrónicos: magarais@intercity.net.ar y donolo@hum.unrc.edu.ar.

were dilemmatic situations, observations, and interviews. The diverse discoveries led to the authors to elaborate a proposal of emotional literacy from a psychopedagogical perspective.

Keywords: Emotional intelligence; Emotional literacy; School environments.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, en ocasiones se considera que el éxito académico depende de la inteligencia y la fuerza de voluntad del estudiante. Como consecuencia, se ha construido y mantenido un modelo de educación que se concentra únicamente en el aprendizaje cognitivo, dejando de lado la capacidad y las habilidades emocionales de los educandos.

Las personas no solamente operan en su medio con lo que podría denominarse “inteligencia racional”, sino también con la inteligencia emocional (IE en lo sucesivo). De hecho, las experiencias, en general, de las personas (en particular de los niños) son claves para percibir, evaluar, comprender, expresar y autorregular diversos estados emocionales. De esta manera, es fundamental promover el crecimiento intelectual y emocional de los niños.

Reflexionar sobre el rol que desempeñan las emociones en la vida humana conduce a indagar qué constituye la IE. Goleman (2005) la define como la habilidad que posee toda persona para motivarse y persistir frente a las decepciones que pueda sufrir, así como también la habilidad para controlar impulsos y demorar gratificaciones, regulando el humor y evitando que ciertos inconvenientes o trastornos disminuyan la capacidad de pensar. A ello le agrega la capacidad para desarrollar empatía y abrigar esperanzas en diversas situaciones.

Por ello, es también necesario estudiar lo que sucede con tales aspectos en niños que se desempeñan en el contexto escolar cotidiano con numerosas carencias emocionales, tales como falta de afecto y contención, escasa capacidad para interactuar positivamente con los demás, insuficiente habilidad para manejar los impulsos emocionales, poca motivación y problemática familiar y social muy marcada.

El interés por dicho estudio es el de destacar la importancia de la capacidad de actuar inteligentemente respecto a las emociones, suponiendo que estas habilidades también pueden ser aprendidas y que por lo tanto deben ser enseñadas desde los primeros años de la vida esco-

lar. Es en esta etapa donde se producen grandes desarrollos de índole física, emocional y cognitiva que gravitan en la individualidad, la percepción y las respuestas del niño a su ambiente.

Para tal propósito, es necesario desarrollar brevemente algunas cuestiones teóricas a fin de poder comprender algunos hallazgos en el estudio de campo.

Algunas cuestiones más sobre IE

Es factible afirmar que la IE es un concepto revolucionario que ha venido a cambiar la noción acostumbrada sobre la inteligencia. Va más allá de esa concepción común que solamente concibe la estrecha visión de la inteligencia como un coeficiente intelectual (CI), relacionándolo con un factor genético que no puede ser modificado por la experiencia vital y que marcará los destinos de las personas.

A diferencia del CI, al que se ha estudiado por más de un siglo, el concepto de IE es nuevo, y aunque aún no se pueda decir con exactitud hasta qué punto explica la variabilidad entre las personas en el curso de la vida, los datos existentes sugieren que puede ser muy poderosa, a veces más que el CI. Mientras que hay quienes afirman que el CI no puede cambiar demasiado mediante la experiencia o la educación (cosa que difícilmente puede afirmarse contundentemente), las aptitudes emocionales podrían ser aprendidas y mejoradas en los niños a través de la educación. Goleman (2005) señala que para poder enseñar tales habilidades, debe comprenderse cómo funciona la arquitectura emocional del cerebro para así tener la oportunidad de modelar los hábitos emocionales de los niños. Este autor postula que en la construcción de la vida mental existen dos formas de funcionamiento diferentes que interactúan entre sí. Una es la mente *racional*, que se relaciona con una forma de comprensión de la que somos conscientes y que hace a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y meditar. La otra, la mente *emocional*, es impulsiva, poderosa y con frecuencia ilógica. Dicha dicotomía se asemeja a la dicotomía cabeza *versus* corazón. Parecería entonces que cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional y más ineficaz la racional.

En este sentido, es importante lo que se muestra en las actitudes cotidianas de los niños, ya que muchos de ellos saben racionalmente cómo deberían actuar en determinada situación, pero al momento de

enfrentarse a ella se dejan llevar por lo que sienten, y actúan entonces impulsivamente mediante golpes, gritos y demás.

Bases de las emociones y de las capacidades emocionales

En el hombre, los centros emocionales surgieron a partir del tronco cerebral, la raíz más primitiva. Millones de años más tarde evolucionó el cerebro pensante, o neocorteza, y el gran bulbo de tejidos enrollados que formó sus capas superiores. Este hecho, por lo tanto, es considerado muy revelador respecto a la relación que existe entre el pensamiento y el sentimiento, puesto que el cerebro emocional existió mucho antes que el racional y desempeña un papel fundamental en la arquitectura nerviosa al dotar a los centros emocionales de un poder inmenso para influir en el funcionamiento del cerebro, incluidos sus centros de pensamiento (Goleman, 2005; Kolb y Wishaw, 2006; Purves, Augustines, Fitzpatrick y cols., 2001).

Alexandrov y Sams (2005) sostienen que la conciencia y la emoción son características dinámicas generales destacadas de niveles sistémicos que van de mayor a menor diferenciación, respectivamente. La noción de continuidad que proponen significa que no habría momentos en el desarrollo donde, por ejemplo, aparezca la conciencia y desaparezca la emoción, pues cada nivel de diferenciación y desarrollo se caracteriza tanto por la conciencia como por la emoción. Sin embargo, el monto o valor relativo de estas dos características es diferente: en cualquier nivel dado del desarrollo, las de la emoción sobresalen por sus sistemas menos diferenciados, y las de la conciencia por sistemas más diferenciados. De esta manera, las características de la conciencia y de la emoción son más notables en los extremos opuestos del continuo sistémico. Es a lo que se refiere Dietrich (2004) cuando habla de “sistemas con una computación más o menos sofisticada en nuestro cerebro”. Lo que quieren enfatizar Alexandrov y Sams (2005) es que conciencia y emoción son características de una misma organización sistémica *total*. De hecho, en la actualidad se sabe que los seres humanos poseemos estructuras cerebrales interconectadas entre sí que se ocupan de la mayor parte del aprendizaje y del recuerdo en el cerebro.

Tal como lo propone Goleman (2005), se hace necesario entonces alimentar a través de la educación los talentos, habilidades y capacidades de los niños y no pasar por alto estos aspectos ni limitarlos, pues al estimular en los niños el desarrollo de una amplia gama de habilida-

des (sociales, emocionales, de interacción, espaciales, cognitivas, etc.), la escuela se convertirá en educadora de habilidades *para la vida*.

Wilkinson (2004), basado en las obras de Robert C. Solomon, muestra de manera sencilla cómo es que las emociones implican estimaciones en relación a la manera en que un individuo se considera exitoso en el intento por alcanzar sus metas. Según lo expresan Vermunt y Verloop (2000), las acciones de los docentes pueden servir como una especie de barómetro o indicador de los valores de la clase, de las creencias y de las prácticas que ayudan a regular la emoción, la motivación y la cognición.

Lo cierto es que no puede pensarse solamente en emociones individuales, cogniciones individuales o motivaciones individuales, sino que el individuo ha de percibirse como una parte integral del contexto inmediato, así como también de las historias socioculturales que son una parte de sus interacciones actuales y de sus modos de comprender, y más aún en relación con el ambiente en que se desempeñan estos niños con carencias.

Como ya lo señala Vigotsky en su extensa obra, debe pensarse a las personas y sus contextos en términos de relaciones recíprocamente entrelazadas para comprender el desarrollo humano y el aprendizaje que en ellos se produce. Podría afirmarse entonces que los ambientes de aprendizaje son construcciones del individuo que están mediatizadas por las acciones de otros en un escenario social y por las características de la cultura en la que el aprendizaje está situado (McRobbie y Tobin, 1997).

Las construcciones conjuntas y las características culturales conducen al ser humano, ya desde niño, a desarrollar las que podrían denominarse "capacidades emocionales", que son aquellas que permiten actuar de una manera inteligentemente distinta, esto es, comportarse de una forma particular en situaciones donde se encuentran involucrados los sentimientos. Salovey y Mayer (1990) retoman los tipos de inteligencia presentados por Gardner (1993), y Goleman (2005) los rescata para vincular dichas capacidades a dos tipos particulares de inteligencia: la *intrapersonal* (interna, de autoconocimiento) y la *interpersonal* (externa, de relación).

Las capacidades que se relacionan con la inteligencia intrapersonal se refieren a conocer las propias emociones, manejarlas y conocer la propia motivación, en tanto que las capacidades que se relacionan

con la inteligencia interpersonal permiten reconocer las emociones y manejar las relaciones con los otros.

Dentro del primer grupo, conocer las propias emociones lleva a reconocerlas precisamente en el momento en que ocurren y posibilita tomar las decisiones adecuadas en cada contexto o situación. La conciencia de uno mismo es esencial para poder volver sobre los propios estados internos y autorreflexionar, en tanto que manejar las emociones apunta a conocer y dominar los sentimientos para alcanzar la resolución de problemas, y de esta manera recuperarse de las tensiones emocionales. Según Goleman (2005), el objetivo de esta habilidad es el equilibrio, el sentir de manera proporcionada a las circunstancias posibilitando el bienestar emocional. Finalmente, en relación a la capacidad de hacer un manejo de las motivaciones, este se entiende como la posibilidad de ordenar las emociones al servicio del logro de los objetivos, de la propia motivación, e implica el dominio emocional para que la persona postergue la gratificación y contenga la impulsividad, siendo así capaz de lograr un estado fluido y desempeñarse de manera exitosa en diferentes situaciones de la vida.

En el segundo grupo, la capacidad de reconocer las emociones de los demás se refiere a lo que se da en llamar también empatía (Butman, 2001), esto es, a sentir o percibir lo que los demás sienten; se basa en la autoconciencia, permitiendo el análisis de las cosas desde el propio punto de vista. La capacidad de manejar las relaciones emocionales con otros conduce a interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales e interactuar sin dificultad usando habilidades tales como persuadir, negociar, resolver conflictos para la cooperación y el trabajo en equipo. Esta es la esencia del arte de mantener las relaciones; primeramente deben alcanzarse parámetros de autodomínio, para luego adquirir habilidades de autogobierno y empatía que posibiliten la capacidad de relacionarse de un modo más maduro con los demás.

Las capacidades desarrolladas en un nivel teórico fueron las que orientaron la tarea de campo de los presentes autores, cuyo objetivo fue conocer lo que sucedía con dichas capacidades en niños con grandes carencias afectivas en un ambiente escolar determinado.

Para ello, se propuso describir y analizar las emociones de los menores en distintas situaciones escolares: aula (momentos de lectura, evaluaciones, interacciones), recreo (momentos de juego e interacción entre sí, con otros compañeros y con adultos) y actividades especiales (mú-

sica, educación física, educación artística). Se buscó estudiar y entender su realidad para intentar una alternativa de alfabetización emocional tendiente a estimular o potenciar sus habilidades emocionales en situaciones educativas cotidianas.

MÉTODO

Sujetos

Participó un grupo de 18 niños de quinto grado (segundo ciclo de EGB) del turno vespertino, alumnos de una escuela urbana marginal ubicada en el sector Oeste de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: observaciones de diferentes momentos escolares, aplicación de tres situaciones dilemáticas denominadas "cancha de fútbol", "lectura" y "sin ganas de estudiar", así como entrevistas personales a aquellos que, de acuerdo a los hallazgos, se consideraron con mayor carencia afectiva y mayores problemas emocionales.

En una primera etapa de trabajo se recurrió a la observación de diversos momentos escolares de los alumnos, como los recreos y las clases de Lengua, Literatura, Música y Educación Física. Estos espacios cotidianos de los niños permitieron ir comprendiendo y reconociendo su mente emocional y advertir en ellos actitudes positivas y negativas, como trabajo en equipo, predisposición, preferencias, aptitudes, manera de mostrarse y relacionarse, desarrollo de trabajo propio y con los demás, maneras de expresarse y actuar, entre otros aspectos.

En una segunda etapa, luego de atender las particularidades emocionales de algunos alumnos que se hicieron evidentes con las observaciones, se aplicaron las situaciones dilemáticas siguiendo un modelo determinado de aspectos emocionales a atender. Se les presentaban a los alumnos situaciones escolares diversas de las que eran protagonistas cotidianos, donde se hallaban involucradas sus emociones, con alternativas para posicionarse, opinar, decidir o sugerir; es decir, optar por el modo de actuar emocionalmente que, según su parecer, consideraban más adecuado en las diferentes situaciones conflictivas que tenían inconvenientes o disyunciones de ideas.

Finalmente, con el objetivo de conocer y comprender las carencias emocionales que se habían hecho evidentes, se llevaron a cabo entrevistas personales semiestructuradas o espontáneas a algunos alumnos aislados, poco integrados al grupo, agresivos con sus compañeros o con la docente, que hacían permanentes llamados de atención y mostraban poca motivación en los aprendizajes, entre otros aspectos, ya que estas actitudes ofrecían ciertas indicaciones de una aparente inestabilidad y carencia emocional.

En forma paralela a la aplicación de estos instrumentos, se hicieron entrevistas a la docente y a los familiares del grupo de alumnos con el propósito de profundizar la información, los datos suministrados y la realidad actual del grupo.

Tras la aplicación de estos instrumentos, los hallazgos se interpretaron en función de las cinco capacidades emocionales ya mencionadas: conocimiento de las propias emociones, manejo emocional, conocimiento de la propia motivación, reconocimiento de las emociones de los demás y manejo de las relaciones con otros.

RESULTADOS

Dentro de la llamada inteligencia intrapersonal se destaca la capacidad de reconocer y manejar emociones y el manejo de la motivación, y en la inteligencia interpersonal, las capacidades de reconocer las emociones de los demás y de manejar las relaciones con ellos.

El siguiente ejemplo permite vislumbrar cuestiones relativas a la capacidad de reconocer las propias emociones, de la conciencia que se tiene de uno mismo, lo que hace que se tomen decisiones adecuadas a cada situación:

Dilema I: La cancha de fútbol

¿Qué sintieron en ese momento? Los niños, al reconocer sus propios sentimientos, expresaron:

N (mujer): Odio.

M (mujer): Enojo y bronca.

N (varón): Bronca.

M (mujer): Sentimos mucha bronca.

¿Por qué suelen sentirse tristes?

M (mujer): Por problemas familiares.

N (mujer): Porque nos insultan a nosotros o a nuestra familia, porque nos sacamos mala nota en la escuela.

A (mujer): Cuando fallece algún familiar, o cuando está enfermo.

C (varón): Porque no tenemos amigos.

M (varón): Porque me peleé con mi amigo.

N (varón): Porque cuando me peleo con mis amigos me siento triste.

En el dilema III ("Sin ganas de estudiar") se hicieron las siguientes preguntas:

¿Te pasó alguna vez algo similar a Laura, de llegar al colegio triste y sin ganas de trabajar?

N (varón): Sí, y no me dieron ganas de trabajar.

¿Te preguntó tu maestra por qué estabas triste?

M (mujer): No porque no lo demostré, pero otras veces sí.

Dos ejemplos más dan cuenta de la capacidad de manejar las emociones por parte de estos niños en cuanto a habilidades de autorregulación emocional que les permitiesen reconocer sentimientos propios con ayuda de otros. El primero es un extracto de una observación:

En un momento del recreo, se encuentran algunas de las niñas reunidas en el patio; se acercan a ellas unos niños más pequeños y les gritan: "¡Mugrientas!". Una de ellas le responde enojada y agresivamente: "¡Cállate, tonto!".

En otro momento, el grupo de niñas que se encuentra hablando afuera entabla una conversación con dos de las investigadoras, y una de ellas muestra una marca que tiene en la muñeca, con la letra G. Seguidamente, se le pregunta cómo se marcó la piel, a lo que responde que lo hizo con un alfiler, raspando hasta que se viera la marca. Otras niñas también muestran cicatrices.

Se les pregunta de donde surgió esa idea, y una de ellas dice: "Mi hermano y un amigo me lo enseñaron; ellos se raspan la piel con una navaja hasta sangrar". A la pregunta de por qué lo hacían, contesta: "Es un juego y una forma de demostrar el amor por el que te gusta: un chico, cantante o personaje famoso". También dijeron que la piel se

puede marcar con una espina, vidrio o cuchillo y que se le puede añadir tinta de lapicero para que parezca un tatuaje. Finalmente comentaron: “No se siente nada si se pone la mano dura. Nuestras mamás nos retan y nos dicen que no lo hagamos, pero lo hacemos en el recreo”. Seguidamente una de las niñas comenta que ella y su compañera, a la salida de la escuela, se pelearon por un chico tirándose de los cabellos. Las observaciones, expresadas con anterioridad, también reflejan la falta de control de las emociones de los niños, quienes ante una situación conflictiva o crítica reaccionan impulsivamente, expresando emociones negativas.

El segundo ejemplo es el extracto de una entrevista con niños a quienes se hicieron las siguientes preguntas relacionadas con la falta de control emocional:

E: ¿Estás siempre sano o a veces enfermas?

C (varón): Sí, a veces, pero hace mucho que no me enfermo, debe hacer como un año.

E: Ah, es que hoy me dijeron que te dolía un poquito el corazón.

C: Sí, acá me dolía (señala el pecho).

E: ¿Por qué? ¿Qué te pasaba?

C: Me agite mucho, porque cuando corro así de golpe me agito...

E: ¿Te dan como punzadas?

C: Sí, punzadas. Hay veces que estoy en mi casa jugando y me dan.

E: ¿Y qué haces entonces?

C: Me trato de tranquilizar.

E: ¿Y eso te da bronca?

C: Sí, pero no soy de insultar, de contestar así.

E: ¿Y qué haces con esa bronca?

C: Hay veces que me la trago y hay veces que me desquito.

E: ¿Y cómo te desquitas?

C: Insulto, y lo que tengo es que nunca peleé allá afuera. Si peleo es acá adentro, afuera no.

E: ¿Vos crees que respetas a tus compañeros?

N (mujer): Sí

E: *¿Y ellos a vos?*

N: Sí, a veces.

E: *¿Por qué a veces?*

N: Porque a veces me pelean.

E: *¿Y vos hablas con ellos?*

N: Les pregunto que les pasa conmigo si me quieren pelear.

E: *¿Y por qué vos les pegas?*

N: Porque ellos me van a pegar, y no me voy a quedar para que me peguen.

En relación a la tercera capacidad dentro de la inteligencia intrapersonal, el manejo de la motivación, unos ejemplos permiten apreciar cómo se evidencia esa habilidad.

Observación de la clase de Música

Mientras la mayoría de los alumnos se ubica al frente para tocar sus tambores, hay tres niñas que no participan en la clase y permanecen pasivamente sentadas en sus bancos, sin comunicarse ni mirarse entre ellas.

Observación clase de Lengua

Mientras la mayoría de los alumnos trabaja con su libro, hay niños que nada hacen porque no tienen el material o porque están rayando la pared, durmiendo o comiendo dulces.

Respecto de las capacidades de inteligencia interpersonal, específicamente en relación con el reconocimiento de las relaciones con los demás, se evidenciaron algunos ejemplos en la experiencia de campo.

Dilema II: La lectura

¿Qué sentimientos pudo haber tenido Luciana ante el llamado de atención de su docente?

M (varón): Mal.

N (varón): Tenía temor.

Entrevistas

E: Y la señorita, ¿cómo es con vos?

C (varón): Buena. A veces me grita cuando hago las cosas mal. Cuando yo estoy gritando y no tengo que gritar, o estoy jugando con mis compañeros. Por eso se enoja y me reta.

En cuanto a manejar las relaciones con los demás –esto es, interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales e interactuar sin dificultad usando habilidades específicas para la cooperación y el trabajo en equipo–, se proporciona el siguiente ejemplo, que deja ver claramente este aspecto.

Dilema I: La cancha de fútbol

¿Por qué motivos pelean con alguien?

N (mujer): Porque nos insultan, nos dicen cosas que no nos gustan y nos largamos a pelear.

C (varón): Porque nos iban a quitar la cancha.

A (mujer): Porque siempre se hacen los agrandados.

M (mujer): Porque no devuelven la pelota y toca el timbre para entrar.

M (varón): Porque se creían más fuerte que nosotros.

¿Qué sintieron en ese momento?

N (mujer): Odio.

A (mujer): Enojo y bronca.

N (varón): Bronca.

M (mujer): Sentimos mucha bronca.

¿Qué opinan de las reacciones que tuvieron los chicos de las historias que relatamos?

N (varón): Mala.

M (varón): Que estuvo mal lo que hicieron.

M (mujer): Violenta.

A (mujer): Mal, porque están jugando los chicos de quinto.

C (varón): Que está mal pelear.

¿De qué otra manera podrían haber llegado a un acuerdo?

N (mujer): Jugando todos juntos o jugando un día cada uno.

M (mujer): Jugando diez minutos cada uno, porque el recreo dura veinte.

A (varón): Hablando.

N. Mujer: Hablando y entendiéndonos y no volver a pelear.

¿Qué hacen cuando alguien tiene intenciones de pegarles?

N (mujer): Peleamos.

A (mujer): Acusarle a la seño o a la directora.

M (mujer): Lo hablamos.

N (varón): Le acuso a la seño y no sigo la pelea.

A (varón): Hablar y no pelear.

¿Es importante para vos tener amigos? ¿Por qué?

C (varón): Porque te divertís.

M (mujer): Sí, porque muchas veces nos aconsejamos.

N (mujer): Porque son buenos y nos ayudan.

A (mujer): Sí, para ser buenos, ser compañeros y no pelearse.

En relación con cada una de las capacidades, los resultados mostraron algunas particularidades. En cuanto a la capacidad emocional de conocer las propias emociones pudo verse que los alumnos podían reconocer lo que les estaba sucediendo emocionalmente en un determinado momento o situación o respecto a otras personas. Eran capaces de advertir, en ellos y en los demás, sentimientos negativos y positivos sin permanecer indiferentes.

En relación a manejar las emociones, pudo interpretarse que en escasas oportunidades los niños controlaban sus emociones. En general, se dejaban llevar por el impulso emocional, reaccionando negativamente con gritos, insultos, pegando o peleando con otro compañero y hasta agrediéndose a sí mismos; pero también se hizo notorio que cuando no se hallaban realmente involucrados en una determinada situación, po-

dían analizar desde afuera la cuestión y sabían cómo había que actuar correctamente.

En este sentido, parece importante que por parte de la escuela y la familia se incentive la educación de las actitudes emocionales positivas, promoviendo que el niño reflexione de forma inteligente acerca de cómo actuar en las situaciones conflictivas, y qué decir y qué hacer cuando algo lo enoja, irrita o molesta, para luego responder adecuadamente en una situación determinada.

En relación a la tercera capacidad emocional, la propia motivación, se evidenció una falencia considerable, no solo en los niños por su falta de motivación, interés, iniciativa y entusiasmo, sino también en el papel que cumple el docente y la familia en su estimulación, ya que en general no se le ofrecen a los niños oportunidades que potencien o estimulen su capacidad de motivarse o motivar a los demás para el logro de un objetivo específico.

Finalmente, en relación a la cuarta y quinta capacidad emocional: reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones, se apreció que en ambos casos los niños pueden captar lo que el otro está sintiendo (desde las expresiones verbales y no verbales) y cuál sería la actitud adecuada para actuar correctamente desde el punto de vista emocional (por ejemplo, cuando se le enfrenta a una situación hipotética). Pero en la práctica, al momento de actuar en una situación en la que el niño se encuentra involucrado, lo invaden sus sentimientos de ira u odio que le impiden actuar positivamente manejando sus emociones.

DISCUSIÓN

Los presentes autores están en condiciones de afirmar que para manifestar ciertas habilidades interpersonales, primero deben alcanzarse parámetros de autodominio para que, en su desarrollo, las personas adquieran habilidades de autogobierno y empatía que posibiliten la capacidad de relación con los demás de una manera más madura.

En este sentido, existen habilidades que favorecen las relaciones interpersonales, las que pueden ser educadas. Así, al educar los sentimientos, las emociones se convierten al mismo tiempo en el medio y el mensaje. No se puede olvidar que las demostraciones emocionales tienen consecuencias inmediatas y un impacto en la persona que las re-

cibe; como consecuencia, frente a una situación es posible minimizarlas, exagerarlas, magnificarlas o reemplazarlas cambiando un sentimiento por otro. Lo importante es que se puedan emplear estas estrategias y reconocer cuándo es factible hacerlo utilizando la propia IE.

Es por ello que, a partir del estudio de campo y considerando las respuestas, las diversas situaciones y necesidades de los alumnos, se hizo indispensable una propuesta de alfabetización emocional tendiente a favorecer y potenciar actitudes y aptitudes emocionales positivas en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea es presentar alternativas educativas que promuevan diversas actitudes emocionales posibles de aplicar en situaciones cotidianas en las que estén involucradas las emociones, principalmente las de los niños en este caso.

Solé (2000) y Cohen (2003) presentan una tarea que lleva justamente a trabajar de manera conjunta con la institución educativa en el análisis y reflexión de aspectos cotidianos reales, y, a partir de allí, elaborar alternativas educativas concretas que hagan posible enriquecer paulatinamente a la comunidad escolar.

Lo esencial –debe insistirse– es promover actitudes y aptitudes emocionales y sociales que susciten la educación emocional en una institución educativa. Sirve de base una teoría sistémica y constructivista que reconoce el aspecto interaccional, donde: “existen objetos y relaciones entre los objetos y sus atributos, en donde los objetos son partes del sistema, los atributos las propiedades de los objetos, y las relaciones mantienen unido al sistema. A su vez, incluye el contexto como parte de este sistema abierto” (Selvini, 1993, p. 57). En dicho sistema, la teoría constructivista constituye el pilar fundamental para considerar esa tríada pedagógica y las relaciones existentes entre sus elementos, para incluirlas en la actividad fundamental que tiene el psicopedagogo al implicarse e interesarse en la manera en que las personas aprenden y se desarrollan, y en las dificultades que pueden tener al realizar estos aprendizajes (Selvini, 1993).

En relación a este propósito, se organizaron las alternativas educativas sobre la base de un proceso que toma en cuenta la educación emocional y su aprendizaje, reconociendo el clima escolar y, sobre todo, los tres actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje: alumno, docente y contenido. El desarrollo interno de cada alumno es diferente; el papel del docente es esencial en tanto que moldea el de-

sarrollo de las capacidades emocionales y sociales en interacción con ellos. El aprendizaje de aspectos emocionales debería constituirse como el contenido explícito del currículum –tercer elemento de esta tríada pedagógica–, que debe ser significativo a partir de los conocimientos previos que se tengan.

En el mismo sentido, concretar esta alternativa educativa de alfabetización emocional redundaría en fomentar la IE a través de diversas actividades y estrategias emocionales, que serán factibles de aplicarse en las situaciones cotidianas en la que estén involucradas las emociones de los niños. Estas son habilidades emocionales que seguramente dejarán su sello en los aspectos cognitivos en general, y en sus aprendizajes académicos en particular.

Cohen (2003) propone cuatro estrategias para llevar a cabo este objetivo: la construcción de una comunidad en la clase, el aprendizaje cooperativo, la lectura basada en literatura y el desarrollo de la disciplina, cada una de las cuales comprende diversas actividades.

El hecho de construir una comunidad en la clase tiene como propósito proporcionar un buen clima en el aula y relaciones positivas con los demás, buscando así promover un vínculo docente-alumno colaborativo y de ayuda mutua mediante actividades tales como compartir experiencias e ideas, crear espacios y oportunidades para resolver situaciones problemáticas y tomar decisiones de manera conjunta y responsable, entre otras.

El aprendizaje cooperativo tiene como objetivo brindar a los niños oportunidades para que desarrollen la conciencia de sí mismos (una de las dimensiones de la denominada *metacognición*) en relación con lo que van aprendiendo y a su capacidad de expresarse. Esto los beneficia cognitiva, social, intelectual y motivacionalmente, fomentando la amabilidad mutua, la colaboración y el buen trato. Dicha estrategia propone la actividad de elegir tareas importantes y comprometidas para trabajar conjuntamente y reflexionando sobre ellas.

Respecto de la estrategia referida a la lectura basada en la literatura, se intenta proporcionar a los niños un campo rico para el aprendizaje en el área social, emocional, ética y académica, lo que conduce no solo al gusto o placer de leer, sino que también se favorece una comprensión genuina de las relaciones humanas, de las experiencias de diferentes personas y de los valores humanos en relación con la comunidad. Lo anterior puede fomentarse a través de actividades tales como

la identificación de personajes, las discusiones en la clase y la lectura en parejas para crear el diálogo.

La cuarta y última estrategia, el desarrollo de la disciplina, tiene como fin promover una idea de disciplina diferente a la que los niños están acostumbrados a escuchar. Se trata de fortalecer las cualidades de los alumnos para que valoren las relaciones humanas, comprometiéndose de manera responsable en las posibilidades de comprender lo que significa ser miembro amable y educado dentro de la comunidad escolar en la que interactúa diariamente. El énfasis se coloca en la reflexión y la decisión de hacer el bien o lo correcto, en las habilidades sociales y las relaciones positivas y en las oportunidades que se ofrecen para que se lleven a la práctica tales comportamientos. Esas actividades apuntan a construir relaciones en las que se pueda confiar, a permitir que los alumnos ayuden a establecer y mantener las normas de la clase, a enseñarles formas respetuosas de apoyar al otro y de no estar de acuerdo, así como también a responder sin impulsividad cuando otros son irrespetuosos.

Es importante aclarar que las mencionadas estrategias pueden brindar algunas herramientas –principalmente a los docentes– para establecer una comunidad sensible, ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje emocional y social, desarrollar una conexión positiva con otros y también evitar problemas cotidianos que perjudican sus emociones y, por ende, la significatividad de sus aprendizajes. Sin embargo, estas no son las únicas estrategias o actividades posibles de aplicar en el aula, pues cada docente puede incluir otras dependiendo de sus necesidades y su creatividad, pero siempre tratando de priorizar las particularidades contextuales, las necesidades emocionales y sociales y el nivel de desarrollo cognitivo del grupo de alumnos con el que esté trabajando.

En definitiva, a través de estas alternativas de alfabetización emocional y social se pretende que los educadores incorporen una nueva manera de enfrentar las complejas situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje. Estas son herramientas útiles para poder interpretar y resolver de manera inteligente, sensible y creativa los problemas emocionales y sociales que afectan y perturban el desempeño académico y significativo de los niños, entre muchos otros aspectos de su vida.

Finalmente, en relación a lo expresado, hay que destacar que posiblemente muchas de las causas de estas carencias emocionales evi-

denciadas en los niños tengan su origen en la difícil y crítica situación emocional que viven las escuelas y familias, lo que dificulta la contención y el acompañamiento que los niños necesitan. Hay que reconocer que existe una gran diversidad de factores económicos, culturales, sociales y políticos que exceden la capacidad de las escuelas y familias para afrontar determinadas situaciones, pero cada uno de los actores (docentes, alumnos, padres, directivos, psicopedagogos), desde su lugar y contexto, debe hacer su aporte para que al menos algunos niños puedan sentirse acompañados y contenidos emocionalmente en sus primeros años de vida, lo que sin duda determinará su manera de enfrentarse al mundo y a la vida.

REFERENCIAS

- Alexandrov, M. y Sams, M. (2005). Emotion and consciousness: End of a continuum. *Cognitive Brain Research*, 25(2), 287-405.
- Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26, 117-122.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel, S. A.
- Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Consciousness and Cognition*, 13(14), 746-761.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional. Por qué es más que el coeficiente intelectual* (25ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara, Editor.
- Kolb, B. y Wishaw, I. (2006). *Neuropsicología humana*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- McRobbie, C. y Tobin, K. (1997). Una perspectiva constructivista social sobre los ambientes de aprendizaje. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193-208.
- Purves, D., Augustines, G.D., Fitzpatrick, L., Katz, A., Lamantia, A. y McNamara, J. (2001). *Invitación a la neurociencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Salovey, P. y Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Selvini P., M. (1993). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (2000). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE Horrosi-Universidad de Barcelona.

Vermunt, J. y Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 75-87.

Wilkinson, M. (2004). The mind-brain relationship: the emergent self. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 83-101.

