

# LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Coordinadores:

Emilio Nieto López

Ana Isabel Callejas Albiñana

Óscar Jerez García

Edita:

Facultad de Educación de Ciudad Real

Universidad de Castilla-La Mancha

Las competencias básicas.  
La competencia emocional

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.  
LA COMPETENCIA EMOCIONAL

**Coordinadores**

Emilio Nieto López, Ana Isabel Callejas Albiñana y Óscar Jerez García

**Edita:**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CIUDAD REAL, Universidad  
de Castilla-La Mancha

**Colabora con la impresión:**

DIPUTACIÓN DE CIUDAD REAL

Primera edición: abril de 2014

Tirada: 600 ejemplares

**Imprime:**

Imprenta Provincial, Ciudad Real

I.S.B.N.: 978-84-695-9612-8

Depósito legal: CR-167-2014

**Las competencias básicas.  
La competencia emocional**

**Emilio Nieto López  
Ana Isabel Callejas Albiñana  
Óscar Jerez García**  
*(Coord.)*





# Índice

|   |    |
|---|----|
| Introducción. <b>Ana I. Callejas Albiñana</b> ..... | 15 |
|---|----|

## CAPÍTULO I

### LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS

|   |    |
|---|----|
| EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL LABORATORIO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS, BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS. <b>Carlos Adrián Arriaga Santos, Juan Arturo Hernández Morales, Selina Ponce Castañeda y José Guevara Álvarez</b> ..... | 19 |
| HISTORIAS PARA NO DORMIR... EN LA CLASE DE HISTORIA. DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. <b>Agustín Ciudad González</b> .....  | 27 |
| FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA. DEL CONDUCTISMO, COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EMOCIONAL. <b>Óscar Jerez García</b> .....  | 31 |
| MATEMÁTICAS Y EMOCIÓN, O CÓMO APRENDER DISFRUTANDO. <b>Margarita Marín Rodríguez</b> .....  | 49 |
| DESARROLLO EMOCIONAL DEL ALUMNO EN LA ELABORACIÓN DE RECURSOS MULTIMEDIA. <b>Miguel Lacruz Alcocer, Ana Isabel Molina Díaz, Óscar Navarro Martínez</b> .....  | 61 |
| ACCIONES DE TRABAJO CONJUNTO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS. <b>Selina Ponce Castañeda, Juan Arturo Hernández Morales</b> .....   | 73 |
| LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA. <b>Antonia Ramírez, Paula Renés Arellano, Natalia González Fernández</b> .....   | 81 |

|  |     |
|--|-----|
| COMPETENCIA DIGITAL Y COMPETENCIA MEDIÁTICA. UNA COMBINACIÓN PERFECTA PARA ELIMINAR BARRERAS HACIA LA INCLUSIÓN. <b>Paula Renés Arellano, Rosa García Ruiz, Antonia Ramírez García</b> .....   | 95  |
| CONTRIBUCIÓN DE LAS MATEMÁTICAS A LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Raúl Rivilla Bastante</b> .....   | 99  |
| LOS MAPAS MENTALES Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESPACIALES Y EMOCIONALES. <b>M<sup>a</sup> Ángeles Rodríguez Domenech, Estela Escobar Lahoz, Óscar Jerez García, Isabel Rodrigo Villena, M<sup>a</sup> Paz Ladrón de Guevara Flores</b> ..... | 105 |

## CAPÍTULO II

### LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LITERATURA Y LAS LENGUAS

|  |     |
|--|-----|
| LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA. DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS. <b>M<sup>a</sup> del Prado García-Cano Lizcano</b> . .....                            | 117 |
| COMUNICACIÓN EMOCIONAL AFECTIVA EN EL AULA DE INGLÉS: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN. <b>Isabel López Cirugeda, Rosa María López Campillo</b> .....                      | 127 |
| LA INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Esther Nieto Moreno de Diezmas</b> .....   | 135 |
| LA LITERATURA COMO EJERCICIO DE EMPATÍA PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO. <b>María Salas Romero, José Vicente Salido López</b> . .....  | 147 |
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE <i>METODOLOGÍA PRÁCTICA</i> DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE. <b>Raquel Sánchez Ruiz</b> .....               | 153 |
| EL BARROCO: EL TEATRO Y LA PROSA. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Virginia Vivanco Colmenar, María José Hortolano Ramírez y Javier Cejudo Prado</b> ..... | 165 |

## CAPÍTULO III

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
Y EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL**

|   |     |
|---|-----|
| LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA. <b>Alice Bajardi, Jugrena Norambuena Vivallo</b> .....   | 179 |
| ARTE Y MÚSICA, DIDÁCTICA COMPARTIDA AL SERVICIO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Vicente Castellanos Gómez</b> .....   | 185 |
| ANÁLISIS Y USO DE LAS EMOCIONES MUSICALES EN UN ENTORNO AICLE DE SECUNDARIA OBLIGATORIA. <b>Elisa Colino Alonso</b> .....   | 199 |
| LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA. UN NUEVO RECURSO DE TRABAJO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Marta Collado Tarín, Mariano Herráiz Gasqueña, Amparo Martínez Cano</b> .....                            | 217 |
| EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. <b>Purificación Cruz Cruz, Begoña Rivas Rebaque</b> .....                                 | 225 |
| LA MÚSICA: PRODUCTORA Y CANALIZADORA DE EMOCIONES EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. <b>Felipe Jiménez Medrano</b> .....   | 237 |
| LA CORPOREIDAD DE LAS EMOCIONES. SU DESARROLLO COMPETENCIAL. <b>Alberto López Martínez, José Luis López López- Menchero, Gilberto Martin Vicente</b> .....  | 249 |
| EL LENGUAJE KINÉSICO COMO GENERADOR DEL LENGUAJE CORPORAL EXPRESIVO Y FACILITADOR DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Alberto López Martínez, José Luis López López-Menchero</b> ..... | 261 |
| REVISIÓN DEL ESTADO DE FLOW EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA EXPRESIVO - CORPORAL DE IMPACTO EMOCIONAL. <b>Rosaura Navajas Peco, Patricia Rocu</b> .....                   | 277 |
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA HERRAMIENTA PERFECTA PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL. <b>Alberto Pinto Gil</b> .....                          | 283 |

|   |     |
|---|-----|
| LAS ARTES PLÁSTICAS COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PROPIAS DE COMPETENCIA EMOCIONAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL MENSAJE DE LA PINTURA MITOLÓGICA. <b>Pedro V. Salido López</b> ..... | 295 |
| COMPETENCIAS DE BASE, COMPETENCIA EMOTIVA Y DIDÁCTICA DEL ARTE EN ITALIA. <b>Rafael Sumozas García-Pardo</b> .....  | 305 |

## CAPÍTULO IV

### LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA ACCIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

|   |     |
|---|-----|
| LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS Y OTRAS COMPLEMENTARIAS, EN LA FUNCIÓN TUTORIAL, EN LA TRANSICIÓN CRÍTICA DEL BACHILLERATO A LA LICENCIATURA. <b>José de Jesús Alarcón Córdova</b> .....   | 217 |
| LA ACCIÓN TUTORIAL: PLANIFICACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO INSTRUMENTO DOCENTE Y COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, EN PARTICULAR DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. <b>Juana Arias-Trujillo</b> .....     | 327 |
| LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y SU PAPEL ESTIMULANTE EN LAS ESCUELAS. <b>Lacrima Balint</b> .....  | 341 |
| PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE INFANTIL A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO Y CONTROL DE EMOCIONES: “TÚ APRENDES DE MÍ, Y YO DE TÍ”. <b>Mónica Cano, Amparo Martínez Cano y Mariano Herráiz Gascueña</b> ..... | 351 |
| INCLUSIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL DESDE EL SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA UNIVERSITARIA. <b>Carmen Carpio de los Pinos, M<sup>a</sup> José Galván Bovaira</b> .....   | 361 |
| POTENCIACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO (TGD). <b>Rocío Castellanos Valiente, Mariano Gonzalo Herráiz Gascueña y Amparo Martínez Cano</b> .....                            | 375 |
| LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN FAMILIA. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PADRES Y MADRES. <b>Manuel Javier Cejudo Prado</b> .....  | 387 |
| DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS CON TDHA. <b>Laura Ferrer García, Cristina Rubio Medina, Mariano Herráiz Gascueña, Amparo Martínez Can</b> .....   | 399 |

|   |     |
|---|-----|
| INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ALUMNADO CON TEA. <b>María García Guerrero, Víctor Ismael García Coronel</b> .....  | 405 |
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LOS GRADOS DE MAESTRO Y EN EL TRA-BAJO DOCENTE. <b>Miguel Lacruz Alcocer, Alejandro Casado Romero, Óscar Navarro Rodríguez, Ana Isabel Molina Díaz</b> .....            | 415 |
| COMPETENCIA EMOCIONAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. <b>Miguel Lacruz Alcocer, Alejandro Casado Romero, M<sup>a</sup> Concepción Almena Torres</b> .....  | 427 |
| EMOCIONES EN EL AULA CON EL PROFESOR COMO MODELO Y REFERENTE: UNA PROPUESTA PRÁCTICA. <b>Ana María Martín Hernández, Amparo Martínez Cano, Mariano Herráiz Gascuña</b> .....                        | 439 |
| INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESOR COMO MODELO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS ALUMNOS. <b>M<sup>a</sup> Luz López Delgado, Juana Joyanes Romo</b> ..... | 445 |
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTENIDO TRANSVERSAL. <b>Beatriz Osma Marco, Amparo Martínez Cano y Mariano Herraiz Gascuña</b> .....  | 459 |
| LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. UN RETO APREMIANTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. <b>Ascensión Palomares Ruiz, Daniel Garrote Rojas</b> . .....   | 469 |
| RESPUESTA EDUCATIVA A LA VIVENCIA DE LA EMOCIÓN AUTÉNTICA DE RABIA. <b>Rafael Sáez Alonso, Silvia Sánchez Serrano</b> .....   | 477 |
| LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. <b>Ana María Vargas Méndez</b> ..   | 491 |

## CAPÍTULO V

### LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

|  |     |
|--|-----|
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL ATENDIENDO A LAS DEMANDAS DEL ÁMBITO LABORAL EN LOS GRADOS DE INGENIERÍA CIVIL Y DE ARQUITECTURA, A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. PROPUESTA DE UN ESCENARIO PARA SU RESOLUCIÓN A TRAVÉS DE LA ASIGNACIÓN DE ROLES. <b>Juana Arias-Trujillo</b> ..... | 501 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO DE INFANTIL Y PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL. <b>Ana I. Callejas Albiñana, Roberto Gulías. M<sup>a</sup> Luz López Delgado</b> .....                   | 515 |
| LOS RINCONES EMOCIONALES: UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL. <b>Pilar Lapeña Jávega, Amparo Martínez Cano, Mariano Herraiz Gascueña</b> .....   | 527 |
| LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, RELEVANCIA DE SU DESARROLLO EN LA ETAPA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INFANTIL. <b>Ana Isabel Manzanque López</b> .....   | 535 |
| EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN PRISIÓN. <b>Juan José Pastor Comín</b> .....  | 547 |
| LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS. <b>María Julia Puig Moratal, Vicente Puig Moratal</b> .....  | 553 |
| PESCANDO EMOCIONES. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. <b>M<sup>a</sup> de las Mercedes Rodríguez Hernández, Marta Benito Rodríguez</b> .....  | 559 |
| CÓMO DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS: PRIMARIA Y SECUNDARIA. <b>M<sup>a</sup> Jesús Rubio Martín, M<sup>a</sup> Luz López Delgado, Manuel Javier Cejudo Prado</b> ..... | 571 |
| LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO UNA TRANSVERSALIDAD VISIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. <b>Lisdaris Sandoval</b> .....  | 581 |
| LA EMOCIÓN, REFERENCIA IMPORTANTE DEL COMPORTAMIENTO COMPETENTE. <b>Adrian Simon</b> .....   | 587 |

# **INTRODUCCIÓN**



# INTRODUCCIÓN

ANA I. CALLEJAS ALBIÑANA

*Departamento de Psicología  
Facultad de Educación de Ciudad Real  
Universidad de Castilla-La Mancha*

El currículo educativo de Castilla-La Mancha incluye una competencia más –*la competencia emocional*– a las ocho competencias básicas establecidas en la L.O.E., poniendo énfasis en el valor de las emociones como contenido manifiesto del currículo. Este hecho hace a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha *excepcional* en el ámbito educativo.

Es en el año 2007 cuando esta competencia emocional se hace latente en los currículos educativos de las etapas de infantil, primaria y secundaria y comienza el hecho educativo con sus ilusiones, dificultades, experiencias difusas, temores y un sinfín de inquietudes profesionales que debemos cuestionarnos para enfrentarnos a este nuevo reto.

Tal vez la cuestión más planteada hace referencia al propio concepto ¿Qué es la competencia emocional? La respuesta no es sencilla, podemos comenzar por separar los conceptos. El concepto *competencia* podemos entenderla como **la capacidad de poner en práctica y de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos bajo las cuatro dimensiones que bien explicitaba Delors (1999, UNESCO). Esto indica que ser competente va más allá de “saber” y “saber hacer”, es necesario también “saber estar” y “saber ser”. Estos son, pues, los cuatro pilares sobre los cuales debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.**

Al cuestionarnos qué significado tiene el término de *ser competente emocional*, y pensar si lo somos, y si nuestros conocimientos, vivencias, experiencias personales y profesionales nos pueden llevar a ser capaces de enseñar a otros a adquirir herramientas, estrategias y comportamientos emocionalmente competentes, entonces, el tema se complica en sumo grado. En este momento aparecen las incertidumbres, las dudas, las indecisiones las zozobras existenciales capaces de vulnerar fácilmente nuestro trabajo educativo, pero a pesar de esto nadie ni nada ha podido detener el esfuerzo de los profesionales de la educación, empeñados en promover aprendizajes que transmitan destrezas que fomenten en sus aprendices comportamientos y actitudes emocionales.

Tras estos años de experiencia en el trabajo de la competencia emocional es necesario el análisis, el estudio y el intercambio de experiencias sobre la labor y la repercusión de esta competencia muy significativa para la vida y para los aprendizajes al mismo tiempo que ha constituido el fundamento y el objetivo principal de este libro.

De la experiencia, en los diferentes aspectos de la vida y de la educación, se pueden obtener grandes descubrimientos para lograr un progreso mayor en las aulas por medio de la competencia emocional y creando en ella actividades innovadoras relacionadas con la alfabetización emocional, la empatía, la asertividad, y otros factores que repercuten directamente en la formación de personas bajo una globalidad, en el intento de “saber ser”.

No es fácil educar sin motivación y quien piense que esto es posible está perdiendo de vista y de consideración uno de los ejes más significativos que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Motivar siempre y si es posible que ésta sea positivamente para que el camino o, mejor dicho el milagro de aprender y de enseñar se lleve a cabo en el santuario del aula.

Como decíamos, mucho se ha escrito en estos últimos años sobre esta competencia, propia de nuestro currículum, porque así lo ha querido la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, pero creo que la aportación más importante y por lo tanto la de mayor alcance, es la generada en este congreso de debate, de reflexión y de aportación hacia la competencia emocional.

La vida es emoción, es un camino que debe andarse teniendo muy presente cada uno de los pasos que componen nuestra existencia y ésta, sin duda, debe llevarse a efecto bajo el mundo de las emociones de alegría y de tristeza, de los sentimientos, de las percepciones y, en definitiva, de las creaciones que genera todo ese mundo casi imposible de definir pero que, indefectiblemente, va moldeando nuestra capacidad de ser y de poder ser.

Este libro que hoy ponemos en vuestras manos, aparte de ser un referente obligado de consulta y de análisis, también quiere ser una forma de entender el comportamiento humano a través de las vivencias y de los sentimientos que anidan en el alma humana.

Capítulo I

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
Y EL APRENDIZAJE  
DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS**



# EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL LABORATORIO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS, BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

CARLOS ADRIÁN ARRIAGA SANTOS  
JUAN ARTURO HERNÁNDEZ MORALES  
SELINA PONCE CASTAÑEDA  
JOSÉ GUEVARA ÁLVAREZ  
*Universidad Politécnica de San Luis Potosí*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP), creada por el Ejecutivo Estatal el 27 de junio de 2001, ha trabajado desde sus inicios, con un modelo educativo flexible, centrado en el estudiante, y ofrece carreras pertinentes al campo laboral de la región (UPSLP, 2001). El modelo educativo de la UPSLP, fue adoptado por el Gobierno Federal quién impulsó la creación de nuevas Universidades Politécnicas (UUPP) en diversos estados de la República Mexicana, cuya misión y visión es la formación integral de personas bajo estándares de calidad y pertinencia de sus programas educativos que se manifiesten en la competencia técnica y cualidades personales de sus egresados (CUP, 2005; CUP, 2009). Estas nuevas Universidades están agrupadas en la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP), dependiente del Gobierno Federal.

Actualmente, en México, se están llevando a cabo reformas educativas, que atiendan desde los primeros niveles educativos, una formación más integral de los estudiantes, basándose en modelos por competencias. Específicamente, en el Subsistema de Universidades Politécnicas, se ha considerado este tipo de formación a fin de que sea parte del modelo de la UUPP, bajo un esquema llamado Educación Basada en Competencias (EBC), dada la demanda del sector productivo, que requiere profesionistas que posean destrezas y conocimientos que les permitan solucionar problemas complejos que se les presenten tanto en el campo laboral, como personal.

En este trabajo se entiende como competencia al conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se logran a través de procesos de aprendizaje y se manifiestan en la solución de problemas, es decir, en la acción (CUP, 2009). Bajo esta definición, un alumno es competente cuando logra movilizar sus recursos para poder resolver situaciones determinadas en distintos contextos.

## 2. OBJETIVO

En este trabajo, se presentan algunas reflexiones derivadas de la experiencia en la implementación de la Evaluación bajo el enfoque Basado en Competencias, así como la evolución en el diseño de las prácticas en el laboratorio de Ciencias de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, y la forma en que éste contribuye al desarrollo de las capacidades que forman parte de las competencias que son deseables que los alumnos posean al egresar como ingenieros.

## 3. EL LABORATORIO DE CIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE SAN LUIS POTOSÍ

El desarrollo de una competencia no es un proceso que se logra en un tiempo corto o determinado, sino que es continuo y dinámico a lo largo de la vida personal, profesional y laboral, y no se trata de especificar si se ha adquirido la competencia o no (Zabala y Arnau, 2011). Por lo tanto, uno de los aspectos fundamentales de este modelo es la evaluación, que en el ambiente escolar, se centra en verificar en qué grado de desarrollo de la competencia se encuentra el estudiante.

Estos aspectos, han llevado a proponer un cambio en la forma de la docencia universitaria, que contemple una formación y evaluación continua del estudiante. Con este panorama, la Academia de Ciencias de la UPSLP (AC-UPSLP), implementó el sistema EBC, el cual exige que los estudiantes cambien su actitud de alumnos pasivos a activos y que el profesor no sea sólo un transmisor del conocimiento, sino un facilitador del mismo, con la finalidad de guiar al alumno en su formación, para que desarrolle las habilidades que impacten en su perfil de egreso, al mismo tiempo, se consideran una diversidad de ambientes de aprendizaje, que ayudan a los alumnos a desarrollar dichas habilidades. Uno de los ambientes propuestos es el Laboratorio de Ciencias.

Actualmente, se concibe al Laboratorio de Ciencias como un ambiente de aprendizaje que enriquece las capacidades tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales, por lo que se convierte en un espacio dinámico de aprendizaje donde el alumno puede adquirir nuevos conocimientos a partir de la experimentación, por lo que deja de ser un lugar en donde sólo se comprueban ciertos aspectos abordados en el aula.

Desde el enfoque de la EBC, el Laboratorio de Ciencias se basa en evaluar de manera sistemática y constante el desempeño que tiene el estudiante a través de una serie de actividades que permitan al alumno mostrar el grado de desarrollo de la competencia, bajo situaciones de problemas reales.

La evaluación en la AC-UPSLP, se realiza en base a niveles de desempeño. Actualmente al nivel óptimo que debe alcanzar el alumno se conoce como Competente. A partir de este nivel óptimo, existen niveles inferiores (o grados de desarrollo de la competencia) que los estudiantes podrían alcanzar. En total se consideran 5 niveles de desarrollo, que van desde el No Competente (NC) hasta el nivel Competente (C), habiendo entre ellos tres niveles más que

son Básico (B), Básico Avanzado (BA) e Independiente (I), siendo a partir de estos dos últimos los niveles aprobatorios. Los docentes se auxilian en instrumentos que describen los niveles de desempeño en forma de rúbricas, las cuales los alumnos conocen previo a desarrollar las actividades.

El Laboratorio de Ciencias, comenzó a funcionar en agosto de 2005. En sus inicios se trabajaban prácticas diseñadas con un enfoque tradicional, las cuales se centraban en que el estudiante obtuviera sólo la información que se solicitaba en tablas, gráficos, diagramas, etc., en base a las instrucciones que le daba el profesor, por lo que no había evidencia de que el alumno propusiera metodologías propias ni que desarrollara habilidades más allá de la repetición sistemática. Los alumnos no hacían aportes sustanciales de los conocimientos o habilidades que poseían y habían adquirido a lo largo de su formación. No cuestionaban el significado que podría tener la práctica desarrollada, se centraban sólo en medir y rellenar o contestar los espacios correspondientes.

Bajo el nuevo enfoque EBC, fue necesario modificar la forma en que habrían de presentarse las prácticas al alumno, a fin de que se mostrara el grado en que el alumno era capaz de transferir su conocimiento previamente adquirido, para obtener posibles soluciones de un problema real.

La evolución en el diseño de las prácticas se realizó de forma gradual, actualmente sólo se le presenta al alumno un problema, de tal forma que el alumno debe buscar las formas posibles de solución estableciendo hipótesis y haciendo uso del material de laboratorio que él considere necesario y del cual ya tiene conocimiento en las técnicas de uso. Previo al planeamiento del problema, se le presenta al alumno una breve introducción teórica al mismo, a fin de que le ayude como base para que presente un marco teórico propio. Todas las prácticas son diseñadas por el personal del laboratorio.

A continuación se presentan dos modelos de prácticas, el primero corresponde a las primeras prácticas desarrolladas en el laboratorio, y el segundo a una de las prácticas que actualmente se les presentan a los alumnos.

### LABORATORIO DE FÍSICA I

**PRÁCTICA:** Análisis de Movimiento de un Proyectil (Con el método sugerido por Galileo Galilei)

**Objetivo:** Al término de ésta práctica usted debe ser capaz de describir, explicar y utilizar el movimiento de un proyectil.

**Problema:** Se lanza un balón al aire, y describa su movimiento.

**Material:** Sensores ópticos, 1 accesorio para tiempo de vuelo, Mini lanzador de balines

Balín, Flexómetro, Rollo de papel para máquina registradora, Papel carbón, Prensa Computadora, Interfase, Software Data Studio.

**Procedimiento:** Se colocan los dispositivos según lo indique el profesor. (El profesor explicará el arreglo, el procedimiento experimental y el llenado de la siguiente tabla.)

| x (m) | y (m) | t <sub>exp</sub> (s) |
|-------|-------|----------------------|
|       |       |                      |
|       |       |                      |
|       |       |                      |

“x” es la distancia horizontal de la boca del lanzador a la plataforma vertical, donde se encuentra el accesorio de tiempo de vuelo.

“y” es la distancia vertical medida desde la boca del lanzador al punto de impacto que se encuentra en el accesorio de tiempo de vuelo.

**Primera parte:**

Con los datos de la tabla en una hoja aparte y con ayuda del software de data estudio construya la gráfica:

a).- Posición-tiempo x(t)

Por observación de la gráfica y recordando que: Con la tangente de la pendiente de la gráfica posición tiempo se obtiene la velocidad: ¿Cómo cree usted que fue la velocidad horizontal? Constante o variable.

Con la información de su gráfica

b).- Obtenga la función  $x = \int (t)$

Derívela y escriba el resultado de la derivación

**LABORATORIO DE FÍSICA I (cont.)****Segunda parte:**

a) Construya ahora a gráfica posición - tiempo  $y(t)$

Por observación de la gráfica y recordando que: Con la tangente de la pendiente de la gráfica posición tiempo se obtiene la velocidad: ¿Cómo cree usted que fue la velocidad vertical? Constante o variable:

b) Obtenga la función  $y = f(t)$

Derívela y escriba el resultado de la derivación:

Para cada dimensión, cómo fueron los cambios de:  
(Nula, constante o variable)

| Parámetro   | Horizontal | Vertical |
|-------------|------------|----------|
| Posición    |            |          |
| Velocidad   |            |          |
| Aceleración |            |          |

**LABORATORIO DE FÍSICA I****El movimiento en dos dimensiones**

En una sesión de Física, con el profesor Carlos, éste les muestra a sus alumnos el movimiento de un proyectil y les pregunta a sus alumnos si Galileo tiene razón.

Una parte del grupo dice que sí tiene razón, que su regla particular se cumple para el movimiento de un proyectil.

Otra parte dice que el punto de vista de Galileo no es correcto para el movimiento de un proyectil.

¿Cuáles son sus hipótesis con respecto a estas controversias?

Genere mentalmente los experimentos necesarios con los cuales se puedan corroborar sus hipótesis.

Una vez generados, encuentre experimentalmente la ley de movimiento de un proyectil.

Después del experimento ¿Aún sigue pensando que el movimiento de un proyectil sigue una ley parabólica sin ninguna restricción?

Al implementar las prácticas con el enfoque del modelo EBC, se ha observado que los alumnos van más allá de la sola repetición, se vuelven más activos y participativos en

trabajo de equipo, además de que desarrollan confianza para exponer sus propias ideas, aun cuando éstas sean erróneas, y están más abiertos al diálogo con el profesor y a aceptar nuevas ideas.

Los alumnos asisten al Laboratorio de Ciencias del 1º al 7º semestre, de acuerdo a su plan curricular. Se ha observado que durante el primer curso en el Laboratorio de Ciencias, los estudiantes tienen mayores dificultades para adaptarse a esta nueva forma de trabajo, ya que no trabajaron de esta forma en los niveles previos a la universidad, algunos de ellos presentan dificultades en la comprensión de los conceptos, pues asocian, por ejemplo a la Física, con un conjunto de fórmulas solamente, por lo que no visualizan el apoyo posible de la Física para resolver un determinado problema en un contexto real. El trabajo en equipo durante su primer curso es muy débil. Sin embargo, conforme transcurre el curso, los alumnos se adaptan a esta nueva forma de trabajo y van adquiriendo de manera sistemática las habilidades requeridas, además de que refuerzan su parte actitudinal.

#### 4. CONCLUSIONES

De la experiencia en la implementación del modelo se observan grandes ventajas con respecto al tradicional, dado que los alumnos logran desarrollar y aplicar los conocimientos aprendidos en el Laboratorio dentro del aula de clase.

Asimismo, se observa un mayor desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al proponer soluciones e interpretaciones de los problemas propuestos, incluso planteando nuevas situaciones problemáticas que complementen la información disponible hasta ese momento.

Desde el punto de vista actitudinal, el alumno concibe el trabajo en equipo como parte fundamental para poder resolver los problemas, en el cual se enriquece el intercambio y defensa de ideas, y promueve entre ellos el adquirir un mayor compromiso con su formación, volviéndose más activos y responsables de su aprendizaje.

Los alumnos poco a poco desarrollan habilidades para proponer modelos matemáticos que le ayuden a explicar los fenómenos estudiados en Laboratorio.

El Laboratorio ayuda a los alumnos a percibir la teoría como ayuda indispensable para la experimentación.

El Laboratorio se convierte en un espacio de aprendizaje activo, donde el alumno no sólo comprueba la teoría vista en clase, sino que le ayuda a adquirir nuevos conocimientos.

#### REFERENCIAS

- CUP (2005): *Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas*, Coordinación de Universidades Politécnicas. México: Documento Interno.
- CUP (2009): *Modelo de Gestión por competencias de las Universidades Politécnicas*, 1ª ed. México, D.F.

SEP (2011a): Reforma Integral de la Educación Básica. [En línea]. <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>>

SEP (2011b): Reforma Integral de la Educación Media Superior. [En línea]. <<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>>

UPSLP (2001): Decreto por el cual se crea la Universidad Politécnica de San Luis Potosí; *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí*, jun. 27, p. 2-8.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2011): *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*. México, D.F. Colofón. 8ª Reimpresión.



# HISTORIAS PARA NO DORMIR... EN LA CLASE DE HISTORIA. DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

AGUSTÍN CIUDAD GONZÁLEZ  
IES Hernán Pérez del Pulgar, Ciudad Real

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos una propuesta didáctica de educación emocionante más que emocional. Se inserta en el siguiente marco teórico.

Didáctica como artesanía (Read: 1985). La práctica docente está cargada de un punto de impredecibilidad, y por ello debe ser considerada como un hacer *artesano* a la vez que técnico. Porque las normas técnicas de dicha práctica han de rehacerse, construirse nuevamente día a día, en cada aula y con cada grupo de alumnos, ya que cada alumno/a y cada grupo es *único e irreplicable*; y cada profesor/a, aun siendo único, tampoco es el mismo a lo largo de su vida profesional, ni siquiera a lo largo de un sólo curso. Son los contenidos culturales y artísticos del currículum, centrales en el área de los saberes (más que ciencias) sociales los que nos deben prevenir hacia procedimientos didácticos tayloristas, eficientes en empresas productivas y comerciales, pero no en el ámbito educativo. En este sentido, compartimos la todavía revolucionaria pretensión de Read de hacer del arte la base de la educación, frente al contagio cientifista que subyace en el enfoque de competencias.

Objetivos expresivos, no sólo operativos y cerrados. Eisner define un objetivo expresivo como aquel que “no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va tener que enfrentarse el estudiante” (Eisner, 1995: 142). Pero incluso este criterio se limita a una tarea académica fácilmente evaluable por cuanto es un *producto* acabado: una composición artística, o literaria, pero los contenidos culturales van más allá, hasta la donación de sentido (ver abajo: cultura popular). Por eso también los contenidos deben ser expresivos-significativos.

Relato (emocional) frente a discurso (racional) (Ferrès: 1996, White: 2003), más allá de la trasposición didáctica. White remite a Vico y Hegel, nada menos, para argumentar la naturaleza metafórica del discurso histórico, cosa que en realidad deriva primeramente de la naturaleza intrínsecamente metafórica del lenguaje humano (Lakoff y Jhonson: 1995), el

lenguaje con el que construimos el discurso de las “ciencias” sociales y, sobre todo, de la comunicación didáctica.

Relato audiovisual (Eco: 1968; Gil Calvo: 1985; Burke: 2001) más allá del discurso escrito. Por eso esta comunicación pivota sobre todo en documentos audiovisuales más que en escritura. La música aporta el elemento emocional que hace hablar a “imágenes mudas”.

Humor y cultura popular (Bajtín: 1987; Ciudad: 2002). Lo que caracteriza la cultura, y sobre todo a la cultura popular, es la *donación de sentido* a la experiencia vital. Por eso es más poderosa que la cultura académica. Se trata de asumir las estrategias populares como *herramientas epistemológicas*, entre las cuales el humor ocupa un lugar central.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

- a. Estilo más que metodología didáctica:
  - i. Ritmo/Intensidad: con momentos de mayor densidad comunicativa, punteados a lo largo del curso, desde el inicio y a lo largo de cada evaluación o trimestre, con actividades especiales (salidas...) y jugando con el *factor sorpresa*, contrapunto entre momentos de mayor ritmo y/o menor intensidad.
  - ii. Armonía: entre las diferentes dimensiones del currículum (competencias y contenidos) y dentro de los contenidos del área (historia social, política, económica, por ejemplo).
  - iii. Planificación/Improvisación: la didáctica es una actuación en directo y sin partitura; ésta ha sido memorizada antes, pero no es recomendable su interpretación literal, sencillamente porque es imposible.
- b. Creatividad: fruto del trabajo reflexivo (que la inspiración te pille trabajando, dicen que dijo Picasso), empujada por la libertad y apertura de miras al desarrollar contenidos y actividades didácticas, más allá de cuestionarios y mapas conceptuales. Creatividad modesta, ajena a pretensiones de *genialidad*, ese concepto corruptor de la historia del Arte y de su didáctica.
- c. Frente a la saturación de información y de imágenes:
  - i. criterios de selección: interdisciplinariedad y cultura popular
  - ii contención: hacer hablar a las imágenes y a la música. De las alerías y los grabados de Goya al montaje audiovisual: video, Power point.
- d. Uso concreto: los videomontajes y presentaciones que exponemos a continuación se caracterizan por su brevedad (media de cinco minutos) y por su variedad, lo que hace posible su uso cómodamente, sin interrumpir el desarrollo académico convencional, porque es una propuesta complementaria a cualquier otra metodología. Se pueden usar en diferentes momentos de la secuencia didáctica: al inicio (como motivación), en el desarrollo de la secuencia (ampliación y profundización) o al final (síntesis).
- e. Son creaciones del profesor. Lo ideal es la extensión al alumnado. En ese sentido, pueden actuar como modelos. Están presentes en el blog del profesor: <http://www.pulgarcity.blogspot.com.es/>

### 3. HISTORIAS PARA NO DORMIR EN LA CLASE DE HISTORIA. VIDEOMONTAJES Y PRESENTACIONES QUE CONDENSAN LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES (BACHILLERATO Y ESO) MEDIANTE EL USO DE IMÁGENES DE LA CULTURA POPULAR Y LOS MEDIOS DE MASAS

- a. **2001: breve historia de la humanidad.** Desde la ficción del primer homínido y la aparición de la inteligencia (Kubrick: *2001, una odisea en el espacio*) hasta la caída real de las torres gemelas de Nueva York en 2001. Documento que pretende plantear al alumnado la ambivalente capacidad del ser humano como constructor y destructor de vida. En: <https://www.youtube.com/watch?v=YFzhDo19ico>
- b. **Hitler-Chaplin.** Videomontaje que empieza con Hitler avanzando en la concentración nazi de Núremberg (Riefenstahl, 1934) para enlazar con Chaplin parodiando al dictador y sus secuaces y terminando con el propio Chaplin ensalzando la democracia. En: <https://www.youtube.com/watch?v=JSeVgPMHGkk>
- c. **Celebrando la Pepa:** usos y costumbres de los españoles desde 1812 hasta 2012. De París llegó una moda... la moda de la libertad. Alegrías y miserias de un país en busca de la convivencia pacífica. En: <https://www.youtube.com/watch?v=giFjsRu5jeU>
- d. **Coppelion, manga nuclear:** la catástrofe sísmica-nuclear de Fukushima (2011) fue anticipada por un comic japonés ya en 2008. La ficción supera a la realidad ¿o era al revés? En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/coppelion-catstrofe-en-japn-7302473>
- e. **Superhéroes de barrio:** el comic puede ser un buen libro de texto para comprender la crisis del 29, los fascismos y la guerra fría (<http://www.slideshare.net/aciudad120/superhroes-12747850>). ¿Y mientras tanto, qué había en la España de posguerra? Superhéroes de barrio: <http://www.slideshare.net/aciudad120/superhroes-parte-ii>
- f. **Historias de ultratumba.** El romanticismo: vigencia y parodia. Los cementerios pueden ser un recurso magnífico para las asignaturas de Historia (restos de diferentes épocas históricas del siglo XIX y sobre todo del XX), de Geografía (la mortalidad en huesos más que en carne) y de Arte (auténticos museos de estilos artísticos). Pero, sobre todo, los cementerios son, gracias a los muertos, una fuente de emociones “en vivo”: sorpresa, miedo, risa, melancolía... En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/noticias-de-ultratumba-10680589>
- g. **Arte a Marte.** El arte contemporáneo, tan raro él, ha viajado con la nave Opportunity a Marte. En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/arte-a-marte>
- h. **¡Abajo los museos!** Ritos populares en el arte antiguo y contemporáneo: las estatuas de mármol tienen vida en la actualidad, transformadas en los héroes del deporte popular y el porno-chic publicitario. Nada nuevo bajo el sol: de las termas romanas a los centros de fitness, de las panateneas a las romerías populares. Más allá del análisis estilístico-formal, la enseñanza de la Historia de Arte debe

sustentarse en la comprensión de los ritos sociales que lo contextualizaban. En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/ritos-populares-en-el-arte-antiguo-y-contemporaneo>

- i. **El trabajo:** más allá de la revolución industrial (listas de inventos, etapas y factores), el trabajo es lo que ha formado y alienado a la especie humana. En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/el-trabajo-16200205>
- j. **El paisaje, entre el arte y la geografía física:** dimensión estética del paisaje, dimensión geográfica del arte. En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/arte-y-geografia-fsica>
- k. **Geografía fantástica:** de pequeño yo viajaba por el mundo con una enciclopedia infantil de los años cincuenta. Así me empezó a gustar la geografía. En: <http://www.slideshare.net/aciudad120/geografia-fantstica>

## REFERENCIAS

- BAJTIN, M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza
- BURKE, P. (2001): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica,
- CIUDAD, A. (2000): Los fines de la educación a la luz de la cultura de masas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 26, oct.-dic., 117-124.
- CIUDAD, A. (2002): El humor, un valor ignorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, junio, 95-98.
- ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Madrid: Tecnos,
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra,
- READ, H. (1985): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (2003): *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona: Paidós.

# FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA. DEL CONDUCTISMO, COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EMOCIONAL

ÓSCAR JEREZ GARCÍA  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## INTRODUCCIÓN

La didáctica de cualquier disciplina requiere toda una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes. Al conocimiento de la ciencia o disciplina a enseñar se une el conocimiento necesario de toda una serie de nociones fundamentales para desarrollar el acto de enseñanza y aprendizaje. Entre estas cuestiones, junto a la ciencia referente, el profesional docente debe de conocer los fundamentos pedagógicos, normativos, legislativos y curriculares, contextuales, organizativos, didácticos, metodológicos, teóricos, epistemológicos y psicológicos. Nos centraremos en estos últimos a partir de una reflexión según la cual el docente debe de plantearse dos cuestiones: ¿a quién enseñar geografía? y ¿cómo se aprende la geografía? La reflexión epistemológica conduce a los planteamientos de diferentes paradigmas psicológicos cuyos principios básicos hemos relacionado con el aprendizaje de la geografía, desde los planteamientos conductistas, cognitivistas y constructivistas hasta los relacionados con el aprendizaje significativo y la inteligencia emocional.

## 1. GEOGRAFÍA Y APRENDIZAJE. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

El aprendizaje del medio geográfico, como el aprendizaje de cualquier otra disciplina académica, científica, artística o de cualquier otra índole, está condicionado e influenciado por toda una serie de factores de tipo cognitivo, social e institucional, en este último caso cuando hablamos de la enseñanza reglada o educación formal. La información que se transmite en el acto didáctico puede ser proporcionada por el profesor o bien puede ir descubriendo el alumno, con mayor o con menor asesoramiento por su parte, generando su propio conocimiento. De acuerdo a Rajadell (2001: 467), podemos considerar el aprendizaje como “la actuación se-

cuenciada, conscientemente o inconscientemente, por parte del alumno con la intencionalidad de aprender de forma total o parcial un nuevo concepto a partir de la actuación de un educador”. A partir de Román (1993), se pueden diferenciar tres tipologías básicas de estrategias de aprendizaje:

- Adquisición o codificación de información, en las que se toma un primer contacto con la información por medio de la escucha, subrayado, copia, prelectura, toma de apuntes, etc.
- Retención o almacenamiento de la información: cuando se organiza la información recibida realizando una lectura retentiva, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, repasos.
- Recuperación, evocación y utilización de la información: cuando la información retenida anteriormente puede ser retomada, generando respuestas, ordenando y puliendo mentalmente la información, repitiendo, redactando, comentando, analizando, reflexionando, realizando un examen, o bien buscando la información, consultando libros, esquemas, mapas.

Además de los factores institucionales y curriculares el aprendizaje es resultado de factores cognitivos y también sociales. Siguiendo a Zabalza (2001) hemos seleccionado una serie de referentes cognitivos del aprendizaje que condicionan la manera en la que el sujeto afronta dicho proceso. En primer lugar nos centraremos en los siguientes condicionantes cognitivos del aprendizaje (Zabalza, 2001: 198):

- Las capacidades y habilidades de los alumnos: se refiere a cómo los sujetos afrontan la tarea de aprender algo, qué capacidades ponen en juego en ello y cómo las manejan.
- La práctica del aprendiz: el aprendizaje también es producto de la práctica, del tipo de trabajo que realice, de las condiciones en que lo haga, influyendo en este proceso aspectos como la repetición, las actividades iniciales y de repaso, el tiempo dedicado a la tarea y el reposo o sedimentación del aprendizaje. Según Zabalza (2001:203-204), “muchas veces confundimos entender una explicación con aprender el contenido explicado. Con seguridad, un buen comunicador puede hacer que sus alumnos entiendan rápidamente los contenidos que les explica. Pero el que lo entiendan no supone que lo hayan aprendido, esto es, que hayan integrado esos nuevos conceptos, informaciones o prácticas en su repertorio de conocimientos. Eso exige tiempo y vueltas sucesivas sobre los asuntos. Con seguridad una buena parte de la información recibida (y entendida) se perderá con rapidez. Perderá elementos y perderá nitidez. Por eso es preciso volver sobre ella: para recuperar la información perdida y para matizar y mejorar la calidad de la misma (...). En el aprendizaje la primera pasada deja huellas, se captan las ideas principales y algunos matices. Pero son precisos pases sucesivos para ir mejorando los matices, para que las cosas se vayan entendiendo del todo, para que se vayan relacionando las nuevas informaciones con otras ya asimiladas y para que al final todo ello acabe por constituir un nuevo conocimiento firme y bien asimilado. Por eso la enseñanza, la buena enseñanza, no es un proceso lineal. Es un proceso que se va desarrollando en círculos progresivos. Como si fuera un eterno ritornelo en el que

se avanza y se retrocede para seguir avanzando. Algunos prefieren decir que es como un baile: dos pasos adelante y un paso para atrás. Y así indefinidamente. Tampoco se debe desconsiderar que la práctica, en tanto que tarea-trabajo repetido, trae consigo algunos problemas. Por ejemplo la redundancia y la pérdida de interés por la tarea. O los procesos de fatiga y saturación por parte del alumno (las caídas de la atención o la productividad que suelen aparecer en las curvas del aprendizaje)”.

- La atención y la motivación: un tercer factor que influye en las tareas de aprendizaje es la atención y la implicación personal. Para mejorar la atención de los alumnos existen diversas tácticas concretas como pueden ser la introducción de preguntas al inicio, durante y al final del proceso didáctico, la humanización del discurso, haciendo referencias constantes a ejemplos, historias, alusiones concretas, vivencias personales, situaciones familiares y conocidas por los alumnos, ..., la indicación clara del objetivo didáctico, suministrando guías, programas, orientaciones, ..., la aclaración de la idea principal, de los puntos importantes, ..., o la incorporación de organizadores previos (Ausubel, 1963), que ayudan a interpretar la información, a dotarla de sentido y de significado y a centrarse en los aspectos importantes. Entre estos organizadores previos.

El profesor, docente o educador debe conocer los mecanismos, procesos y estrategias mediante los cuales el alumno, discente o estudiante aprende. Atendiendo a las diferentes teorías acerca de cómo se produce el aprendizaje podemos sintetizar aquellas de gran arraigo que se concretan en las siguientes: conductismo, cognitivismo, enfoque ecológico y aprendizaje significativo (Herrero Fábregat, 1995; Frieria Suárez, 1997; Sánchez López, 2005) y relacionarlas con el aprendizaje de la ciencia geográfica.

### 1.1. El conductismo: teorías del asociacionismo y enseñanza de la Geografía

Tradicionalmente se han seguido dos tendencias educativas dominadas por el conductivismo, durante la primera mitad del siglo XX (aunque presente en la actualidad) y la psicología cognitiva, diferenciados fundamentalmente porque mientras que el conductismo considera que los estímulos externos son los que dirigen a la persona, el cognitivismo piensa que es la mente del individuo. De esta forma, el conductismo se basa en la teoría de estímulo-respuesta, influido por corrientes filosóficas como el empirismo y el positivismo. El aprendizaje, según esta teoría, “no consiste en un acto de comprensión, sino en un proceso de ensayo y error, cuya explicación teórica se basa en las conexiones nerviosas establecidas entre el estímulo y la respuesta (...) el proceso de aprendizaje, las conductas o respuestas que son recompensadas, rápida y satisfactoriamente, tienden a reforzarse o a ser aprendidas, mientras que los intentos infructuosos o no recompensados tienden a ser eliminados y olvidados” (Herrero Fábregat, 1995: 66). De esta forma se va ascendiendo desde las estructuras más simples hasta la asimilación progresiva de las estructuras más complejas, que permitan alcanzar un aprendizaje integral y global. Los rasgos más importantes del conductismo son (Pozo, 1989) el rechazo del uso de la introspección, la fundamentación en la teoría Estímulo-Respuesta y el enfoque asociacionista y mecanicista del aprendizaje.

Según esta teoría el aprendizaje se basa en la unión de piezas de conocimientos y habilidades, hasta construir un aprendizaje más complejo. En este proceso el profesor es un emisor de contenidos que el alumno debe recibir y memorizar sin realizar ningún tipo de construcción mental, de manera que la planificación y la programación de contenidos adquiere gran importancia según este modelo de aprendizaje, de manera que “la respuesta es un instrumento para obtener recompensa” (Friera Suárez 1997: 77). Así cualquier acto mental procede de ciertas conexiones de las neuronas. Mediante el ejercicio, éstas son reforzadas en sistemas complejos de conducta. La inteligencia dependerá de los estímulos que provocaron distintas conexiones, por lo que el aprendizaje no sería para él un acto de comprensión sino un proceso de “ensayo-error”. En la *Ley del efecto* afirmaba que las conductas o respuestas que son recompensadas rápida y satisfactoriamente, tienden a reforzarse, en caso contrario los procesos de aprendizaje tienden a ser olvidados (ejemplo: doma de animales).

Para Pozo “toda conducta, por compleja que sea, es reductible a una serie de asociaciones entre elementos simples, en este caso, estímulos y respuestas”, (Pozo, 1989; 28).

Siguiendo a Bandura se diría que el aprendizaje por observación e imitación se produce a través de cuatro procesos: “(...) de atención (fundamental en los primeros años del niño, cuando sus capacidades verbales son muy precarias), de retención que se realiza posteriormente a través de imágenes o de lenguaje, de ejecución y reproducción motora y procesos motivacionales en los que se requieren capacidades de observación selectiva, como son, codificación en la memoria, de coordinación en los sistemas sensorio motores, ideo motores, así como capacidad para anticiparse a las consecuencias de la conducta imitada (Bandura, en Friera Suárez, 1997: 78).

En el aprendizaje de la geografía el conductismo se concretaría en un modelo de aprendizaje memorístico y repetitivo de conceptos o procedimientos, basado en el refuerzo que, tanto si es positivo como negativo, repercute en un cambio de conducta que propiciará el aprendizaje o no por parte del alumno. Este modelo de aprendizaje es criticado por diversos autores (Gimeno, 1985; Herrero, 1995), por cuanto el aprendizaje queda condicionado enteramente a la labor del docente, coartando la creatividad y la libertad del discente, además de centrarse fundamentalmente en los contenidos conceptuales y procedimentales evitando la introspección, la reflexión y el pensamiento crítico, todo lo cual impide la creatividad, el cambio y la imaginación favoreciendo la repetición, la conservación y la reproducción del hecho educativo. “Evidentemente en sus orígenes pertenecía esta geografía a planteamientos neopositivistas, pero su evolución posterior la lleva por derroteros más próximos al humanismo. Es decir, tiene una evolución de igual forma que el conductismo que permiten en la actualidad acomodarla a la tendencia educativa del cognitivismo.

El conductismo como teoría y práctica educativa que se aplicó y se aplica en la enseñanza de la geografía, da como resultado una enseñanza repetitiva, el objeto de estudio es la repetición de la información del profesor o bien del contenido del libro de texto y excluye toda la reflexión y pensamiento sobre el espacio, preocupa lo que se enseña, pero no preocupa el desarrollo del proceso educativo del alumno (...); la consecuencia final es la fobia a los contenidos poco estimulantes y el rechazo a los mismos por cuanto no forman parte de una verdadera educación útil, práctica y crítica del espacio geográfico” (Sánchez López, 2005).

## 1.2. El cognitivismo: el espacio topológico como punto de partida

El segundo modelo de aprendizaje que tratamos es el denominado como cognitivismo. Si el conductismo se podría asociar al símil del puzzle o rompecabezas, donde el aprendizaje se basa en asociar y unir las piezas para construir un aprendizaje más complejo, para el cognitivismo se suele utilizar la metáfora del ordenador, como procesador de la información, según el cual este modelo se basa en la reestructuración de ideas a partir de nuevos conocimientos. Según Herrero (1995: 69), “el estudio cognitivo del aprendizaje está presidido por la comparación de la mente humana con la estructura básica de un ordenador (...) ¿cual es la concepción del ser humano que se desprende de dicha metáfora? Básicamente, la de un ser con capacidad para recoger información del medio, procesarla y tomar decisiones basándose en algún tipo de cómputo. En este sentido se propugna que es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis). La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico son temas constantes de esta tendencia”. Según este modelo se concede gran importancia al discente como sujeto capaz de procesar una información, de dar significado y sentido a lo aprendido, y de generar una respuesta crítica y reflexiva en función de ese aprendizaje. Por eso el papel del docente se centra en apoyar el proceso de aprendizaje, sugerir, aconsejar, dirigir, ayudar y estimular al alumno para que este reestructure sus ideas previas e incorpore las nuevas, construyendo su propio aprendizaje cada vez más complejo. En relación con este enfoque psicopedagógico se encuentran diferentes teorías de aprendizaje como es el aprendizaje constructivista de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el aprendizaje ecológico de Vygotski, todo lo cual tiene su repercusión metodológica y epistemológica en el campo de la geografía en la aparición de modelos y paradigmas basados en los estudios lógicos y matemáticos, como la Nueva Geografía o Geografía Cuantitativa (Herrero, 1995: 70).

Según Sánchez López (2005), el constructivismo ha mostrado un fuerte poder integrador entre las teorías del aprendizaje. Los experimentos con perros y otros animales, propios de los psicólogos conductistas, no parecían lo suficientemente apropiados para la era de las computadoras y de los cohetes espaciales. Era la metáfora del ordenador. Estas eran las analogías que se harían ahora con respecto a la evolución de la mente humana. Nació así la teoría del procesamiento de la información, era la adaptación del aprendizaje a los nuevos tiempos, de manera tal, que uno de sus creadores pasados los años afirmaría: “hoy me parece claro que la revolución cognitiva constituyó una respuesta a las demandas tecnológicas de la revolución Postindustrial” (Bruner, 1985: 107-108).

Los investigadores de la Psicología Cognitiva tienen en común que se refieren a la explicación de la conducta a través de entidades mentales, estados, procesos, disposiciones de naturaleza mental, para los que se reclama un discurso propio (Riviere, 1987: 21). Este planteamiento común es lo que permite la búsqueda de la entrada en el procesamiento de la información a autores como Binet, Piaget, Vygotski, etc., que venían trabajando desde supuestos cognitivos en el aprendizaje y en la llamada psicología cognitiva.

La psicología evolutiva practicada por Piaget permite comprender cómo se va construyendo la inteligencia a través de una serie de etapas que arrancan desde el nacimiento del

niño. En esencia su técnica ha consistido en entrevistas y conversaciones con niños a fin de descubrir la naturaleza y la calidad de su conocimiento conceptual en diferentes edades. Los conceptos más estudiados son: el tiempo, la velocidad, el espacio, la geometría, la oportunidad y la moralidad y las teorías derivadas son de naturaleza genética “por cuanto sugieren que procesos más elevados evolucionan desde mecanismos biológicos que están enraizados en el desarrollo del sistema nervioso del individuo. Naturaleza madurativa: porque el conocimiento conceptual crece a través de diferentes fases y naturaleza jerárquica: porque el individuo debe pasar por un estadio antes de acceder al siguiente. Piaget acentúa la exploración activa que el niño hace de su propio entorno como clave significativa en el crecimiento cognitivo” (Naish, 1989: 28).

La construcción del conocimiento parte de las experiencias previas, de manera tal, que el niño registra las experiencias nuevas y las asimila a sus conocimientos previos: “si la nueva y la previa se emparejan mal, (...) la acomodará al conocimiento previo a fin de asimilar el nuevo, tendiendo con ello hacia la reestructuración. El aprendizaje nuevo distorsiona su estado de equilibrio mental y la acomodación es una compensación por esta distorsión externa. La reestructuración consiste en relacionar experiencias unas con otras a fin de conseguir un sistema estable, consistente y no contradictorio. Piaget llama a este sistema un *schema* (pl *schemata*), (...) que son modelos de conocimiento y por tanto actúan como guías para una conducta apropiada. Las experiencias se internalizan para que el niño pueda representarlas mentalmente (...). El Pensamiento es acción internalizada, el término operación es usado por Piaget para describir la realización de actividades en la imaginación de una persona, es decir mentalmente” (Naish, 1989: 29).

Para un educador es importante la aportación de Piaget a los estadios de desarrollo que conducen al pensamiento formal. Estos son:

A. Estadio sensoriomotor: se produce desde el nacimiento hasta los dos años de edad. Depende de acciones, movimientos y percepciones a través de la acción de los sentidos. Piaget describe cómo, aun sin el uso del lenguaje, el niño empieza a construir *schemata* mediante la actividad inteligente. En esta edad el niño empieza a construir ideas de espacio que se realizan en la acción, es decir en la acción del movimiento. El espacio del niño por estar en un pensamiento egocéntrico es el topológico y dentro de ese espacio el estado más avanzado es cuando descubre la reversibilidad en el espacio de su acción, es decir cuando retorna al sitio de donde parte por la misma ruta, pero es en la acción donde descubre el espacio topológico (Piaget, 1970).

B. Estadio preoperacional: se produce entre los dos y siete años y donde aun el niño no realiza actividades mentales completamente internalizadas, se encuentra aun ligado a la percepción y a una visión egocéntrica, comprende dos estadios diferenciados que denomina:

B.1. Preconceptual: llega hasta los cuatro años y se desarrolla con la aparición del lenguaje. Es la etapa del juego y este es simbólico por cuanto pueden representarse objetos ausentes. Es así como empieza a través del lenguaje a evocar objetos ausentes distantes de él, fuera de su espacio visual. Se produce entonces un proceso

por el cual las acciones se internalizan como pensamiento y se registran mediante el lenguaje. Es preconceptual por cuanto todavía no es capaz de formar conceptos mediante el razonamiento inductivo. En este estadio se inicia una cierta percepción de los espacios fuera del topológico y se inicia una capacidad hacia el espacio proyectivo, identificado por elementos que no están en su espacio egocéntrico desde el cual proyecta el espacio exterior y preconceptual.

- B.2. Estadio intuitivo: llega hasta los siete años. Depende de las percepciones superficiales sobre el entorno y forma las ideas de manera intuitiva. Carece del concepto de conservación y no es capaz de resolver las relaciones entre espacios iguales y distintas formas. Sigue desarrollando el espacio proyectivo y ya es capaz de intuir sendas o rutas por lo que puede iniciarse un conocimiento de localización, que necesariamente tendrá que partir de mojones que estén en relación con sus centros de interés (Piaget, 1970).

C. Estadio de las operaciones concretas. Es el momento de desarrollo de los conceptos básicos que necesitará para su pensamiento lógico posterior. Estos se refieren a conservación, inclusión, seriación y reversibilidad. Ahora se empieza a tener capacidad de análisis y de clasificación, se pueden clasificar objetos, se pueden establecer subclases, organizar su percepción y conocimiento del mundo de una manera que le ayudará a internalizar sus experiencias y más tarde le capacitará para manipularlas como pensamientos de una manera lógica y abstracta. Sin embargo es incapaz de ver un problema como un todo y de tomar en consideración todos los aspectos. Evidentemente encuentra mucha dificultad en la abstracción y encuentra muchas dificultades para desprenderse de las relaciones concretas que encuentra y observa, y para buscar múltiples soluciones a un problema (Piaget, 1970).

Es la etapa del espacio euclídeo, por lo cual ya es capaz de las representaciones gráficas concretas y menos capaz en la seriación. Piaget sostiene que esta etapa es difícil de superar antes de los doce años, que es cuando se inicia en el Sistema Educativo Español la Enseñanza Secundaria Obligatoria, cuando ya puede hablarse de operaciones formales

D. Estadio de las operaciones formales u operaciones proposicionales. El desarrollo mental rápido se hace posible a partir de que el niño adquiere destrezas cruciales en el estadio de las operaciones concretas. Ahora, a partir de los doce años, al no estar condicionado por su visión egocéntrica, es capaz de abarcar mentalmente muchas posibilidades desde diferentes puntos de vista. El estudiante que ha alcanzado el estadio de las operaciones formales puede:

- Aceptar suposiciones únicamente con fines de argumentación.
- Hacer una sucesión de hipótesis que puede expresar en proposiciones y comprobar en la realidad.
- Empezar a considerar propiedades generales que le capacitan para dar definiciones exhaustivas y formular leyes generales.
- Ir mas allá de lo tangible, finito y familiar en conceptos espaciales y concebir lo infinitamente pequeño e inventar sistemas imaginarios.
- Hacerse consciente de su propio pensamiento basándose en él para encontrar justificaciones lógicas para los juicios que formula.

- Tratar una amplia variedad de relaciones complejas, tales como la proporcionalidad y la correlación (Naish, 1989: 34).

Dentro de las edades cronológicas puede haber diferencias mentales, pues la teoría de Piaget no parece que pueda aceptarse si no es como un armazón para el entendimiento del desarrollo cognitivo del niño y nunca como una prescripción rígida. De hecho, los críticos de esta teoría (Brown, Desforges, etc.) han puesto en cuestión los periodos de edad asignados a los estadios, así como que Piaget atribuyó demasiada estructuración y sistema al pensamiento del niño, o que su método es demasiado experimental y clínico (Sánchez López, 2005).

Pero la gran cantidad de trabajos, de reproducciones y progresivas experimentaciones basadas en su obra son testimonio de su importancia y calidad y no cabe duda de sus implicaciones significativas para la enseñanza y el aprendizaje en el que no puede obviarse sus implicaciones en la Geografía.

| ESTADIO PSICOLÓGICO   | EDAD | CONCEPCIÓN ESPACIAL | ESCALA  |
|-----------------------|------|---------------------|---------|
| Sensoriomotor         | 0-2  | Topológico          | Entorno |
| Preoperacional        | 2-7  | Proyectivo          | Entorno |
| Operaciones concretas | 7-12 | Euclídeo            | Medio   |
| Operaciones formales  | + 12 | Abstracto           | Global  |

Tabla 1. Estadios psicológicos y concepción espacial según Piaget. Elaboración propia

En la enseñanza de la Geografía el trabajo de Piaget ha más que justificado las recomendaciones que desde la intuición y la experiencia proponían muchos pedagogos y que en 1926 Fairgrieve resumía diciendo que “deberíamos actuar de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto” (en Naish, 1989: 35).

Pero también es importante saber las posibilidades de la Geografía en el crecimiento mental y a tal efecto se proponía la manipulación planificada del entorno del aprendizaje y se ha propuesto en ocasiones ofrecer al niño oportunidades para trabajar casos concretos de la vida real para ayudarle a la construcción del conocimiento del mundo. Evidentemente los geógrafos hacía tiempo que habían hecho estas propuestas. Curiosamente el espacio es uno de los temas más tratados por Piaget, que también ocupa una fuerte presencia en la Ley de Educación (Sánchez López, 2005).

### 1.3. El constructivismo ecológico: el medio geográfico como escenario

Más recientemente se ha desarrollado la teoría denominada como enfoque ecológico, que parte de la premisa de que se aprende a través del intercambio y de la interacción con el entorno, con el medio y con las personas que lo habitan. Aunque es el sujeto quien en última instancia aprende, este aprendizaje es fruto de la información que ofrece su entorno y del intercambio e interacciones con él. “Por eso suele acontecer que cuanto más rica sea dicha interacción, cuanto más se convierta en espacio de intercambios, de experiencias, de ideas

previas, de hipótesis, de creencias, de dudas, etc., más y mejor se habilita a cada sujeto a que vaya elaborando su propio aprendizaje a partir del cotejo de sus ideas y experiencias (sus conocimientos previos) con las de los demás (...). Vamos construyendo nuestras propias ideas y dando sentido a nuestras experiencias a partir del contraste con las de los demás (...). El grupo y la interacción entre quienes lo componen actúa como catalizador de ideas y experiencias que al hacerse públicas nos permiten reaccionar ante ellas y tomar de ellas lo que nos parezca conveniente (...). El propio estudiante filtra los estímulos, los organiza, los procesa, construye con ellos los contenidos del aprendizaje y, al final, opera a partir de los contenidos, habilidades, etc., asimilados” (Zabalza, 2001: 195-196). Esta denominación de enfoque ecológico deriva de las teorías de ecólogos que se basan en que los seres vivos y organismos se adaptan al medio en el que viven desarrollando estrategias de supervivencia, de tal manera que si se produce un cambio en ese medio el propio estado de simbiosis y el proceso de interacción provocará que el organismo se vea afectado y por tanto obligado a desarrollar mecanismos de adaptación. De esta forma, el ser humano responde a los cambios de su entorno adaptándose a través de su actividad cognitiva, de manera que es el propio medio el que ofrece toda una serie de oportunidades de aprendizaje. Es lo que Vygotski denomina como metáfora del escenario, donde “el aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal el contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización (...). El profesor, los padres, la escuela, el barrio, la localidad, se convierten de hecho en mediadores de la cultura contextualizada. Por esta razón el paradigma ecológico se preocupa sobre todo de atender a la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones, además de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo continuo (...)” (Herrero, 1995: 72).

La influencia del entorno, del ambiente social y cultural en el que se produce el aprendizaje que tiene lugar por interacción social entre profesor y alumnos o entre alumnos, la ayuda de un adulto o de otro compañero favorece el nivel de desarrollo del aprendizaje.

Entre lo que un niño puede aprender por sí mismo (zona de desarrollo efectivo) y lo que puede aprender con la ayuda de otras personas (zona de desarrollo potencial), existe una zona de desarrollo que está en vías de maduración, dentro de la que se producen las situaciones de aprendizaje (zona de desarrollo próximo) (Vygotski, 1989: 133, en Frieria Suárez, 1997: 80).

Desarrollar la zona de maduración (que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial) es la tarea básica de la psicología aplicada a la educación, pero ahora se plantea que la enseñanza no debe adaptarse al nivel de desarrollo del escolar, sino que debe estar por encima, y será eficaz, si partiendo del nivel de desarrollo del alumno, no se acomoda a él, sino que lo hará progresar a través de su zona de desarrollo próximo (Coll, 1992: 38).

Frente a la construcción de un mundo mental, frente a la metáfora del ordenador, aparece la metáfora del escenario: “la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto

este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1987: 40 en Herrero Fábregat, 1995: 71). En este sentido puede decirse que un cambio ambiental es también un cambio en nuestra propia psicología, es otra vez la metáfora del escenario.

El medio ambiente se constituye en este sentido como la base sin la cual no puede ser entendido el hombre, hay que entenderlo dentro del mismo y no sólo como receptor de las influencias ambientales. El escenario es el lugar donde sus ocupantes pueden satisfacer múltiples necesidades, múltiples oportunidades, es el espacio de la conducta, es el lugar donde se genera un modo de vida y el modo de vida es cambiante por la comunicación e intercambio cultural. Es el escenario geográfico ya planteado en su dinámica por los posibilistas (Sánchez López, 2005).

Lo que prima ahora es el estudio de la clase y de las relaciones de los individuos de ella con el entorno, es el estudio del escenario escolar y social. El aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. “En este sentido el contexto como conducta vivenciada y significativa para el sujeto, debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización” (Herrero Fábregat, 1995: 72).

La enseñanza desde este enfoque no puede limitarse a la escuela, tiene que ser forzosamente una enseñanza participativa donde intervienen además el profesor, la escuela, los padres, el barrio, la localidad, etc., pues se preocupa fundamentalmente por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, es la observación participativa, tendencia en la que también se fijaron los geógrafos humanistas. En este sentido es donde las teorías de la desescolarización o bien la “ambientalización” del currículo cobra más sentido. “Las tendencias geográficas ambientalista, social, historicista, radical y humanista (...) se acomodan de forma diferente al paradigma ecológico, con el que se pueden relacionar una serie de teorías de aprendizaje, desde el aprendizaje por imitación (Bandura) que tiene sobrecarga de conductismo, al interaccionismo social (Vygotski y Feurrttein) y al ecológico y etnográfico (Bronfenbrenner y Woods). (...) Los primeros pasos del aprendizaje son por observación, es lo que se ha denominado aprendizaje vicario. Posteriormente y mientras el niño madura se introduce un aprendizaje dirigido por estímulos externos y con una fuerte influencia conductista para realizar posteriormente un aprendizaje cognitivo que le permitirá desarrollar su pensamiento formal y maduro. A partir de esa maduración cognitiva se puede retomar el enfoque ecológico, introduciendo aspectos de interacción y crítica social” (Herrero Fábregat, 1995: 73).

Pero al marcar los objetivos, dado el pensamiento concreto del niño, la falta de abstracción, los centros de interés, los elementos que intervienen en el proceso educativo, el valor de la proximidad y desde ésta, la posibilidad de pasar por los espacios Topológicos, Proyectivos, Euclídeos, es decir partir del espacio próximo para llegar al espacio total, entendemos que las tres perspectivas entran desde un principio en convivencia dialéctica en el proceso educativo, y a las que se debe sumar la perspectiva significativa y de elaboración (Sánchez López, 2005).

#### 1.4. Las teorías del aprendizaje significativo

Aunque este concepto es un término de popularidad reciente su origen hay que situarlo bastantes años atrás cuando Ausubel (1963; 1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor y sus seguidores la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos entre lo que hay que aprender -el nuevo contenido- y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende -sus conocimientos previos-. Para Coll (1991): “aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución solo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación en que se trate. Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente” (Cuadernos de Pedagogía, nº 168: 16).

Lógicamente los aprendizajes significativos no se consiguen por sí solos. Son necesarias toda una serie de condiciones para que se produzcan. Ausubel y Novak reducen los más generales a tres. En primer lugar que el material, la información, las ideas con las que el alumno va a trabajar, tengan *significatividad lógica*, esto es, que tengan posibilidades de ser relacionadas de forma no arbitraria. Por mucho que nos enseñen los nombres de un listín de teléfonos estos no pueden ser relacionados entre sí de forma significativa. La mayor parte de conocimientos que pretendemos enseñar es probable que tengan significación lógica, pero es probable que no encontremos a nuestros alumnos en la segunda condición necesaria para este aprendizaje significativo, esta es la *disponibilidad de ideas pertinentes* en la estructura del que aprende. Esto es que si los esquemas de conocimiento que posee el alumno no permiten asimilar la nueva información no conseguiremos la acomodación necesaria que hace progresar nuestro conocimiento. Por último es necesaria una tercera condición: la *voluntad o disposición para el aprendizaje significativo* por parte del que aprende, lo cual es complicado de conseguir si el material no tiene significatividad lógica y/o el alumno carece de las ideas pertinentes.

A partir de estos principios se pueden pormenorizar las distintas formas a través de las cuales se pueden conseguir aprendizajes significativos. Éste ha de ser:

“A/ Subordinado a los conceptos de mayor amplitud y previamente existentes.

B/ Supraordinario, porque la información es superior a la existente y pretende elaborar un concepto más general.

C/ Combinatorio: cuando es del mismo nivel a lo ya existente; sólo se amplía el espectro de lo conocido”. (Frieria Suárez, 1997: 82).

La cuestión principal es la de la creación de los “organizadores previos”. Estos son fundamentalmente los materiales introductorios que facilitan la conexión de las ideas nuevas que se presentan al alumno con las ya existentes en su estructura previa. Es interesante al respecto como organizadores previos y desde la geografía comportamental y de la percepción, la respuesta a estos tres interrogantes que plantea Herrero Fábregat:

“A) ¿Cómo trasladamos el mundo de fuera o extramental hacia el interior de nuestras

mentes?

B) ¿Como se organiza la información espacial o geográfica en nuestra mente?

C) ¿Como utilizamos esta información para orientarnos y tomar decisiones en la vida cotidiana?” (Herrero Fábregat, 2001: 189).

Es a partir del punto de partida del estudio previo del profesor (intentando responder a los interrogantes planteados por Herrero Fábregat), como mejor podemos desarrollar el proceso de aprendizaje, pues también desde el punto previo de partida es posible distinguir algunos principios tales como el de la diferenciación progresiva que es relevante en las estrategias de la enseñanza.

Parece que sólo fueran significativos los aprendizajes que fueran descubiertos por el sujeto, pero este también los puede descubrir por recepción. En ambos casos estamos ante un sujeto activo que construye su conocimiento y tan sujeto activo es, y debe ser, el alumno de primaria como el universitario que trata de relacionar de modo significativo las ideas que el profesor le trasmite, pero en este caso si y solo si cuando el profesor está respetando y poniendo los medios necesarios para que se cumplan los principios generales del aprendizaje significativo, es decir *significatividad lógica* del material, disposición de ideas pertinentes en el alumno y deseos de aprender.

Sin embargo el aprendizaje significativo no se plantea como un logro indiscutible en los resultados que pudieran obtenerse. A tal efecto Coll hacía dos manifestaciones que nos resultan interesantes. La primera, por cuanto repercute en el campo de la geografía y de la cultura del entorno; la segunda, por cuanto plantea una dificultad. Estas son: “...pierde sentido discutir si la enseñanza debe promover la adquisición de uno u otro tipo de contenido; en nuestra opinión, debe proponerse que los alumnos aprendan tan significativamente como sea posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideren indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo. (...) No es razonable tampoco postular sin más la ineficacia de la enseñanza ejercitada o la falta de madurez para el aprendizaje cuando constatamos que los significados construidos por el alumno son erróneos o incompletos. A menudo esto quiere decir simplemente que el nivel de aprendizaje significativo alcanzado es pequeño, que el camino es largo y la enseñanza es imprescindible para recorrerlo. (...) Los mecanismos que adopte la intervención pedagógica deben estar regidos por un principio general: la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar en el sentido que marcan las intenciones educativas...” (Coll, 1991: 19).

En el proceso de aprendizaje significativo Ausubel señala los organizadores proactivos (que anteceden a la explicación), los retroactivos (tras el mensaje, sirven para recuperar la información), los comparativos (permiten que los alumnos utilicen sus conocimientos para construir conocimientos nuevos), los expositivos y los de mejora o ampliación progresiva. Zabalza (2001: 218) propone cuatro tipos de organizadores que permiten mejorar las clases del docente y por tanto la atención del discente:

- organizadores estructurales: dan sentido global y estructura, especificando por adelantado lo que se va a tratar, de qué partes va a constar la explicación o la tarea a realizar, cómo se relaciona entre si esas partes, ...Por ejemplo, estructurar los compo-

nentes del paisaje, exponer la relación entre estos componentes, dejar claro el sentido espacial global e integrado del paisaje, ...

- organizadores semántico-conceptuales: sirven para señalar la idea principal, los conceptos clave, definir términos en relación con su contexto,... En el tema que nos ocupa, se trataría de conceptualizar términos como el de paisaje, desde un punto de vista contextual de la disciplina geográfica, por poner un ejemplo.
- organizadores de sentido: indican para qué sirve la nueva información, con qué se relaciona,...
- organizadores personales: hacen referencia a los conocimientos previos de los sujetos, a las experiencias personales relacionadas con la cuestión a tratar, a ejemplos conocidos, concretos y familiares,... En nuestro caso, estos organizadores personales utilizarían ejemplos conocidos de paisajes próximos, como los paisajes locales del propio entorno donde tiene lugar el proceso didáctico.

El aprendizaje significativo lo que hace fundamentalmente es dar una importancia especial al profesor y sin duda mucho mayor de la que tiene asignada en el marco tradicional. Su posición debe ser tan activa y constructiva como la de los alumnos (tal vez más). Debe conocer a fondo el pensamiento de estos, preparar los materiales, actividades y/o ideas que mejor promuevan el citado aprendizaje y crear un clima propicio que motive el interés por el propio aprendizaje. Es pues una educación para el compromiso y el consenso, de ahí, su gran presencia en la Ley educativa.

### 1.5. Las teorías del aprendizaje emocional

No podíamos acabar esta parte sin mencionar otras teorías que en la actualidad nos resultan relevantes, nos referimos a la Teoría de la Elaboración y al aprendizaje emocional o afectivo que se nos presentan dentro del constructivismo y que forman parte de los fundamentos del currículum escolar. Decía Ausubel en su defensa del deductivismo que “debe irse de los conceptos más amplios y más generales a los más concretos y particulares. En consecuencia, la estrategia a seguir es la enseñanza expositiva que permite al alumno alcanzar los conceptos y los conocimientos básicos de la ciencia que se esté enseñando. Pero ha de plantearse el enfrentamiento entre dos teorías que se encuentran organizadas, la del profesor y la del alumno. Si no existe adecuación entre ellas, es cuando se puede producir un esfuerzo de reajuste conceptual en este último”(Frieria Suárez, 1997: 82).

Curiosamente después de muchos debates, parece como si la necesaria visión global y la experiencia de lo cercano se dieran la mano en esa necesaria relación dialéctica. El profesor debe tener un conocimiento global de los conocimientos académicos y curriculares, y por tanto de nuestra disciplina, la Geografía (así es como podemos entender su estructura teórica). Pero el alumno por toda una serie de fundamentaciones ya explicadas, egocentrismo, dificultad de abstracción, dominio del espacio topológico, etc, encuentra una teoría más organizada dentro del espacio concreto, es decir el lugar. El reajuste conceptual necesariamente tiene que producirse cuando partimos de los conocimientos previos para a través del esfuerzo hacer trascender el hecho local hacia conceptualizaciones universales que se presentan al principio como

objetivos. Es la conclusión de Pillet cuando plantea el necesario giro cultural que se observa en la nueva geografía cultural anglosajona al apostar por la sensibilidad progresiva y que el autor concluye en el siguiente texto: “(...) por el estudio de las interconexiones entre las fuerzas globales y las particularidades locales alteran las relaciones entre identidad, significado y lugar, convirtiéndose en consigna fundamental el **pensar globalmente y actuar localmente**, pues en la actual conexión global-local no podemos olvidar que nos encontramos (dice ahora, siguiendo a Albet y Nogué), ante un excepcional proceso de revalorización de los lugares en un contexto de máxima globalización” (Pillet Capdepon 2001: 328).

Coincidentes con los planteamientos geográficos actuales, así como con Ausubel, autores como Reigeluth y Stein proponen “presentar inicialmente una panorámica global de las primeras partes del contenido de la enseñanza (...) Los resultados del aprendizaje son tanto mejores (...) cuanto los contenidos se presenten en términos muy generales, dando una visión panorámica de sus componentes, y posteriormente introduce el nivel de complejidad deseado en cada uno de dichos componentes, haciendo notar en cada momento su situación en el contexto general. Reigeluth y Stein clarifican su explicación recurriendo a la analogía del zoom fotográfico, que permite pasar de planos de conjunto a planos de detalles” (Freira Suárez, 1997: 83).

La panorámica global se le denomina **epítome** y se caracteriza:

- Por no incluir todos los elementos sino los fundamentales.
- El epítome es el primer objeto de enseñanza, debe mostrarse mediante ejemplos prácticos o ilustraciones empíricas con el fin de hacerlo significativo.
- Debe estar relacionado con el contenido, puede ser conceptual, teórico o procedimental.

En la teoría de la elaboración siempre hay pues un contenido organizador como objetivo de la enseñanza y un objetivo de soporte. Ambos deben ser incluidos siempre que sean relevantes para el aprendizaje del primero. Al término de cada nivel de elaboración se deben presentar un resumen-síntesis y un epítome ampliado (Cesar Coll, 1992: 88).

Para Daniel Goleman la asignatura pendiente es la educación de las emociones. Si en su obra *Práctica de la inteligencia emocional* ponía al descubierto que desde los puestos de trabajo más modestos hasta los de altos cargos, no era el coeficiente intelectual, ni el título académico, ni la pericia técnica, lo que definía al profesional más competente, sino la inteligencia emocional. Una nueva obra *Inteligencia Emocional*, Publicada en Octubre de 1996 alcanza para febrero de 2001 la cuadragésimo cuarta edición. Es pues, creemos, un buen ejemplo del interés que despierta este nuevo planteamiento que el autor pretende sea llevado a las escuelas.

Celso Antunes había explicado a través de la relación de un maestro con su alumno, en un dialogo animado, cómo a través de la inteligencia emocional podía desarrollarse la personalidad y construir la comprensión de nosotros mismos y nuestra forma de emitir juicios, de ser y actuar. Shapiro había tratado este tema en los niños planteando que podía permitir desarrollarse diferentes capacidades emotivas que permitirían enfrentarse a dificultades propias de la infancia y con una serie de propuestas Paz Torrobadella pretendía mejorar los estados de ánimo que a su vez mejoran la autoestima y con ello el rendimiento de los alumnos.

Goleman inicia su obra con una cita de Aristóteles: “cualquiera puede enfadarse, eso es muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento

oportuno, con el propósito justo y el modo correcto, eso, ciertamente no resulta tan sencillo” (Aristóteles, *Ética a Nicomáco*).

Apoyándose en investigaciones sobre el cerebro y la conducta, trata de explicar por qué personas con elevado coeficiente intelectual fracasan en sus empresas vitales y otras con menor triunfan. Para Goleman la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la empatía, la agilidad mental, etc. A través de ellos se configuran rasgos como la disciplina, el altruismo que resultan apropiados o indispensables según el autor para una buena y creativa adaptación social

En el caso de los niños y adolescentes, su falta de cultivo puede conducir a depresión, agresividad, delincuencia, etc., por lo que se pretende elaborar un programa pedagógico en el que se modelen o los niños aprendan a modelar sus circuitos cerebrales pues se parte del hecho de que “el cerebro emocional es muy anterior al racional, que este sea muy anterior aquél, revela con claridad las auténticas relaciones entre el pensamiento y el sentimiento” (Goleman, 2001: 31). Como se parte de que “la vida es una tragedia para quienes sienten y una comedia para quienes piensan” (Walpole, Cf. Goleman 2001: 35), será pues necesario racionalizar los sentimientos.

Sin que creamos que en la actualidad se pueda plantear una perspectiva coherente, la reflexión desde el punto de vista de adaptación social es interesante, aun cuando encontramos rasgos conductistas, pero sobre todo una serie de recomendaciones realizadas a lo largo de todo el pensamiento educativo.

Pero lo sorprendente es que los geógrafos fueron ya por delante y el tema del espacio, como emoción y como razón es tratado con sumo interés por Milton Santos, y precisamente el *Espacio Banal* del citado autor es a la vez el espacio emocional que coincide con el lugar en convivencia dialéctica con la razón global, es decir la lógica espacial o el espacio racional, dado que la emoción conlleva motivación y siempre dentro de unos parámetros de racionalidad.

Podemos entroncar el espacio vivido, a través de la experiencia y la motivación con los centros de interés, que no son sino las motivaciones emocionales de los alumnos, y a partir de ellos buscar la racionalidad global que permita mejor pensar el espacio. El problema partiría de cual es el espacio emocional, o que más emociona y cual en cada edad, o si hay diferencias de género en los espacios de la emoción, o qué tipos de emoción despierta cada espacio. Una investigación, tal vez desde la geografía comportamental podría dar respuesta, pero en la actualidad desconozco las posibilidades educativas de nuestra disciplina, en este campo de la psicología educativa. Sin embargo el espacio como metáfora del escenario en la perspectiva ecológica si sabemos que interviene en la psicología, y determinadas formas de descontrol emocional intervienen en el espacio.

## CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia geográfica el docente debe conocer los principios epistemológicos, pedagógicos, didácticos, curriculares, así como los psico-

lógicos. Se deben de conocer los mecanismos mediante los cuales el discente aprende (psicología cognitiva) así como adaptar los objetivos, contenidos y competencias al nivel evolutivo y a la edad del estudiante (psicología evolutiva).

En este texto hemos elaborado una aproximación a las principales teorías psicológicas de aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Ninguna teoría explica de manera exclusiva los mecanismos de aprendizaje. Todas se complementan: aprendizaje por observación e imitación e influencia conductista en las primeras etapas educativas que pasará progresivamente a un aprendizaje cognitivo, ecológico y significativo que le proporcionará el desarrollo de un pensamiento formal y maduro.

Si el interés educativo es el aprendizaje de aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideran indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo, la coincidencia con la función educativa de la geografía es mucha, pues es la formación del ciudadano que forma parte activa en la construcción del espacio y que debe ser creativo y crítico con dicha construcción y conservación, es decir, no para quedarnos en el conocimiento recibido sino para intentar ser activos, participativos, en el mismo sentido de educar para facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. Este es el ciudadano que preconiza en su Artículo 9 la vigente Constitución española.

## REFERENCIAS

- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- HERRERO FÁBREGAT, C. (1995). *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Madrid: Huerga & Fierro Editores.
- NAISH, M. (1989). Desarrollo mental y aprendizaje de la geografía. En N.J. Graves (coord.), *Nuevo método para la enseñanza de la geografía* (pp. 23-61). Barcelona: Teide.
- PIAGET, J. (1970). Piaget's theory. En P.H. Mussen, *Carmichael's manual of child psychology*. Nueva York: John Wiley and Son.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RAJADELL PUIGGRÓS, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En N. Rajadell i Puiggrós, F. Sepúlveda (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.
- RIVIERE, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- ROMÁN, J.M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En C. Monereo, *Las estrategias de aprendizaje* (pp. 169-191). Barcelona: Doménech.

- SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2005). Enseñar geografía: de la significatividad psicológica local a la significatividad lógica global. En E. Sande Lemos, *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento* (pp. 429-452). Lisboa: APG-AGE.
- VYGOTSKI, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2001). El proceso de enseñanza-aprendizaje, modelo de aprendizaje formativo. En N. Rajadell i Puiggrós, F. Sepúlveda (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 187-232). Madrid: UNED.



# MATEMÁTICAS Y EMOCIÓN O CÓMO APRENDER DISFRUTANDO

MARGARITA MARÍN RODRÍGUEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

*Alicia estaba sentada en un banco del parque que había al lado de su casa, con un libro y un cuaderno en el regazo y un bolígrafo en la mano. Lucía un sol espléndido [...], pero la niña estaba de mal humor. Tenía que hacer los deberes.*

*-¡Malditas matemáticas! ¿Por qué tengo que perder el tiempo con estas ridículas cuentas en vez de jugar o leer un buen libro de aventuras? [...] ¡Las matemáticas no sirven para nada!*

***Malditas matemáticas (Frabetti, 2000: 7)***

## 1. INTRODUCCIÓN

Disfrutar haciendo matemáticas es un placer que, en principio, parece reservado a mentes brillantes en el campo científico. Sin embargo, cualquier maestro debe ser capaz de enseñar matemáticas fomentando la inclinación y querencia por las mismas, tarea que sólo podrá lograr si en su aprendizaje personal él así lo ha realizado.

Matemáticas y disfrute, matemáticas y emociones parecen muy alejadas, aunque cualquier persona recuerda que en sus años de escolarización mantenía una relación de amor y odio con las matemáticas. Con el paso del tiempo lo lógico es aumentar el primero y disminuir el segundo, pero lo lógico no siempre es lo real. Además, esta situación de amor odio, o actitud positiva o negativa hacia las matemáticas escolares, está en correlación con las notas conseguidas como demuestran diversas investigaciones (AUZMENDI, 1992; CORNELL, 1999; MARIN-RODRIGUEZ et al., 2006) lo que agrava o mejora la situación. Como bien dicen Hersh y John-Steiner (2012: 313) las personas no nacen con una aversión por las matemáticas, sino que aprenden a cogerles manía en el colegio.

Por esta razón la formación matemática inicial de un maestro es clave para su futura vida docente. Este formación debe nutrirse tanto de actividades ricas en matemáticas como en el conocimiento y empleo de recursos varios, que fomenten el desarrollo de la competencia matemática del maestro, a la vez que generan una actitud positiva hacia, primeramente, el aprendizaje riguroso de las mismas y, en segundo lugar, hacia su futura enseñanza en las aulas de Infantil y Primaria.

Por otra parte, los recursos y materiales didácticos son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza del docente y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, procesos que todo maestro debe dominar. Ahora bien, su valor didáctico depende tanto de la concepción del propio recurso y/o material como del buen uso que hagamos de ellos dentro de nuestros objetivos y estrategias didácticas. Entre los muchos recursos y materiales, con los que debe aprender a trabajar un futuro docente de Educación Infantil en su período inicial de formación, destacamos los recursos literarios: cuentos, canciones, relatos, poesías que “tocan” directamente los sentimientos de los niños facilitando el aprendizaje de los conceptos que vehiculan. Sobre la utilización en el aula infantil de estos recursos para desarrollar la competencia matemática pueden consultarse los artículos de Marín-Rodríguez (1999, 2003, 2007a, 2007b, 2007c, 2009).

Debido a estas razones, esta comunicación describe una experiencia educativa con estudiantes de grado de Maestro en Educación Infantil, en la que deben aprender a enseñar conceptos matemáticos a los niños y niñas de 3 a 6 años utilizando como herramienta didáctica una representación teatral con cuentos adaptados para la misma. Igualmente, se relata la organización realizada por los estudiantes convertidos en actores, decoradores y hasta diseñadores de su vestuario, así como los aprendizajes conseguidos en dos niveles: los realizados por los niños asistentes a la representación teatral y los adquiridos por los estudiantes del Grado de Infantil.

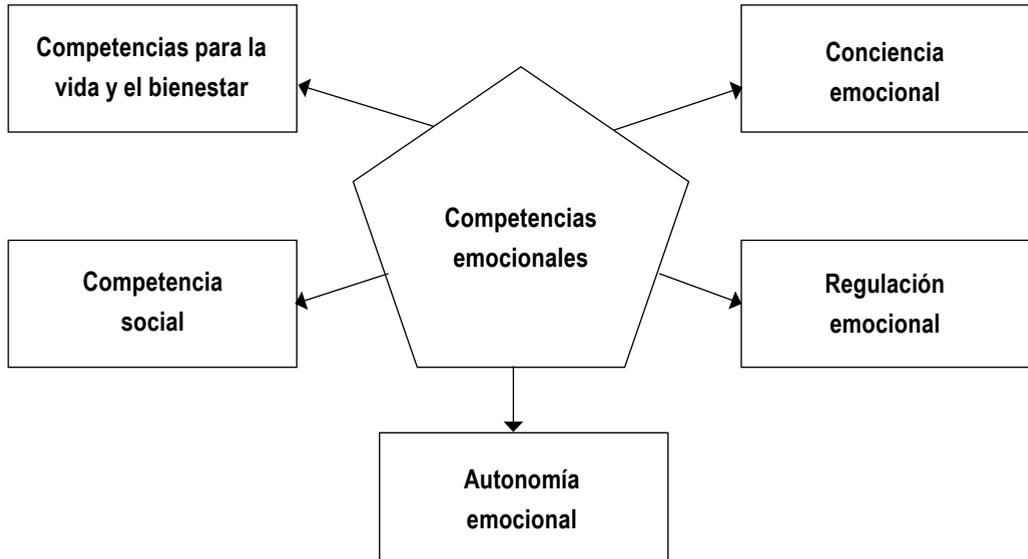
## 2. COMPETENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE MATEMÁTICO

El actual currículo en todos los niveles educativos está desarrollado en función de la adquisición de competencias, entendiéndose por éstas el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarios para la realización y desarrollo personal. El currículum de Educación Infantil, que deberán desarrollar estos futuros maestros, se organiza en torno a la consecución de nueve competencias básicas, destacando la competencia emocional como la única que nos diferencia del resto de las comunidades españolas.

Según el Diario Oficial de Castilla-La Mancha, nº 116 de 1 de junio de 2007, que recoge el Decreto 67/2007 por el que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad manchega, la competencia emocional es la que ayuda a construir el autoconcepto y a desarrollar la autoestima. Por su parte, López-Delgado y Callejas-Albiñana (2010: 118) interpretan la competencia emocional “como un conjunto de habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, para leer los estados de ánimo y sentimientos ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que

responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares, sociales, etc.”. Igualmente, Bisquerra y Pérez (2007: 69) entienden las competencias emocionales “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Estos autores hablan de competencias emocionales en plural ya que agrupan cinco grandes bloques expresados en el gráfico 1 (Ibíd.: 70):



Independientemente de los matices de su definición, los autores citados coinciden plenamente en la incidencia de las emociones en el aprendizaje y la necesidad de una buena regulación de las mismas, sobre todo de las negativas, para conseguir aprendizajes lo más significativos posibles. Y los aprendizajes matemáticos, desgraciadamente, son de los que más emociones negativas provocan, como bien le sucede a Alicia, la protagonista de ¡Malditas matemáticas!, quien, sin embargo, con una correcta motivación desea aprender conceptos matemáticos para sorpresa suya, como se puede leer a lo largo del capítulo.

Pero, ¿por qué el aprendizaje matemático es tan costoso? En primer lugar por las características del propio corpus matemático construido a partir de abstracción, generalización y formalización dando lugar a una estructura jerarquizada y su propio lenguaje. En segundo lugar porque exige un profundo y constante esfuerzo para comprender, aprender y aplicar. Y en tercer lugar por las exigencias externas que provocan una gran ansiedad en los estudiantes. Es decir, las emociones despertadas por el aprendizaje favorecen o dificultan el mismo como veremos en los párrafos siguientes.

Aprender es un acto volitivo que exige tesón, constancia y esfuerzo, emociones que debemos regular, controlar y favorecer. Aprender con comprensión se basa en la reflexión, acto en el que combinamos las informaciones que nos llegan del exterior con las almacenadas

en nuestra memoria a largo plazo (WILLINGHAM, 2011) y lo maravilloso de este acto intelectual es que está recompensado con una dosis de dopamina, sustancia química natural del organismo, importante en el sistema de placer del cerebro. Por lo que un alumno que empiece a tener éxito en sus aprendizajes matemáticos deseará seguir consiguiéndolos. Sin embargo, aquellos que no los obtengan deben ser capaces de activar su tolerancia a la frustración así como ser capaces de perseverar en el logro de sus objetivos. Además, como bien remarca la entidad norteamericana National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2003), aprender con comprensión es fundamental para seguir aprendiendo y ser capaces de resolver nuevos tipos de problemas a abordar en un futuro. Igualmente el “saber o no saber matemáticas” potencia la autoestima o la destruye.

Respecto a la ansiedad en el estudiante de matemáticas, según Gómez-Chacón (2007), los diversos autores que han estudiado este tema nos advierten de su funcionamiento y las consecuencias en la memoria y en la comprensión relacional en las matemáticas.

El maestro con su enseñanza guía los procesos de aprendizaje de sus alumnos ayudándoles en su desarrollo integral. Este desarrollo supone la adquisición de unas competencias básicas marcadas por el currículum oficial de Educación Infantil. Lógicamente, el maestro para realizar correctamente su papel de guía de los procesos de aprendizaje debe tener él mismo una adecuada e impecable formación. Respecto al caso de la enseñanza de las matemáticas no pretendemos que este maestro de infantil posea la formación de un matemático profesional, sino que tenga la competencia y cultura matemática suficiente como para iniciar a estos infantes en su alfabetización matemática con ilusión, disfrute y razonamiento adecuado a la edad. Por ello, este maestro en formación debe ser consciente de su sentir personal hacia la matemática en sus dimensiones cognitivas y afectivas.

### 3. EL TEATRO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE

El pasado curso 2011/2012 pusimos en práctica la representación teatral de algunos cuentos para infantes de 3 a 6 años, inspirados y estimulados por las actividades de los profesores españoles José Muñoz Santonja e Ismael Roldán Castro (2005). Ellos trabajan con alumnos de Educación Secundaria, nosotros con maestros en formación, pero el recurso de aprendizaje es igual de válido para unos que para otros. La diferencia radica en el nivel de los contenidos matemáticos vehiculados por el texto representado.

Asimismo, este recurso teatral, al igual que la utilización de los cuentos en la enseñanza de los primeros conceptos matemáticos a los párvulos, permite trabajar de forma globalizada totalmente concordante con la educación escolar de tres a seis años, segundo ciclo de Educación Infantil en el actual sistema educativo español. Y la mejor cualidad de este recurso es la alta motivación que despierta en los alumnos, tanto los que son espectadores como los actores.

Las lecturas realizadas sobre la utilización de las representaciones teatrales como recurso lúdico y educativo en la enseñanza de las Matemáticas en Secundaria coinciden en que (JIMÉNEZ DE CISNEROS, 2010; NÚÑEZ CASTAÍN y otro, 2009; ROLDÁN CASTRO, 1999):

1. El teatro es el vehículo tradicional para la expresión de emociones e ideas, grabando en la memoria del estudiante-espectador los conceptos vividos en la puesta en escena.
2. Desarrolla la creatividad y la imaginación.
3. Favorece el trabajo en equipo de forma colaborativa.
4. Mejora la autoestima de los alumnos.
5. Facilita la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación matemática.
6. Fortalece la comprensión de conocimientos, habilidades y destrezas matemáticas.
7. Ayuda a los alumnos a superar las debilidades que se presentan en el área de matemática.
8. Permite a los docentes proporcionar herramientas adecuadas que en un futuro le permitirán al alumno avanzar en su vida y que luego éste aplicará en su comunidad permitiendo mejorarla.
9. Es un recurso que tanto a docentes como a alumnos les favorece la aplicación de las matemáticas con entusiasmo.
10. Beneficia el diagnóstico de los conocimientos básicos que presentan los alumnos en cuanto a los contenidos curriculares.
11. Posibilita el diseño de estrategias para diversos bloques matemáticos centradas en la dramatización.
12. Rompe la rutina de la clase, quedando como actividad memorable de la misma.
13. La elección del texto a representar es clave para poder utilizarlo como medio de motivación y contextualización de los conceptos matemáticos contemplados, o para desarrollar y reforzar los mismos.

Por tanto, después de haber disfrutado de las representaciones teatrales de los profesores Ismael Roldán y Pepe Muñoz y observar las reacciones positivas de los alumnos asistentes, propusimos a los estudiantes de segundo de Grado de Maestro en Educación Infantil del curso señalado representar algunos cuentos en forma de pequeñas obras teatrales para disfrute y aprendizaje tanto de ellos mismos como del público infantil asistente.

#### 4. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Los estudiantes de segundo de Grado acogieron con entusiasmo la idea, pues con la misma conseguían dos objetivos: a) aprender ellos disfrutando conceptos de matemáticas y b) aprender a enseñar aspectos matemáticos a los pequeños con un atractivo recurso. Rápidamente se formó un grupo de veintiuna personas con más o menos experiencia como actores, pero con muchas ganas de aprender entre iguales.

Lo primero que se realizó fue la búsqueda y selección de los cuentos a representar y su conveniente adaptación a una representación teatral. Esta selección estuvo ceñida a los contenidos de la asignatura de *Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la Educación Infantil*, ya que la valoración global de la actividad puntuaba en la nota final del curso.

La única pieza de teatro matemático para infantil propiamente dicha que conocíamos era la obra titulada *El ratón Dindandón* del profesor español J.A. Fernández Bravo (2007). Este texto nos sirvió de guía e inspiración para realizar la adaptación de los restantes cuentos a lenguaje teatral. En consonancia con el temario de la asignatura universitaria mencionada, elegimos dos cuentos para trabajar los contenidos de razonamiento lógico, más la obra de teatro nombrada, y tres para aspectos numéricos, por lo que la representación teatral se conformaba de seis cuentos con una duración total de una hora y media. Los describimos brevemente a continuación.

### Razonamiento lógico

El razonamiento lógico en las mentes infantiles empieza antes de la escuela y se va a ir modificando continuamente por sus experiencias. La escuela debe fomentar la competencia matemática *pensar y razonar* (informe Pisa 2003) que supone la capacidad de explicar lo que uno piensa dando sus razones. Es una destreza importante para el razonamiento formal que comienza en esta etapa.

Entre los recursos que disponemos para fomentarlo destacamos los cuentos. Ejemplos de cuentos por excelencia para lograrlo son los cuentos seriados, encadenados y acumulativos. La mayoría de ellos nos permiten modelizar su narración mediante un patrón con símbolos, consiguiendo con esta acción trabajar las capacidades de abstracción y representación de los niños. Para la puesta en escena elegimos el cuento de título *El pollito Pito*, cuento popular cuya narración sigue un patrón acumulativo. Su texto y realización del patrón pueden consultarse en el artículo de Marín Rodríguez (1999) en la Revista Números. En la foto nº 1 aparecen sus seis personajes de izquierda a derecha: Pollito Pito, Gallina Fina, Gallo Malayo, Pato Zapato, Ganso Garbanzo y Pavo Barbado.



Foto nº 1

Otros cuentos facilitan la contextualización de conceptos abstractos como son los contrarios lógicos. Nosotros para ello empleamos *El ruido y el silencio*, cuento que escenifica perfectamente estos dos contrarios mediante un relato de lo sucedido entre el zorro, animal ruidoso y molesto, y sus vecinos amantes del silencio y la paz. Lo adaptamos a representación teatral a partir del texto encontrado en el archivo pdf de título *Los contrarios de Dodó en la dirección www.planetalector.com/descargas/fichero/551/*.

Por último, la obra *El ratón Dindandón* centra la atención de actores y espectadores en el concepto de verdad lógica. Para ello su autor pone al personaje clave, la hormiga Libiríniga, foto nº 2, en la tesitura de tener que averiguar cuál personaje miente y cuál dice la verdad mediante el razonamiento realizado con el fin de poder asistir a la fiesta de cumpleaños de su primo el ratón en el lugar y día precisos.



Foto nº 2

### Razonamiento numérico

Los niños y niñas a estas tempranas edades empiezan a asimilar el concepto de número a través del conteo y la formación correcta de la serie numérica. Deben ser capaces de reconocer y valorar el número natural en sus dos acepciones: cardinal y ordinal, así como las relaciones entre los números, su significado, lo que les va a permitir sentar una base correcta del cálculo. Podemos encontrar abundantes cuentos y relatos en los que aparecen números a lo largo de la acción y con distintos significados. Es misión nuestra elegir en cada momento el más adecuado para nuestros objetivos. Para nuestra representación teatral elegimos tres, los titulados: *Carlota, la mariquita viajera*, *Los globos* y *Ser quinto*.

El primero fue escrito por la autora de esta comunicación hace ya algún tiempo para trabajar con los pequeños las distintas descomposiciones de un número como suma de otros inferiores. En este caso, el número elegido fue el seis que cobra vida a partir de seis mari-

quitas que se reparten entre dos hojas: la vieja y la nueva, pero siempre el número total de mariquitas es 6.

*Los globos* ha sido escrito por la maestra de Educación Infantil M<sup>a</sup> del Carmen Sánchez-Medina Rodríguez-Rey, con la que hemos colaborado en varios proyectos de aula. Con este cuento introducimos o reforzamos el número cero mediante restas sucesivas a partir de un número inicial, hasta que no nos queda nada, cero.

*Ser quinto* es un delicado y maravilloso cuento del escritor austriaco Ernst Jandl e ilustrado magníficamente por Norman Junge, para desmitificar entre los pequeños la visita al médico y el miedo que les infunde. Sin embargo, leído con ojos matemáticos, es una formidable herramienta de aprendizaje de los ordinales de quinto a primero, los cardinales de uno a cinco en relación con los anteriores, el inicio de la resta así como, al igual que en los cinco cuentos anteriores, observar y valorar la utilidad de los conceptos matemáticos para regular las acciones cotidianas, como es en este caso la cola de espera en la consulta médica.

La adaptación de los cinco cuentos fue concebida de la misma manera: un narrador que llevaba el hilo conductor de la acción y las frases breves, precisas y concisas que debían decir los personajes, sin olvidar nunca que el objetivo final es el aprendizaje matemático, por lo cual los conceptos debían sobresalir claramente, arropados en ese contexto lúdico, para que los niños los captaran sin impedimentos.

Por esta razón, en algunos cuentos apoyamos la narración con láminas sobre la representación matemática que se iba viviendo. Por ejemplo, en *Carlota, la mariquita viajera* la frase “[...] así que sus alas abrió y voló, voló, y voló y al fin las encontró. Ninguna mariquita quedó y seis se marcharon.” Se ilustra con los carteles  $0+6=6$  puestos en alto por los ayudantes del narrador según se puede apreciar en la foto nº 3.

Igualmente, el narrador preguntaba a los niños cuántas mariquitas había en la hoja inicial, cuántas se marcharon y cuántas en total, pidiendo a los pequeños que pusieran estos números con sus dedos. Puede observarse la buena participación de una pequeña en la foto nº 4.



Foto nº 3



Foto nº 4

## Ensayos, decoración y vestuario

El grupo de estudiantes que asumió la representación también se responsabilizó de la decoración del escenario, el salón de actos de su centro de estudios, y del vestuario, con un bajísimo presupuesto: 200 €, que supieron estirar para lograr los mejores resultados al menor coste con gran imaginación y creatividad.

También ayudaron sus madres haciendo trajes nuevos o adaptando antiguos disfraces de carnavales celebrados.

## 5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La observación directa de los estudiantes y sus comentarios en los ensayos y representaciones hacía intuir que la actividad teatral y todo el proceso para lograrla habían sido muy provechosos para ellos. Para constatarlo, una vez dejado pasar el tiempo prudencial para que las emociones experimentadas en las representaciones se asentasen y la cabeza mandase sobre el corazón, se les pidió a los veintiún participantes que rellenasen un cuestionario formado por las siguientes preguntas:

1. Respecto a las matemáticas, lo que he aprendido ha sido:
2. Respecto al trabajo en equipo, lo que he aprendido ha sido:
3. Respecto a la observación de los pequeños durante la representación, lo que he aprendido ha sido:
4. Otros aprendizajes que he realizado son:
5. Lo fundamental de la actividad que destacaría es:
6. Lo negativo de la actividad que destacaría es:
7. En resumen, mi opinión general es:

Las respuestas abiertas no facilitan la tabulación y análisis de las mismas, pero podemos decir que todas menos dos inciden en que los aprendizajes realizados han sido: a) la ayuda proporcionada por la actividad para empatizar desde la perspectiva del niño/a para enseñar las matemáticas y b) haber aprendido a interpretar los conceptos matemáticos para posteriormente representarlos en la obra teatral.

En cuanto al trabajo en equipo, destacan fundamentalmente los siguientes aprendizajes: a) aumento de la propia autoestima; b) confianza en el trabajo de los otros; c) aceptación de las críticas constructivas y d) la constatación de que todos juntos, pensando y reflexionando, pueden hacer más que uno sólo por muy bueno que sea.

Aunque no está recogido en ninguno de los cuestionarios, añadiríamos que realmente han aprendido a trabajar en equipo de forma colaborativa al advertir que la no realización individual de la tarea encomendada lleva al fracaso global, aunque los demás sí hayan cumplido.

En la pregunta tercera hay acuerdo en destacar la sorpresa producida al descubrir la agilidad mental de los niños asistentes que, en varias ocasiones, iban por delante de nosotros contestando e interviniendo en la representación. Debemos señalar que estos estudiantes todavía no han hecho ningún período de prácticas en los colegios, por lo que la visita a los mismos ha sido facultativa

hasta el momento y consecuentemente muy pocos tienen la visión de los niños en acción: los afortunados con familiares en el cuerpo docente que tienen acceso libre a sus aulas, o los muy motivados que visitan regularmente su antiguo colegio de Infantil y Primaria para observar y aprender.

Otros dos matizan que han aprendido a no ceñirse al guión estructurado e improvisar según el contexto lo requería. Es lógico después de las anécdotas vividas con la representación del cuento de *Los globos*.

Respecto a la cuarta pregunta, las respuestas se dispersan en una variedad de aprendizajes como son: a) el valor del currículum oculto; b) la necesidad de una buena dicción, clara y limpia para comunicarse con la audiencia; c) el teatro como recurso didáctico; y, por último, d) los valores implícitos en cada cuento.

Igualmente en la quinta hay consenso en destacar el grado de coordinación alcanzado entre estas veintiuna personas, su motivación y su compromiso para sacar adelante la actividad.

Lo negativo también se centra en un mismo hecho recogido en todas las respuestas: las pocas horas de ensayo dedicadas a preparar la representación. Además, un estudiante destaca los celos y las envidias entre ellos al tener papeles más o menos importantes y otro la cabezonería de algunas personas por querer imponer su idea o no aceptar la más votada. Sin embargo, ambos coinciden en que estos aspectos al final se solucionaron con buena voluntad y explicaciones precisas que han tenido que aprender a dar.

Por último, en la séptima pregunta los veintiuno coinciden en lo provechosa que les ha resultado la actividad en general; por su parte otros dos manifiestan que les gustaría seguir ampliando este recurso con otros conceptos matemáticos diferentes a lógica y cálculo; tres convienen en que trabajar con niños tan pequeños no es nada fácil; y, finalmente, una estudiante sugiere que, en el caso de volver a repetir esta experiencia en la asignatura de 3º de Grado, sean ellos los que escriban el cuento matemático para ser representado, pues de esta manera el aprendizaje sería mucho más amplio: qué conceptos matemáticos vamos a representar, cómo los arropamos por el texto y la acción para su mejor comprensión, qué cuentos entendieron mejor de la representación hecha en 2º curso, qué no entendieron y por qué, etc.

Los aprendizajes realizados por los niños asistentes sólo podemos suponerlos por los comentarios realizados y las respuestas dadas a las animadoras. Lógicamente el grado de comprensión de los conceptos vehiculados por cada cuento fue muy diferente para cada participante, sobre todo teniendo en cuenta el intervalo de edad: 3 a 6 años. Lo que suponía una sorpresa a los pequeñines de 3, era una rutina ya adquirida para los mayorcitos. Sin embargo, por sus respuestas e intervenciones todos aprendieron algo a lo largo de la representación. Lo lógico sería continuar trabajando en días sucesivos con los conceptos vehiculados en las representaciones al igual que recordar estas obritas cada vez que haya lugar.

## 6. CONCLUSIONES

La actividad teatral fue gratificante para todos los implicados, consiguiéndose fundamentalmente un cambio de actitud de estos estudiantes hacia la asignatura mediante el recurso utilizado. Trabajamos tanto competencias específicas de la asignatura como transversales

claves en la formación de un maestro, a saber: a) aprender a trabajar en equipo; b) organizar y animar situaciones de aprendizaje; c) aprender a utilizar recursos de enseñanza en principio alejados de nuestra temática; y d) implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.

Personalmente resaltaría la reflexión en el valor de las matemáticas que realizó este grupo en particular y el global de 2º en general a través de la actividad en sí misma y lo relatado en los cuentos. Estoy muy orgullosa de haber compartido con ellos mi lema y comprobar que les ha calado: “*Aprende y enseña Matemáticas. Conseguirás muchas mentes felices*”. **Por ello espero que se conviertan en unos docentes amantes de la buena práctica matemática.**

Para terminar, agradecer a estos estudiantes que aceptaran el reto que les lancé y se pusieran manos a la obra para conseguir con su esfuerzo, tesón y alegría sacar adelante las representaciones teatrales a la vez que aprendían matemáticas y enseñaban a los niños.

## REFERENCIAS

- AUZMENDI, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática/Estadística de las Enseñanzas Medias y Universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- BISQUERRA ALZINA, R.; PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CORNELL, C. (1999). I hate math! I couldn't learn it, and I can't teach it!. *Childhood Education*, 75, 1.
- FERNÁNDEZ BRAVO, J.A. (2007). Teatro, lógica y matemática en Educación Infantil. *MULTIárea, Revista de Didáctica*, 2, 101-116.
- FRABETTI, C. (2000). *Malditas matemáticas. Alicia en el País de los Números*. Madrid: Alfaguara Juvenil.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M<sup>a</sup> (2007). ¿Es la matemática algo emocional? Pistas para la formación del profesorado. *VII Jornadas María Rubíes de Investigación e Innovación educativas, Universidad de Lérida*, 23-24, 1-22.
- HERSH, R.; JOHN-STEINER, V. (2012). *Matemáticas. Una historia de amor y de odio*. Barcelona: Crítica.
- JIMÉNEZ DE CISNEROS, C. (2010). El teatro como recurso para la expresión oral en la clase de E.L.E. [En línea]. <<http://www.slideshare.net/najibadoua/el-teatro-como-recurso-para-la-expresin-oral-en-ele>> [21 de marzo de 2013].
- LÓPEZ-DELGADO, M.L.; CALLEJAS-ALBIÑANA (2010). Cómo educar las emociones. *Multiárea, revista de didáctica*, 5, 115-128.
- MARÍN-RODRÍGUEZ, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Revista Números*, 39, 27-38.
- (2003). Cuentos para aprender Matemáticas, *ACTAS III Jornadas Provinciales de Matemáticas*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 89-102.
- (2007a). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. En FERNÁNDEZ BRAVO, J.A. (editor): *Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos* (pp 141-154). Madrid: MEC.

- (2007b). El valor matemático de un cuento. *SIGMA*, 31, 11-26.
  - (2007c). Contar las matemáticas para enseñar mejor. *MATEMATICALIA*, revista digital de divulgación matemática, vol. 3, nos 4-5. [En línea]. <[http://www.matematicalia.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=433&Itemid=257](http://www.matematicalia.net/index.php?option=com_content&task=view&id=433&Itemid=257)> [21 de marzo de 2013].
  - (2009). Matemáticas y Literatura, un binomio perfecto. *UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 50, 47-63.
- MARÍN-RODRÍGUEZ, M.; LIRIO CASTRO, J.; CALVO MONTORO, J. (2006). *Proyecto Kovalevskaya. Investigación matemático-literaria en el aula de Primaria*. Madrid: MEC-CIDE.
- MUÑOZ SANTONJA, J; ROLDÁN CASTRO, I (2005). Teatro y Matemáticas. Divulgamat [En línea]. <[http://divulgamat2.ehu.es/divulgamat15/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8602:1-marzo-2005-teatro-y-matemcas&catid=69:teatro-y-matemcas&directory=67](http://divulgamat2.ehu.es/divulgamat15/index.php?option=com_content&view=article&id=8602:1-marzo-2005-teatro-y-matemcas&catid=69:teatro-y-matemcas&directory=67)> [21 de marzo de 2013].
- N.C.T.M. (2004). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sevilla: S.A.E.M. THALES.
- NÚÑEZ CASTAÍN, A. y otro (2009). Matemáticas en el teatro. [En línea]. <[http://platea.pntic.mec.es/anunezca/experiencias/experiencias\\_AN\\_0809/2C/jaem2009\\_Matematicas\\_teatro.doc](http://platea.pntic.mec.es/anunezca/experiencias/experiencias_AN_0809/2C/jaem2009_Matematicas_teatro.doc)> [21 de marzo de 2013].
- ROLDÁN CASTRO, I. (1999). Teatro y matemáticas, *Números*, 39, 21-26.
- WILLINGHAM, D.T. (2011). *¿Por qué a los niños nos les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graò.

# DESARROLLO EMOCIONAL DEL ALUMNO EN LA ELABORACIÓN DE RECURSOS MULTIMEDIA

MIGUEL LACRUZ ALCOCER  
ANA ISABEL MOLINA DIAZ  
ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico ha tenido una importante evolución a lo largo de las últimas décadas en todos los ámbitos de la sociedad. Este hecho se ha visto reflejado también en el terreno educativo, afirmándose como un elemento cada vez más imprescindible la utilización de materiales y recursos multimedia. Por tanto, nuestra labor docente se deberá adaptar a estas nuevas circunstancias, estando cada vez más presentes los contenidos multimedia en el proceso educativo de nuestros alumnos.

En el ámbito educativo, los docentes tenemos el compromiso de renovar nuestra práctica pedagógica para poder adecuarla a las necesidades de los discentes. El uso de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* está cada vez más presente en el currículo educativo, y aunque tienen un importante desarrollo, a veces se dejan de lado otros aspectos relevantes que influyen en el rendimiento de los alumnos, como la situación psicológica y emocional en el diseño de las actividades escolares.

Debemos tener en cuenta la importancia de contemplar las características de los alumnos y las emociones que les provocan el uso de elementos multimedia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se pretende analizar la importancia de considerar los aspectos emocionales a la hora de trabajar con materiales y recursos multimedia. Se intentará precisar la importancia del factor psicológico de la *usabilidad* en el diseño de dichos materiales y su repercusión en el desarrollo de las Competencias básicas que se pretende que los alumnos adquieran al concluir la educación básica, especialmente la *Competencia emocional*.

En definitiva, la finalidad del presente estudio es mostrar cómo influyen las emociones, junto a la usabilidad en el diseño de contenidos multimedia. Por tanto, el componente emocional debe ser tenido en cuenta, para lo cual se ofrecen una serie de pautas a tener en cuenta en el diseño de materiales educativos.

En primer lugar contextualizaremos el presente trabajo, comentando la importancia de la Competencia emocional en el actual sistema educativo, para posteriormente realizar una primera aproximación a varios conceptos (como son la usabilidad o el diseño emocional) que se considera conveniente delimitar, y que aparecerán a lo largo del presente documento. A continuación se va a establecer la relación entre las emociones y la usabilidad a la hora de realizar un diseño, para seguidamente establecer algunas pautas básicas que se deben seguir para incorporar aspectos de diseño emocional en la elaboración de materiales educativos multimedia. Por último se van a establecer las conclusiones finales y la bibliografía utilizada para la realización del presente trabajo.

## 2. CONTEXTO: LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL ACTUAL MARCO EDUCATIVO

En el actual planteamiento educativo, además de adquirir una serie de habilidades culturales básicas como la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura y el cálculo, se pretenden desarrollar otras habilidades como la socialización, el bienestar o la afectividad. Al hablar de estas últimas, observamos la implicación de las emociones como un elemento indispensable en el desarrollo del alumno. Aquí enmarcamos en Castilla-La Mancha la aparición de la **Competencia emocional** como una más de las ocho competencias que se considera que deben adquirir los alumnos a lo largo de su escolarización básica.

La Competencia emocional es un concepto muy amplio y abstracto que se refiere a varias nociones y procesos. Bisquerra y Pérez, consideran esta competencia como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 69). Otros autores dividen esta competencia en pequeños ámbitos o dimensiones para clarificar y concretar su definición. Salovey y Sluyter identifican en las competencias emocionales cinco dimensiones. Son la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Salovey & Sluyter, 1997, p. 11). Según Hué, el pensamiento emocional se puede estructurar en una serie de competencias emocionales, de las cuales cuatro se refieren al desarrollo de competencias referidas a uno mismo: autoestima, autoconocimiento, control emocional y motivación. Las otras tres se relacionan con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo (Hué, 2012, p. 50).

La **educación emocional** pretende “desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado, en concreto, se orienta a que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación” (Sánchez, 2011, p. 2). En el ámbito de la Educación emocional, la mejora de competencias pretende en última instancia aumentar el bienestar del niño/a, haciéndolo más eficaz a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones, utilizando para ello la enseñanza de habilidades y estrategias que pueda generalizar a otras situaciones y contextos (Caruana & Tercero, 2011, p. 25). Caruana y Tercero señalan una serie de motivos que justifican la inclusión de la Educación emocional en nuestras aulas (Caruana & Tercero, 2011, p. 54):

- Hay un interés creciente por parte de los educadores y de la sociedad en general sobre temas de Educación Emocional.
- Las competencias socioemocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida y por tanto incumben a la práctica educativa.
- Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.
- Es necesario aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo (consumo de drogas, depresión, violencia, etc.).
- Los niños/as necesitan aprender estrategias de afrontamiento para enfrentarse a las situaciones adversas que puedan surgir en sus vidas, con mayores probabilidades de éxito (separación de los padres, fracaso escolar, muerte de familiares, etc.).
- Promover el autoconocimiento, la autoestima, habilidades de relación positiva entre iguales, etc. Son sin duda ingredientes favorecedores de un estado de bienestar y felicidad que potencia la motivación y el aprendizaje entre nuestro alumnado.

Queda de manifiesto por tanto la importancia de reforzar el componente emocional de nuestro alumnado. El refuerzo de todos estos conceptos, autoconocimiento, autoestima, control emocional, motivación, cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol, conocimiento del otro, valoración, liderazgo, etc., van a contribuir a crear un clima adecuado de aprendizaje en nuestra aula, favoreciendo en definitiva el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos.

La Competencia emocional estará presente en todo el currículo y tiene un tratamiento de carácter transversal, abarcando todas las áreas. En algunos casos concretos se ven plasmadas algunas de las dimensiones comentadas anteriormente, como es el caso de los objetivos generales de la etapa b) (Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo) y m) (Desarrollar las capacidades afectivas). También en los objetivos generales de áreas de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, Artística, la Educación física, Conocimiento del medio natural, social y cultural o las áreas lingüísticas (Decreto 68/2007, 2007, sec. DOCM 116 Fasc. I p. 14766).

### 3. FUNDAMENTOS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Para una mejor comprensión de este documento, consideramos necesario realizar una primera aproximación a algunos conceptos sobre los que se hablará más adelante: emociones, usabilidad, diseño emocional.

Respecto al concepto de *usabilidad*, se hace referencia de forma general a los instrumentos que ayudan al ser humano a la hora de realizar cualquier tarea. Algunas definiciones podrían ser las siguientes:

- “La *ingeniería en usabilidad* define un conjunto de métodos, técnicas estructuradas con el propósito de lograr la usabilidad óptima en el diseño de interfaces de usuario durante el desarrollo de un producto” (Mayhew, 1999, p. 205).
- “La usabilidad se refiere a los métodos y técnicas para realizar mejoras en la utilidad

y el uso de productos en desarrollo y, por tanto, aumentar la calidad y el valor del producto para el cliente” (Karat, Campbell, & Fiegel, 1992, p. 399).

- “La usabilidad consiste en conocer hasta que punto un producto puede usarse por usuarios específicos con eficacia, eficiencia y satisfacción en un contexto específico de uso” (ISO 9241-11, 1998, p. 6)

Podemos encontrar grandes dificultades a la hora de diferenciar, por parte de público no especializado, los términos de *usabilidad* y experiencia de usuario. Se vinculan a menudo ideas de usabilidad a los aspectos más funcionales y prácticos de la interfaz. En cambio la *experiencia de usuario*, sólo se enfocaría a los aspectos emocionales y estéticos de la interacción. Podemos distinguir los conceptos de usabilidad y experiencia en tres niveles: conceptual, respecto a sus dimensiones y su metodología (Padovani, Schlemmer, & Scariot, 2012, p. 1).

Al hablar de *emociones*, debemos tener en cuenta que existen muchas definiciones y resulta muy complicado establecer un concepto genérico. Pero podemos encontrar dos componentes ampliamente acordados de las emociones humanas (Puneet, 2011):

1. La emoción es una reacción psicológica a eventos como nuestras necesidades, objetivos y preocupaciones.
2. La emoción es una combinación de componentes fisiológicos, afectivos, conductuales y cognitivos.

Si atendemos a la definición de la Real Academia Española, se entiende por emoción la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo. Son fenómenos psico-fisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a diversos cambios de las demandas ambientales” (“Emoción,” 2013).

De acuerdo con Bagozzi, Gopinath y Nyer (1999), al hablar de emoción nos referimos al “estado mental de disposición (preparación) que surge desde las evaluaciones cognitivas de eventos o pensamientos. La emoción tiene un tono fenomenológico, está acompañada por procesos psicológicos, se expresa usualmente físicamente (con gestos, postura, características faciales), y puede resultar en acciones específicas dependiendo de su naturaleza y significado para la persona que la está teniendo”. Estos autores también distinguen entre estado de ánimo y emoción porque el “primero es algo más duradero pero menos intenso que una emoción”. Además la emoción es intencionada en la mayoría de los casos, mientras que los estados de ánimo no son intencionados habitualmente (Castillo, Küster, & Vila, 2010, p. 16).

Si entramos en el campo del diseño y lo relacionamos con el concepto de emoción ofrecido anteriormente, podemos concretar que “El *diseño emocional* hace referencia a todos aquellos aspectos del diseño de productos que crean lazos con el usuario que ve más allá de lo racional” (Carreras, 2013).

Desde un punto de vista práctico, Spillers aborda el significado de diseño emocional:

1. El reconocimiento de que ya no es suficiente un enfoque sobre la usabilidad, la emoción debe ser abordada también.
2. Los avances en neurociencia nos muestran cómo la emoción juega un papel crucial en la toma de decisiones, la emoción influye en todo lo cognitivo.

3. La emoción aparece como algo que podemos utilizar para diseñar mejores productos, no sólo un “interesante” aporte de datos.

Este autor afirma que el diseño emocional no consiste en defender e imponer sus propias preferencias, sino en la fusión de la empatía que tiene para los usuarios y la aplicaciones de los sentimientos mostrados en las decisiones de diseño (Spillers, 2006).

Jordan identifica y define distintos tipos de *placer* que pueden darse en el proceso de *interacción* con productos informáticos (Jordan, 2003, p. 10):

- *Fisio-placer*: Placer derivado de los órganos sensoriales, como materiales de calidad al tacto.
- *Socio-placer*: Placer derivado del producto y cómo afecta la identidad social y las relaciones con otros.
- *Psico-placer*: Proporcionado por interfaces que permiten completar procesos de una manera satisfactoria, las que detectan y corrigen automáticamente errores, producen un placer perteneciente a las reacciones cognitivas y emocionales de las personas.
- *Ideo-placer*: Placer derivado de los valores de la gente, como una característica de arte en un diseño, o productos ecológicos.

También, encontramos a Donald Norman (2004), que presenta una división muy similar, estableciendo una base jerárquica de niveles viscerales, comportamentales y reflexivos de procesamiento, que a su vez son estimulados por apariencia, efectividad en el uso y la imagen propia (“Emoción y Goce en el diseño tecnológico,” 2008).

#### 4. EMOCIONES Y USABILIDAD EN EL DISEÑO DE RECURSOS SOFTWARE EDUCATIVOS

Nuestra vida está rodeada de emociones, que afectan directamente a cómo nos sentimos o cómo nos comportamos y pensamos. Hay diversos estudios que demuestran que los seres humanos son más eficientes y tienen capacidad para resolver problemas de manera más creativa cuando están felices, y este hecho va a tener una gran repercusión en el ámbito educativo, donde el componente lúdico ofrece una excelente oportunidad de favorecer el *aprendizaje significativo* del alumnado. Las emociones también influyen en nuestra interacción con los productos informáticos, entre los que encontramos el *software* educativo.

Si nos remitimos a las primeras investigaciones que estudiaban la relación entre los usuarios y los productos *software* (provenientes de la disciplina conocida como *interacción persona-ordenador*), dichos estudios se centraban casi exclusivamente en la *usabilidad* y *utilidad* de los productos. Lo que se buscaba era la *efectividad* (esto es, la exactitud e integridad de la consecución de los objetivos de una tarea predefinida) y la *eficiencia* (es decir, minimizar sus costos en términos de esfuerzo y tiempo) (Thüring & Mahlke, 2007, p. 254). Otros autores van más allá, y defienden la importancia de centrarse en las *necesidades del usuario* (Fonseca et al., 2011, p. 1) y la emoción que se suscita según dichas necesidades sean cubiertas o no por el sistema. Así, en función de cómo el usuario se siente durante el uso de un sistema (molesto, frustrado, seguro, inseguro, preocupado) puede variar sus predisposición a utilizarlo o no. Ci-

tando a Hassenzahl y Tractinsky (2006), desde un punto de vista más amplio, las experiencias de usuario se componen de tres elementos básicos (Thüring & Mahlke, 2007, p. 254):

1. La percepción de las cualidades instrumentales, tales como la controlabilidad o la eficacia de un sistema.
2. La percepción de las cualidades no-instrumentales, como la estética visual o táctil de calidad.
3. Las respuestas emocionales de los usuarios a su comportamiento.

Mientras las cualidades instrumentales están estrechamente relacionadas con la *facilidad de uso* y *utilidad* de un sistema (que definen la *usabilidad* del mismo), las no instrumentales hacen referencia a sus *cualidades estéticas* (principalmente visuales, puesto que gran parte de las interfaces de usuario son de naturaleza gráfica). La percepción, por parte del usuario, de estos factores puede influir en el tercer componente de la experiencia del usuario, es decir, en las emociones que acompañan el proceso de interacción (Thüring & Mahlke, 2007, p. 263). Este último factor (la *emoción* suscitada) está estrechamente ligada a la *satisfacción* y *aceptación* por parte de los usuarios en la utilización de un elemento tecnológico (Agarwal & Meyer, 2009, p. 2) y, por tanto, a su *intención de uso* futuro del mismo.

Tal y como hemos comentado, la *utilidad* y la *facilidad de uso* (que eran los únicos inicialmente considerados por la *interacción persona-ordenador*) son dos aspectos esenciales a considerar en el diseño tecnológico, pero otros, como la belleza de nuestro entorno y nuestras acciones deben ser también tenidas en cuenta a la hora de realizar alguna actividad. Vemos, por tanto, como todos estos conceptos deben ir de la mano. Este es el mensaje del llamado *diseño emocional* (Norman, 2005).

Nuestro interés de investigación se centra en un tipo particular de recurso *software*: los *contenidos multimedia*. Hay que tener en cuenta que cuando realizamos el diseño de un material multimedia hay un gran componente visual, de modo que los usuarios realizan *juicios estéticos* rápidamente, lo cual influirá en la credibilidad e importancia que el usuario le ofrezca (Chen, 2009). Norman es uno de los autores que más han estudiado el componente estético de los desarrollos tecnológicos. Así, Norman afirma que los “productos diseñados para ocasiones más relajadas y agradables pueden mejorar su *usabilidad* a través del *diseño agradable y estético*. Cuestión estética: las cosas atractivas funcionan mejor” (Norman, 2002). Cuando un individuo se encuentra en una posición relajada, los aspectos agradables del diseño le harán ser más tolerante con las dificultades y problemas que puedan darse al interaccionar con la interfaz de usuario. Pero también debemos tener en cuenta que los diseños agradables no son necesariamente útiles, por lo que será importante lograr el equilibrio adecuado entre ambos aspectos (Norman, 2002). Este autor utiliza en este contexto el término *diseño emocional*, y defiende que siempre que nos encontremos con un objeto, nuestra reacción vendrá determinada, tanto por su buen funcionamiento, como por el aspecto que tiene, si nos resulta atractivo, si nos suscita nostalgia, etc. Si el producto es agradable desde el punto de vista estético, nos proporcionará una experiencia positiva (Norman, 2005, p. 81). En relación a estos aspectos estéticos también es necesario apuntar que éstos generan emociones más superficiales, frente a la experiencia personal suscitada durante la interacción, que genera emociones más intensas y duraderas (Manchón, 2002).

La **comunicación** que se da con el usuario al interactuar con un producto *software* también resulta esencial a la hora de suscitar emociones. Así, por ejemplo, a la hora de comunicarnos, no debemos centrarnos sólo en la información que nos llega de forma oral, puesto que la transmisión de gestos o actitudes tienen gran importancia en la comunicación humana. “Estas características, que se asocian a las relaciones interpersonales, también aparecen en la comunicación con los ordenadores” (Garay, Abascal, & Gardezabal, 2002, p. 2). El contexto de información emocional es “similar al que se produce en la interacción humana”. Si se tienen en cuenta las posibles respuestas emocionales a la hora de realizar un buen diseño, será mejor entendida y aceptada la información que se transmite al usuario por parte del ordenador (Garay et al., 2002, p. 3). En este sentido los recursos multimedia permiten explotar varios canales de intercambio de información con el usuario (visual, auditivo, etc.), lo cual permite enriquecer la comunicación con el mismo, así como las emociones que en éste se generan.

Por último es necesario apuntar que no podemos separar los **procesos cognitivos** del uso de los estados emocionales; ambos aspectos se influyen mutuamente. Analizando la bibliografía que aborda esta temática, vemos que “hay estudios que afirman que los usuarios resuelven mejor las situaciones cuando están contentos, sin embargo, es obvio que si el coste de alegrarlos inicialmente es dificultar procesos posteriores, el usuario terminará con emociones negativas hacia el sitio”. Por lo que, de nuevo, es necesario llegar a una solución de compromiso en este sentido.

Por último es necesario comentar que el hecho de plantearnos la comprensión de las emociones y los afectos a la hora de diseñar materiales multimedia ofrece una serie de ventajas adicionales. Así, por ejemplo, repercutirá en un aumento de la creatividad, el pensamiento, en la mejora de la profundidad de procesamiento, o en la reducción de las distracciones. También hay que tener en cuenta que situaciones de estrés y ansiedad producirán una menor capacidad para hacer frente a dificultades y perjudicarán la flexibilidad, en su enfoque de resolución de problemas.

En relación a la **preferencia** de un individuo por un producto determinado Müller comenta que podemos mejorarla de una forma significativa, sin atacar las emociones de dicho usuario, a través de su diseño. Simplemente es cuestión de buscar el equilibrio adecuado al respecto. El autor comenta que hay que centrarse en la llamada “**usabilidad emocional**” en el diseño de interfaces (Müller, 2010):

- Hacer que los clientes *preferan* nuestras interfaces frente a otras.
- Hacer que sus usuarios *confíen* en nuestros recursos más que en otros.
- Hacer que los usuarios *perciban* nuestra solución *como más agradable y divertida* a la hora de trabajar con ella.

En relación a este último punto es necesario apuntar, que un recurso interesante a la hora de diseñar recursos multimedia para los infantes es que, para crear un entorno que le resulte familiar, motivador y cercano al niño, se puede buscar que dicho recurso presente un aspecto similar a los videojuegos a los que están tan acostumbrados en estos tiempos. Creemos, por tanto, interesante que nos fijemos en el “análisis de la asociación entre las emociones que despierta un videojuego” (Castillo et al., 2010, p. 5).

Podemos concluir esta sección diciendo que recientemente se empieza a defender que no debemos centrarnos exclusivamente en la *usabilidad*, esto es, en la búsqueda de la eficacia

y eficiencia a la hora de desarrollar recursos *software*, sino que, para comprender de forma más profunda cómo se produce dicha interacción, será necesario considerar aspectos *emocionales*. Además, ambos factores están altamente relacionados entre sí, ya que existe un importante componente psicológico detrás de la usabilidad, jugando las emociones un papel importantísimo en las relaciones con el mundo que nos rodea (en el que encontramos, cada vez más, nuevos recursos tecnológicos). A la hora de abordar el desarrollo de dichos recursos, deberemos establecer como objetivos de diseño que éstos susciten *emociones* positivas y agradables, para lo cual resulta necesario contar con una serie de pautas básicas que nos ayuden en dicha labor.

## 5. PAUTAS BÁSICAS PARA EL DISEÑO EMOCIONAL

A la hora de atender unos esquemas comunes de actuación, debemos tener en cuenta que a pesar de estar expuestos a diferentes emociones, objetos o aprendizajes, nuestras experiencias son similares y hemos de aprovechar estos *patrones* de comportamiento. Nuestro cerebro será capaz de reconocer dichos patrones y reproducirlos relacionándolos con otras experiencias. Nos deberíamos anticipar a los deseos y necesidades de los usuarios, ofreciéndole autonomía y generando confianza (“Usabilidad en el diseño de interfaces efectivas,” 2012).

Si buscamos unas *pautas* comunes *de diseño*, es difícil encontrar unas metodologías estructuradas, sino más bien un “*set* de metodologías de testeo y unos cuantos principios”. La causa es que el importante componente subjetivo del diseño, teniendo gran relevancia la respuesta emocional que se puede afrontar desde muchos puntos de vista, los mismos estímulos pueden crear situaciones muy variopintas. Chris Crawford afirma que “el desafío crea el goce”, debiendo establecer unas metas para despertar continuamente la inquietud entre los usuarios, siendo a su vez capaz de renovar dichas metas cuando sea necesario a lo largo de proceso (“Emoción y Goce en el diseño tecnológico,” 2008).

Vilchis aporta una estructura muy básica a la hora de plantear un *diseño emocional*, establece una serie de fases (Vilchis, 2002, p. 109):

- Análisis del problema
- Solución del problema
- Valoración de las soluciones del problema
- Realización de la solución del problema

Según Norman, en el diseño de la mayoría de los objetos, éstos son percibidos en tres niveles o dimensiones, que están basados en nuestros procesos psicológicos: la percepción intuitiva, el comportamiento de los usuarios y la contemplación. Estos tres niveles son los siguientes (Norman, 2005, p. 81):

- *Reflective Design* (diseño reflectivo): Hace referencia a la auto-imagen, satisfacción personal, memorias y racionalización de un producto.
- *Visceral Design* (diseño visceral): Influye la apariencia.
- *Behavioral Design* (diseño de comportamiento): Se refiere al placer y efectividad de uso

La importancia de crear unas sensaciones adecuadas a la hora de diseñar, también las aborda Miani. Dicha autora comenta que no sólo debemos encaminar nuestros esfuerzos en buscar la eficiencia y la usabilidad, sino que las emociones, sentimientos, deseos o aspiraciones, nos ayudarán a favorecer la eficacia de una determinada interfaz, pues así, en la forma de pensar de los usuarios se crearán “puntos de recuerdo” más duraderos. La autora comenta que para crear una experiencia interactiva exitosa, dichas experiencias serán (Miani, 2003):

- Totalmente sensoriales.
- Multidimensionales (incluyendo el tiempo).
- Generalmente interactivas.
- Valorables (en términos de tiempo y dinero).
- Emocionales (la confianza, la privacidad, la ambigüedad, la satisfacción, la personalidad, el placer).
- Significativas.

Todas estas características o parte de ellas se pueden cumplir en la utilización de materiales multimedia, dado su carácter interactivo y la posibilidad de explotar distintos canales de comunicación para el usuario (imagen, audio, etc).

La forma de actuar a la hora de abordar un diseño, debe ir encaminada a tener en cuenta una serie de reglas genéricas, aportando diferentes soluciones en función de cada caso concreto (Kuikkaniemi, Laitinen, & Kosunen, 2008, p. 16):

- El diseño de un material multimedia debe ser emocionalmente adaptativo a distintos contextos.
- Se debe crear un equilibrio que favorezca el desafío para el usuario desde un punto de vista lúdico, aumentando progresivamente la complejidad.
- Se debe incluir una comprensión profunda de las emociones y motivaciones de los usuarios, especialmente cuando tienen personalidades y gustos distintos.

De esta forma se conseguirá el ritmo y equilibrio adecuado a la hora de realizar las actividades propuestas y el control de sus emociones.

Estas pautas aportarán las líneas básicas que se tendrán en cuenta a la hora de diseñar materiales y recursos multimedia, de forma que la implicación emocional favorezca la utilización de dichos materiales por parte de los alumnos. Es necesario apuntar que las pautas que proponen la mayoría de autores consultados resultan, aún, demasiado genéricas, por lo que nos planteamos concretar más dichas recomendaciones y hacerlas más instrumentales. De igual forma, también resultará de interés abordar la *medición* de dichas emociones. Dicho aspecto no ha sido abordado en el presente estudio por cuestiones de espacio.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha pretendido dejar de manifiesto la importancia de tener en cuenta el desarrollo emocional del alumno en la elaboración de materiales y recursos educativos multimedia. La percepción que tienen los alumnos de las actividades que realizan influirá en el estado emocional del alumno, condicionando éste la realización de actividades y,

en definitiva, su *rendimiento* en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto a la hora de programar los materiales y actividades que realizarán los alumnos, se exige una planificación por parte del docente y un *adecuado diseño* de todos estos materiales.

Un elemento imprescindible es la necesidad de establecer un adecuado equilibrio entre la *usabilidad* y la *estética* del recurso, pues en muchas ocasiones centramos únicamente en la usabilidad a la hora de diseñar, puede dar lugar a un producto menos atractivo para el alumnado, mientras que poner excesivo interés en el aspecto estético puede limitar las posibilidades de uso. Algunos autores han hecho referencias al respecto en base a sus investigaciones. Tractinsky et al., (2000) encontraron que “el uso posterior a la percepción de la estética y la usabilidad se vieron afectados por el uso de pre-percepción de la estética”, mientras que Thüring y Mahike (2007) llegaron a la conclusión de que la usabilidad es más importante que la estética si se comparan los índices de satisfacción para el uso del producto (Chen, 2009). Respecto a la usabilidad, Jordan comenta que “los usuarios se desagravan enormemente cuando se presenta dificultad en el uso y no se sorprenden demasiado cuando un producto se puede utilizar” (Jordan, 2003, p. 3). Nosotros abogamos por un compromiso entre ambos aspectos: usabilidad y estética.

Es importante, por tanto, que los recursos utilizados resulten atractivos para el alumno, pues favorecerá el interés y la motivación. Además de la estética se debe fomentar que las actividades tengan un *componente lúdico*. En el actual planteamiento educativo se promueve que las tareas a realizar se planteen como un juego, fundamentalmente en las primeras etapas (Educación infantil y primaria) y posteriormente en la medida de lo posible en el resto de las enseñanzas.

Por último, y tal y como Müller afirma, “se puede diseñar con éxito al tener en cuenta el *componente emocional de la usabilidad en el diseño de materiales educativos*, y más aún multimedia” (Müller, 2010). Por tanto, la respuesta emocional del alumno debe ser tenida en cuenta en la elaboración de recursos y materiales multimedia, y debe ir en consonancia con la usabilidad. Todo ello repercutirá en un adecuado desarrollo de *Competencia emocional*, y del resto de competencias que se consideran básicas, logrando en definitiva, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, uno de los fines de la educación (LOE, 2006, sec. BOE 106 p. 17165).

## REFERENCIAS

- AGARWAL, A., & MEYER, A. (2009). *Beyond usability* (p. 2919). ACM Press.
- BISQUERRA, R., & PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10.
- CARRERAS, O. (2013). *Glosario: Terminología relacionada con la usabilidad y la accesibilidad*.
- CARUANA, A., & TERCERO, M. P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- CASTILLO, V., KÜSTER, I., & VILA, N. (2010). *Efectos de los videojuegos en las marcas*

- emplazadas: la asociación y transferencia de imagen a través de las emociones*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S.A.
- CHEN, J. (2009). *The Impact of Aesthetics on Attitudes Towards Websites*. [21 de marzo de 2013].
- (2007). *Decreto 68/2007, de 29/05/, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Pub. L. No. 68 § DOCM 116 Fasc. I.
- EMOCIÓN. (2013). *Real Academia Española*. Real Academia Española. [En línea]. <<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=JIV5AUGcO2x5c5PbfKV>>.
- (2008). Emoción y goce en el diseño tecnológico. *Capire: Revista de Estrategia e Interacción*.
- FONSECA, D., FERNÁNDEZ, J. A., & GARCÍA, Ó. (2011). Comportamiento Plausible de Agentes Virtuales: Inclusión de Parámetros de Usabilidad Emocional a Partir de Imágenes Fotográficas. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 8(1), 64–69.
- GARAY, N., ABASCAL, J., & GARDEAZABAL, L. (2002). Mediación emocional en sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 6(016), 65–70.
- HUÉ, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12.
- (1998). Technical report International Standard Organization. *ISO 9241-11: Ergonomic requirements for office work with visual display terminals*. 1<sup>st</sup> ed.
- JORDAN, P. W. (2003). *Designing pleasurable products an introduction to the new human factors*. London: Taylor & Francis e-Library.
- KARAT, C.-M., CAMPBELL, R., & FIEGEL, T. (1992). *Comparison of empirical testing and walkthrough methods in user interface evaluation* 397–404. ACM Press.
- KUIKKANIEMI, K., LAITINEN, T., & KOSUNEN, I. (2008). Designing emotionally adaptive gaming. *Proceedings of EHTI 2008: The First Finnish Symposium on Emotions and Human-Technology Interaction*.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Pub. L. No. 2 § BOE 106.
- MAHLKE, S., & LINDGAARD, G. (2007). Emotional Experiences and Quality Perceptions of Interactive Products. In J. A. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction. Interaction Design and Usability*, 4550, 164–173. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- MANCHÓN, E. (2002). Estética, usabilidad y emoción en el diseño. *Alzado.org*. [En línea]. <[http://www.alzado.org/articulo.php?id\\_art=60](http://www.alzado.org/articulo.php?id_art=60)> [21 de marzo de 2013].
- MAYHEW, D. J. (1999). *The usability engineering lifecycle: a practitioner's handbook for user interface design*. San Francisco, Calif: Morgan Kaufmann Publishers.
- MIANI, P. (2003). Usabilidad y diseño centrado en el usuario. ¿Por qué las emociones y aspiraciones importan en la usabilidad? *Consultora de Xperience Consulting*.
- MÜLLER, M. (2010). Emotional usability. Look on the bright site.
- NORMAN, D. A. (2002). Emotion & design: attractive things work better. *Interactions*, 9(4), 36–42. doi:10.1145/543434.543435
- NORMAN, D. A. (2005). *El Diseño emocional: por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona: Paidós.

- PADOVANI, S., SCHLEMMER, A., & SCARIOT, C. A. (2012). *Usabilidade & user experience, usabilidade versus user experience, usabilidade em user experience? Uma discussao teórico-metodológica sobre comunalidades e diferenças*. Presented at the 12º Congresso internacional de ergonomia e usabilidade de interfaces humano-computador, Brasil.
- PUNEET. (2011). *Beyond Usability: Evaluating Emotional Response as an integral Part of the User Experience*. Aalto University.
- SALOVEY, P., & SLUYTER, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Basic Books.
- SÁNCHEZ, J. (2011). Educar las emociones en la ESO: Una propuesta criterial para el tratamiento de la competencia emocional en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 66.
- SPILLERS, F. (2006). What is Emotion Design? (A practical definition). *Demystifying usability*.
- THÜRING, M., & MAHLKE, S. (2007). Usability, aesthetics and emotions in human–technology interaction. *International Journal of Psychology*, 42(4), 253–264.
- (2012). Usabilidad en el diseño de interfaces efectivas: ¿Intuición o aprendizaje? *Colorsfera Blog*. [21 de marzo de 2013].
- VILCHIS, L. del C. (2002). *Metodología del Diseño: Fundamentos Teóricos*. México: Claves Latinoamericanas.

# ACCIONES DE TRABAJO CONJUNTO ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS

SELINA PONCE CASTAÑEDA  
JUAN ARTURO HERNÁNDEZ MORALES  
*Universidad Politécnica de San Luis Potosí*

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en el área de matemáticas bajo el modelo de competencias, busca lograr el desarrollo de las capacidades académicas propias del área matemática y además que ello sea orientado a contribuir a la formación del perfil profesional de los alumnos. En nuestro caso, ha sido gracias al esfuerzo conjunto y sistematizado que se ha logrado avanzar en estos sentidos.

Las acciones que se han sido implementadas por la Academia de Matemáticas (AcMat) de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP), son planeadas y coordinadas desde los diversos niveles, desde el institucional, de academia y se concretan en el trabajo del profesor quien es el encargado de promover el desarrollo de las capacidades y competencias mediante el trabajo planeado de actividades que promuevan la participación activa del alumno y con apoyo de diversos procesos de evaluación que permitan apreciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Dentro de las acciones realizadas, podemos brevemente mencionar que el profesor trabaja en torno a una planeación del curso, dicha planeación es diseñada por los mismos profesores que imparten la materia en la cual se concentran las actividades a desarrollar y los recursos de evaluación de las actividades, se conjuga con estrategias basadas en el uso de tecnologías de la información Tic's, particularmente el uso de programas como Maple® y de la plataforma Blackboard, y con el trabajo coordinado de los profesores en la elaboración de guías de estudio, análisis de avances y seguimientos continuos a lo largo del semestre, finalmente, se fortalecen estas actividades con la formación de los profesores en el modelo de competencias.

## 2. OBJETIVOS

El enfoque de trabajo que rige el quehacer de la Academia de Matemáticas (AcMat) es mediante estrategias que impacten en el proceso educativo de nuestros alumnos, a través de la planeación y sistematización de acciones de mejora continuas con la participación de los profesores del área matemática a través del trabajo colegiado.

Dar a los alumnos un apoyo orientado al logro de las capacidades propuestas y desarrollo de su perfil profesional, incluyendo apoyos adicionales como son el seguimiento de alumnos con bajo desempeño a los cuales se les facilitan talleres y asesoría de apoyo.

## 3. TRABAJO COLEGIADO EN ACADEMIA DE MATEMÁTICAS

La organización de los participantes resulta esencial para el trabajo que se realiza, la AcMat es la encargada de administrar y coordinar las actividades de los cursos de matemáticas incluidas las actividades del laboratorio de matemáticas, la coordinación del trabajo se logra reuniendo a los profesores en micro-academias las cuales son formadas por los profesores que imparten una misma materia.

Las estrategias que se presentan han sido implementadas gradualmente durante los últimos años, como son planeaciones colegiadas enfocadas al trabajo bajo el modelo en competencias, y ha sido gracias a identificar las dificultades que se presentan al profesor en la planeación bajo el enfoque de competencias, la planeación de las actividades escolares y de evaluación, las cuales han sido superadas gracias a la formación de profesores en el modelo de educación basada en competencias y al trabajo de planeación colegiada.

Las materias en las cuales se trabaja en colegiado son los cursos de introducción a las matemáticas (precálculo), matemáticas I (cálculo diferencial e integral), matemáticas II Ing. (Cálculo de varias variables), matemáticas II Lic. (Cálculo de varias variables y principios de álgebra lineal), matemáticas III (álgebra lineal), matemáticas IV (ecuaciones diferenciales) y matemáticas V (métodos numéricos), además de los cursos del laboratorio de matemáticas los cuales son un complemento de algunas de las materia, en el cual se abordan los contenidos con el uso de la tecnología aplicando el programa maple.

En el periodo actual Enero-Junio 2013 se cuenta con una planta docente del área matemática de 34 profesores y 1518 alumnos inscritos en 58 grupos del área de matemáticas se atienden alumnos de diversos semestres y carreras.

En el caso del laboratorio de matemáticas se cuenta con 16 profesores y 45 grupos de alumnos de las materias de introducción a las matemáticas, matemáticas I, matemáticas II.

Es por esta cantidad de profesores y alumnos que la comunicación y trabajo colegiado toma gran importancia, mediante estrategias que permitan el trabajo orientado de los profesores hacia el logro de los objetivos planteados.

Las estrategias empleadas en la Academia de matemáticas se describen en la siguiente tabla.

| Estrategia   | Descripción  |
|--|--|
| Trabajo colegiado  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se logra gracias a la participación activa y comprometida de todos los profesores de matemáticas, se organiza en micro-academias en las cuales se reúnen los profesores de una misma materia, se nombra un coordinador de cada micro-academia. Cada micro-academia tiene reuniones continuas a lo largo del semestre, en la cual se da un seguimiento de los temas y actividades escolares tratados, así como de la problemática detectada y acciones para su corrección.</li> </ul>  |
| Planeaciones colegiadas en el perfil profesional de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>previo al inicio del semestre se organizan sesiones de trabajo con los profesores en los cuales se elabora la planeación de cada materia, señalando los objetivos y las competencias a las cuales contribuye la materia, las actividades y estrategias de evaluación a seguir para el logro de los objetivos propuestos.</li> </ul>   |
| Laboratorio de Matemáticas.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>forma parte integral en el proceso de aprendizaje en los tres primeros semestres de las distintas carreras que se imparten en la UPSLP, de tal manera que complementan la ponderación de la evaluación parcial y final de nuestros alumnos. En este laboratorio, se revisan los contenidos tratados en clase con un enfoque dinámico en el uso de la tecnología, la cual aporta en los alumnos una ayuda visual y tecnología de los temas tratados en clase de manera paralela, ya que permite resolver al alumno situaciones complejas que resultaría difícil ser tratadas en el aula.</li> </ul> <p>Los alumnos asisten una vez por semana a una clase de dos horas de duración, se realiza en un centro de cómputo en el cual se trabaja en actividades de matemáticas basadas en los programas de la materia con el uso del programa Maple.</p> |
| Guías de estudio.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Otro de los elementos importantes con que cuenta el alumno lo forman las guías de estudio, estas guías son presentadas al alumno cada periodo de evaluación en las cuales se presentan el tipo de ejercicios y problemas matemáticos que se consideran para su aprendizaje, este documento le proporciona al alumno un referente en cuanto al tipo de ejercicios y técnica para la solución.</li> </ul>   |

| Estrategia                                 | Descripción   |
|--|---|
| Evaluación colegiada.                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada micro-academia determina los criterios de evaluación de manera colegiada y son puestos en práctica por cada profesor, todos los alumnos que cursan una materia particular presentan el mismo proceso de evaluación e instrumentos como son un mismo examen final, mismo tipo de actividades y criterios de evaluación.</li> </ul>   |
| Talleres de apoyo y asesorías.             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se detectan dificultades en los alumnos que cursan una materia se ponen en práctica los talleres de apoyo a estudiantes, los talleres son sesiones de trabajo práctico en las cuales son enfocadas al trabajo de alumnos en solución de ejercicios guiados por un profesor, las asesorías a estudiantes se dan de manera personalizada en las cuales se ayuda al estudiante en sus dificultades escolares.</li> </ul>   |
| Cursos en Blackboard.                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un complemento valioso para cada curso es la plataforma Blackboard la cual es usada por cada profesor como un medio de intercambio y de trabajo continuo, permite el ofrecer presentaciones de la clase, lecturas y trabajo complementario al curso, es un medio ampliamente aceptado por los alumnos ya que le permite acceder a los contenidos de la materia desde cualquier lugar, les brinda un soporte de lo tratado en la materia y es un medio de comunicación con el profesor y con los compañeros de la materia.</li> </ul> |
| Selección de profesores.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de selección del profesorado es primordial y orientado a que cumplan con el perfil para áreas de matemáticas con enfoques en ingenierías y socio administrativas, capacidad de trabajo en equipo y el interés de promover en los estudiantes el desarrollar competencias del perfil profesional y que además tengan un excelente manejo en solución de problemas y manejo de las Tic's.</li> </ul>  |
| Seguimiento continuo de cada grupo escolar | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tiene un seguimiento de cada grupo escolar en base a los resultados obtenidos en el porcentaje de aprobación y promedio de calificación del grupo el cual es contrastado con los indicadores de la micro-academia, de detectarse bajo rendimiento se planean en conjunto con el profesor estrategias para la mejora del grupo.</li> </ul>   |

En relación al seguimiento continuo este se apoya en información cuantitativa y cualitativa de cada grupo escolar, el gráfico 1 muestra uno de los indicadores que son empleados para el seguimiento continuo de cada grupo escolar, en este caso se muestra que el porcentaje de aprobación de la totalidad de alumnos que cursan matemáticas se tiene 72 % de aprobación, y se muestra la tasa de aprobación en cada micro-academia, es importante mencionar que dicho seguimiento se realiza por cada materia, grupo y profesor y se consideran porcentajes de aprobación, promedio y distribución de las calificaciones. Otro medio de información es lo reportado por el profesor en cada reunión como son la asistencia de los alumnos a clases, la participación del grupo, actitud de los alumnos, etc., lo que permite observar áreas que requieren atención.

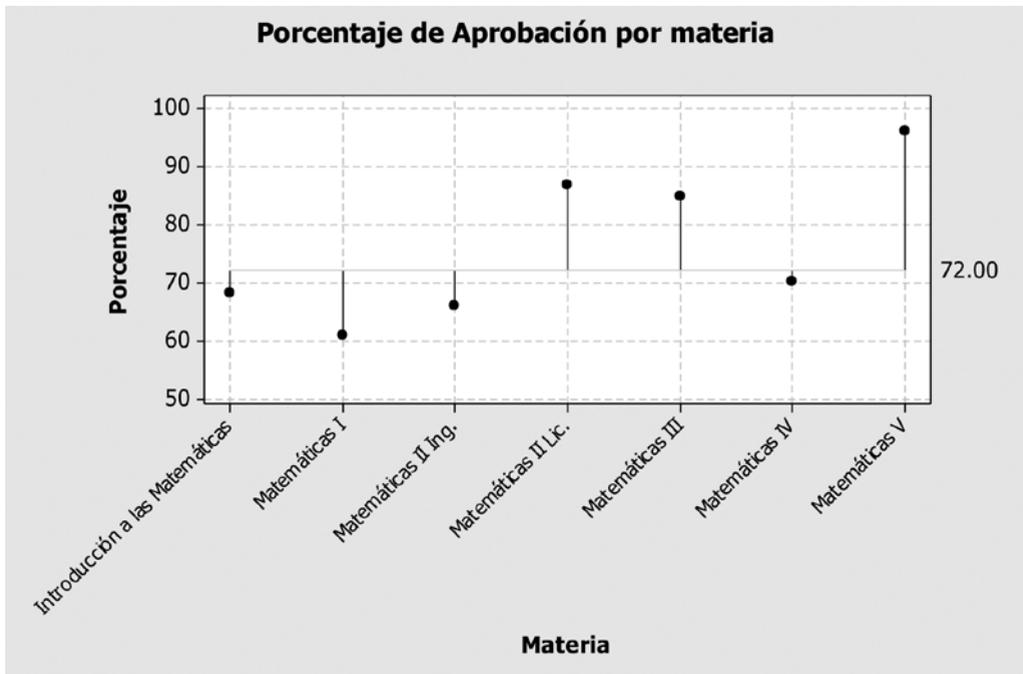


Gráfico 1. Una de las gráficas empleadas para seguimiento de cada micro-academia.

#### 4. RESULTADOS DEL TRABAJO COLEGIADO

Las estrategias descritas previamente proporcionan un modelo de trabajo centrado en el logro común de los objetivos gracias a la participación activa, conjunta y de un seguimiento constante hacia la problemática presentada, es gracias al trabajo colegiado realizado que podemos destacar las siguientes características:

- El profesor trabaja en torno a la planeación colegiada de la materia y no sólo en torno a un programa de contenidos, se trabaja en función de los diferentes perfiles profesionales, logrando con ello dar satisfacción en cuanto al conocimiento de habilidades y destrezas que nuestros alumnos requieren para ser contratados a nivel regional y/o nacional en un corto plazo.
- La evaluación se centra en actividades continuas permitiendo el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes, de tal manera que, el examen escrito no sea el dominante en cuanto al valor de la evaluación, permitiendo aplicar instrumentos de evaluación que sean acordes y significativos con su entorno profesional y logro de las competencias medidas.
- Se realizan acciones focalizadas al nivel y habilidades de los estudiantes sin descuidar los objetivos de la materia.
- Uso de tecnologías para el aprendizaje de las matemáticas y desarrollo de competencias tecnológicas.
- Formación y actualizaciones a los profesores en torno al modelo de competencias, la cual se da gracias al fomento que hace nuestra institución del modelo educativo a través de la formación de profesores en el modelo de educación basada en competencias
- Análisis de avances y seguimientos continuos a lo largo del semestre de cada área y cada profesor.

## 5. CONCLUSIONES

El trabajo colegiado en micro academias es un modelo adecuado para el logro de objetivos comunes, en nuestro caso ha resultado ser valioso para fortalecer el modelo de educación basada en competencias que se trabaja en nuestra institución ya que permite el trabajar en la coordinación de las actividades de aprendizaje y procesos de evaluación adecuados a cada nivel, siendo además un medio adecuado de detección de problemáticas de los alumnos y aplicación de estrategias de solución pertinentes. Esta modalidad nos permite estar en constante actualización y mejora, y con ello brindar al alumno el apoyo acorde a su proceso de aprendizaje.

Es indispensable que se tenga presente la posibilidad de fomentar otras competencias más allá de las propias del área matemática, ser conscientes de la responsabilidad que tenemos como parte de la formación de un profesionista y no solo de una materia aislada.

## REFERENCIAS

GUZMÁN, J. (2010). *Experiencias curriculares de la educación basada en competencias (EBC) en México. Entre el desconocimiento y la confusión*. Memoria Académica del primer congreso latinoamericano de ciencias de la educación, Mexicali, México. 2010.

- HERNÁNDEZ MORALES, J. A. y PONCE CASTAÑEDA, S. (2011). *Las dificultades que enfrenta un docente al implementar el modelo de Educación Basada en Competencias*. Segundo Congreso Internacional de Competencias Básicas del Docente, Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARTÍNEZ ALMODOVAR, C. (2000). La gestión escolar y el trabajo colegiado en la escuela. *Rumbo Educativo*, 2. [En línea]. <[http://www.cchep.edu.mx/docspdf/re02\\_2.pdf](http://www.cchep.edu.mx/docspdf/re02_2.pdf)>.
- MORENO OLIVOS, T. (2009). Competencias en educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos vol. XXXI*, 124, 69-92.
- PONCE CASTAÑEDA, S., HERNÁNDEZ MORALES, J.A., ZAPATA RAMOS, C. (2009). Aplicación de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí. Reunión CUDI 2009. [En línea] <[http://www.cudi.edu.mx/primavera\\_2009/presentaciones/aplicaciones\\_1\\_selina\\_ponce.pdf](http://www.cudi.edu.mx/primavera_2009/presentaciones/aplicaciones_1_selina_ponce.pdf)>.
- SEP, DGB (2009). Consideraciones para el trabajo colegiado. [En línea] <[http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/materialdeapoyo/consideraciones\\_tca\\_riems\\_vf.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materialdeapoyo/consideraciones_tca_riems_vf.pdf)>.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2001). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 4, Nº 1, 2000, 13-26. [En línea]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249712>>
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 2, [En línea]. <<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>>.



# LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA  
*Universidad de Córdoba*

PAULA RENÉS ARELLANO  
NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
*Universidad de Cantabria*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos está propiciando nuevos cambios en ámbitos sociales y profesionales (Area, 2001). Fruto del modelo de globalización en el que vivimos, se han hecho patentes aportaciones tales como las de García (2009) y Alameda, Mercado, Gómez-Llorente, (2010). Las nuevas propuestas educativas surgen del pilar base del sistema, de la formación del profesorado (Lebrero, 2007 y González y Muñoz, 2010), y ésta, no puede entenderse sin la contextualización del alumnado que llega a las aulas, de los denominados nativos digitales (Prensky, 2006). Se hacen precisos nuevos planteamientos pedagógicos y metodológicos, entendidos desde la visión de responder a las demandas de los mismos en espacios de comunicación y enseñanza que requieren readaptación a las realidades existentes (Area, 2001).

En este sentido las TIC y los entornos mediáticos favorecen el surgimiento de nuevos entornos de aprendizaje (Cabero, Martínez y Pendes, 2007). La siguiente cuestión estaría plantear cuál es el grado de competencia adquirida o deseada para acceder a la información y ser críticos y responsables con el consumo de las mismas. Este proceso requiere de reflexiones, investigaciones y debates. Estamos hablando del concepto de competencia mediática o alfabetización mediática entendida desde la Comisión Europea (Media Literacy) como “la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de los medios de comunicación y contenidos multimedia para crear una comunicación en una variedad de contextos”.

En las aulas hay cada vez más recursos, pero como dice Domingo y Marqués (2011), el profesorado precisa de profundizar, conocer y experimentar con los mismos, poder compartir experiencias y prácticas. Es un proceso que requiere trabajo colaborativo y compartido en el que se deben adquirir competencias digitales, de tratamiento de la información y de aprender a aprender, claves en la definición de competencia mediática y por tanto, en la formación de profesorado y del futuro alumnado.

| Dimensión                         | Definición   |
|-----------------------------------|--|
| Lenguaje                          | <p>“Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva.</p> <p>Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.</p>  |
| Tecnología                        | <p>Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.</p> <p>Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.</p>  |
| Procesos de interacción           | <p>Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.</p> <p>Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.</p>   |
| Procesos de producción y difusión | <p>Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales.</p> <p>Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.</p> |
| Ideología y valores               | <p>Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores.</p> <p>Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.</p>               |
| Estética                          | <p>Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.</p> <p>Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística”.</p>  |

Figura 1. Definición de las seis dimensiones de la competencia mediática.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés (2007: 103).

Existen diferentes trabajos como los de Bazalgette (2007) que señalan la necesidad de que las personas adquieran como base la competencia mediática, tan necesaria en la sociedad actual, aspectos que se reflejan también en el *II Congreso Media Literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* celebrado en Italia en el año 2009, dentro del artículo 37 de la Directiva 2007/65/CE publicada por la Comisión Europea.

Si bien es cierto que la competencia mediática como término no se ha considerado como una de las ocho competencias clave, su presencia en el currículo escolar se hace necesario y se refleja a través de otras competencias como la del tratamiento de la información y digital. Es por ello, que en este trabajo se determina la presencia de la dicha competencia en el currículo del segundo ciclo de la etapa de educación primaria de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha.

Para ello y dentro del proyecto Proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital* (EDU2010-21395-C03-03), se ha realizado un análisis del currículo de las comunidades autónomas nacionales para elaborar un cuestionario tendente a evaluar el grado de competencia mediática que posee el alumnado de cuarto de educación primaria de todas ellas (ver <http://www.uhu.es/competenciamediatica/primaria/>). Dicho cuestionario sigue un esquema de evaluación y análisis sustentado en seis dimensiones (Ferrés, 2007): el lenguaje, la tecnología, los procesos de recepción y de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y valores, y la estética.

Continuando con la necesidad de comprender y analizar la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos (Cabero, 2007, Snyder, 2004 y Muñoz, 2005), parece que se hace necesario una educación mediática que prepare a la persona de forma crítica, activa y responsable ante los medios. Y es que la competencia mediática se convierte en un proceso de aprendizaje denominado alfabetización mediática (Recomendación realizada por la Comisión Europea al Parlamento Europeo, el pasado 20 de Agosto del 2009), cuya base se sustenta en la capacidad de acceder a los medios, comprenderlos, evaluarlos y estableciendo formas de comunicación en cualquier ámbito o contexto.

## 2. OBJETIVO Y MÉTODO

El objetivo de este trabajo es determinar la presencia de la competencia mediática en el currículo del segundo ciclo de la etapa de educación primaria de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha. Para alcanzar este objetivo el método utilizado ha sido el análisis de contenido del Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

## 3. RESULTADOS

El Preámbulo del Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007 otorga una especial relevancia al desarrollo de la competencia del alumnado en el uso comunicativo de la propia lengua y de la lengua extranjera, la práctica de la lectura y la escritura para el enriquecimiento personal y el ocio y el uso de las TIC. Todos ellos constituyen aspectos básicos de las dimensiones establecidas por Ferrés (2007) y Ferrés y Piscitelli (2012).

Estas intenciones quedan fijadas en el artículo 4 del mismo Decreto, al establecerse como objetivos generales de la etapa de Educación primaria los siguientes:

*i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje y la comunicación interpersonal, de las TIC desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*

*j) Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.*

Asimismo, en el artículo 7.6 al referirse a las programaciones didácticas de todas las áreas se prescribe la incorporación de contenidos para desarrollar las habilidades de comprensión lectora, la expresión oral y escrita; la comunicación audiovisual y las TIC, entre otras cuestiones.

Por su parte, la estructuración que se hace en el mencionado Decreto de las áreas de aprendizaje, merece especial atención las áreas para la comunicación y expresión: Educación Artística, Educación Física y áreas lingüísticas. Todas ellas facilitan la comunicación del alumnado consigo mismo y con los otros a través de los códigos verbal, visual, corporal, musical y plástico y a través de ellas se contribuye al uso de las tecnologías digitales.

El nuevo marco de alfabetización en medios está suponiendo un replanteamiento general en el repensar educativo y social. Ya que vivimos en la sociedad de la información y la comunicación, no podemos dejar al margen la reflexión y abordaje de los nuevos espacios tecnológicos y audiovisuales en la esfera educativa (Aguaded, 2002).

Una persona competente en medios debe conocer cómo manejar las Tics, acceder a la información y realizar un análisis crítico de las mismas. El desarrollo de estas capacidades queda reflejado como aspectos necesarios en la formación del alumnado en los diferentes documentos legislativos, como es en nuestro caso, la LOE (2006). En este caso, la educación por competencias se incorpora como elemento clave para el desarrollo holístico de las personas. Asimismo, esto se concreta en los diferentes decretos. Analizaremos cómo se concretan estas competencias en materia de medios de comunicación en el currículo de educación primaria de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha.

### 3.1. Educar para ser competentes ante los medios

Como hemos señalado anteriormente, la educación mediática no solamente se concreta en el currículo, sino también en las políticas y esfuerzos nacionales y europeos. Sin embargo, entender que una persona pueda o no, ser competente en medios, requiere que se haga una reflexión sobre cómo son las prácticas reales de aula y hacia dónde podemos dirigirnos.

Las diferentes autorías que han abordado la necesidad de una educación mediática manifiestan, al mismo tiempo, la posibilidad de incorporarla al ámbito educativo. Para Fainholc (2006) esta inclusión podría abordarse desde dos perspectivas; por un lado, como instrumentos identificados por un elenco de elementos técnicos, que sirven de apoyo al docente y, por otro lado, como una forma de explorar y explotar sus especificidades desde la óptica del desarrollo, consolidación y aplicación de las funciones superiores del pensamiento, analizando qué aspectos sintácticos, semánticos o pragmáticos se movilizan a través de su diseño e implementación en los contextos pedagógicos.

Por su parte, Medrano Samaniego (2008) señala cuatro enfoques para abordar la educación en medios de comunicación en los centros escolares: enfoque centrado en los efectos

manipuladores de los medios, enfoque sociológico (análisis de las motivaciones personales del alumnado para la elección de sus gustos mediáticos), enfoque semiológico (estudio del lenguaje de los medios) y enfoque basado en las representaciones sociales (comprensión de los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político concreto).

Antes de decidir el enfoque que se va a emplear en un centro educativo para iniciar una educación en medios, resulta de vital importancia, analizar las prescripciones curriculares al respecto, y determinar qué elementos del currículum pueden constituir el punto de partida. En este contexto, podemos citar la reflexión y estudios realizados sobre medios de comunicación y competencias básicas en la comunidad autónoma de Andalucía (Ramírez, 2010) y que ponen de manifiesto, cómo se aborda en el currículo educativo la competencia digital y el tratamiento de la información en el aula, y las dificultades que ello pueden generar.

En este sentido, Opperti (2009:32) reflexiona sobre la discusión existente acerca de si la educación en medios, desde una perspectiva curricular, promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Evidentemente sí, pues esto conlleva movilizar e integrar valores, actitudes, conductas, habilidades y conocimientos que permitan al alumnado enfrentarse y resolver situaciones de la vida diaria, formando y fortaleciendo su acción ciudadana en el desarrollo y el cambio de las sociedades. No obstante, exige la puesta en marcha de un proceso de planificación y toma de decisiones coherente con un determinado planteamiento curricular, que ha de partir necesariamente del análisis del currículum.

De este modo, la presencia de los medios de comunicación en el currículo de Castilla-La Mancha queda patente en todos los elementos que lo integran, tal y como ponemos de relieve a continuación.

### **3.2. Analizando la presencia de la competencia mediática en el currículo de educación primaria**

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y a partir de la concreción curricular del Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria, las diversas comunidades autónomas del panorama nacional han adaptado, incorporado y publicado sus correspondientes decretos de concreción curricular en la etapa de educación primaria.

Específicamente, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se publicó el Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. En el cuál quisiéremos resaltar la presencia de referentes entorno a la competencia digital, el tratamiento de la información y los medios audiovisuales y tecnológicos base del proceso de alfabetización mediática.

Atendiendo al artículo séptimo de dicho decreto, en el apartado de competencias básicas, podemos observar, cómo en el primer punto, se hace referencia al conjunto global de las competencias básicas de educación primaria. Siendo, el tratamiento de la información y la competencia digital, uno de los ejes sustanciales que enmarcan dicho currículo.

Pero ¿qué entendemos por competencia básica de tratamiento de la información y competencia digital? La respuesta nos la ofrece la propia normativa, pues en el Anexo 1 se entien-

de como la disposición de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como para transformarla en conocimiento.

En esta misma dirección en el Decreto mencionado con anterioridad se plantea como objetivo de la etapa de educación primaria, de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, la capacidad de *iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*. La consecución de este objetivo al finalizar la etapa posibilitará al alumnado enfrentarse de manera crítica a los mensajes recibidos a través de los medios.

A continuación, expondremos los elementos curriculares -objetivos, contenidos y criterios de evaluación del segundo ciclo de Educación primaria- que se vinculan con las dimensiones de la competencia mediática.

En primer lugar, en la Figura 2 se muestran los objetivos de las distintas áreas relacionados con la competencia mediática.

| Áreas   | Objetivos   | Dimensión competencia mediática  |
|---|---|--|
| Conocimiento del medio natural, social y cultural | 6. Identificar, plantear y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del medio natural, social y cultural, formulación de conjeturas utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información con distintos códigos, explorando soluciones alternativas, tomando decisiones guiadas por los valores establecidos; presentar las conclusiones utilizando códigos diferentes; y realizar, desde la reflexión, la valoración del propio proceso de aprendizaje. | Lenguajes<br>(análisis y expresión)  |
|   | 7. Utilizar la lectura y las TIC para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.   | Tecnología<br>(análisis y expresión)<br>Producción y difusión<br>(expresión) |
| Educación artística                               | 1. Explorar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento, de sus materiales e instrumentos diversos como elementos de representación y comunicación y utilizarlos para expresar ideas y sentimientos y relacionarse con los demás.   | Lenguajes<br>(análisis y expresión)  |
|   | 3. Conocer y utilizar la lectura, los medios audiovisuales y las TIC como recurso artístico y como instrumento de aprendizaje.  | Tecnología<br>(análisis y expresión)   |
| Educación física                                  | 6. Utilizar la lectura y las TIC como fuente de consulta y como recurso de apoyo a la regulación de los aprendizajes.   | Tecnología<br>(análisis y expresión)   |

| Áreas   | Objetivos  | Dimensión competencia mediática                                     |
|---|--|---|
| Lengua castellana y literatura                | 6. Utilizar con autonomía todos los medios convencionales y tecnologías de la comunicación y la información para obtener y presentar información diversa y analizar críticamente las opiniones diferentes. | Tecnología (análisis y expresión)<br>Ideología y valores (análisis) |
| Lengua extranjera y Segunda lengua extranjera | 1. Escuchar y comprender mensajes orales en diferentes contextos de comunicación, y realizar tareas concretas y diversas adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.                                | Lenguajes (análisis)<br>Procesos de interacción (análisis)          |
|   | 5. Utilizar con autonomía todos los medios convencionales y TIC para obtener y presentar información diversa y para comunicarse en la lengua extranjera.   | Tecnología (análisis y expresión)                                   |
| Matemáticas                                   | 6. Utilizar la lectura y los medios tecnológicos en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas.   | Tecnología (análisis y expresión)                                   |

Figura 2. Objetivos de área vinculados a la competencia mediática.  
Fuente: Decreto 68/ 2007, de 29 de mayo de 2007. Elaboración propia.

En las Figuras 3 a 6 se recogen los contenidos de las áreas de Conocimiento del medio, Educación artística, Lengua castellana y Lengua extranjera que se relacionan con las dimensiones y subdimensiones de la competencia mediática.

| Bloques de contenidos  | Contenidos   | Dimensión competencia mediática                                     |
|--|--|---|
| Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos | Elaboración de sencillos proyectos en equipo: (...) Uso de formatos verbales, gráficos e Internet).  | Lenguajes (expresión)   |
| Bloque 2. El conocimiento, construcción y conservación del entorno           | Planificación y realización de proyectos en equipo (...): Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.  | Tecnología (análisis y expresión)                                   |
| Bloque 3. La vida y convivencia en la sociedad                               | Elaboración de sencillos proyectos en equipo: (...) Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable. (...) Uso de documentos escritos y visuales, Internet y TIC para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos. | Ideología y valores (análisis)<br>Tecnología (análisis y expresión) |

Figura 3. Bloques de contenidos de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural vinculados a la competencia mediática.

Fuente: Decreto 68/ 2007, de 29 de mayo de 2007. Elaboración propia.

| Bloques de contenidos                                  | Contenidos  | Dimensión competencia mediática  |
|--|---|--|
| Bloque 1<br>Observación, creación y expresión plástica | Observación y curiosidad por descubrir las posibilidades artísticas que ofrece el entorno natural, artificial y artístico: Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social y comunicación de las apreciaciones obtenidas. | Lenguajes (análisis y expresión)<br>Procesos de interacción (análisis) |
|  | Expresión y creación plástica: Uso de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas.  | Tecnología (expresión)   |
| Bloque 2. Audición, interpretación y creación musical  | Interpretación y creación musical: uso de las TIC como vehículo de expresión musical. Grabación de las producciones musicales propias.  | Tecnología (expresión)   |

Figura 4. Bloques de contenidos del área de Educación Artística vinculados a la competencia mediática.  
Fuente: Decreto 68/ 2007, de 29 de mayo de 2007. Elaboración propia.

| Bloques de contenidos                                     | Contenidos   | Dimensión competencia mediática  |
|---|--|--|
| Bloque 1. Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar | Escuchar:<br>Escucha y comprensión del contenido global y de detalles sobre noticias, hechos y acontecimientos significativos de la radio, la televisión e Internet.<br>Identificación, clasificación y comparación de informaciones relevantes en documentos audiovisuales.   | Procesos de interacción (análisis y expresión)<br>Ideología y valores (análisis)   |
| Bloque 2. Comunicación escrita: Leer y escribir.          | Comprensión de textos escritos:<br>Localización de informaciones relevantes y destacadas en titulares, entradillas, portadas en textos de la prensa y Web infantiles, con especial incidencia en la noticia y cartas al director.<br>Identificación, clasificación, integración, comparación e interpretación de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes fuentes y soportes para aprender y contrastar información.<br>Uso de las TIC como fuentes de información y modelos para la composición escrita. | Lenguajes (análisis y expresión)<br>Procesos de interacción (análisis y expresión)<br>Ideología y valores (análisis)<br>Tecnología (expresión) |
|   | Composición de textos escritos:<br>Composición de noticias sobre acontecimientos significativos, artículos de opinión y cartas al director, en situaciones simuladas o reales.<br>Uso de ilustraciones, gráficos y tipografía para facilitar la expresión y la comprensión.  | Procesos de interacción (análisis y expresión)<br>Lenguajes (análisis y expresión)<br>Producción y difusión (expresión)                        |

Figura 5. Bloques de contenidos del área de Lengua castellana y literatura vinculados a la competencia mediática.  
Fuente: Decreto 68/ 2007, de 29 de mayo de 2007. Elaboración propia.

| Bloques de contenidos  | Contenidos  | Dimensión competencia mediática      |
|--|---|--------------------------------------|
| Bloque 1. Comunicación oral:<br>Escuchar, hablar y conversar | Escuchar:<br>Escucha y comprensión de instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático para extraer información global y alguna específica. | Lenguajes<br>(análisis y expresión)  |
| Bloque 2. Comunicación escrita:<br>Leer y escribir           | Leer:<br>Uso de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías.<br>Escribir:<br>Uso de las TIC para leer, escribir y transmitir información.                  | Tecnología<br>(análisis y expresión) |

Figura 6. Bloques de contenidos de Lengua Extranjera vinculados a la competencia mediática.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a los contenidos de las áreas de Matemáticas y Educación Física no se han hallado ninguno que se vincule de manera directa con la competencia mediática, al menos en el segundo ciclo de la etapa.

En lo que concierne a los criterios de evaluación, la Figura 7 muestra la relación de este elemento curricular con las dimensiones de la competencia mediática en las distintas áreas.

| Área                   | Criterios de evaluación  | Dimensión competencia mediática                             |
|------------------------|--|---|
| Conocimiento del medio | 1. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.<br>Pretende evaluar la competencia para discernir el uso limitado de la televisión, videoconsolas o juegos de ordenador, etc.  | Procesos de interacción (análisis)                          |
|                        | 9. Recoger información de fuentes orales y escritas convencionales y mediante el uso de las TIC.<br>Se valora el uso razonable del ordenador.  | Tecnología (análisis)<br>Procesos de interacción (análisis) |
| Educación Artística    | 4. Utilizar las TIC y los medios audiovisuales para realizar representaciones plásticas y musicales con autonomía.<br>Valora la competencia para, con mayor autonomía, realizar dibujos, tratar imágenes y obtener secuencias sonoras con software específico.   | Tecnología (expresión)                                      |
| Educación Física       | 6. Utilizar la lectura y las TIC como recurso del área.<br>Valora la competencia del alumnado para utilizar estas herramientas para realizar sencillas investigaciones e indagar sobre actividades autóctonas que tienen que ver con el bagaje socio cultural de la zona.<br>Se valora igualmente su utilización para obtener información sobre actividades relacionadas con otras culturas. | Lenguajes (análisis y expresión)<br>Tecnología (expresión)  |

| Área                           | Criterios de evaluación   | Dimensión competencia mediática                                       |
|--------------------------------|---|---|
| Matemáticas                    | 10. Utilizar recursos didácticos en la resolución de situaciones concretas de aprendizaje (establecimiento de relaciones, deducciones, manejo de fuentes diversas de información en soporte impreso o informático, etc.). Se valora si el alumnado adquiere progresiva autonomía en el uso de los recursos didácticos alternativos, la calculadora, la lectura de textos y las TIC e Internet.  | Tecnología (expresión)  |
| Lengua castellana y literatura | 2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias.<br>Valora la competencia para obtener, seleccionar y relacionar información relevante procedente de situaciones habituales en el aula, las que se producen tanto para relacionarse, como para aprender, y de las que se dan en el entorno social (familia, radio, tv,...).   | Lenguajes (análisis y expresión)                                      |
|                                | 5. Localizar y recuperar información explícita, realizar inferencias directas, contrastar con las ideas propias e interpretar el texto escrito. (...) se valora si utilizan sus experiencias y conocimientos para establecer relaciones entre las ideas propias y la información del texto; y las destrezas para utilizar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayuden a la identificación de las ideas principales: tipografía en titulares o entradillas, en portadas, folletos; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares destacados de los textos (...). | Lenguajes (análisis y expresión)<br>Ideología y valores (análisis)    |
|                                | 6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital.<br>Se valora la competencia para redactar textos (...) propios de los medios de comunicación social, referidos a hechos próximos a su experiencia.  | Lenguajes (análisis y expresión)<br>Producción y difusión (expresión) |
|                                | 8. Utilizar estrategias de aprendizaje, recursos y TIC para la adquisición de aprendizajes.<br>Valora el uso de estrategias de consulta de enciclopedias y diccionarios (soporte escrito o informático) o de la navegación en Internet para recoger información y realizar trabajos de forma individual o en equipo. Asimismo, se valora el uso de procesador de textos: nombrar el fichero y guardar, definir los estilos y revisar.   | Lenguajes (análisis)<br>Tecnología (análisis)                         |
| Lengua extranjera              | 6. Usar estrategias de aprender a aprender, incluyendo los medios informáticos, en las situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. Se valora (...) el uso cada vez más autónomo de diccionarios bilingües y el uso de las TIC e Internet.   | Lenguajes (análisis)<br>Tecnología (análisis)                         |

Figura 7. Criterios de evaluación de las áreas vinculados a la competencia mediática.

Fuente: Decreto 68/ 2007, de 29 de mayo de 2007. Elaboración propia.

## 4. CONCLUSIONES

Diferentes autorías como Tucho (2008) o Camps (2009) han manifestado la escasa presencia de la competencia mediática en el currículum escolar; no obstante, hemos podido comprobar que, en el caso de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, en áreas como Conocimiento del medio, Educación artística, Lengua castellana y Lengua extranjera se reconoce esta presencia en los distintos elementos curriculares que las integran -objetivos, contenidos y criterios de evaluación-.

Asimismo, la mayoría de las dimensiones establecidas por Ferrés (2007) se encuentran presentes en estos elementos curriculares, exceptuando la dimensión *estética*. No obstante, esto no significa que no pueda estar recogida en el currículum de otros ciclos de la etapa.

Por lo tanto, la educación mediática está suponiendo un reto tanto curricular como político, a nivel nacional e internacional, que invita a una reflexión profunda sobre las actuales prácticas de aula, dado que viviendo en la sociedad de la información y comunicación no podemos obviar los nuevos, espacios, aplicaciones y posibilidades educativas que nos ofrecen las tecnologías. Igualmente, desde los diferentes documentos legislativos analizados queda patente la necesidad de desarrollar la competencia mediática en el alumnado en general y en el alumnado de educación primaria en particular.

## REFERENCIAS

- AGUADED, J. I. (2002). Internet, una red para la información, la comunicación y la educación. En Aguaded, J.I. y Cabero, J. *Educación en red. Internet como recurso para la Educación*. Málaga: Aljibe.
- AREA, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclee.
- ALAMEDA, A., MERCADO, M. J., GÓMEZ-LLORENTE, D. y ALAMEDA, E. (2010). Adaptación de metodología y contenidos para los nuevos planes de estudio según el EEES. *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones técnicas*/coord. Miguel Pasadas Fernández.1-4.
- BAZALGETTE, C. (2007). Carta Europea de Educación en Medios (Bruselas). *Comunicar*, 28, 137-142. [En línea]. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802819.pdf>> [03 de marzo de 2013].
- CABERO, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En Cabero, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. 1-19. Madrid: McGraw Hill.
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145.

- COMISIÓN EUROPEA (2009). Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. (2009/625/CE). [En línea]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:ES:PDF>> [06 de marzo de 2013].
- Cuestionario Competencia Mediática para Educación Primaria. [En línea] <<http://www.uhu.es/competenciamediatica/primaria/>> [04 de abril de 2013].
- DOMINGO, G. y MARQUÉS, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 37, 169-175.
- FAINHOLC, B. (2006). Los medios en la enseñanza. *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 27. [En línea]. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2701.htm>> [Disponible el 03 de marzo de 2013].
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2009). De la verificación a la acreditación en los nuevos planes de estudios. En los sistemas de información para la garantía de la calidad de las enseñanzas universitarias. *Congreso Almagro 9 y 10 de octubre de 2008*. 287-304.
- GONZÁLEZ-LOSADA, S. y MUÑOZ-CATALÁN, E. (2010). Análisis de las competencias de los estudiantes de derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES. XXI. *Revista de educación*, 12, 147-162.
- LEBRERO, M. P. (2007). Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de educación*, 343, 275-299
- MEDRANO, M<sup>a</sup>. C. (2008). Los hábitos y la dieta televisiva en distintas edades: implicaciones educativas. *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 31. [En línea]. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/n31art/art315.htm>> [03 de marzo de 2013]
- MUÑOZ, B. (2005). *La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada*. Madrid: Pearson Educación.
- OPPERTI, R. (2009). Aportes curriculares para la EDUCACIÓN en medios: un proceso en construcción. *Comunicar*, XVI, 32, 31-40.
- PRENSKY, M. (2006). *Don't Bother Me Mom—I'm Learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul, EUA: Paragon House.
- RAMÍREZ, A. (2010). Los medios de comunicación y la operativización de las competencias básicas en educación primaria. *Ed. UCO revista de Investigación Educativa*, 4, 111-127

SNYDER, I. (2004). *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Londres: Ediciones Aljibe.

TUCHO, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553.



# COMPETENCIA DIGITAL Y COMPETENCIA MEDIÁTICA. UNA COMBINACIÓN PERFECTA PARA ELIMINAR BARRERAS HACIA LA INCLUSIÓN

PAULA RENÉS ARELLANO  
ROSA GARCÍA-RUIZ  
*Universidad de Cantabria*

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA  
*Universidad de Córdoba*

## INTRODUCCIÓN

La sociedad tecnológica y mediática está provocando cambios en los diferentes sectores sociales, lo cual exige cada vez el desarrollo de nuevas competencias por parte de la ciudadanía, de manera que no basta ya con poseer las competencias básicas que se han incorporado en la educación obligatoria, sino que es necesario reforzar las habilidades, actitudes, conocimientos y las posibilidades de actuación para desenvolvernos con éxito en el contexto digital en el que convivimos. Y es aquí donde la escuela cobra su máxima relevancia, puesto que tiene la oportunidad de combinar la competencia digital con la competencia mediática, como a continuación analizaremos.

La alfabetización y educación mediática se convierten en un objetivo fundamental para los organismos internacionales tratando de desarrollar una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación (Aguaded, 2012), con un interesante programa de la Comisión Europea –Media- que pretende apoyar a los medios de comunicación (Aguaded, 2013). La Agenda Digital para Europa, de 2010 (<https://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>) establece principios y acciones que contribuyen a facilitar la alfabetización mediática de la ciudadanía, haciendo referencia a las dificultades particulares que presentan las personas con discapacidad para beneficiarse de nuevos contenidos y servicios electrónicos, abordando la brecha digital existente, y proponiendo diversas acciones para lograr la inclusión digital.

Algunas investigaciones abordan la capacidad de los medios de comunicación para facilitar la participación activa de estas personas en la sociedad, como Villanueva, Barberena y Reboiras (2006) o Rodríguez y García (2010), que destacan las limitaciones de las personas con discapacidad para acceder a los nuevos medios, a pesar de reconocer su importancia.

Ante este contexto presentamos una experiencia llevada a cabo en un Centro de Educación Especial, en el que los medios de comunicación se convierten en un recurso extraordinario para eliminar barreras digitales y mediáticas, logrando una mayor inclusión de sus estudiantes.

## 1. OBJETIVOS

En el comienzo de esta iniciativa pionera, el equipo de profesionales elaboró un proyecto de innovación educativa en el que se creó una radio –Radio Menuda–, la cual pasó a formar parte del Proyecto Educativo del centro. La radio escolar se ha ido adaptando a las necesidades y cambios producidos en el alumnado, en el contexto, incluso en los cambios curriculares afectados por las diversas modificaciones legislativas sobrevenidas.

Los objetivos planteados en este proyecto de radio escolar pueden sintetizarse en los siguientes:

- Trabajar e integrar a través de la radio las distintas áreas del currículum, dando especial prioridad a las habilidades de comunicación y socialización.
- Aprovechar el uso de las emisiones radiofónicas, como medio de comunicación nutrido de las vivencias, intereses y circunstancias cotidianas que viven los alumnos, en relación con sus entornos más próximos.
- Desarrollar la competencia mediática a través de la estimulación en la recepción, comprensión y emisión de mensajes.
- Favorecer la adquisición de competencias que mejoren la inclusión del alumnado en la sociedad, como el trabajo colaborativo, la comunicación oral y escrita y una mayor autonomía.

## 2. DESARROLLO Y RESULTADOS

A lo largo de estos años, el éxito conseguido por esta radio escolar se ha visto reforzado por la creación de un periódico y por la edición de videos en distintos formatos adaptados a lo que sería un programa de televisión, los cuales cuentan como organizador y lugar de creación y análisis el desarrollo, con un taller de audiovisuales, que tiene lugar a lo largo de la semana escolar, durante algunas tardes. Durante el taller se trabajan los contenidos a incorporar tanto en el programa de radio como en el periódico, además de analizar y reflexionar sobre lo producido cada semana. Por otro lado se trata de facilitar el acceso del alumnado a su contexto mediático a partir de visualizar juntos las noticias emitidas cada tarde en televisión, reflexionando, compartiendo, analizando, discutiendo, a partir de su contenido, y de la percepción que de él tienen los alumnos.

“Radio Menuda” tiene una periodicidad de emisión semanal.. Cada semana se asignan diferentes roles a los estudiantes. El programa de radio consta de una serie de secciones fijas y otras variables en función de las situaciones vividas cada semana. Entre las fijas se encuentran: las noticias, los deportes, las dedicatorias, el menú diario, el tiempo.

Los propios estudiantes son los responsables de seleccionar los contenidos que se van a retransmitir, en función de la sección de la que se encarguen. Como ejemplo, señalaremos que en la grabación de un programa pueden intervenir entre 10 y 12 estudiantes, mientras el resto se encuentra en la misma sala de grabación asistiendo a ésta. De esta manera, cada alumno necesita recurrir a los diferentes medios de comunicación para seleccionar el contenido, tanto en el centro, como con sus familias.

El menú diario corre a cargo de los más pequeños, de manera que deben entrevistar a los responsables del comedor para comunicarlo posteriormente. Resulta destacable también el rol protagonista de los técnicos responsables del sonido, de la incorporación de las cuñas musicales entre cada sección, así como de seleccionar la música para presentar cada sección y cada programa.

De esta manera, todos los estudiantes del centro se sienten protagonista de su programa de radio, apoyados en todo momento por los profesionales responsables de cada grupo.

En cuanto al periódico “La Estela”, cabe destacar que tiene una periodicidad quincenal. Está formado por varias secciones, como noticias, deportes, entrevistas, visitas realizadas fuera del centro, recibidas en el centro, etc. Existen también otras secciones puntuales, como el desarrollo de un taller de cocina, publicando algunas recetas seleccionadas por ellos. El periódico constituye un medio de comunicación esencial con las familias, al compartir la vida en el centro, las experiencias vividas y las que se esperan vivir.



Figura 1. Imagen de una edición del periódico

Finalmente, presentamos el trabajo de la televisión en el centro, contextualizados en el desarrollo del programa Comenius, gracias al cuál los estudiantes tienen la oportunidad de viajar a otros países y vivir una experiencia enriquecedora. De esta manera, los estudiantes buscan la información más relevante del país de destino, a través de los diferentes medios de

comunicación. Incluso, algunos “reporteros” salen a la calle a entrevistar a los ciudadanos tratando de recabar información sobre ese país. Todo ello se va grabando en diferentes videos, que posteriormente requieren de un proceso de edición y producción, por los propios estudiantes.

Durante la estancia en el país, se siguen grabando diferentes reportajes, imágenes relevantes, experiencias destacables, momento de la convivencia con estudiantes del país de destino, etc. Finalmente, una vez que se regresa al centro, se lleva a cabo la edición de todo el contenido, incluyendo la grabación de un video, en formato de noticias o documental, en el que se resume todo lo vivido en la estancia.

### 3. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha descrito una experiencia llevada a cabo en un centro de educación especial, en el que se pretende dotar al alumnado de las competencias mediática y digital para eliminar barreras que limitan su inclusión en la sociedad en las condiciones que merecen. Esto supone llegar a desarrollar la capacidad de disfrutar de los medios, recibir la información necesaria, analizarla de forma crítica, y poder emitir nuevos mensajes y productos audiovisuales, de una forma cada vez más autónoma, como pueden ser los programas de radio, el periódico escolar y los programas o documentales que se emiten para todo el centro.

Queremos hacer llegar nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes y profesorado del Centro de Educación Especial Fernando Arce, por permitirnos conocer y aprender de una experiencia única. También, al equipo investigador del Proyecto I+D La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03) que ha permitido avanzar en este campo.

### REFERENCIAS

- AGUADED, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8.
- AGUADED, J.I. (2013). El programa Media de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, A. (2010). Medios de comunicación y discapacidad: entre la accesibilidad y la interactividad. *Icono 14*, 8 (1).
- VILLANUEVA, J., BARBERENA, T. y REBOIRAS, O. (2006). Los medios de comunicación como integradores de las personas con discapacidad: realidad gallega y medidas a tomar. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 10, 151-160.

# CONTRIBUCIÓN DE LAS MATEMÁTICAS A LA COMPETENCIA EMOCIONAL

RAÚL RIVILLA BASTANTE

*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## INTRODUCCION

En este trabajo, pretendemos hacer una reflexión sobre la contribución de las matemáticas a la Competencia Emocional. Tradicionalmente, las emociones que las Matemáticas despiertan en la mayoría de los miembros de la sociedad provoca un lugar de encuentro común en el que socialmente se ve bien aceptado tener un mal rendimiento en las Matemáticas. De esta forma, unas emociones negativas de entrada provocan unos malos rendimientos que retroalimentan esos sentimientos negativos hacia nuestra materia. Sin embargo, veremos cómo la adquisición de la competencia matemática contribuye a ser competente emocionalmente, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. En especial, cómo la adquisición del cálculo, la estimación y la resolución de problemas pueden fomentar emociones positivas que mejoren la madurez del alumno y su integración con sus compañeros.

Por otra parte, veremos las matemáticas como contexto y herramienta para trabajar valores. Por último, estudiaremos cómo utilizar la empatía en la clase de matemáticas.

## 1. MATEMÁTICAS, EMOCIONES Y CURRÍCULO

El currículo 68/2007 establece asociadas a la Matemáticas 6 objetivos para la etapa, entre ellos, uno principalmente actitudinal:

*5-. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, reconocerla como una ciencia abierta y dinámica; disfrutar con su uso; reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.*

Obviamente, este objetivo está claramente relacionado con la constancia y con la precisión y tener una mente abierta a otras opciones. Estas cuestiones en contextos de la vida personal, pueden hacer más maduros a nuestros alumnos/as.

No obstante, no es la única lectura interesante que podemos hacer en el currículo.

Primer y Segundo Ciclo: Bloque de Resolución de problemas:

“*Desarrollo de estrategias personales de cálculo mental...*”

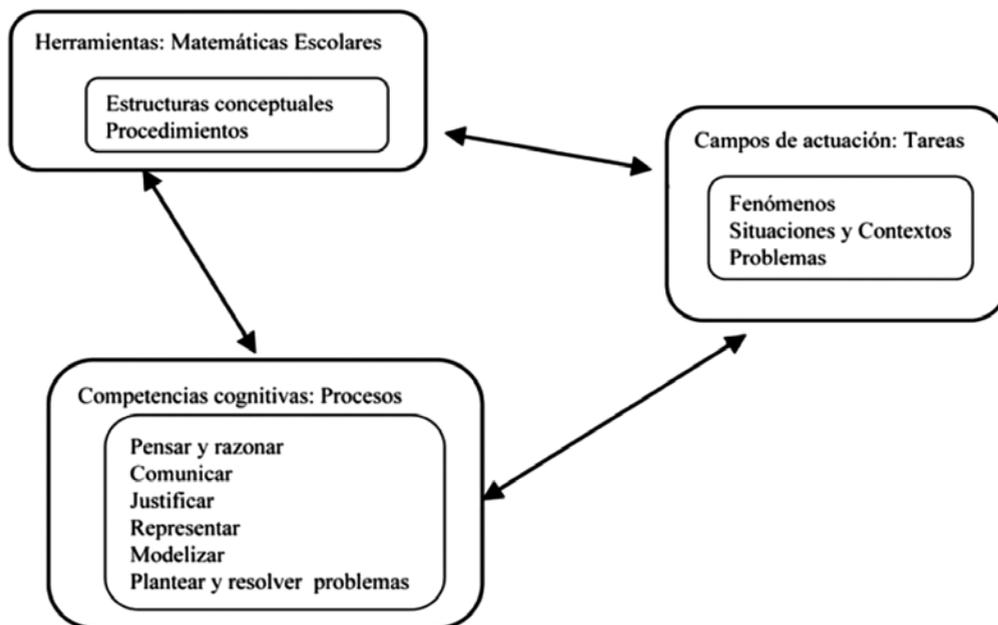
“*Explicación oral del significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas*”

“*Confianza en las propias posibilidades; curiosidad, interés y constancia en la búsqueda de soluciones*”

“*Construcción de los propios problemas de forma individual y cooperativa: Participación y colaboración activa en el trabajo en equipo y el aprendizaje organizado.... Respeto por el trabajo de los demás*”

Tercer Ciclo: Se amplía ante la mayor madurez del alumno: “*Formulación de razonamientos para argumentar sobre la validez de soluciones, identificando, en su caso, los errores*”.

Por otra parte, el profesor Luis Rico establece el siguiente modelo funcional:



Entre las competencias cognitivas que desarrolla la Matemática, al menos 3 de las 6 implican interactuar con el entorno cercano: *Comunicar, Justificar y Plantear y resolver problemas*.

Subyace, en todo ello, la convicción de que las Matemáticas, y en concreto su papel en la Resolución de Problemas, contribuye de forma sustancial a la madurez del alumno, y a aprender a gestionar sus emociones.

## 2. MATEMÁTICAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La resolución de problemas tiene sus peculiaridades, pues es necesario que el alumno acepte el reto de resolverlos. La frustración hace que conforme avanza la edad del alumno cada vez menos de ellos estén dispuestos a afrontar una situación en la que su intelecto se pone a prueba. En buena medida, parte de la culpa la tenemos los docentes. Me explico, la prisa por avanzar en el currículo, el día a día, o a veces, nuestra propia cerrazón en la forma propia de pensar hace que no exploremos otros caminos o que no nos limitemos a hacer de “notarios” de la clase viendo diferentes propuestas, sendas y explorando todos conjuntamente cuáles son fructíferas y cuáles no. De estas formas, felicitando (incluso) propuestas de algún alumno, estamos cercenando otras propuestas que quedan silenciadas en la mente de nuestros alumnos coartando la posibilidad de que más adelante (en otra actividad) participen o expongan su punto de vista en voz alta.

Por otra parte, tampoco tenemos claro qué es un Problema y qué es otra cosa. Un problema tiene determinadas características: No son cuestiones con trampas ni acertijos; pueden o no tener aplicaciones, pero el interés es por ellos mismos; representan un desafío; apetece compartirlos; son abordables y son placenteros.

Existen diferentes modelos (Polya, Guzmán, Schoenfeld) sobre cómo afrontar su resolución. Básicamente podríamos resumirlos en: 1) Comprenderlo, 2) Trazar un plan, 3) Ejecutarlo y 4) Comprobar y validar la solución.

### 2.1. ¿Qué aporta la Resolución de Problemas?

Principalmente, desde mi punto de vista, enseña a convivir con la frustración de no lograr resolver el problema. Suele haber varias etapas en esta lucha: el miedo a la hoja en blanco, el miedo a estar haciendo lo incorrecto, el miedo a defender lo hecho en público... Evidentemente, su práctica, obliga a convivir con unas emociones, lo que suele conducir, inequívocamente a una mejora en la gestión de las mismas, al tiempo que, conforme se va adquiriendo una mayor competencia matemática, se logra mayor autoconfianza y seguridad en uno mismo, y en la capacidad de salir adelante en desafíos venideros.

La inteligencia emocional, desde el modelo de habilidad, conlleva 4 grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Todas ellas, aparecen en una situación de desafío e inseguridad como es la resolución de problemas. Sin menoscabo de todo lo dicho, lo que parece obvio es que la Resolución de Problemas:

1. Fomenta la autonomía y la iniciativa personal.
2. Promueve la perseverancia en la búsqueda de alternativas de trabajo.
3. Permite mayor flexibilidad para modificar puntos de vista.
4. Fomenta la lectura comprensiva.
5. Favorece la organización de la información.
6. Diseña un plan de trabajo y su puesta en práctica.
7. Interpretación y análisis de resultados.
8. Habilidad para comunicar con eficacia los procesos y resultados seguidos.
9. Conecta con otras áreas de conocimiento de forma contextualizada

## 2.2. Entre iguales en la clase de Matemáticas

Además, la clase de Matemáticas y la gran diversidad de herramientas que tenemos para trabajar: ejercicios, problemas, cuestiones abiertas, desafíos, juegos, pasatiempos... permite alternar la forma de organizar el trabajo: individual, parejas, grupo, gran grupo; lo que favorecerá una mayor interacción entre iguales, lo que puede sin duda redundar en un mejor clima de aula y una mejor integración de todo el alumnado.

## 2.3. Las Matemáticas y la gestión de emociones

Suele asociarse la Matemática a la inteligencia racional, considerando que es toda la relación que tiene con los procesos intelectuales. Se desdeña así parte de la actividad matemática: visual-espacial, analógica, intuitiva, sintética, de procesamiento múltiple y simultáneo,...

Desde luego, en clase de Matemáticas, como en otras muchas, entran en juego las emociones. Emociones negativas y positivas. Hablemos de ellas.

**Emociones negativas**, a evitar, como la frustración, la hostilidad, el pesimismo, la depresión, la ansiedad, la preocupación, el pánico, el desprecio, la antipatía, ... si estas emociones aparecen y no las gestionamos adecuadamente la parte emocional bloqueará la racional y no aceptaremos el reto de aprender matemáticas. Como docentes, podemos contribuir a que esto no ocurra: luchando contra estereotipos (las matemáticas son...), quitando hierro a los errores (dándoles el papel que juegan en el aprendizaje, no más),...

**Emociones positivas**, a fomentar, como la alegría, sorpresa, felicidad, el disfrute, la diversión, la satisfacción, la euforia, la cordialidad, la confianza, el enamoramiento, la admiración, ... todas ellas surgen, o pueden surgir en mayor o menor medida, en la clase de Matemáticas. Bien sea en el trabajo en equipo o individual, en la resolución de problemas, participando en gymkanas matemáticas, haciendo juegos/pasatiempos en la clase de matemáticas, en la

discusión racional en gran grupo,... pero fundamentalmente, las matemáticas deben aportar: alegría, sorpresa y admiración para que nuestros alumnos tengan ganas de participar de las mismas.

|  |   |
|--|---|
| Sorpresa: no en el sentido de sobresalto, sino en el de "jeureka!" | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ante la belleza de un objeto matemático: compás, poliedros, ángulos, caleidoscopio,...</li> <li>✓ Ante un razonamiento</li> <li>✓ Ante una solución contraria a lo que la intuición nos dice</li> <li>✓ Ante la relación de hechos aparentemente inconexos</li> </ul>  |
| Alegría / Diversión:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derivada de la ausencia de monotonía</li> <li>✓ Derivada de la dinámica de la clase</li> <li>✓ Derivada del enfoque lúdico</li> <li>✓ Del uso del material: cartas, juegos, dados, simulación, juegos de mesa, bingos, trivial,...</li> <li>✓ Del uso de la tecnología</li> <li>✓ De un buen desafío que apetece resolver</li> </ul> |
| Confianza  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derivada del afianzamiento que se logra con la repetición, para lograr una seguridad antes de lograr nuevos avances.</li> <li>✓ Al comprobar la solución y ver si es coherente, si es la verdadera solución...</li> <li>✓ De la no – evaluación</li> <li>✓ Del trabajo en equipo</li> </ul>  |
| Satisfacción   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por la cordialidad en el trato</li> <li>✓ Por el trabajo bien hecho y terminado.</li> <li>✓ Por observar las consecuencias de nuestro trabajo</li> </ul>   |

En definitiva, el clima de nuestra clase, vendrá influenciado por cómo la organicemos y la gestionemos, haciéndonos más felices a nosotros y a nuestros alumnos. Correctamente planteada, nuestra clase debe lograr mejorar la estima de nuestros propios alumnos hacia ellos mismos, hacia nosotros y hacia nuestra materia.

#### 2.4. Matemáticas y contextos

El mismo problema matemático, o la misma técnica es susceptible de ser enmarcada en diferentes contextos, introduciendo problemas actuales de nuestra sociedad, logrando así, un aprendizaje en valores aunque sea de forma colateral. Por tanto, gráficas, tablas, enunciados, pueden ser un marco adecuado para hablar de actitudes ecológicas, de no – violencia, alejar estereotipos, desterrar xenofobias,... etc.

## REFERENCIAS

- ALSINA, C. (2000). *La Matemática hermosa se enseña con el corazón*. Buenos Aires. OMA Currículo CLM, Decreto 67/07.
- RICO ROMERO, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. *Revista de educación*. Universidad de Granada.

# LOS MAPAS MENTALES Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESPACIALES Y EMOCIONALES

M<sup>a</sup> ÁNGELES RODRIGUEZ DOMENECH  
ESTELA ESCOBAR LAHOZ  
ÓSCAR JEREZ GARCÍA  
ISABEL RODRIGO VILLENA  
M<sup>a</sup> PAZ LADRÓN DE GUEVARA FLORES  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La realización y análisis de *mapas mentales* corresponde a un modo de investigación geográfica con interesantes vínculos entre los análisis cualitativos y cuantitativos. Desde la Geografía, una de las ideas más aceptadas es que uno de sus objetivos básicos como ciencia, es el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio natural más o menos alterado por la acción antrópica.

El ser humano no se comporta en el espacio urbano racionalmente (en términos de racionalidad económica), sino que lo hace en función de la distorsionada y fragmentaria imagen que posee de la ciudad. Por ese motivo, las imágenes del medio o *mapas mentales* se toman como indicadores de procesos generales de toma de decisiones espaciales por parte del hombre (Estébanez, 1977: 5-6).

Cada uno de nosotros posee una imagen parcial del espacio urbano en función de la cual actúa y decide su comportamiento. Hay quien ha llegado a asegurar que para el ciudadano la ciudad objetiva no existe<sup>1</sup>, pues más allá de ella está la ciudad que la gente utiliza, controlada por las imágenes que la propia gente se forja, porque el comportamiento depende de la imagen. Reaccionamos frente al entorno que percibimos, y nuestra actitud resulta más condicionada por nuestra experiencia personal que por los verdaderos caracteres de ese espacio (Somoza, 1992:308).

A pesar de las variadas tendencias existentes, como señaló Ballester y Bosque Sendra (1989) los geógrafos nos hemos volcado desde siempre en la explicación de la ciudad objetiva, sin tener en cuenta que ciertas características del comportamiento del ciudadano, ligadas a sus percepciones del entorno urbano, desempeñan un papel fundamental en la organización de la ciudad. Por ello, un importante sector de la Geografía Urbana ha ido centrando su interés en el estudio de las imágenes de la ciudad y en el análisis de los distintos factores que influyen en el

---

1 CARTER, H. *El estudio de la geografía urbana*. IEAL, 1983, Madrid

individuo a la hora de construir su espacio subjetivo. La Geografía de la Percepción, como se ha denominado a esta teoría científica, tiene como objeto de estudio este otro espacio, al que llega mediante la elaboración y posterior análisis de encuestas y entrevistas con los protagonistas de la ciudad (Somoza, 1992: 308).

El método científico en el análisis de la percepción parte del medio objetivo, identifica a continuación las imágenes mentales del mismo y compara ambas realidades para determinar así las *imperfecciones del conocimiento* sobre ese espacio.

## 2. GEOGRAFÍA Y MAPAS MENTALES

Este proceso en el que se combinan elementos urbanos y emocionales pueden ser estudiados a través de los mapas mentales. Estos mapas permiten explicar los itinerarios urbanos elegidos y marcar aquellos hitos más destacados de la ciudad.

El estudio de la mente humana corresponde al ámbito de la Psicología y el de los mapas mentales surge en el ámbito de la Geografía Humanista y del campo del análisis de la percepción. Una vez que la imagen mental se plasma sobre el papel (lo cual puede realizarse mediante diferentes tipos de respuestas) y se hace concreta, puede ser abordada desde la Geografía Cuantitativa.

En la Figura n° 1 se presenta el proceso por el cual se llega al mapa mental. La *realidad* es la base empírica (ambiente) que genera diferentes estímulos a los individuos; a través de la percepción individual se construye una *imagen* que es captada gráficamente a través de una representación cartográfica llamada mapa mental. Es decir, en la relación hombre-medio, el medio provee la base empírica y el hombre, a través de su percepción, le brinda un significado (Buzai, 2011: 3).

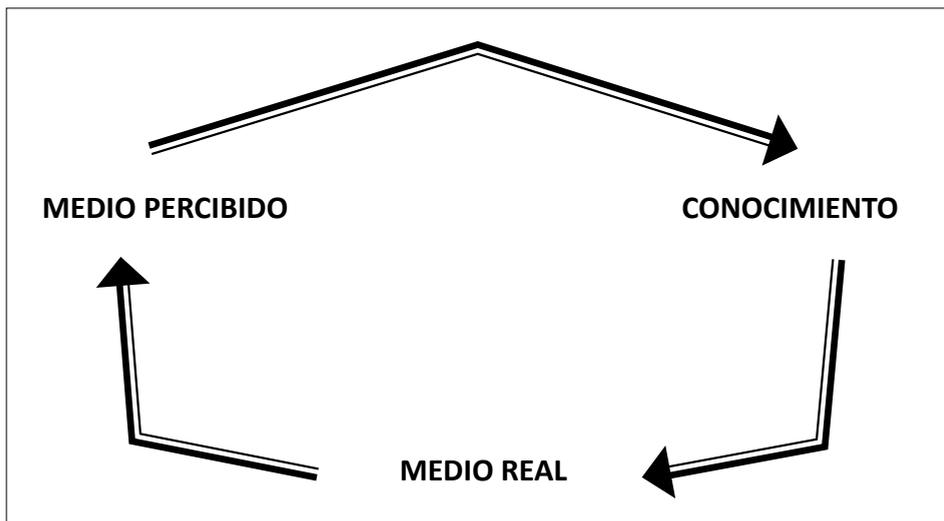


Figura 1.- Relación circular entre el medio real, imagen y comportamiento  
Fuente: CAPEL, H. (1973)

Los estudios psicológicos sobre la elaboración de mapas mentales, en el que cada individuo tiene en su mente un esquema o “mapa” organizativo de cualquier tipo de conocimientos, contrastan cuando el conocimiento del que se trata es espacial o territorial. Entonces el mapa adquiere un doble significado: mental y geográfico a la vez, y constituye una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Los primeros trabajos, a este respecto, fueron debidos a Lynch (2000), sobre las imágenes de la ciudad, pero a partir de aquí se generalizaron en numerosos trabajos de Geografía de la percepción (Capel, 1973) y de didáctica geográfica (Herrero, 1992).

La Geografía de la percepción, supone una aportación y ofrece tantas posibilidades, al ser un nuevo enfoque que rompe los límites convencionales de la disciplina y abre paso a lo interdisciplinario, pero en realidad, esta línea de investigación forma parte de una tendencia más amplia llamada “revolución conductista” (behavioural revolution) (Downs, 1970). Si bien los antecedentes se remontan a Trowbridge (1912), sólo el ya clásico artículo de Lowenthal (1961) difundió el interés por el estudio de las imágenes del medio, lo que llevó a la Geografía a entrar en contacto con la Psicología y especialmente con los psicólogos europeos, ya que la psicología americana era bastante monolítica en su concepción y no concedía atención más que a aquellos variables medibles y observables (Hull, 1943; Skinner, 1953). Son los trabajos de Lewin (1935) y Tolman (1948) los que más influyen en los geógrafos dado que estos autores subrayan que las imágenes mentales del medio son el resultado de un aprendizaje, e influyen en la conducta humana.

Desde la Geografía no vamos a considerar los aspectos psicológicos de la percepción, ya que al psicólogo le interesa la imagen del medio para poder comprender a través de la misma, cómo el individuo conoce el medio. Sin embargo, la imagen para el geógrafo es el filtro que se interpone entre el hombre y el medio, y su preocupación es analizar la imagen y comparar su isomorfismo con el mundo real, ya que carecemos de acceso directo e inmediato a este mundo real y a sus propiedades. Todo lo que sabemos de la realidad está mediatizado (Neisser, 1967) y la toma de decisiones que afectan al medio no se efectúa sobre el medio real sino sobre la imagen que el hombre tiene del medio. Además, el psicólogo se preocupa de microespacios en tanto que el geógrafo trabaja a meso y macroescalas.

En resumen, la percepción como proceso es un filtro que se interpone entre el hombre y el medio, y considerada la percepción como producto, el resultado de la percepción es la imagen que se relaciona, pero no es una copia exacta del medio real u objetivo (Estébanez, 1977: 7). La tendencia geográfica con respecto a los mapas mentales parte de dos premisas:

Admitir la existencia de imágenes del medio en la mente del hombre y la posibilidad de medirlas de forma adecuada.

Suponer que existe una fuerte relación entre la imagen mental del medio y su comportamiento en el mundo real.

### **3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPACIALES Y EMOCIONALES A TRAVÉS DE LOS MAPAS MENTALES**

Este artículo es producto de una investigación para contribuir al desarrollo del pensamiento espacial por la relevancia que tiene la naturaleza y el desarrollo del pensamiento en los

estudiantes, así como el desarrollo de la competencia emocional, en la que sepan identificar los sentimientos y cómo estos afectan a la percepción espacial de la realidad.

Basándonos en desarrollos teóricos acerca de la imagen de la ciudad, entre los que destaca los elaborados por el planificador estadounidense Kevin Lynch (1918-1984), esta *imagen* se basa en elementos estables a través del tiempo, aunque muchos detalles vayan cambiando en escalas de mayor detalle.

Lynch (2000) considera que el diseño urbano es un arte visual de larga escala temporal, donde la actividad perceptiva del individuo –a través de su visión- se pone en el centro del proceso; pero esta percepción resulta ser fragmentada, limitada y combinada con un gran sinnúmero de otras percepciones. Centrándonos en la representación de la imagen de la ciudad a través de un mapa mental, aparecen los conceptos de *identidad*, *estructura* y *significado*. “La identidad corresponde al reconocimiento de individualidades en el momento de identificar entidades geográficas, la estructura impone el reconocimiento de relaciones entre estas entidades y el significado su naturaleza práctica o emotiva para el observador” (Buzai, 2011: 4).

Para que una *imagen* despierte un valor simbólico positivo, es preciso que los hombres que generan estas imágenes no pierdan el sentido de identidad, es decir, que los habitantes de una ciudad no pierdan el sentido de pertenencia (Goodman: 1969).

En el medio ambiente urbano existen dos conceptos centrales en la actividad perceptiva: la *legibilidad*, como calidad visual que provee el ámbito urbano a sus habitantes y que operativamente ayuda a la facilidad con la que pueden reconocer y representar los elementos de la ciudad, y la *imaginabilidad* como cualidad de las entidades que llevan a crear imágenes con claridad. Lynch (2000:19) presenta una serie de elementos que permiten captar la imagen de la ciudad que aparecen en los mapas mentales urbanos:

- *Sendas*: Elementos lineales que el observador utiliza normalmente en sus desplazamientos. Ejemplo: calles.
- *Bordes*: Elementos lineales que producen discontinuidades y pueden actuar como límites. Ejemplo: vía del ferrocarril.
- *Barrios*: Elementos areales (poligonales) donde el observador puede ingresar y reconoce cierta identidad. Ejemplo: zona comercial.
- *Nodos*: Elementos puntuales que actúan como sitios de confluencia en los movimientos realizados. Ejemplo: rotonda.
- *Mojones*: Elementos puntuales de referencia fácilmente reconocibles que se utilizan como guía en el ámbito urbano. Ejemplo: torre de una catedral.

Estos elementos presentan un doble sentido, en cuanto a legibilidad e imaginabilidad, puesto que son una representación geográfica de la realidad urbana, y son a su vez elementos asociados a una imagen urbana percibida (imaginabilidad) que tiene también componentes apreciativos relacionados con la valoración subjetiva y el afecto que despierta en el individuo. Esta intrínseca relación, se plasma en el mapa mental de una ciudad, donde se apelará a los recuerdos generados a través de la percepción y ellos se plasmarán en el papel mediante entidades geométricas que trasladan los cinco elementos mencionados.

Los *mapas mentales* se convierten así en instrumentos de trabajo óptimos para el desarrollo de la competencia espacial o geográfica, así como de la competencia emocional. Con

una metodología de aprendizaje cooperativo, el análisis de los mapas mentales elaborados por el conjunto de estudiantes sobre una misma ciudad, les permite obtener un conocimiento que se desarrolla mediante una relación directa con su entorno, ya sea físico o social, influenciando y a la vez siendo influenciado por los mismos.

Esta experiencia la hemos llevado al aula, con estudiantes de 3º curso del Grado de Maestros en Educación Primaria, porque consideramos que conocer distintos métodos didácticos, partiendo del entorno próximo, favorece el aprendizaje de nuestros alumnos no sólo en etapas iniciales, sino a lo largo de la vida.

**Nuestro objetivo** es demostrar cómo se desarrollan las capacidades espaciales a través de la utilización y realización de mapas, la denominada “inteligencia espacial”. Donde se trabajarán la orientación, la estructuración, escala y visión espacial de conjunto. Y a su vez, analizar la relación existente entre comportamiento espacial en el medio urbano y percepción y valoración del mismo. Nos planteamos el desarrollo de la **competencia espacial** con el uso de los mapas mentales como herramienta para interpretar el conocimiento geográfico de la ciudad a través de la forma en que aparece representada, así como los elementos definidores de la misma. Y el desarrollo de la **competencia emocional**, en cuanto definir el valor simbólico, que estos elementos tienen, asociándolos a distintos elementos.

#### 4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CASO DE ESTUDIO (32 ALUMNOS DEL CURSO 2º DE 2010–11)

Como se ha presentado en los puntos teóricos, la presente aplicación se basa en un aporte de Kevin Lynch al estudio de los mapas mentales.

El análisis se ha realizado a partir de 32 encuestas completas, realizadas a estudiantes de 2º curso de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha sobre la ciudad en la que realizan sus estudios universitarios, Ciudad Real.

La finalidad que perseguimos es que nuestros estudiantes sepan interpretar el paisaje urbano *imaginable que tienen de la ciudad en la que estudian su carrera universitaria, distinguiendo entre el paisaje urbano legible (para cualquier ciudadano) y el paisaje urbano imaginable (propio del individuo que lo realiza).*

##### 4.1. Metodología

La metodología está basada en la visualización. Esta metodología tuvo una gran simplicidad en su aplicación y se desarrolló en dos etapas: a) la entrevista realizada a la población focal y b) el análisis de la imagen diseñada por los entrevistados. La muestra fue de 32 estudiantes entre 18 y 21 años, en el que un 37% eran chicos, frente a un 63% que eran chicas.

Durante la entrevista se solicitó a los participantes que realizaran un bosquejo, sobre un papel en blanco, del mapa de Ciudad Real, la ciudad donde realizan sus estudios universitarios. Una vez disponibles los diferentes bosquejos, fueron sistematizados a partir de analizar

la frecuencia de aparición de los diferentes elementos urbanos de clara imaginabilidad y posibles de ser llevados a un mapa mediante figuras geométricas: sendas (líneas), bordes (líneas), barrios (áreas), nodos (puntos) y mojonos (puntos).

Dada la uniformidad de las muestras, no fue preciso aplicar técnicas estadísticas como el análisis de componentes principales, ya que las utilizadas cumplen en este caso los requisitos de especificación, es decir, de conceptualización de la imagen, escala (la más adecuada para elaborar mapas mentales es la ordinal), y símbolo (que en este caso fue la pregunta del cuestionario) necesarios para la medición de las imágenes sobre el medio (Tabla nº 1).

| Competencia asociada | Representación espacial percibida   | Elemento percibido imaginable       | Elemento Realidad                      |
|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| COMPETENCIA ESPACIAL | SENDA                               | Elementos definitorios de la ciudad | Identificación<br>3 calles principales |
|                      | SENDA                               | Elementos definitorios de la ciudad | Calle Calatrava                        |
|                      | SENDA                               | Elementos definitorios de la ciudad | Calle Mata                             |
|                      | SENDA                               | Elementos definitorios de la ciudad | Calle Toledo                           |
|                      | NODO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Plazas                                 |
|                      | NODO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Plaza Correos                          |
|                      | NODO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Plaza toros                            |
|                      | NODO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Plaza terreras                         |
|                      | LIMITE                              | Elementos definitorios de la ciudad | Otros pueblos                          |
|                      | LIMITE                              | Elementos definitorios de la ciudad | Carreteras                             |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Grandes centros comerciales            |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Puerta de Toledo                       |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Ayuntamiento                           |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Iglesias                               |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Hoteles                                |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | DGT                                    |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Polígono industrial                    |
|                      | HITO                                | Elementos definitorios de la ciudad | Cementerio                             |
|                      | DISTRITO                            | Elementos definitorios de la ciudad | Identificación avenidas                |
|                      | DISTRITO                            | Elementos definitorios de la ciudad | Plazas Mayor y Pilar                   |
|                      | DISTRITO                            | Elementos definitorios de la ciudad | Jardines                               |
|                      | BORDE                               | Elementos definitorios de la ciudad | 1º Ronda                               |
|                      | BORDE                               | Elementos definitorios de la ciudad | 2º Ronda                               |
| BORDE                | Elementos definitorios de la ciudad | Línea del AVE                       |  |

| Competencia asociada  | Representación espacial percibida             | Elemento percibido imaginable | Elemento Realidad    |
|-----------------------|---|-------------------------------|----------------------|
| COMPETENCIA EMOCIONAL | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Campus Universitario |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Cine                 |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Est. Autobús         |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Est.AVE              |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Hospital             |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | INEM                 |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Museos               |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Playa Park           |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Policía              |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Quijote Arena        |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Residencias          |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Supermercados        |
|                       | HITO  | Elementos Vida universitaria  | Torreón              |
| COMPETENCIA EMOCIONAL | Valoración personal conocimiento de la ciudad |                               |                      |
| COMPETENCIA ESPACIAL  | Visión de conjunto de la ciudad               |                               |                      |
| COMPETENCIA ESPACIAL  | Orientación (ejes cardinales)                 |                               |                      |

Tabla nº 1. Sistematización de los elementos urbanos de los mapas mentales de Ciudad Real

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados

#### 4.2. Análisis de los resultados

Aunque no se pueden sacar conclusiones definitivas de estudios tan fragmentarios, a la vista de los resultados sí se puede decir que en el análisis de los mapas mentales de nuestros estudiantes, coinciden con lo expuestos en otros trabajos para otras ciudades (Estébanez, 1977: 7):

- **Las sendas** son los canales por los que circula habitualmente un observador (calles, vías, avenidas, etc.) Para muchas personas son los elementos que predominan en sus imágenes.
- **Los bordes** son los elementos que el individuo no usa como senda; son o se representan al observador como líneas que delimitan espacios (son líneas que marcan discon-

tinuidades en el paisaje urbano: ríos, líneas de ferrocarril, playas...). En los estudios empíricos realizados en diversos ámbitos urbanos, estos elementos no resultan tan dominantes como las sendas.

- **Los distritos** son las zonas urbanas grandes en las que el observador puede introducirse con el pensamiento y que tiene un carácter común. La presencia de éstas áreas distintivas dentro de una ciudad se considera muy positiva tanto desde el punto de vista pragmático (orientación) como psicológico (favorece el sentido de pertenencia de la persona).
- **Los nodos**, definidos con términos de Lynch, son “los focos estratégicos a los que puede entrar el observador, tratándose típicamente de confluencias de sendas o de concentraciones de diversas características”. Son en realidad, lugares de convergencia de varias sendas en donde generalmente el observador ha de detenerse para tomar una decisión (Capel, 1973: 102).
- **Los mojones** o **hitos** son elementos singularizados en el paisaje urbano fácilmente percibidos y que sirven de referencias dentro de una ciudad (un edificio singular por su monumentalidad, o edad...).

Del simple análisis de los mapas mentales sobre el total de 37 ítems señalados, el 62 % hacen referencia a elementos definitorios de la ciudad. Mientras que un 38% lo hacen a la vida universitaria, y de estos todos son calificados como hitos en la ciudad, es decir, elementos singularizados en el paisaje urbano fácilmente percibidos. Mientras que del total de los 23 ítems definitorios de la ciudad, estos supone el 39%.

En cuanto a las sendas: se reconocen sendas principales que tienen conexión con el mojón o hito principal (Plaza Mayor). Suponen un 17 % de los elementos representados y destacan fundamentalmente la Calle Calatrava, Mata y Toledo. En la definición de Bordes, sorprende la escasa referencia a la vía férrea como borde de la ciudad, debido a la proximidad al campus universitario donde emplean la mayor parte de su tiempo, a la permeabilidad de la vía, a través de puentes y al ubicarse al otro lado de la vía una zona de ocio, como es el Playa Park. Se define como borde del centro histórico a la ronda de circunvalación.

Algunos aspectos relevantes de este trabajo en **relación al desarrollo de la competencia emocional** son:

- **La alta representatividad que tienen las plazas en Ciudad Real.** En orden de importancia en el que aparecen: la plaza Mayor y del Pilar, que se corresponden con el centro de la ciudad. La de Correos y la de las Terreras (por su situación intermedia entre el campus universitario y el centro). Y por último, no deja de sorprender el que los estudiantes señalen la plaza de Toros como hito representado de la ciudad. Según López-Torrecilla (2009:100) las plazas o los parques, proporcionan distintas oportunidades para poder interactuar con otras personas o con sus iguales y pueden promover sentimientos de identificación y apego.
- Se reconocen como **hitos a muchos elementos de la ciudad destinados al ocio**, como son Playa Park, Torreón, Cines, Quijote Arena, INEM; mientras que existen escasas referencias a elementos que deberían estar vinculados a la vida cultural-universitaria (como museos y residencias universitarias). **Los equipamientos de transpor-**

**te (Estación del AVE y Estación de autobuses)** son considerados hitos y no nodos de la ciudad, al igual que servicios como la Policía o la Dirección General de Tráfico), así como a supermercados, considerados todos ellos como hitos de la ciudad, junto con el Ayuntamiento, la Puerta de Toledo o la Plaza de Toros.

- Se identifican fundamentalmente **dos zonas o distritos en la ciudad**: la zona centro (que abarca de la Plaza Mayor al Torreón) y la zona del campus universitario. Estableciendo algunas sendas de unión entre ambas.

Algunos aspectos relevantes de este trabajo en **relación al desarrollo de la competencia espacial son:**

- Entre **los chicos existe una mayor orientación**: el 90% de ellos (todos menos 3), localizan perfectamente los puntos cardinales, mientras en el caso de las chicas existe un alto porcentaje que no lo señala por no tener ni idea y un elevado porcentaje que señala el norte, en la dirección a la estación del AVE, zona por la que habitualmente entran a la ciudad, ya que tiene un mayor número de elementos representados.
- Existe una **baja autoestima en cuanto a la percepción que tienen sobre su conocimiento geográfico o espacial de la ciudad**: prácticamente en todos los mapas se expresa el nulo o escaso conocimiento de la ciudad. Sin embargo en muchos de ellos, son señalados más del 70-90% de los ítems señalados como identificadores de la ciudad o de la actividad universitaria.
- En cuanto a **ejes estructurales de la ciudad**, señalan: la ronda de circunvalación, el campus universitario y la puerta Toledo como referentes geográfica de la ciudad.
- El **factor escala no está conseguido** prácticamente en ningún mapa.
- Existe **un mayor conocimiento de la oriental de la ciudad** (del centro hacia el campus universitario) que de la zona occidental.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio del medio urbano y la relación que establecen con ella sus usuarios da lugar a identificaciones con su entorno inmediato que permiten no sólo conocer esa realidad sino identificarse con ella. El uso del mapa mental es una herramienta de trabajo que permite un gran desarrollo competencial, no sólo espacial sino también emocional. Como ya afirmó Mumford (1961), “la imagen urbana tiene un carácter simbólico, es algo más que un conjunto de ladrillos y hormigón, o el simple habitáculo, es ante todo, la expresión visible de un sistema de valores del hombre ligados a sus creencias, ideales y esperanza”. Finalmente y como conclusión, creemos (Estébanez, 1977: 15):

1. Que los estudios de la percepción, por su complejidad, son claramente interdisciplinarios y es preciso investigar el proceso y los métodos de medición de imágenes.
2. Que las imágenes mentales, al interponerse entre el medio objetivo y el hombre son de capital importancia y han de tenerse en cuenta todos los aspectos ligados a la

percepción del espacio, a la hora de planificar, puesto que la actividad del hombre sobre el medio no está sólo determinada por las características reales sino por la imagen del hombre sobre ese medio.

## REFERENCIAS

- BUZAI, G. (2011). La construcción de mapas mentales mediante apoyo geoinformático. Desde las imágenes perceptivas hacia la modelización digital. *Rev. Geografía Valpso*, 44, 1-17. [En línea]. Universidad Nacional de Luján (Argentina).
- CAPEL, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, N° 1-2. Barcelona.
- DOWNS, R. (1970). Geographic Sapce Perception: Past Approaches and Futures Prospect. *Progress in Geog.* 2, 65-108.
- ESTÉBANEZ ALVAREZ, J. (1977). Consideraciones sobre la Geografía de la Percepción. *Paralelo* 37, 1, 5-22.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. y BOSQUE SENDRA, J. (1989). *El espacio subjetivo de Segovia*. Madrid.
- GOODMAN, R. (1969). *New Reformation*. Random Hause. N. York.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of Behaviour*. Appleton-Century Crofs.
- LAGUNA J. y PIMENTEL, M. (2010). *Los mapas mentales como estrategia para explorar el aprendizaje de la geografía en el 9º grado de Educación Básica*. Proyecto Especial de Grado de Licenciado en Educación Mención Geografía y Ciencias de la Tierra. Tutor: Soraya Pérez.
- LEWIN, K.A. (1935). *Dynamic Theroy of Personality*. McGraw-Hill.
- LÓPEZ-TORRECILLA FERNÁNDEZ, J. (2009). Experiencia infantil del medio urbano y la calidad ambiental percibida en barrios de la ciudad de Madrid. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(1y2), 97-115. Resma.
- PONCE HERRERO, G. (1992). El planeamiento urbano: de traba a instrumento de desarrollo local en los municipios industriales valencianos. *Jornadas de Geografía urbana: Recuperación de centros históricos, utopía, negocio o necesidad social*, 307-314. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005.
- SKINNER (1953). Human Rights and Architecture. *The Planner*, 953-955.
- SOMOZA MEDINA, J. (1992). La geografía de la percepción como instrumento de ayuda al planteamiento urbano. Un posible ejemplo en la ciudad de Ourense. *Jornadas de Geografía urbana: Recuperación de centros históricos, utopía, negocio o necesidad social*, 307-314. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005
- TOLMAN (1948). Cognitive Maps in Tats and Men. *Psychology Review*, 55, 189-208.

Capítulo II

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
Y EL APRENDIZAJE  
DE LA LITERATURA Y LAS LENGUAS**



# LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA. DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

M<sup>a</sup> DEL PRADO GARCÍA-CANO LIZCANO

*IES Antonio Calvín*

*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los años sesenta y setenta del siglo XX, las corrientes humanistas de la educación situaron al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, produciéndose un giro educativo que, como apunta Sánchez (2000:183), “rompe con el esquema tradicional de que la docencia se centra en el profesor: el profesor enseña, el alumno aprende”. La atención se fija ahora sobre el alumno, hasta el punto de que, como sigue diciendo Sánchez (2000:183), “se reivindique para el alumno el lugar que le corresponde. Reivindicación que podría concretarse en afirmaciones como las siguientes:

- La función esencial de la enseñanza es que *el alumno aprenda*.
- El profesor es un *mediador* que debe propiciar precisamente el aprendizaje.
- El profesor no constituye la esencia del proceso, ni es su protagonista *porque no es el fin de la enseñanza, sino el medio para que ésta sea eficaz*.
- El principal protagonista es *el alumno*, en cuanto beneficiario directo y último del proceso docente.
- Por lo tanto, el proceso debe redefinirse incluyendo la parte esencial de protagonismo que corresponde al *aprendizaje por parte del alumno*.”

La Enseñanza Comunicativa de una lengua se inserta en estas corrientes humanistas defendidas por autores significativos como Rogers (1969) y Stenhouse (1975), y se caracteriza por los siguientes elementos:

- Prestar atención al alumno como persona, como parte esencial que es del proceso docente.
- Atender a las necesidades comunicativas del alumno.
- Motivarlo para lograr mayores cotas de eficacia.
- Tener en cuenta el entorno social para adecuar los materiales de la docencia a tal entorno.

- Tomar en consideración las características personales de los grupos y de los individuos con el fin de activar los sentimientos y emociones de la personalidad de cada uno, siempre conscientes de que este componente del ser humano desempeña un cometido activo en la consolidación del aprendizaje.
- Favorecer la interacción mediante actividades participativas.
- Promover las relaciones sociales y evitar el aislamiento individual precisamente ofreciendo materiales lingüísticos que requieren el intercambio de información, favorecen la discusión de ideas, el descubrimiento de significados, etcétera. (cfr. Sánchez 2009:209):

En estas características están explícitos dos elementos básicos de las clases de idiomas:

1. Tener en cuenta la personalidad del alumno e intentar motivarlo para alcanzar un mayor rendimiento en su aprendizaje.
2. Crear actividades comunicativas que favorezcan el aprendizaje y potencien la participación.

## 2. LA MOTIVACIÓN

Siguiendo a Bernaus (cfr. 2001:79-113), *la motivación* forma parte de los factores internos que afectan al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y junto con *la actitud*, constituyen lo que este autor considera *factores afectivos*.

No hay una única definición de *motivación*, sino que varía según se atienda a unos principios u otros (cfr. Brown: 2000, 160-161). De esta manera, para los *conductistas* la motivación reside en la inclinación del individuo para recibir una recompensa por su trabajo. Desde este punto de vista, la persona depende de fuerzas externas. Cuántas veces llevamos al aula esta perspectiva de la motivación, cuando a los alumnos les animamos a conseguir algún premio por su tarea, como puede ser ganar puntos positivos por su buena actuación. En *términos cognitivos*, la motivación surge para dar respuesta a las necesidades internas, tales como la manipulación, la exploración, la actividad, la estimulación, el conocimiento. Dicha perspectiva también está presente en el aula cuando incentivamos en los alumnos la búsqueda de información o de datos necesarios para dar respuesta a sus inquietudes o preguntas. Por último, para los *constructivistas*, es el contexto social el que hace que un individuo se sienta motivado o no a realizar una acción, aunque sólo sea por el hecho de que está bien o mal visto socialmente. En este punto, son muchas las oportunidades que aprovechamos en el aula para potenciar la motivación bajo el prisma constructivista, tales como, la realización de tareas en grupo, en las que cada componente del mismo ha de ser responsable del trabajo encomendado, del cual depende el buen resultado del grupo.

Es cierto que las descripciones del concepto de motivación presentadas en el párrafo anterior, no se ajustan únicamente al aprendizaje de una lengua extranjera, sino que son posibilidades existentes en todo el proceso docente. Sin embargo, hay varios autores que han investigado el tema de la motivación en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Así destacan: Masgoret y Gardner (2003), Gardner y Lambert (1972) o Dörnyei (2001). Todos ellos reconocen que es preciso distinguir dos aspectos esenciales: las necesidades comunicativas del alumno y la actitud hacia la comunidad hablante de esa lengua. Así lo recogen Lightbown y Spada (2006:63):

“if learners need to speak the second language in a wide range of social situations or to fulfil professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it. Likewise, if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them.”

En las orientaciones metodológicas que se ofrecen al profesorado en el Currículo de la ESO se explicita la necesidad de motivar al alumnado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje lleve buen rumbo:

“la motivación del alumnado hacia el aprendizaje aumenta cuando conoce el sentido de lo que hace; tiene posibilidad de implicarse en la tarea desde la definición de los objetivos hasta la evaluación, pasando por la posibilidad de elección de las actividades; puede aplicar lo aprendido en otras situaciones y se le da la posibilidad de compartir socialmente el aprendizaje” (Decreto 69/2007)<sup>1</sup>

De acuerdo con esta orientación pedagógica del currículo se encuentra la aportación de Little y Perclová (2003), quienes recogen la falta de motivación de los alumnos como el problema que con más frecuencia mencionan los profesores de idiomas, al exponer las dificultades con las que se enfrentan en su labor diaria de aula. Para solucionar dicho problema, Little y Perclová (2003) proponen invitar a los alumnos a que expresen lo que encuentran interesante en la clase y hacerles compartir la responsabilidad de asegurar que lo que sucede en el aula ha de ser interesante y útil para ellos. Este enfoque centrado en el alumno lo integra en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, haciéndoles responsable de elecciones que, tradicionalmente, eran tomadas por el profesor, favoreciendo una *actitud* positiva hacia el aprendizaje.

La *actitud* es también determinante para el buen resultado del aprendizaje de una lengua. Actitud que puede manifestarse hacia la cultura de la lengua extranjera o los hablantes de la misma; sin embargo, en un contexto de aula la actitud suele referirse hacia todo lo que envuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje: el aula, el profesor, los compañeros, los materiales didácticos, las actividades, etc. Aunque Cesteros (2006:123) señala que “*motivación y actitud* no tienen porqué ir unidas siempre”, fueron Gardner y Lambert (1985) los que distinguieron una clasificación de la motivación estrechamente relacionada con la actitud. Se trata de diferenciar entre la motivación *integrativa* y la motivación *instrumental* (en Bernaus, 2001: 99). La motivación integrativa se refiere a la actitud hacia la comunidad de hablantes de la lengua meta, del interés por el aprendizaje de L2 en general, del deseo de aprender y seguir aprendiendo una lengua y por el uso que hace de la lengua el alumno fuera del aula. La motivación instrumental expresaría el interés y el esfuerzo dedicado por el alumno para alcanzar objetivos

---

1 Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. Anexo IV. Orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sección 2.3. Punto 4º.

muy concretos, tales como la consecución de un trabajo, la promoción a otro curso o aprobar un examen.

En las orientaciones metodológicas que el Currículo de la ESO propone para esta etapa educativa se encuentra la consideración del aula como “un espacio compartido y heterogéneo pues en él conviven personas con diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y, en su caso, de salud, con profesoras y profesores que también tienen diferencias” (Decreto 69/2007).<sup>2</sup>

En este sentido, cobra importancia la aportación de Lightbown y Spada (2006:64), quienes apuestan por favorecer las condiciones del aula para potenciar la motivación del alumno y así facilitar el aprendizaje:

“Teachers can make a positive contribution to student’s motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goal are challenging yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive”.

Cuando un profesor se encuentra en un aula con alumnos determinados conviene que éstos sean el recurso para su práctica docente. En muchas ocasiones se tiende a poner ejemplos usando nombres ficticios en la lengua extranjera; los alumnos no se sienten involucrados por considerarlos fuera de su ámbito familiar y personal. Todo cambia cuando ellos son los protagonistas de nuestros ejemplos o cuando se les pide que nos cuenten, usando la L2, si ha faltado algún compañero a la clase, si tienen mucha tarea de otras asignaturas, sus planes para el fin de semana o si se han enterado de la última noticia relacionada con su equipo favorito de fútbol o el equipo local de balonmano. En definitiva, acercarlos temas de conversación de los que hablan en su lengua materna con los compañeros o incluso con el profesor cuando entran al aula. Todo ello favorecerá el diálogo natural entre profesores y alumnos.

El aula de lenguas extranjeras se convierte en un *contexto social*, como apunta Littlewood (2003:44). En este sentido, cobra importancia la consideración del alumno o usuario de la lengua como un “agente social”, acepción expresada en el MCER (2002: 9). Será por tanto en el contexto social del aula donde tengan lugar los actos comunicativos necesarios para que los alumnos adquieran la competencia precisa para desenvolverse en situaciones variadas de habla. Sacar provecho de esa realidad comunicativa del aula posibilita que el alumno reciba información significativa en L2 y pueda interactuar tanto con el profesor como con sus compañeros haciendo uso de la lengua extranjera. En este aspecto, ha de tenerse en cuenta la investigación de Crookes y Schmidt (1991) quienes señalan cómo el profesor ha de motivar a los alumnos en el desarrollo de las clases, variando el tipo de actividades y materiales, así como programando objetivos basados en la cooperación de los alumnos, antes que en la competitividad entre ellos. Estos principios se insertan en las características de la enseñanza co-

---

2 Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. Anexo IV. Orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sección 2.3. Punto 9º.

municativa de la lengua; por tanto, resulta imprescindible echar una mirada a las actividades comunicativas con las que se quiere favorecer la motivación de los alumnos, así como facilitar su aprendizaje.

### 3. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

El MCER (2002:9) describe a los alumnos o usuarios de la lengua como “agentes sociales que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas, en particular”. El calificativo de “agente social” dota al alumno de un protagonismo que supera el espacio limitado del aula para situarlo en la actividad de la vida social. El aprendizaje, por tanto, deja de considerarse un proceso aislado o ajeno a la realidad vital del alumno, para convertirse en un requisito necesario para una plena integración en la sociedad, ámbito en el que el alumno desarrolla las competencias generales y las específicamente lingüísticas, que se potencia en el aula. Este aprendizaje se lleva a cabo a través de actividades.

Las actividades constituyen otros medios a través de los cuales los alumnos aprenden una lengua extranjera. En la enseñanza comunicativa el objetivo último es conseguir que los alumnos se comuniquen haciendo uso de la lengua que estudian; por ello, el diseño de las actividades tendrá en cuenta la consecución de tal objetivo; por lo tanto, antes de señalar las características de las actividades y su tipología, es necesario recordar los principales rasgos del proceso comunicativo, del que pueden destacarse cinco características más notables, según Sánchez (2000:198):

1. En la comunicación mediante el lenguaje tratamos siempre de *decir algo a alguien*, sea oralmente o por escrito. El énfasis reside siempre por tanto en el contenido.
2. El proceso comunicativo nunca se da aisladamente, sino dentro de un contexto o situación.
3. La comunicación entre dos o más interlocutores se establece siempre por alguna razón o interés. No suele iniciarse un proceso comunicativo sin motivaciones reales.
4. De los puntos anteriores se concluye que la comunicación real mediante una lengua no sólo plantea un reto para los interlocutores, sino que tal reto está relacionado con la consecución de un objetivo mediante la realización de un trabajo o tarea.
5. El proceso comunicativo tiene lugar porque los interlocutores se atienen al código de señales o signos preestablecidos. Ese código recibe genéricamente el nombre de *gramática*. La gramática así concebida *es un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo*.

Una reflexión sobre estas particularidades de la comunicación determina la necesidad de desarrollar en los alumnos la competencia lingüística necesaria para que sean capaces de “usar” las estructuras gramaticales y el léxico necesarios para expresarse o comprender los distintos mensajes en L2, al mismo tiempo que aprenden a “elegir” las formas más adecuadas según el contexto en que se encuentren o los interlocutores con los que se comuniquen. Según Littlewood, (2003:1) la enseñanza comunicativa se singulariza por aunar los aspectos puramente estructurales o gramaticales de una lengua con los aspectos funcionales y sociales.

A ello contribuye el diseño de las actividades, las cuales se pueden clasificar en: actividades *pre-comunicativas* y *comunicativas*.

En las actividades *pre-comunicativas*<sup>3</sup> se intenta relacionar la forma con el significado. Dentro de este grupo se distinguen las actividades estructurales y las cuasi-comunicativas. Las primeras se basan o en una práctica de estructuras gramaticales o en el reconocimiento y práctica controlada de una función comunicativa. En las segundas, se relaciona el lenguaje con significados específicos, y no con una realidad lingüística o con un contexto social.

El abuso de este tipo de actividades en el aula lleva a que el alumno considere el aprendizaje como algo teórico, centrado en el dominio de ciertas estructuras y en el conocimiento de palabras aisladas, que poco le servirán cuando las necesite para entablar una conversación o leer un texto, y mucho menos cuando trate de comprender un mensaje oral, ya que la dificultad entonces será el no reconocimiento del discurso. El profesor debe practicar los elementos gramaticales y léxicos de la lengua, pero siempre teniendo presente que su práctica ha de ser significativa para el alumno y sin olvidar que dichos elementos son un medio para la comunicación y no un fin en sí mismos.

Las *actividades comunicativas* se centran en el significado más que en la forma. Aunque el profesor puede iniciar o promover la actividad, son los alumnos los verdaderos actores en el desarrollo de las mismas. Littlewood (2003: 17-18) señala que las principales características de este tipo de actividades son: promover una práctica total o integrada de las destrezas; favorecer la motivación de los alumnos, ya que éstos observan que lo que hacen en clase corresponde con su objetivo de comunicarse en una L2; favorecer el aprendizaje natural de la lengua, en el sentido de que el alumno ejercite las estrategias de aprendizaje y de comunicación y, por tanto, que sepa sacar provecho de lo que sabe en un contexto significativo; por último, las actividades comunicativas facilitan la creación de un contexto que favorece el aprendizaje, proporcionando la oportunidad de desarrollar relaciones personales entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Dichas relaciones ayudan a ‘humanizar’ la clase y a crear una atmósfera que apoya el esfuerzo individual en el aprendizaje.

Las actividades *comunicativas* se dividen, siguiendo a Littlewood (2003: 20), en actividades de comunicación funcional y las de interacción social. Con ambas se pretende crear contextos y situaciones en las que el uso de la lengua responda a una necesidad real de comunicación, adquiriendo la lengua el carácter funcional y social que le es propio.

Con las *actividades de comunicación funcional* los alumnos se enfrentan a situaciones en las que, usando el conocimiento que tienen de la L2, tendrán que resolver un problema o intercambiar algún tipo de información. El éxito de la actividad reside en la capacidad de los alumnos para comprender o expresar lo que se le ha requerido en el desarrollo de la misma, sin detenerse demasiado en la corrección formal, ya que lo que se pretende es la interacción.

---

3 Estas actividades son las denominadas “*drills*” o prácticas repetitivas de estructuras gramaticales o funciones del lenguaje. Krashen y Terrell (1988: 142-144) distinguen tres tipos de *drills*: los de gramática escritos (donde se transforma la misma oración de afirmativa a negativa, o en pasiva, etc), los audiolinguales (con preferencia a la práctica oral y semejantes a los anteriores) y los comunicativos, en los que se intenta que el significado de las oraciones esté en un contexto real, o que, al menos, se asemeje a una situación cercana al alumno.

Algunos ejemplos de actividades de este tipo serían:

- la identificación de dibujos,
- el descubrimiento de un secreto,
- la reconstrucción de historias a partir de diferentes dibujos,
- completar información para solucionar un problema,
- tomar decisiones o enfrentarse a cualquier problema que se pueda presentar en la vida real.

En los ejemplos anteriores hay una gradación en cuanto a que la interacción resulta cada vez menos artificial, menos predecible, con más capacidad comunicativa y, por tanto, también más creativa. No obstante, estas actividades presentan algunas limitaciones. Littlewood (2003: 39) señala las siguientes:

- Las funciones que los alumnos realizan en estas actividades están orientadas a compartir o procesar información ya dada. Queda poco margen para otro tipo de funciones comunicativas como saludar, invitar, pedir permiso, hacer ofrecimientos.
- Las situaciones en las que se desarrollan las actividades tienen poco parecido con las que los alumnos se pueden encontrar fuera de la clase. Por ejemplo, es bastante improbable que tengan que ordenar oraciones o unir dibujos; por ello, algunas de las actividades antes enunciadas son consideradas como “*juegos comunicativos*”.
- Debido a esta escasa semejanza entre la situación creada en la clase con la realidad fuera del aula, el carácter social de la lengua resulta irrelevante. Esta es la razón por la que conviene sacarle partido a la realidad del aula, vista ésta como una realidad social.

La necesidad de solventar estas limitaciones lleva a experimentar con el otro tipo de actividades, las llamadas *actividades de comunicación o interacción social*. Con ellas se pretende ampliar la gama de necesidades comunicativas, fomentar la creación de situaciones más similares a las de fuera del aula en las que el contexto favorezca el desarrollo del aspecto social de la lengua. Ejemplos de este tipo de actividades son: los juegos de roles (“*role-play*”) y las simulaciones.

Las actividades de *role-play*, según explica Caballero (2001: 290), son “diálogos sin texto prefijado en los cuales cada alumno adopta un rol determinado. Los estudiantes construyen ellos mismos los diálogos de forma libre o a partir de unas guías o consignas que reciben del profesor”. Este tipo de actividades suelen estar diseñadas para alumnos con un nivel intermedio de conocimiento de la lengua, si bien, dado que no se necesitan estructuras o vocabulario concreto, también puede ser una buena fórmula para motivar a los alumnos que comienzan a adentrarse en el conocimiento de una L2 y animarles a que desarrollen todas las habilidades y estrategias de comunicación que poseen.

La distinción entre actividades *pre-comunicativas* y *comunicativas* no es algo radicalmente opuesto, sino que, como afirma Littlewood (2003: 16), dependerá de la actuación del profesor, a quien corresponde presentar la actividad y evaluarla, atendiendo a parámetros de corrección gramatical o valorando la expresión y comunicación de significados inteligibles.

Por todo lo expuesto en este apartado, se podrían resumir las características de las actividades comunicativas, siguiendo a Sánchez (2000:198), de la siguiente manera:

- Deben estar fundamentadas prioritariamente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Deben subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- Han de ser participativas, de tal manera que, si se practica con la lengua oral, deben estar involucradas dos o más personas.
- Como es habitual en los procesos comunicativos ordinarios, los interlocutores desarrollarán una acción concreta (solucionar un problema comunicativo, por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc).

Resulta evidente que el acceso a Internet y el uso de los recursos multimedia ha modificado la estructura de la clase, ya que ha abierto horizontes, hasta ahora insospechados, de práctica de la lengua.

#### 4. CONCLUSIÓN

En un enfoque comunicativo de la lengua, la enseñanza se centra en el alumno y en la necesidad de que éste adquiera la competencia comunicativa necesaria para poder desenvolverse en los distintos ambientes en que se hace uso de la lengua objeto de estudio. Para la consecución de este objetivo se precisa la *motivación* del alumno y una *actitud* positiva hacia el aprendizaje. Ambos elementos se ven favorecidos por la realización de actividades comunicativas, a través de las cuales no sólo se logra la finalidad comunicativa, sino que el alumno gana en motivación y actitud positiva al ver cumplidos los objetivos de su aprendizaje.

#### REFERENCIAS

- BERNAUS, M. (2001). El Profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. En Nussbaum, L. y Bernaus, M. (editoras) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, 79-113. Madrid: Síntesis.
- BROWN, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- CABALLERO de RODAS, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. En Nussbaum, L. y Bernaus, M. (editoras) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, 265-292. Madrid: Síntesis.
- CROOKES, G., & SCHMIDT, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, R., & LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley: Mass, Newbury House.

- KRASHEN, S. & TERREL, T.D. (1998). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. London/New York: Prentice Hall.
- LIGHTBOWN, P., & SPADA, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R. (2003). El Portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores [En línea]. <[http://blocs.xtec.cat/portfolio/files/2008/05/guiaprof\\_david\\_little.pdf](http://blocs.xtec.cat/portfolio/files/2008/05/guiaprof_david_little.pdf)> [16 de abril de 2013].
- LITTLEWOOD, W. (2003). *Communicative Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* [En línea] <[http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf)> [16 de abril de 2013].
- MASGORET & GARDNER, H. (2003). Attitudes Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies, 167-21. Conducted by Gardner and Associates, *Language Learning*.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de Idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Ohio, Merrill.
- SÁNCHEZ, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL S. A.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL S.A.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.



# COMUNICACIÓN EMOCIONAL EFECTIVA EN EL AULA DE INGLÉS. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

ISABEL LÓPEZ CIRUGEDA  
ROSA MARÍA LÓPEZ CAMPILLO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las competencias básicas como elemento curricular del sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006 y su posterior regulación en las distintas comunidades autónomas es el signo más visible del proceso de aplicación de una política del Consejo Europeo que apuesta por la ciudadanía como el principal bien de la Unión y por el aprendizaje permanente como respuesta a los retos planteados por la globalización y la sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI, en la que el aprendizaje de idiomas recibe un trato prioritario<sup>1</sup>. Tales posicionamientos son el reflejo de las nuevas corrientes educativas, toda una eclosión de teorías que presentan como referentes más directos la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner 1983) y la inteligencia emocional (Goleman 1995) y que priman un enfoque integral y la adquisición de habilidades prácticas para la vida real a través de buenas prácticas docentes. La inteligencia emocional supone un desarrollo de las competencias intrapersonal e interpersonal, previamente enunciadas por Gardner, desde el presupuesto de que el ser humano produce respuestas automatizadas ante los estímulos que le rodean que suelen resultar reduccionistas e inadecuadas, lo que deriva en la necesidad de un aprendizaje emocional que nos permita relacionarnos de manera saludable con las distintas personas y situaciones de la vida.

---

1 Las competencias básicas han aparecido como objetivo estratégico de la política educativa europea desde el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 a través de un extenso programa de investigación teórico que culminó en su desarrollo a través de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). El tratamiento prioritario del aprendizaje de idiomas, junto al espíritu de empresa y la potenciación de la dimensión europea, se hace explícito en el programa "Educación y formación 2010".

La competencia emocional, refrendada en Castilla-La Mancha a través de los decretos 67/2007, 68/2007 y 69/2007, que establecen y ordenan los currículos del segundo ciclo de Educación Infantil, de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, es fruto de la confluencia de estas líneas de investigación. La definición del nuevo elemento, en definitiva una reformulación de las competencias interpersonales y cívicas incluidas entre las competencias clave del Consejo Europeo publicadas en 2004, varía para cada uno de los casos en consonancia con la edad del alumnado, incidiendo en el primero en la libre expresión de los sentimientos en el trato con los compañeros; en la habilidad para aplazar las demandas y recompensas, tolerar el fracaso, no mostrar superioridad ante el éxito y construir un auto-concepto positivo en el nivel de Primaria y en el equilibrio emocional necesario para obtener éxito escolar, resolver los conflictos del día a día y mantener una actividad positiva y comprometida con otros. Esta dimensión viene a reforzar lo dispuesto por la Ley Orgánica de Educación, que en su artículo 91 señala entre otras las siguientes funciones del profesorado “la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado” (apartado e).

El tratamiento de la competencia emocional se ha concebido tradicionalmente como un proceso bidireccional: *intrapersonal*, en el sentido de interpretar las propias emociones para su adecuada gestión; e *interpersonal*, en el desarrollo de la empatía necesaria para poder entablar relaciones constructivas con los demás.

## 2. OBJETIVOS

Como profesorado de la Facultad de Educación, nuestro objetivo es iniciar a los futuros maestros de Infantil y Primaria en esta faceta de formadores emocionales mediante el manejo de técnicas para mejorar la comunicación en el aula a través de una serie de estrategias sencillas que permitan enfrentarse eficazmente a las demandas educativas de un alumnado que crece exponencialmente en número y grado de diversificación. Partimos además de la idiosincrasia del aula de Inglés, materia normalmente muy apreciada por los alumnos más jóvenes, pero progresivamente rechazada por los sentimientos de frustración que lleva aparejados (Delicado et al. 2009: 58), por lo que pretendemos poder reconducir positivamente los sentimientos de los alumnos del aula de inglés desde la frustración a la motivación y la valoración positiva del esfuerzo y de los resultados tanto propios como ajenos.

Con el fin de conseguir estrategias para esta mejora de la comunicación, especialmente en lo referente al tratamiento del error y la mejora del manejo del estrés, hemos recurrido a las teorías de Kahler (1974) desarrolladas posteriormente en el trabajo más práctico de J. A. Pauley, J. F. Pauley, y Bradley (2002, 2006, 2009), que apuntan a la existencia de seis tipos base de personalidad que afectan a nuestras necesidades psicológicas principales y nuestra forma de comunicación y según la cual se distinguen los tipos rebelde, soñador, promotor, trabajoadicto, perseverante y empático, presentes en todas las personas, si bien en un distinto grado de intensidad que condiciona tanto su percepción del mundo como su forma de interactuar con los demás.

Para poder atender a las necesidades específicas de nuestros alumnos, se hace necesario poder reconocer sus características y principales necesidades psicológicas, así como las señales para identificar que se encuentran en un momento de ansiedad, por lo que partiremos de la información que Kahler proporciona en este sentido sobre los distintos tipos-base, que presentaremos como prototipos fundamentales, y desde el presupuesto de que no se presentan en la vida real en estado puro. Después propondremos una serie de medidas para contrarrestar estas situaciones dentro del ámbito específico del aula de Inglés como sugerencia para poder reconducir una situación de desmotivación.

El niño de base *empática* es de naturaleza sociable, lo que se traduce en una preferencia por el trabajo en grupo y una necesidad por el contacto amistoso con los compañeros. Su manera de hablar es fácilmente reconocible, ya que está profundamente marcada por su deseo de agradar. Dar instrucciones directas les resulta muy violento y su deseo de evitar confrontaciones es tal que muchas veces toman decisiones que no les convienen solamente por temor a la desaprobación de sus compañeros. Dificilmente creará problemas en la marcha de la clase ni tendrá problemas con su maestro.

Sin embargo, su sensibilidad puede ser interpretada como debilidad y su excesiva preocupación por limar fricciones y por procurar el bienestar de los demás en ocasiones puede ser percibida como molesta por sus compañeros. En estas situaciones, su deseo por agradar se incrementa, provocando una tensión que desemboca en la comisión de repetidos errores, por los que se autopenaliza. El desencadenamiento de este tipo de fallos es una señal de alarma de que el alumno presenta un déficit en su necesidad psicológica primordial: la afectiva. Ante esta situación, una buena medida es que el maestro le dedique un tiempo para hablar con él y hacerle una pregunta a ser posible no relacionada con la tarea que se está realizando, minimizar la importancia de los errores y reafirmarle en su valor como persona. En lo que se refiere a su trabajo, determinadas medidas mejorarán su dedicación, como la creación de un espacio en el que se pueda sentir como en casa, mediante la utilización de imágenes con connotaciones afectivas, como un mural con fotografías; las actividades en grupo, la estimulación sensorial mediante el uso de gomets o de fragancias en un momento determinado de la clase o la mera decoración de su trabajo, o el encargo de tareas a la medida de su personalidad, como la de ayudar a la integración de otros compañeros o el desarrollo de actividades que impliquen interacción grupal.

El niño de base *perseverante* goza de gran sentido del deber, de la justicia y la dedicación. La confianza es un factor clave para este tipo de persona, ya que necesitan respetar a las personas que les rodean y que todos tomen su palabra como cierta. Como alumnos se vuelcan en su trabajo si lo consideran digno de su motivación. Se mueven por metas y disfrutan compartiendo información y opiniones.

Cuando están tensos, los perseverantes se concentran en las cosas que consideran que no se han hecho bien y se frustran porque esperan que todos se rijan por su código de valores. En esta situación hay que valorar la calidad de su trabajo y agradecer su esfuerzo, su sentido ético y su dedicación de manera pública y privada. Para evitar que estas situaciones se produzcan hay que darles oportunidades para expresar su punto de vista y en las que se pueda desarrollar en su vocación hacia el bien común, como la propuesta de pequeñas acciones destinadas a la protección del medio ambiente.

El niño *promotor* presenta gran iniciativa y destaca con facilidad entre el grupo por su carisma. Sus cualidades de liderazgo les marcan tanto de manera positiva, con su encanto y capacidad para movilizar a otros, como negativa, pues se cansan con facilidad, ya que al necesitar vivir un reto constante se desesperan por el ritmo de los demás. A menudo también esperan recibir un tratamiento especial como recompensa por el reconocimiento del liderazgo del maestro.

En los momentos de tensión, dan muestras de impaciencia y se desentienden del grupo. Si no se les da la posibilidad de moverse, se la tomarán por su cuenta. Una posibilidad de diluir la situación es brindar la posibilidad de que se movilen, proporcionar pausas en la mitad de la sesión, pedirles que repartan algo a los compañeros, o bien ofrecer la posibilidad de realizar los trabajos de otra manera, cosa que valoran mucho. Si el malestar se prolonga y no aparece una actividad motivadora, es posible que este tipo de alumno intente manipular y culpar a los compañeros con una impulsividad que puede llevar a situaciones conflictivas. Para tomar el control de la situación es importante hablar con instrucciones directas y orientadas a la acción y mostrar la utilidad de lo que se está haciendo. El uso de las recompensas a corto plazo tiene un impacto muy fuerte en este tipo de alumno. Otra medida que puede resultar efectiva es la de realizar un *pacto* sobre las tareas o el sistema de evaluación.

El niño de base *rebelde* presenta el perfil más característico de la infancia: espontáneo y con una acusada necesidad de diversión. Demuestra gran creatividad y difícilmente se siente cohibido ante el posible juicio de los otros, lo que se manifiesta en una sobresaliente capacidad para la creación artística cuando se siente motivado. Necesita un tipo de reafirmación constante, ya sea de manera estética o mediante la transgresión de las reglas, que se explica desde el deseo de que su individualidad sea valorada positivamente por los demás. Un deficiente reconocimiento de la singularidad del niño probablemente desencadenará una serie de consecuencias no deseadas, ya que exacerbará su rechazo de todo lo percibido como aburrido y finalmente satisfecerá sus necesidades de movimiento y atención por parte de los demás de manera molesta para el desarrollo de la clase. En un momento de gran frustración, este tipo de alumno es el más proclive al comportamiento conflictivo y a enfrentarse directamente a su maestro, dados sus bruscos cambios de humor, su rechazo ante las reglas y la autoridad y a su falta de consideración de las consecuencias antes de actuar. De esta manera, sus buenas cualidades quedan diluidas. De hecho, la mayor parte de los maestros consideran este sector del alumnado como el más problemático y el porcentaje de alumnos rebeldes se enfrentan más a menudo a los castigos (Bradley et al. 2006: 25), que no producen su reflexión y reintegración en el sistema, sino a una sensación de progresivo alejamiento con respecto a un sistema que se adapta mejor a otras cualidades y tipos de personalidad. Todo esto conduce a que el porcentaje de alumnos con base rebelde que abandonan la educación reglada es mayor (Pauley et al. 2002: 29).

Este tipo de alumno suele presentar episodios de rechazo esporádico, pero frontal hacia la asignatura si no se presenta de manera lúdica. Las nuevas metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras actúan a nuestro favor, ya que parecen responder cada vez más a esta dimensión lúdica más como a una necesidad del niño, y su manera fundamental de aproximación a la realidad. El alumno rebelde presenta poca tolerancia al esfuerzo, por lo que en

momentos de frustración suele bloquearse ante la sensación de haber realizado ya todo el esfuerzo posible. Es importante que el maestro sepa realizar una modulación entre registros más lúdicos y más serios: comenzar las unidades de trabajo desde el juego siempre que sea posible, hacer uso frecuente de la música o los dibujos, y no descuidar el planteamiento de actividades kinestésicas, por ejemplo a partir del enfoque de *Total Physical Response* (Asher: 1969) en todas las sesiones o a través de la metodología del aprendizaje basado en tareas, que permite gran libertad de acción y desarrollo de la creatividad (Prahbu: 1987) y que ofrece el espacio de atención que el niño desea sin alterar la marcha de la clase. En su relación personal con él, el maestro debe mostrar una actitud de *laissez-faire* y ofrecerle tareas que impliquen el desarrollo de cierta complicidad y que posibiliten su movimiento y posibilidades de lucimiento personal en pequeñas dosis. Una actividad motivadora para estos niños son los *role plays*, especialmente si hay cabida en ellos para interpretaciones de tipo más libre (imitando voces, por ejemplo) o el planteamiento de *talent shows* en los que puedan sentirse libres para expresar espontáneamente su creatividad.

El niño *soñador* es tranquilo e intimista y pierde el hilo de las explicaciones con facilidad, por lo que, a pesar de no molestar ni interrumpir la marcha de las clases, es igualmente motivo de preocupación para sus maestros. Presenta una acusada necesidad de ser dejado a solas con sus pensamientos y necesita de más tiempo para desarrollar las tareas. Cuando está motivado y se le propone un trabajo de reflexión, puede sorprender por la agudeza de sus pensamientos y, sin embargo, suele mostrar preferencia por las actividades más mecánicas y simples, más compatibles con el desarrollo de su mundo interior. Por el contrario, las tareas complicadas les abruman, al tener problemas para priorizar y para interiorizar instrucciones complejas. Todo este cuadro provoca que sea percibido como torpe por el profesor, los compañeros y por sí mismo, a pesar de su alto grado de reflexión y sus habilidades en determinadas marcos relacionados con la inteligencia intrapersonal, natural o espacial.

Este tipo de alumno precisa de soledad para la concentración y para descansar del ejercicio de estar en compañía, y la experiencia de la escuela en general, que les resulta agotadora por su grado de socialización. El ejercicio físico tampoco es una prioridad para ellos. En estado de estrés, esta necesidad se agudiza y si el ritmo de la clase no permite esta desconexión, el alumno se la tomará por su cuenta dejando de responder incluso cuando le pregunten directamente o excusándose para ausentarse en rituales de evitación. El maestro ha de saber entender estas necesidades, respetar sus en la medida que considere oportuno, y hacer comprender a sus alumnos que los distintos grados en la necesidad de socialización son aceptables. La interacción del maestro con el alumno pasa por la supervisión de las tareas, mediante un lenguaje más directo y asertivo, ya que precisan de más estimulación externa que la mayor parte de sus compañeros para empezar a trabajar y prefieren acomodarse a una estructura externa previamente facilitada. Puesto que se encuentran incómodos ante la exposición ante el grupo clase, se puede buscar a menudo que trabajen en pareja y puedan consensuar sus respuestas antes de exponerlas, o que siempre planteen trabajos que hayan tenido oportunidad de madurar y reflexionar a su propio ritmo y de los que se puedan sentir seguros. Es conveniente reforzar mucho sus progresos para progresivamente intentar que completen sus tareas y se vayan enfrentando a otras que no sean tan de su agrado por su naturaleza social o que precisen una

respuesta más inmediata, pero que deban afrontar de cara al manejo de distintas competencias. Su motor no es la competición ni las calificaciones, pero para ellos ser aceptados dentro del grupo es muy importante. Pueden trabajar perfectamente tanto la expresión escrita como bien la oral, pero se debe procurar que hasta cierto punto puedan regirse según sus propios tiempos (que algunas actividades creativas se puedan realizar en casa, por ejemplo).

El alumno con base psicológica de *trabajoadicto* tiene una preferencia por el orden, la organización temporal y la estructura. Necesita encontrar la lógica y el orden interno de lo que está haciendo y disfruta mediante la elaboración de gráficas y la procesación de datos. Dedicado y colaborativo, suele ser un alumno brillante, aunque puede sin embargo llegar a desacreditar a sus compañeros e incluso al maestro al considerarse más competente.

En situación de estrés, sienten que toda la responsabilidad se ha delegado sobre ellos y que nadie más tiene el grado de dedicación y competencia necesario para realizar el trabajo. Esta tensión se muestra mediante la agresividad y la tendencia a una supervisión excesiva de las tareas ajenas que pueden llevar el trabajo en equipo al conflicto. En esta situación, una técnica que funciona es alabar las tareas realizadas hasta el momento en un tono neutro e informativo. Este tipo de alumno se puede poner al frente de cada grupo para marcar las pautas y fases del trabajo que se va a realizar, especialmente si son de base empática o soñadora.

### 3. CONCLUSIONES

Hemos expuesto las teorías de la personalidad y la comunicación de Kahler para conocer mejor a nuestros alumnos bajo la premisa de que atender a sus necesidades psicológicas evitará en gran parte los conflictos en el aula teniendo en cuenta que la clase de Inglés es uno de los escenarios propicios para que surja la frustración y siendo conscientes de que la energía del maestro durante el desarrollo de la clase apenas puede dar unas pinceladas de tratamiento individualizado para cada uno de sus alumnos. En los momentos de angustia, nos dejamos llevar por ideas negativas y de alguna manera invitamos a los demás a que nos sigan. Evitar que las situaciones de angustia cuando se sepan percibir las alarmas y reaccionar de manera eficaz ante las situaciones de estrés puede propiciar que la frustración no se adueñe del aprendizaje de la lengua inglesa.

Hemos relacionado estas personalidades con la metodología y las teorías actuales de la didáctica, como las inteligencias múltiples. De las seis personalidades, normalmente las de *trabajoadicto*, perseverante y empático se adaptan mejor a las exigencias del sistema educativo y a la energía de los maestros, porque se tiene más energía para aquellos estratos a los que somos más afines y la mayor parte de los profesionales de la docencia comparten estos rasgos. Entender a los alumnos que normalmente se presentan como más problemáticos, sin que necesariamente sean los menos dotados, supone la superación de una barrera tradicional en el mundo de la educación.

La alternancia de actividades, de agrupamientos, la alternancia de estructuras de la clase y organización temporal recurrente con la posibilidad de alterar o sorprender a los alumnos; la compaginación de actividades visuales, auditivas y kinestésicas; la referencia a las cualida-

des personales y a la calidad del trabajo; la alternancia de la soledad para la reflexión con la interacción en parejas, grupos o grupo clase, nos permitirá acceder personalmente a nuestros alumnos, ayudarles a superar sus frustraciones en nuestra asignatura y a prepararles para la interacción efectiva, cooperativa y afectiva, una función fundamental de la escuela.

## REFERENCIAS

- ASHER, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, vol. 53, 1, 3-17.
- BELBIN, R. M. 1981 (2010). *Management teams: Why they succeed or fail*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- BELBIN, R. M. 1993 (2010). *Team roles at work*. Oxford / Burlington (MA): Butterworth-Heinemann.
- BRADLEY, D. F., PAULEY, J. A. y PAULEY J. F. (2006). *Effective classroom management. Six keys to success*, Lanham (Maryland), Toronto, Oxford, Rowman & Littlefield.
- (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea [En línea]. <[http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/01normativa\\_internacional\\_competencias/01competencias\\_clave\\_europa.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/01normativa_internacional_competencias/01competencias_clave_europa.pdf)>. [27 de marzo de 2013].
- DECRETO 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *DOCM*, 1 de junio nº 116, Fasc. 1, pp. 14743-14759.
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *DOCM*, 1 de junio, nº 116, Fasc. 1, pp. 14759-14816.
- DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *DOCM*, 1 de junio, nº 116, Fasc. 1, pp. 14819-14942.
- DELICADO PUERTO, G.; AGUDO GARZÓN, E.; FERREIRA DA SILVA, P. y CUMBREÑO ESPADA, B. (2009). *Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web*, Tejuelo, *Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 4, 56-73.
- (2010). *Educación y formación: Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación de Europa de 26 de febrero de 2004*. Doc. del Consejo 6905/04. EDUC 43.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*, Nueva York: Bantam Books.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* 106, 4 de mayo, pp. 17158-17207.

- PAULEY, J. A., BRADLEY, D. F. y PAULEY, J. F. 2012 (2002). *Here's how to reach me. Matching instruction to personality types in your classroom*. Baltimore (Maryland), London, Sydney, Paul H. Brookes Publishing.
- PAULEY, J. A. y PAULEY, J. F. (2009). *Communication. The key to effective leadership*. Milwaukee (Wisconsin): ASQ Quality Press.
- PRAHBU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea* 394 de 30 de diciembre, 13-18.
- TUTTLE, C. (2012). *The child whisperer. The ultimate handbook for raising happy, successful and cooperative children*. Live Your Truth Press.

# LA INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

ESTHER NIETO MORENO DE DIEZMAS  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Content and Language Integrated Learning (CLIL, o su traducción al castellano, AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras-) es un término amplio que se refiere al aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera. Según la definición de Dalton-Puffer, Nikula & Smitt (2010:1): “Content and Language Integrated Learning (CLIL) can be described as an educational approach where subjects such as geography or biology are taught through the medium of a foreign language”. Según Coyle, Hood & Marsh (2010:1) CLIL no es una nueva forma de enseñar idiomas ni una nueva forma de enseñar contenidos, sino “an innovative fusion of both”; “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”.

La preocupación inicial de padres y educadores acerca del posible impacto negativo de este tipo de enseñanza bilingüe tanto en la asimilación de los contenidos, como en el desarrollo de la adquisición de la lengua materna, pronto se disipa a partir de las investigaciones de un nutrido grupo de lingüistas (Admiraal, Westhoff y de Bot, 2006; Bergroth, 2006; Bialystok 2004; Genesee, 2003; De Samblanc 2006; De Vriese 2007; Jabrun, 1997; Lecocq *et al.* 2004, Lindholm-Leary y Howard, 2008; *Merisuo-Storm*, 2006; Stohler, 2006; Van de Craen *et al.* 2007a y b) que muestran que las enseñanzas AICLE no interfieren ni en el aprendizaje de contenidos ni en el dominio de la lengua materna. Algunos de estos estudios registran incluso un efecto positivo en estos aspectos y demuestran que los estudiantes en programas de bilingüismo aprenden de manera más eficiente. En palabras de Marsh (2002:173) “To learn a language and subject simultaneously, as found in forms of CLIL/EMILE, provides an extra means of educational delivery which offers a range of benefits relating to both learning of the language and also learning of the non-language subject matter”. Además, como ya apuntaba el estudio de Jabrun (1997), los beneficios del AICLE no afectan solamente a la adquisición de la lengua extranjera y al contenido, sino que se extienden también al aspecto cognitivo. Para Coyle et

al. (2010:10,29) AICLE can “stimulate cognitive flexibility”, “cognitive engagement”, “high-order thinking” y mayor capacidad en la resolución de problemas. En este sentido, Mehisto & Marsh (2011:30,35), apoyados en los trabajos de Kormi-Nuori et al. (2008) y de Bialystok (2007), sostienen que el bilingüismo “improves cognitive functioning”, “increases metalinguistic awareness and encourages the development of high-order problem solving” and “bilingual mind has superior episodic and semantic memory”.

Otros autores apuntan hacia los beneficios económicos de CLIL (Marsh, 2002; Mehisto & Marsh, 2011), que afectan no solamente a nivel individual (mejores oportunidades para acceder al mercado laboral), sino que también producen un “greater economic return on investment in language education” (Marsh 2002:11). Del bilingüismo se derivan incluso beneficios para la salud, ya que según los estudios de Bialystok et al. (2007) citados por Mehisto & Marsh en su artículo, *las demencias afectan en menor medida o se retrasan casi cuatro años en el caso de personas bilingües, gracias a su mayor plasticidad neural y a la mayor capacidad para desarrollar mecanismos de compensación o usar zonas alternativas de su cerebro en caso de enfermedad*.

Muchos son los beneficios del AICLE, por lo que Coyle et al. (2010:27), para dar cuenta de este fenómeno, recurre al concepto de sinergia “where the whole is greater than the sum of the parts” lo que explica el potencial de esta plataforma como herramienta que, además, impulsa la creatividad y se vincula al éxito escolar (Baetens Beardmore, 2008), que promueve la motivación (Coyle, 2006), la inclusión social, la igualdad, el desarrollo escolar y anula de las diferencias de género (Marsh 2002).

En definitiva, la sinergia de la metodología del AICLE produce unos efectos que van más allá del aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, pretendemos explorar un nuevo ámbito beneficioso de los programas de bilingüismo; en concreto su contribución al desarrollo de la Competencia Emocional.

## 2. EL ESTUDIO

### 2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de estudio es comprobar si el programa AICLE puede influir favorablemente en la adquisición de la competencia emocional en los estudiantes de primaria y de secundaria. Basándonos en estudios previos acerca de los efectos del AICLE acerca de la autoestima, motivación y clima en el aula (Coyle, 2006; Coyle, 2011; Navés y Victori, 2011), nuestra hipótesis es que los alumnos de secciones europeas que reciben enseñanzas bilingües se encuentran en un ambiente de aprendizaje que potencia la comunicación y las estrategias sociales y colaborativas por lo que obtendrán mejores resultados que el resto de los alumnos al ser evaluada su competencia emocional. Por otro lado, y apoyándonos en investigaciones que muestran que los resultados positivos del AICLE se manifiestan con mayor nitidez con alumnos de mayor edad y tras haber transcurrido varios años, planteamos la hipótesis de que los alumnos de secciones en secundaria destacarán más sobre el resto que los de primaria.

## 2.2. Contexto

El estudio se realizó en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, en la que las enseñanzas AICLE se introdujeron inicialmente en 2005. Además, en esta Comunidad Autónoma se ha añadido la competencia emocional al conjunto de las competencias básicas. En los dos próximos epígrafes explicaremos brevemente las características del programa bilingüe en Castilla la Mancha y el tratamiento de la competencia emocional en su currículo.

### 2.2.1. AICLE en Castilla-La Mancha

En Castilla La Mancha, el AICLE llega de la mano de la Orden 07/02/2005 que crea el programa de Secciones Europeas en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y, que, tras la modificación de la Orden 23/04/2007, queda regulado definitivamente por la Orden 13/03/2008. Sucesivos órdenes han ido ampliando el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con Sección Europea, hasta alcanzar en 2011, según la Resolución de 07/06/2011, la cifra de 34 secciones europeas de francés y 178 de inglés, repartidas en 90 centros colegios de enseñanza infantil y primaria y 116 Institutos de Enseñanza Secundaria.

El procedimiento de inclusión de nuevos centros educativos en el programa es regulado por la Administración a través de convocatoria oficial y selección de proyectos elaborados y presentados por los centros aspirantes a convertirse en bilingües. Los Centros elaboran un “Compromiso Singular” en el que aparece su propuesta de AICLE (horarios, materias impartidas en lengua extranjera, medidas complementarias, etc.)

En cuanto al acceso del alumnado a estos programas, la normativa no permite que se establezca ningún criterio de selección basado en su competencia lingüística ni en ninguna prueba relacionada con su rendimiento académico, sino que el procedimiento de admisión aplicable será el establecido en la normativa vigente. No obstante, para dar continuidad al programa entre Educación Primaria y Educación Secundaria, aquellos alumnos que hayan cursado estudios de primaria en un centro bilingüe, tienen garantizado un puesto escolar en una Sección Europea de Educación Secundaria situada en su área de influencia.

En las Secciones Europeas se han de impartir, al menos, dos áreas no lingüísticas en la lengua extranjera. La normativa no impone ni excluye ninguna materia y, según el informe emitido por la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia en abril de 2010 sobre Evaluación del Programa de Secciones Europeas de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, las asignaturas más impartidas en las Secciones Europeas son, por este orden: materias científicas (Física y Química, Biología, Geología), Ciencias sociales (Geografía e Historia) y, en menor medida disciplinas tecnológicas y artísticas.

En cuanto a la formación inicial del profesorado que imparte las asignaturas de contenido para participar en el programa, no existe ningún prerrequisito de competencia lingüística cuando se trata de profesores con destino en el centro educativo que han impulsado el proyecto inicialmente, aunque para cobrar el complemento correspondiente es necesario estar en posesión de un **B1**, hecho que puede identificarse como un ámbito de mejora del programa. En cuanto a la formación continua del profesorado, el programa PALE proporciona actualización lingüística y pedagógica en el territorio nacional y en el extranjero.

### 2.2.2. *La Competencia emocional y la competencia emocional en Castilla-La Mancha*

La obra de Gardner (1983) acerca de las inteligencias múltiples y más tarde, el libro de Goleman (1996) que aborda el tema de la inteligencia emocional, ponen de manifiesto la importancia de las emociones en el desarrollo, no solo social, sino también intelectual. Estos autores evidencian que la capacidad cognitiva no está determinada únicamente por los índices de capacidad intelectual, sino que se ve influida por muchos estímulos y especialmente, por las emociones.

La competencia emocional no aparece explícitamente entre las ocho competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida definidas por el Consejo de Europa en su Recomendación de 18 de diciembre de 2006, aunque algunas de las características propias de la competencia emocional aparece bajo el epígrafe “Social and Civic Competences. La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) recoge las ocho competencias básicas enumeradas en la Recomendación del Consejo de Europa en su artículo 6.1 como parte integrante del currículo. Por su parte, la comunidad autónoma de Castilla La Mancha también las incluye en sus Decretos de desarrollo de currículo 68/2007 y 69/2007 de 29 de mayo de Educación Primaria y Secundaria respectivamente. Pero, además, Castilla La Mancha es la única Comunidad Autónoma española que se hace eco de la importancia de las emociones, sentimientos y deseos como parte del proceso de aprendizaje, por lo que a las ocho competencias básicas añade una novena: la competencia emocional. Arreaza et al. (2011:74) describen la competencia emocional como “las habilidades para conocer y controlar las emociones y los sentimientos, para leer los estados de ánimo y sentimientos ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares, sociales” y establece dos dimensiones fundamentales de esta competencia: Conocimiento y control de las propias emociones y empatía en las relaciones interpersonales.

### 2.3. Muestra, instrumentos y metodología

Este estudio se basa en una evaluación de diagnóstico censal llevada a cabo en 2011 en Castilla La Mancha e incluye a todos los alumnos que en dicho periodo cursaron 4º EP (10 años) y 2ºESO (14 años). Los alumnos se dividen en estudiantes de secciones (Grupo experimental) y algunos que no estudian en secciones (Grupo de control). El número de alumnos encuestados se refleja en la siguiente tabla:

|             | SECCIONES | NO SECCIONES |
|-------------|-----------|--------------|
| 4º PRIMARIA | 2559      | 15498        |
| 2º ESO      | 2099      | 12737        |

Los instrumentos utilizados para obtener los datos son dos unidades de evaluación elaboradas por La Oficina de Evaluación de la JCCM. La unidad de evaluación aplicada en 4ºEP se titula “Alicia” y la aplicada en 2ºESO, “Aburrimento”, accesibles a través del Portal de Educación <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm>. Al tratarse de evaluar una competencia -en

este caso, la competencia emocional- el objetivo del instrumento de evaluación no es registrar o detectar los conocimientos de los alumnos, sino el uso que hacen de ellos en una situación real. Para ello, se selecciona un escenario real o que pudiera existir en la realidad, a partir del cual se diseñan tareas a través de las que se movilizan los conocimientos.

Las tareas están asociadas a un sistema de catorce indicadores que se relacionan con dimensiones y subdimensiones de la competencia. Las dimensiones de la competencia emocional objeto de evaluación son dos: competencia personal y competencia social. La primera dimensión se divide en dos subdimensiones: “Toma de conciencia de las emociones” y “regulación de las emociones”, mientras que en la segunda dimensión se aborda la subdimensión “Relaciones personales y gestión de problemas”.

Se plantean tres formatos de respuesta: respuesta corta, con una puntuación de 2/ 1/0; respuesta amplia, con una puntuación de 3/2/1/0 y elección múltiple 1/0. En la unidad de evaluación aparecen 8 preguntas de elección múltiple, 5 preguntas de respuesta corta y 1 pregunta de respuesta amplia, con lo que la puntuación máxima son 21 puntos

El sistema de dimensiones, subdimensiones, indicadores y puntuación se detalla en la siguiente tabla:

| Dimensiones          | Indicadores  | Puntos |
|----------------------|--|--------|
| COMPETENCIA PERSONAL | <b>a. Toma de conciencia de las emociones</b>          |        |
|                      | Utilizar un lenguaje realista sobre uno mismo          | 1      |
|                      | Interpretar y expresar elementos paralingüísticos      | 2      |
|                      | Anticipar situaciones de conflicto emocional           | 1      |
|                      | Identificar obstáculos e interferencias                | 3      |
|                      | Ser consciente de los estados de ánimo                 | 1      |
|                      | Expresar sentimientos                                  | 2      |
|                      | <b>b. Regulación de las emociones</b>                  |        |
|                      | Autocontrol de reacciones y estados de ánimo           | 1      |
|                      | Utilizar pensamientos alternativos                     | 1      |
|                      | Tolerar frustración y fracaso                          | 1      |
|                      | Actuar sin inhibiciones                                | 1      |
| COMPETENCIA SOCIAL   | <b>a. Relaciones personales y gestión de problemas</b> |        |
|                      | Expresar de forma adecuada el enfado                   | 2      |
|                      | Responder a las críticas                               | 2      |
|                      | Reconocer los errores                                  | 2      |
|                      | Manifestar alegría por el éxito de los otros           | 1      |

Tabla 1. Sistema de dimensiones, subdimensiones, indicadores y puntuación

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo a través del SPSS statistical package (Statistical Package for Social Science). Según el “Alfa de Cronbach”, el índice de fiabilidad del test empleado en 4º EP es 0,697 y de 0,712 para el test de 2ºESO, lo que significa que es bastante aceptable, ya que la fiabilidad es mayor cuanto más se acerca a 1 y se considera aceptable si es superior a 0,500.

Según el Kolmogorov-Smirnov Test (K-S test) la distribución de la muestra es normal. Como la variable solo tiene dos categorías CLIL/NON CLIL, hemos procedido a comparar medias a través del Independent Samples T-Test.

### 3. RESULTADOS

En primer lugar, presentaremos los resultados de 4º de Educación Primaria (4ºEP) y seguidamente los resultados de 2º de Educación Secundaria (2ºESO).

Como se observa en el siguiente gráfico, los alumnos que estudian en secciones muestran una puntuación inferior en competencia emocional a la del resto del alumnado. Además, las diferencias son significativas, ya que según el test de Levene,  $p=0,000$ .

Este resultado contradice nuestra hipótesis acerca del mejor desarrollo de la competencia emocional en los alumnos de primaria matriculados en secciones, ya que aunque no esperábamos puntuaciones muy altas, tampoco predecíamos diferencias significativas en su contra.

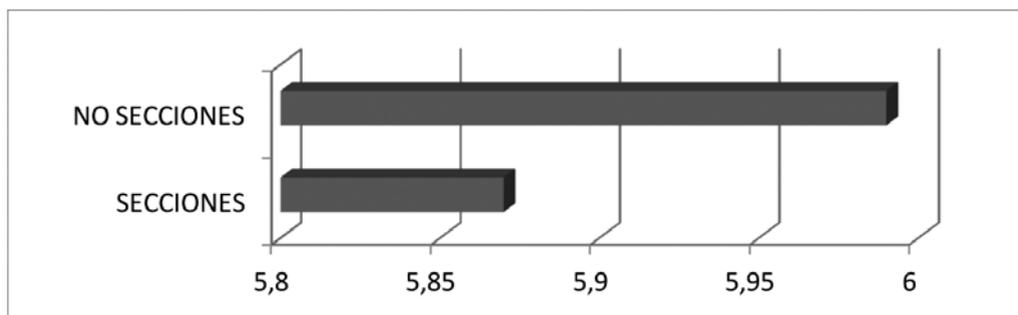
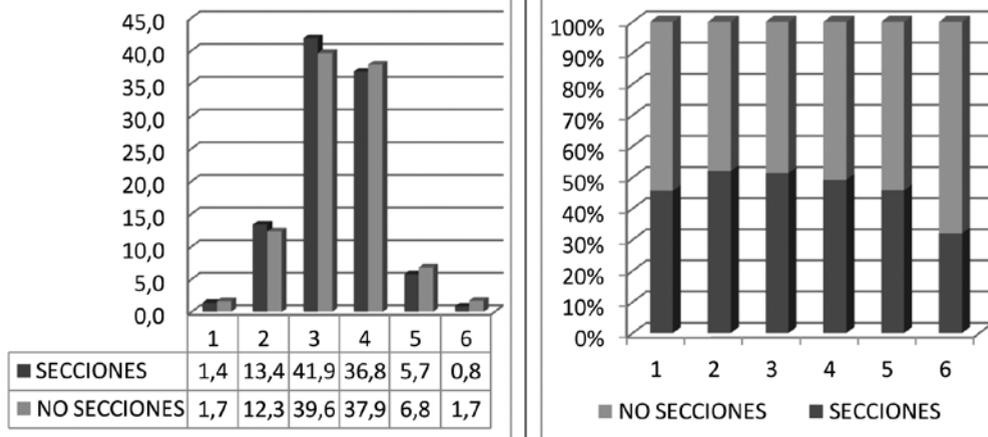


Gráfico 1. Resultados globales sobre 10. 4ºEP.

En los dos gráficos siguientes se observa la distribución del alumnado de una y otra cohorte en seis niveles de desarrollo: nivel 1 (muy bajo), nivel 2 (bajo), nivel 3 (intermedio bajo), nivel 4 (intermedio), nivel 5 (intermedio alto) y nivel 6 (alto). Los alumnos de secciones se distribuyen en menor porcentaje en los tres niveles más altos de desarrollo (4,5 y 6), y en mayor porcentaje en los niveles intermedio bajo (3) y bajo (2). El único dato favorable de la distribución de los alumnos de secciones es que hay una proporción menor en el nivel muy bajo (1), de modo que, según se aprecia en el gráfico 3, de cada 10 alumnos con una competencia emocional muy baja, 4 están escolarizados en secciones y 6 en el resto de centros.



Gráficos 2 y 3. Gráfico 2. Porcentaje de alumnos por niveles de logro. Gráfico 3. Proporción de alumnos de secciones y no secciones en cada nivel de logro.

Los resultados de 2ºESO revierten la situación que encontrábamos en 4ºEP. Los alumnos de secciones superan al resto en competencia emocional y las diferencias son significativas, ya que  $p=0,000$ . Por tanto, después de 4 años de enseñanzas AICLE, las diferencias a favor de los alumnos de secciones aumentan considerablemente ya que mientras que en primaria, los alumnos de secciones registraban una puntuación de poco más de una décima menos, ahora los estudiantes de secciones superan a sus compañeros por más de medio punto.

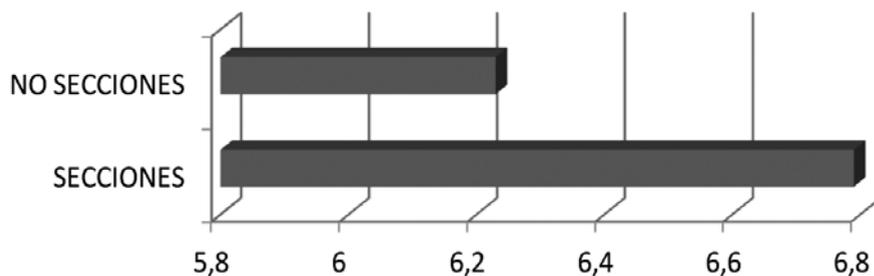


Gráfico 4. Resultados globales sobre 10. 2ºESO

Los buenos resultados en competencia emocional de los alumnos de secundaria se reflejan también si comparamos el porcentaje de individuos de una y otra cohorte en los seis niveles de logro o desarrollo (gráfico 5). Los alumnos de secciones se encuentran en mayor número en los tres niveles más altos (intermedio, intermedio alto y alto), mientras que su presencia es muy reducida en los niveles bajos.

Las mayores diferencias en la distribución de las dos poblaciones por niveles de logro se observan en los niveles más bajos, en los que se registra una proporción inferior de alumnos de secciones. En el gráfico 6, que muestra la aportación de cada grupo en cada nivel de logro, se evidencia cómo la mayoría de alumnos en los niveles de logro más bajos: 1, 2 y 3, no provienen de secciones. Casi el 85% de los alumnos en el nivel muy bajo (1), el 70% en el nivel bajo (2) y el 57% en el nivel intermedio bajo (3) no siguen enseñanzas bilingües, lo que significa que el AICLE tiene un efecto positivo a la hora de minimizar el fracaso y concentrar un porcentaje comparativamente mayor de alumnos en los niveles más altos.

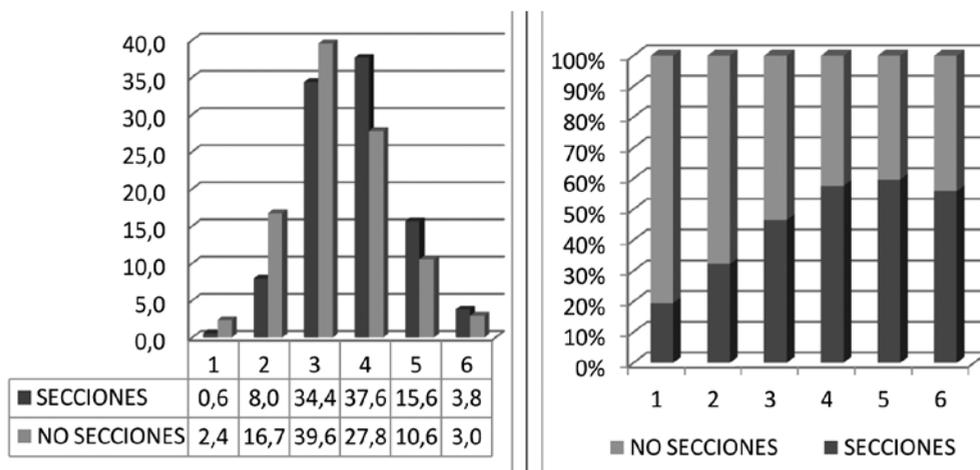


Gráfico 5 y 6. Gráfico 5. Porcentaje de alumnos por niveles de logro. Gráfico 3. Proporción de alumnos de secciones y no secciones en cada nivel de logro.

#### 4. CONCLUSIONES

Los alumnos de 2º ESO que reciben enseñanzas bilingües en las secciones europeas de Castilla La Mancha muestran un desarrollo de su competencia emocional significativamente mayor que el resto del alumnado. Sin embargo, este efecto beneficioso no se observa 4 años antes, en 4º de primaria, cuyos alumnos de secciones registran resultados significativamente inferiores. Otros estudios corroboran resultados limitados en primaria (Cameron, 2001; Cummis, 1981; Halbach, 2009). En este sentido, Halbach (2009) explica que es necesario que se garantice la continuidad del programa en secundaria para que la innovación despliegue todos sus beneficios. Por otro lado, existen estudios (Hüttner y Rieder-Bünemann, 2007) que muestran que el dominio de ciertos aspectos (en este caso lingüísticos) depende de la maduración cognitiva que en este momento se relaciona con la edad, y es independiente que los niños sigan o no un programa bilingüe. Además, hay que tener en cuenta, que muchas secciones europeas se han establecidos en centros con riesgo de exclusión social y que en Primaria el conjunto del

alumnado del centro recibe enseñanzas bilingües, mientras que en secundaria lo hace solo una línea o parte de una línea.

En secundaria, donde los efectos positivos del programa bilingüe parecen desarrollarse con mayor amplitud, los estudiantes de AICLE son significativamente más competentes que el resto desde el punto de vista emocional, de manera que parece existir una conexión entre el AICLE y el desarrollo de la competencia emocional.

Una hipótesis que explique esta conexión puede ser el hecho de que los alumnos AICLE tienen mejores competencias comunicativas, y ese hecho puede colaborar al desarrollo de ciertas estrategias necesarias para ser competente emocionalmente relacionadas con capacidades de interpretación y de expresión. En este sentido, Baetens Beardmore (2008:7) señala que los alumnos CLIL “are more able to take into account situational factors and to react appropriately by correcting errors of sequencing and behaviour”, habilidad que puede ser útil para controlar las emociones y relacionarse mejor con los demás.

Por otro lado, la metodología AICLE pone mayor énfasis en la participación y la colaboración. Escobar & Nussbaum (en Navés y Victori 2011:35) demuestran que los alumnos CLIL “displayed a variety of complex collaborative strategies to adapt to particular communicative and learning needs”. Además, el profesor de CLIL tiende a ser más consciente del papel mediador del lenguaje. En terminología de Mercer (en Coyle (2011:52) se acerca al “dialogic teaching”, en cuyo caso “the power of dialogue lies in classroom interaction and the quality of teacher-learner and learner-learner dialogue”. En definitiva, la importancia concedida a la interacción, la participación y la colaboración pueden ser las causas de que los alumnos que cursan CLIL estén más preparados para utilizar sus habilidades comunicativas para afrontar los retos de la convivencia y hayan desarrollado estrategias emocionales superiores a las de sus compañeros.

Los alumnos de secundaria que siguen sus estudios en secciones bilingües en Castilla La Mancha registran menor fracaso y mayor rendimiento que el resto de los alumnos, hecho que se refleja también en su competencia emocional. A su vez, el desarrollo de la competencia emocional se conecta con el éxito académico. Como señala Denham (2006:85) “emotional competence also supports cognitive development”, y “Emotional competence is crucial not only is its own right but for positive outcomes in both social and academic domains”. De hecho, los Programas de SEL (social and emotional learning) que aportan una instrucción explícita para el desarrollo socio-emocional de los estudiantes se relacionan con el éxito escolar. Zins et al. (2004:3) demuestran que “SEL also has a critical role in improving children’s academic performance and lifelong learning” mientras que Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Shellinger (2011) concluyen que los alumnos que reciben instrucción directa sobre aprendizaje emocional muestran mayor rendimiento escolar, mejoran su actitud y comportamiento y reducen su angustia.

En definitiva, parece existir una relación directa entre el éxito escolar, la pedagogía propia del currículo integrado (AICLE) y el desarrollo de la competencia emocional en secundaria.

## AGRADECIMIENTOS

*Agradecemos la inestimable ayuda de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y en especial a su director, Fernando Arreaza Beberide, al proporcionarnos los datos que hemos analizado y procesado en este estudio.*

## REFERENCIAS

- ADMIRAAL, W., WESTHOFF, G., & DE BOT, K. (2006). *Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English*. Educational Research and Evaluation, 12, 75–93.
- ARREAZA, F. GÓMEZ-PIMPOLLO, N. & PÉREZ PINTADO, M. (2011). Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas. Castilla La Mancha, 2009-2011. Marco teórico. Oficina de Evaluación. Viceconsejería de educación. Consejería de Educación y Ciencia. [En línea] <[www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/images?idMmedia=98017](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/images?idMmedia=98017)>.
- ARREAZA, F. et al. (2010). Evaluación del Programa de Secciones Europeas de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia. [En línea]. <[http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=71754&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=71754&locale=es_ES&textOnly=false)>.
- BAETENS, H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity. En *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (1), (pp. 4-19). <<http://www.icrj.eu/11-734>>.
- BERGROTH, M. (2006). Immersion students in the matriculation examination three years after immersion. En Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström and M. Södergård (eds.). *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. [En línea]. <[http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf)>. [10 de abril de 2013].
- BIALYSTOK, E., CRAIK F.I. & FREEDMAN M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45 (2), 459-464.
- BIALYSTOK, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En Bhatia, T.; Ritchie W. (eds.). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching language to young learners*. Cambridge: Cambridge University press
- COYLE, D. (2006). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review*, 13, (pp.1-18).
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). CLIL. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COYLE, D. (2011). Post method pedagogies: using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. En Ruiz de Zarobe et al. (eds) *Linguistics Insights. Content and Foreign Language Integrated Learning*, v. 108 (pp. 49-74).

- CUMMIS, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- DALTON-PUFFER, C., NIKULA, T., SMIT, U. (2010). Charting policies, premises and research on Content and Language Integrated Learning. En *Language use and language learning in CLIL Classrooms*. Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (eds) (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- DENHAM, S.E. (2006). The emotional basis on learning and development in early childhood education". In Spodek, B., Saracho (eds) *Handbook of research on the education of young children*. (pp. 85-100). O.N. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R.D., & SHELLINGER, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82, (pp. 474-501).
- DE SAMBLANC, G. (2006). *De immersiescholen in de Franse Gemeenschap. Lezing gehouden op de studiedag Meertaligheid en basisonderwijs*. Brussel: Ministerie van onderwijs.
- DE VRIESE, W. (2007). *Een kwalitatief onderzoek in een immersieschool. Lees- en rekenvaardigheden in het tweede leerjaar*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles. Mémoire.
- DE JABRUN, P. (1997). Academic achievement in late partial immersion French. *Babel*, 32, 2, (pp. 20-3).
- GENESEE, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. En Dewaele, J.-M.; Housen, A.; Wei, L. (eds.). *Bilingualism: Beyond Basic Principles* (pp. 204-228). Clevedon: Multilingual Matters.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- HALBACH, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (eds.). *CLIL across educational levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary*. Madrid: Richmond Publishing.
- LECOCQ, K. et al. (2004). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. ULB: Ministère de la Communauté française.
- LINDHOLM-LEARY, K. J., & HOWARD, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. En T. Fortune & D. Tedick (Eds) *Pathways to bilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Avon, England: Multilingual Matters.
- MARSH, D., MALJERS, A. & HARTIALA, A.K. (eds.) (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Finland and The Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- MARSH, D. (ed) (2002). *CLIL/EMILE- The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Finland: Unicom, Continuing Education Centre.
- MEHISTO, P. & MARSH, D. (2011). Approaching the Economic, Cognitive and Health benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL. En Ruiz de Zarobe et al. (eds) *Linguistics Insights. Content and Foreign Language Integrated Learning*, v. 108 (pp. 21-48).

- MERISUO-STORM, T. (2006). Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes in CLIL education. En Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström and M. Södergård (eds.). *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. <[http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf)> [10 de abril de 2013].
- NAVÉS, T. & VICTORI, M. (2010). Clil in Catalonia: an overview of research studies. In Lagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds) *CLIL in Spain: Implementations, research and teacher training* (pp. 31-54). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- STOHLER, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *VIEWS Vienna English Working papers (Current research on CLIL)* 15(3) (pp. 41-46).
- VAN DE CRAEN, P.; LOCHTMAN K.; CEULEERS, E.; MONDT, K.; ALLAIN, L. (2007a). An interdisciplinary approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. (pp. 253-274). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VAN DE CRAEN, P.; CEULEERS, E.; MONDT, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In Marsh, D.; Wolff, D. (eds.). *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ZINS, J.E., BLOODWORTH, R.P., WEISSBERG, R.P., WALBERG, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In Zins, J.E., BLOODWORTH, R.P., WEISSBERG, R.P., WALBERG, H.J. (Eds.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* (pp. 3-22). Columbia University: Teachers College.

## LA LITERATURA COMO EJERCICIO DE EMPATÍA PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO

MARÍA SALAS ROMERO  
JOSÉ VICENTE SALIDO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

La imagen que el sujeto tiene de sí mismo es la causa de su autovaloración. Por tanto, mejorando la imagen se consigue mejorar el nivel de autoestima. En ocasiones, la perspectiva de uno mismo se ve afectada por lo que los demás piensan de nosotros. Por ejemplo, hay estudios que afirman que las experiencias de éxito en el colegio aumentan la posibilidad de que el alumno desarrolle un autoconcepto general positivo y que experiencias de fracaso garantizan que el alumno desarrolle un autoconcepto general negativo. La relevancia de este hecho es alta porque muchos comportamientos inadecuados que muestran los niños en las aulas son generados por no valorarse a sí mismos ni sentirse aceptados por sus compañeros. Así, una correcta intervención del docente en este ámbito puede ser la solución a algunos de los conflictos más frecuentes en el aula. En la presente comunicación se proponen estrategias pedagógicas articuladas en torno a la literatura como herramientas para el desarrollo de la empatía y la mejora del autoconcepto, dos capacidades fundamentales para la educación emocional muy vinculadas con los conflictos mencionados.

Una breve definición de conceptos nos resultará útil para señalar la diferencia entre dos términos que a menudo se confunden:

- Autoconcepto: conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí misma. Este se forma a partir de la imagen que tenemos de nosotros mismos y la información que recibimos de los demás en relación con nuestra persona. Resulta, en ocasiones difícil, porque el autoconocimiento presupone conocer las propias capacidades y limitaciones personales.
- Autoestima: evaluación o componente evaluativo del conocimiento de uno mismo a nivel físico, psicológico, intelectual, social, afectivo. Consiste en la actitud del individuo sobre sí mismo a lo largo de una dimensión positiva-negativa.

El desarrollo de la autoestima es un proceso de toda la vida que se va nutriendo de las victorias y derrotas. El hecho de que un niño se sienta querido y aceptado tal como es por su entorno más próximo (familiares y amigos) favorece una adecuada formación de su autoesti-

ma, fortaleciendo la seguridad en sus propios pensamientos, así como su disposición a lo que el entorno le brinde, respetando y aceptando a los otros.

Cuando un niño goza de autoestima dispone de la fuerza necesaria para enfrentar los problemas que tenga. Por el contrario, el niño que tiene una autoestima baja, se deprime fácilmente sin ser capaz de hacer frente a las adversidades, es por ello que la educación debe brindar las bases necesarias para que los niños logren enfrentar los constantes tropiezos con los que se verán enfrentados en el ámbito social y así poder autorrealizarse. Para ello la autoestima es un elemento indispensable.

La narración de cuentos contribuye al desarrollo integral de la personalidad del niño teniendo en cuenta diferentes fines como puede ser; el fin estético (amar la belleza y adquirir o afianzar a través de ella la capacidad de soñar), el fin moral (se desprende de la actitud y caracteres de sus personajes así como de su desenlace formándose los valores morales), fin social (el cuento esta presente en todos los tiempos, en todos los lugares y en todas las sociedades), etc.

Por lo tanto, si a través de la literatura conseguimos que un niño se ponga en la piel de otros (empatice) y adquiera valores morales importantes. La consecuencia será un aumento de las relaciones positivas entre compañeros (experiencia de éxito) que conllevará a la mejora del autoconcepto del niño, pues se sentirá comprendido, aceptado e integrado por el grupo de iguales.<sup>1</sup>

Nuestra propuesta se centra en el empleo de la literatura como herramienta de socialización.<sup>2</sup> Se busca que sea ejercicio de empatía para la resolución de situaciones conflictivas en el aula, especialmente en aquellas que desembocan en la marginación de algún miembro del grupo. Es decir, con la empatía buscamos fundamentalmente uno de los diversos beneficios de trabajar la competencia emocional en el aula: la mejora del clima y de las relaciones personales (Saarni, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Bisquerra, 2002; Sánchez Santamaría, 2010). En teoría, esa mejora debe incidir de manera positiva en el autoconcepto de individuo que sufre un apartamiento real o provocado por sus propios complejos.

En realidad, este planteamiento no es, en absoluto, novedoso. No es más que una reformulación de lo que ya Aristóteles, hablando de la tragedia griega, llamó “catarsis” en su *Poética*. El efecto catártico que para el filósofo tenía la tragedia consistía en la identificación que el público hacía con los personajes que salían a escena y que representaban un conflicto. De manera inconsciente, el espectador acompañaba al personaje en la ficción, planteándose los mismos dilemas y valorando las soluciones que les daban. Evidentemente, el grado de identificación con los personajes graves de la tragedia griega no era alto, pero sí con el conflicto que viven, porque generalmente estaba relacionado con los grandes problemas de la humanidad: el honor, el odio, la venganza, el perdón... En sentido estricto, la catarsis se entiende como ‘liberación o sosiego que siente el hombre a través del arte’, depuración del espíritu. Aristóteles se refería a las emociones, pero hay implícito un carácter didáctico. Lo de la educación por medio

---

1 Estamos hablando de un uso instrumentalizado de la Literatura, algo que no siempre se entiende desde una concepción purista de la materia pero que, evidentemente, es inevitable; además, no supone una merma en la atención al goce estético de la lectura.

2 Sobre el valor de la LIJ para el desarrollo emocional y la socialización, véase, por ejemplo, Leibbrandt, 2001.

del arte también hunde sus raíces en la Grecia homérica, en la que los poetas habían sido los educadores del pueblo (García Gual, 2003, 8). Bastante tiempo después, Brecht reformula el concepto aristotélico de *catarsis* para darle una vertiente más social, porque en su teatro no se tratan conflictos individuales, sino basados en la relación entre clases sociales. En esta línea nos vamos acercando a lo que nosotros pretendemos, aunque no va enfocado tanto a la relación entre clases como a la interpersonal entre individuos en un grupo de iguales.

Nuestra propuesta consiste en recurrir a la Literatura para provocar un proceso de empatía que ayude a entender las emociones del desplazado. Para ello la literatura es una herramienta de primer orden porque utiliza las reacciones emocionales como medio que asegura la identificación del lector con los personajes, y este hecho tiende a derribar los obstáculos generados por los procesos de cosificación del otro propios de algunos abordajes de ciertas disciplinas (Historia, CCSS...) (Pereira y Modzelewsky, 2006, 9). Es decir, el fenómeno literario da un paso más allá de la simple información, logrando implicar al lector en el conflicto. En buena medida, este hecho es provocado por el fenómeno narrativo de la focalización (perspectiva desde la que se observa la historia); consigue generar fuertes lazos de empatía que conduce a un proceso de integración.

Por fortuna, la LIJ actual aborda todo tipo de conflictos sin ningún tabú, lo que nos permite tener un buen número de títulos de los que echar mano para afrontar diferentes situaciones. En 1991 Lage Fernández hace un listado de obras de LIJ (1991, 52-ss.) que tratan temáticas tan variopintas como hijos únicos, rivalidad fraterna, celos, enuresis, apodos, llevar gafas, homosexualidad... Años más tarde, Ruiz Campos (2000, 72-76) actualizó este listado, que ya requiere una nueva revisión pero que sigue siendo efectivo.<sup>3</sup>

En nuestro caso, hemos empleado obras de LIJ que tratan la obesidad. En realidad, nos sirve cualquiera de las obras que plantean problemas de segregación del protagonista, pero hemos elegido este tema para ilustrar de manera breve nuestro planteamiento porque ofrece un espectro más amplio de destinatarios. No significa que tengan que utilizarse para casos exclusivos de obesidad, sino que sirven para cualquier caso de discriminación. Incluso es recomendable utilizar obras que plantean distintas causas de discriminación para evitar la identificación.

Ruiz Campos (2000, 73) ofrece algunos títulos clásicos como *Reventones y alambretes*, de A. Maurois, *Una historia familiar*, de C. Nöstlinger, *Bamba, el rey gordo*, de M. Company, *Charlie y la fábrica de chocolate*, de R. Dahl, *El dragón de Jano*, de I. Korschinov o *Luisón*, de A. Gómez Cerdá. De ellas nos interesan especialmente aquellas que presentan un conflicto de aceptación social. Lo interesante de estas obras es que presentan un protagonista segregado en su ambiente social, pero con el que el lector se identifica rápidamente, involucrándose, casi

---

3 Sin ánimo de exhaustividad, no podrían faltar en esa actualización las obras de Ana Bergua Vilalta (2012). *Magdalenas con problemas*. Barcelona: Proteus; Alain Grousset y Carl Norac (2012). *En la barriga de papá*. Barcelona: Corimbo; Manu Larcenet (2010). *Blast 1. Bola de grasa*. Barcelona: Norma; Laura Klamburg (2011). *Estoy triste: mis padres se separan*. Barcelona: Bellaterra; Jutta Richter (2011). *Cuando yo hice de María*. Lóguer: Salamanca; Ana Bermejo (2011). *El diario de Marta la rara*. Montena: Barcelona; Eulalia Canal (2011). *Un poema en la barriga*. Madrid: Oxford University Press; o Paloma Muiña (2010). *¿Qué le pasa a papá?* Madrid: Bruño.

sin querer, en el conflicto. Como consecuencia automática, se produce el rechazo del que el lector identifica como antagonista, si lo hay: el personaje que participa activamente en esa segregación del individuo. Veamos un ejemplo extraído del inicio de *El dragón de Jano*:

JANO ESTÁ SOLO

—¡Arriba, Jano! —le dice su madre.

Despacio, muy despacio, Jano se levanta. Despacio, muy despacio, va al cuarto de baño. Se lava los dientes y la cara. Luego, juega con la jabonera como si fuera un barco.

—¡Date prisa, Jano! —dice la madre—. Debes llegar a tiempo al colegio.

¿A tiempo? No. Al contrario. En realidad, a Jano le gustaría no ir nunca más. Porque está muy gordo y los demás se ríen de él.

¡Se había sentido tan feliz cuando, en otoño, fue por primera vez al colegio con su cartera nueva! Pero Ludwing, que se sienta justo detrás de él, empezó ya el primer día a llamarle «comesalchichas». Y «tripagorda». Desde entonces, Jano no quiere ir al colegio.

(Korschunow, 1987, 5-6)

A veces, la segregación no tiene que ver con un rechazo de la sociedad, sino con un complejo creado por una autoimagen formada a partir del complejo, como ocurre en el caso de Luisón, el protagonista de la novela homónima de Gómez Cerdá:

«¡Admirar!»

¡Qué palabra!

Cuando Luisón termina de hacer el repaso de las habilidades de sus compañeros, se indigna.

«Yo soy el más gordo —piensa—. Por eso también debería ser admirado».

Pero no.

Ser el más gordo no es motivo de admiración para nadie, más bien al contrario. Por cualquier motivo se meten con él, le gastan bromas y le hacen chistes.

Siempre las mismas bromas y los mismos chistes.

«¡Lui-són! ¡Din-don!»

(Gómez Cerdá, 1993, 69)

Lo interesante de esta segunda historia es que esa percepción que tiene el protagonista no es real y con el desarrollo de la obra se descubre que en realidad es admirado por sus compañeros por una cualidad que no había detectado: su inmensa imaginación para crear historias. El complejo generado por un rasgo del personaje le impide reconocer y valorar otras virtudes que superan con mucho al defecto que causa ese complejo.

Así, con obras de este tipo se puede trabajar tanto la empatía para que el individuo integrado pueda experimentar las sensaciones del segregado, como la mejora del autoconcepto, pudiendo orientar la lectura al auto-reconocimiento de los valores propios que nos otorgan un

espacio y una función dentro del grupo. Es decir, desde la lectura trabajamos esa doble vertiente que, según Obiols (2005, 96), compone la competencia emocional:

- Capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal).
- Inteligencia interpersonal.

Para lectores adolescentes es también interesante en esta línea la novela *Una historia familiar*, de C. Nöstlinger,<sup>4</sup> protagonizada por una niña de catorce años, con las inseguridades típicas de esa edad, agravadas por su complejo por el sobrepeso y por una serie de problemas familiares que terminan con la separación de sus padres.

Aunque lo propuesto aquí no es más que un apunte rápido de uno de los muchos enfoques que pueden dársele a la relación entre Literatura y competencia emocional, sin duda estamos en el foco de la educación, en la clave para formar mejores ciudadanos, que es de lo que se trata. Los modelos y las tendencias pedagógicas han cambiado y cambiarán, pero lo esencial es inamovible. Ya Rousseau en el *Emilio*, el tratado educativo por excelencia, escrito en una época en la que educar era lo primero, nos regala esta reflexión sobre la compasión:

«Sólo se compadecen en otro aquellos males de que uno mismo no se cree exento.»  
[...]

No conozco nada tan hermoso, tan profundo, conmovedor y verdadero como este verso.

¿Por qué no tienen compasión los reyes de sus vasallos? Porque cuentan con que nunca han de ser hombres. ¿Por qué son tan duros los ricos con los pobres? Porque no tienen miedo de llegar a serlo.

(Rousseau, *Emilio*, lib. 4)

La compasión es clave en cualquier proceso educativo y la empatía es el mejor camino para llegar a ella.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA ALZINA, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32 (95), 45-73.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- GARCÍA GUAL, C. (2003). Teatro trágico y educación democrática en Atenas. En J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanism and educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* (pp. 3-19). Granada: Comares.

---

4 Véase el análisis que Leibrandt (2011) hace en la misma línea que proponemos de otra de las novelas de la autora austríaca, *Intercambio con un inglés*.

- GÓMEZ CERDÁ, A. (1993). *Luisón*. Madrid: Bruño.
- KORSCHUNOW, I. (1987). *El dragón de Jano*. Madrid: SM.
- LAGE FERNÁNDEZ, J.J. (1991). La psicoliteratura o «libros de familia». *CLIJ*, 26, 52-58.
- LEIBRANDT, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ. *Actas del XII Congreso Internacional de la SEDLL*. [En línea] <<http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/22427>> [13 de enero de 2014].
- OBIOLS SOLER, M. (2005). Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Barcelona: UB, Tesis Doctoral (inédita). [En línea] <[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2347/07.MOS\\_CONCLUSIONS.pdf?sequence=8](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2347/07.MOS_CONCLUSIONS.pdf?sequence=8)> [13 de enero de 2014].
- PEREIRA, G. y MODZELEWSKI, H. (2006). Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global. *Isegoría*, 34, 111-128.
- RUIZ CAMPOS, A.M. (2000). *Literatura infantil: introducción a su teoría y práctica: literatura infantil en Andalucía: la formación del lector*. Sevilla: Guadalmena.
- ROUSSEAU, J.J. (2000). Emilio o la educación. Trad. Ricardo Viñas. El Aleph. [En línea] <<http://escritoriocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>> [13 de enero de 2014].
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos*, 25, 79-96.

# LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE *METODOLOGÍA PRÁCTICA* DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE

RAQUEL SÁNCHEZ RUIZ

*Facultad de Educación de Albacete, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI, el Consejo y el Parlamento Europeos, a partir del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), definieron las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente<sup>1</sup>, que constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Para estas instituciones europeas, el objeto de estas competencias es la realización personal de los ciudadanos europeos, su integración social, así como la ciudadanía activa y el empleo en una sociedad basada en el conocimiento y que permiten adaptarse más rápidamente a la evolución de un mundo caracterizado por una interconexión cada vez mayor. Dichas competencias fueron refrendadas en la Ley Orgánica de Educación (2006) con el nombre de *competencias básicas*, a las que el currículo educativo de Castilla-La Mancha añadió una más: la competencia emocional; siendo la única comunidad en España que la destaca como tal.

Las competencias básicas constituyen el esqueleto fundamental en torno al que se estructura la formación del alumnado, máxime en la instrucción de futuros maestros, donde las mencionadas competencias confluyen en dos vertientes: por un lado, la adquisición de las mismas por parte de los universitarios; por otro, aprender a cómo enseñarlas, trabajarlas y evaluarlas en su ulterior práctica docente como profesionales. Además, estas capacidades constituyen un factor esencial de innovación, productividad y competitividad, así como contribuyen a la **motivación** y la satisfacción de los trabajadores y la calidad de su trabajo (PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS, 2007:3).

---

1 Para ver en detalle las mencionadas ocho competencias clave para el aprendizaje permanente establecidas en la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006], véase: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm) (4 de febrero de 2013).

La competencia emocional, en particular, está fuertemente ligada a la motivación, factor clave para que el alumnado sea el verdadero centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como responsable del mismo, y ayuda a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto del aula y del centro y a gestionar posibles conflictos y la convivencia escolar (SÁNCHEZ SANTAMARÍA, 2010:80). Como ya advirtieron Gardner (1983) y Goleman (1996) [citados en NIETO MORENO DE DIEZMAS, 2012:58] en sus trabajos sobre la inteligencia emocional, las emociones no solo influyen en el desarrollo personal, sino también en el social y el intelectual o cognitivo; y por tanto, académico.

A pesar de haber sido especialmente potenciada en las más recientes leyes educativas –Marco común europeo (CONSEJO EUROPEO, 2006:3), la LOE (JEFATURA DEL ESTADO, 2006:17165) y, en el caso de la UCLM, en las distintas asignaturas recogidas en las memorias de los Grados de Infantil y Primaria (por ejemplo, UCLM, 2009:78 y UCLM, 2009b:74, respectivamente)–, la motivación como esencia de un método didáctico no es nueva. Ya en 1912, el *Método Montessori* (PAEW, 1930), un sistema educativo que promovía un estilo de enseñanza informal mediante la experimentación, ponía al niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este enfoque, los alumnos son individuos únicos que deben aprender libremente sin ser criticados ni limitados; el alumno controla el ritmo, los temas y las lecciones, con lo que adquieren destrezas para ser independientes a través del autoaprendizaje y autoevaluación, mientras que el profesor es un simple guía que motiva constantemente a los alumnos. Pero ha sido en los últimos quince años cuando la motivación ha empezado a estudiarse en profundidad en distintos ámbitos y con diferentes colectivos, como la promoción de la motivación intrínseca en las clases de Infantil (CARLTON y WINSLER, 1998), o a través de las TICs (ORTEGA CARILLO y FUENTES ESPARELL, 2001) o AICLE (NIETO MORENO DE DIEZMAS, 2012), los tipos de motivación –intrínseca y extrínseca<sup>2</sup> (RYAN y DECI, 2000) o académica (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, 2007)–, la definición del concepto y aplicaciones prácticas (PINTRICH y SCHUNK, 2006), las formas que pueden adoptar los padres para motivar a sus hijos en el colegio (UNITED INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT, 2005), la motivación para estudiar en los alumnos de Primaria (GONZÁLEZ GONZÁLEZ *et al.*, 2009; MARTÍNEZ CUENCA y GARCÍA GARCÍA, 2009) o el empleo de actividades lúdicas u otras para motivar a estudiantes de lenguas extranjeras (MASGORET y GARDNER, 2003; MAGER HOIS, 2005; BERNAUS y GARDNER, 2008; YU y WALKINS, 2008; FERNÁNDEZ y AGUSTÍN, 2009; LEDO VALCÁRCEL, 2011), por citar algunos.

Con estas premisas, el presente trabajo estudia una clase de 44 alumnos de la asignatura *Metodología Práctica* de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) con dos objetivos: por un lado, analizar los instrumentos utilizados en la dicha asignatura para motivar a los

---

2 En su *Teoría de la autodeterminación*, Ryan y Deci (1985) definen la ‘motivación intrínseca’ (*intrinsic motivation*) como la que poseen todos los niños cuando nacen y hace que sientan una necesidad innata de interactuar con el medio que los rodea, lo que les lleva a adquirir ciertos conocimientos de manera natural sin esperar compensación alguna. Al contrario, la ‘motivación extrínseca’ (*extrinsic motivation*) se refiere a la realización de una acción como consecuencia de algo y que lleva a un resultado independiente, supone un desafío y ofrece una recompensa ya sea dispensada por otros o autoadministrada (Ryan y Deci, 2000:55; González González *et al.*, 2009:59).

alumnos y sus propósitos; y por otro lado, contrastar la idoneidad de esas herramientas con resultados cualitativos y cuantitativos, obtenidos a través de prácticas, encuestas y exámenes realizados por el alumnado, así como verificar si estos satisfacen tanto los intereses de los alumnos como la finalidad de la asignatura.

Para ello se analiza el desarrollo de la asignatura (clases magistrales, participación del alumnado, proyectos y prácticas, metodología, exámenes, instrumentos de evaluación y encuesta final de opinión del alumnado) dentro de su contexto, que detallaré en el siguiente apartado. Pero antes de comenzar cabe señalar dos aspectos que influyen en la motivación o interés por la asignatura y la futura práctica docente. Primero, cuando se enseña *metodología* y/o didáctica, en este caso de la lengua extranjera: inglés, es importante que el alumno vea en sus clases cómo se trabajan los diferentes aspectos, como las competencias, para luego poder aplicar el reflejo de lo vivido y aumentar la confianza en la clase e incluso en el profesor ‘que predica con el ejemplo’. Y segundo, el propio alumno percibe más la utilidad de las cosas cuando las experimenta por sí mismo y las observa dentro de la realidad; es más, durante el periodo de prácticas<sup>3</sup>, muchos alumnos concluyen que existe cierta discordancia entre lo estudiado (teoría) y la realidad del centro (práctica), lo que los desmotiva visiblemente ante la concepción de que lo explicado en clase –citando textualmente– ‘no sirve para nada’, pues no tiene una aplicación paralela. No obstante, aquellos que observan y experimentan lo aprendido y vivido en la facultad, valoran más su formación, tienen interés por seguir aprendiendo e invertir en su formación continua y reconocen estar motivados para adaptar las nuevas tendencias y métodos didácticos a la práctica docente.

## 2. CONTEXTO

La asignatura de *Metodología práctica de la lengua inglesa* está diseñada para que los futuros maestros adquieran la competencia de enseñar en diferentes contextos educativos y familiarizarse con estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para la aplicación en el aula como docentes en Educación bien Primaria bien Infantil. Entre los objetivos principales de la asignatura destaca la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje mostrando actitud positiva y receptiva a la innovación y los cambios que la sociedad actual demanda, como el plurilingüismo, la multiculturalidad, la dimensión europea, el trabajo cooperativo, la atención a la diversidad, las nuevas tecnologías y el principio de reflexión. Por tanto, se espera que, al finalizar la asignatura, el alumno domine la lengua inglesa en todas sus destrezas, pueda programar y elaborar tanto unidades didácticas apropiadas a los niveles de lengua extranjera en las clases de su etapa y ciclo como programaciones anuales, conozca la legislación y las demandas educativas de la comunidad autónoma, España y Europa; y, en definitiva, que sea competente desde el punto de vista didáctico.

---

3 El periodo de prácticas de los Grados en Maestro de Educación Primaria o Infantil –es decir, de los alumnos implicados en esta investigación– se divide en dos: el *Practicum I*, que se realiza en el tercer curso, con una duración de siete semanas; y el *Practicum II*, que se realiza en cuarto, con una duración de 11 semanas.

Dentro del plan de estudios, esta asignatura forma parte de la Mención cualificadora –en este caso, de la Mención en Lengua Extranjera: Inglés– y, a su vez, se enmarca dentro de la formación didáctico-práctica vinculada a la mención. Corresponde a seis créditos y, para poder cursarla, los alumnos han de haber superado ambas asignaturas de *Lengua Extranjera y su Didáctica: Inglés I y II*.

En el curso 2012-2013, la asignatura era compartida entre dos profesoras, luego la coordinación fue total para evitar desigualdades; así, el material utilizado, los ejemplos –reales, puesto que la otra profesora ejerce también como maestra– y las tareas propuestas eran los mismos. Además, la asignatura se impartió de manera concentrada –debido al ya mencionado periodo de prácticas–, dos horas al día, cuatro veces por semana. Esto supone más cansancio tanto para alumnos como profesores, por lo que la motivación es fundamental para el desarrollo de la asignatura y la progresión discente. Es más, este factor influye directamente en la preparación de las clases y los métodos didácticos y docentes a emplear. De este modo, la metodología seguida estaba basada en los siguientes parámetros: división horaria entre teoría y práctica en todas las clases; clases magistrales para la teoría con apoyo visual, multimedia y medios tecnológicos aunque los alumnos no poseen los apuntes, para que sean responsables de acopiar su propio material –y, por tanto, de su proceso de aprendizaje–, creen una capacidad de resumen y sean capaces de seleccionar aquello que es más importante, así como de prestar plena atención a lo explicado; trabajo cooperativo y dirigido para realizar las prácticas, así como los proyectos y tareas asignados; y por último, para esta última parte así como para su propio estudio, el trabajo autónomo fuera del horario de clase.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, esta se dividía en seis unidades con varios apartados. La unidad 1, Currículos y programaciones, incluía la legislación educativa pertinente, los currículos de Educación Infantil y Primaria, el Marco común europeo y las programaciones didácticas de Educación Infantil y Primaria. La unidad 2 se componía de dos partes, la programación basada en tareas, de forma práctica, y el aprendizaje cooperativo en Primaria. La unidad 3 versaba sobre la competencia discursiva en el aula de Infantil y Primaria, prestando especial atención a la diversidad, y la representación de historias. La unidad 4 incluía el desarrollo de la comunicación e interacción orales en Educación Primaria e Infantil. La unidad 5 se centraba en las TICs como apoyo para la enseñanza de la lengua. Por último, la unidad 6 explicaba diversas técnicas de evaluación, abordando la evaluación del alumnado, del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continua y la autoevaluación a través del portfolio europeo, la evaluación de las destrezas según la Evaluación de Diagnóstico en Primaria, y cómo trabajar y evaluar las competencias básicas de forma práctica.

En este curso académico, la clase se componía de 44 alumnos, de los que 39 eran chicas y cinco, chicos; 42 estaban matriculados en el Grado de Educación Primaria y dos, en el de Infantil; 36 tenían entre 20 y 21 años –edad habitual para estudiar tercer curso de una carrera universitaria–, dos eran repetidores –con lo que su curso real era cuarto–, cuatro eran diplomados en Magisterio –aunque no necesariamente con la especialidad de lengua inglesa– y se estaban adaptando al Grado y dos habían estudiado otras carreras previamente, con lo que eran mayores que el resto de la clase. Todas estas características pueden tener influencia directa en la motivación de cada uno de ellos; sin embargo, en general, los alumnos estaban motivados,

sobre todo porque tenían más seguridad en el dominio de la lengua extranjera (inglés), idioma en el que se impartían las clases; no obstante, este aspecto se detalla en la Figura 2 del apartado 3. Análisis y resultados.

Finalmente, antes de pasar a comentar el análisis y sus resultados, la Figura 1 pormenoriza los criterios de evaluación de la asignatura, así como su porcentaje dentro de la nota final (sobre el 100%) y algunas de las características más relevantes.

| Instrumento                    | Porcentaje | Observaciones/Características  |
|--------------------------------|------------|--|
| Prácticas                      | 10%        | Dividido equitativamente en 12 trabajos grupales<br>Entregadas dentro de un plazo máximo<br>Obligatorias para superar la asignatura  |
| Programación didáctica<br>Task | 50%        | Ambas en grupos<br>Programación sobre un ciclo y curso dados<br>Task sobre el mismo ciclo y curso y sobre un tema y resultado concretos<br>Obligatorias para superar la asignatura (nota mínima 5 de 10) |
| Examen final                   | 40%        | Dividido al 50% entre teoría y práctica<br>Obligatorio para superar la asignatura (nota mínima 5 sobre 10)   |

Figura 1. Criterios de evaluación de *Metodología Práctica*

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El punto de partida para tantear la motivación inicial del alumnado era la práctica 1, que preguntaba por lo que los alumnos esperaban de la asignatura, lo que querían aprender y lo que les resultaba mejor y peor para enseñar inglés. Dicha motivación fue medida en tres parámetros, como muestra la Figura 2, a partir de los resultados de la primera práctica junto con la observación durante la misma del trabajo en grupo.

|                       | No aceptable | Aceptable | Bueno | Muy bueno | Excelente |
|-----------------------|--------------|-----------|-------|-----------|-----------|
| Capacidad lingüística | 5            | 10        | 6     | 17        | 3         |
| Capacidad didáctica   | 2            | 3         | 11    | 8         | 17        |
| Iniciativa            | 5            | 6         | 9     | 1         | 20        |
| Media                 | 4            | 6,3       | 8,6   | 8,6       | 13,3      |

Figura 2. Motivación inicial de la clase

Antes de analizar lo que se desprende de esta tabla, he de explicar la selección de los criterios de evaluación numérica. Para cuantificar de un modo comprensible y más objetivo posible, he equiparado los mismos a las notas académicas. Así, *no aceptable* equivale a un suspenso (0-4,9 sobre 10), *aceptable* a aprobado (5-5,9), *bueno* a bien –aunque este último no existe dentro de las calificaciones universitarias– (6-6,9), *muy bueno* a notable (7-8,9) y *excelente* a sobresaliente (9-10).

Paso ahora a los resultados de la motivación inicial. Como decía en el apartado 2. Contexto, la motivación de los alumnos, en general, era bastante alta; no obstante, existen diferencias sustanciales entre unos parámetros y otros. El hecho de que las materias *Lengua Extranjera y su Didáctica: Inglés I y II* sean asignaturas llave garantizan el buen nivel de los alumnos en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa en inglés. Este factor, además, permite que las clases se centren únicamente en el aspecto didáctico, lo cual motiva a los alumnos, pues se trata de algo novedoso y exclusivamente didáctico y práctico donde, asimismo, observan y trabajan sobre ejemplos reales. Pero, además, los alumnos con mejor competencia comunicativa muestran más confianza en la realización de trabajos y más iniciativa. Por otro lado, la Mención de Inglés, al ser de las más demandadas, es una de las que los alumnos seleccionan antes, luego –generalmente– se conforma con los alumnos con calificaciones más altas y, por tanto, de mayor rendimiento académico. Esto influye directamente en su capacidad didáctica (área ya estudiada en los dos primeros años aunque no exclusivamente aplicada al inglés) y de la que suelen tener conocimientos básicos y, sobre todo, en su capacidad e iniciativa para trabajar, mostrándose ávidos de información y participativos. De hecho, la media más alta de la clase corresponde al nivel de *excelente* seguido del de *muy bueno* y *bueno*, estos últimos con la misma puntuación.

El interés de los alumnos por la asignatura se fomenta desde el principio, implicándolos el primer día a través de la mencionada Práctica 1. En ella se indaga sobre los propios intereses y gustos de los alumnos con el fin de incorporarlos a la asignatura en la medida de lo posible, así como centra la enseñanza, tomando como referencia los conocimientos previos del alumno y como foco, al propio estudiante. Esto último permite comenzar las clases con el nivel apropiado, cubriendo las deficiencias de los alumnos y obviando lo que ya saben –para no perder el tiempo y evitar que descienda su interés– y solucionando problemas, incluso básicos, que permitan avanzar, sobre todo teniendo en cuenta la corta duración y la concentración de la asignatura por lo ya explicado en el apartado 2.

Además, la motivación debe atender a la diversidad, pues la asignatura se dirige tanto a alumnos del Grado en Educación Primaria como Infantil. Esto supone, así, un doble reto. Por un lado, apelar a los intereses de ambos grupos de alumnos, que corresponden a la etapa en la que trabajarán en el futuro. Por otro lado, promover el interés por ambas etapas, pues son complementarias; es decir, han de entender por qué es importante aprender sobre las dos, sobre todo, para que exista una coordinación entre las dos etapas, desde una perspectiva integradora, con el fin de que la educación tenga una progresión coherente y no exista un vacío o abismo entre las mismas. Así, se pretende que el hecho de entender la etapa del otro fomente la comprensión entre el profesorado de ambos estadios y facilite la comunicación y los acuerdos a tenor de lo previsto en sendas leyes o currículos educativos.

Dicho esto, continuó con la presentación y el análisis de los instrumentos motivadores empleados en la asignatura, que he clasificado desde dos puntos de vista, a su vez, divididos en dos opuestos: aspectos teóricos o prácticos, y docentes o discentes; pero que se comentarán estableciendo relaciones entre sí dada su vinculación. En primer lugar, para las clases magistrales se emplearon medios audiovisuales y multimedia para centrar la atención del alumno así como para facilitarle la comprensión, pues las clases eran completamente en inglés. Pero, además, todas las fotos y vídeos empleados eran ejemplos reales, ya fueran de España u otros países; esto motiva al alumno en tanto en cuanto acerca la asignatura a la realidad de los centros y apela directamente a su vocación y futuro profesional inmediato, lo que produce también una sensación de progresión y empatía con el mundo laboral. Como ya comentaba anteriormente, las características psicológicas, pero también sociológicas y personales, del alumnado influyen en su motivación. También sucede con las características ambientales y contextuales. Así, con el objetivo de mantener la plena atención y el máximo rendimiento de los alumnos durante las dos horas completas, la metodología de las clases se basaba en la combinación de la teoría (durante la primera hora de clase, cuando estaban menos agotados) y de la práctica (durante la segunda hora, cuando su atención había disminuido y requerían un cambio de actividad). No obstante, las explicaciones teóricas siempre tenían una relación directa con las prácticas a realizar durante la segunda hora, puesto que este vínculo demuestra al estudiante la utilidad real de la teoría, que –como ya decía– suele constituir un foco de desmotivación entre los adolescentes. Por otro lado, una de las motivaciones más claras de los estudiantes es superar la asignatura (con la máxima nota posible). Para ello, además de lo expuesto en la guía docente de la asignatura<sup>4</sup>, se pone a disposición del alumno una rúbrica de evaluación, con la que el alumno sabe de antemano qué y cómo debe trabajar para obtener determinada calificación. Esto ofrece, además, seguridad a ambas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje: por un lado, al docente, que establece desde un principio los requisitos mínimos y los distintos niveles de aprendizaje con una puntuación determinada y de forma clara y específica; y por otro lado, al alumnado, quienes saben con certeza los objetivos de cada una de las facetas y el nivel de desempeño que han de lograr para conseguir dicha calificación. De forma concisa y sin mencionar los descriptores de cada criterio, en este curso académico, la rúbrica se dividía en la evaluación del proceso, que incluía la adaptación y pertinencia de los materiales didácticos a su etapa, el uso de la lengua inglesa y de recursos de expresión en la simulación oral, los recursos metodológicos para el aula de su etapa y la actuación del equipo durante los trabajos en grupo y cooperativos; y en la evaluación del producto, que se conformaba con las prácticas, la *task* y la programación, así como las presentaciones y representaciones en clase.

Por otra parte, una de las herramientas más vinculadas a la práctica eran los proyectos semanales realizados en la segunda hora de clase, que habían de entregarse dentro de unos plazos fijados de antemano con los alumnos, con lo que tenían la estimulación de cumplirlos, y que eran corregidos al detalle (incluidos los errores gramaticales, además de estilo y contenido) por el profesor y reenviadas al alumno. Todo el proceso se realizaba a través de la plataforma

---

4 Disponible en la página web de la Facultad de Educación de Albacete <<https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/6895/999>> (13 de marzo de 2013).

Moodle, con lo que el alumnado percibía las ventajas de las nuevas tecnologías además de ponerlas en práctica. Este procedimiento era muy útil a los alumnos –y así lo reflejaron en las encuestas, que comentaré más adelante–, pues veían la utilidad del *feedback* –avalado por el Marco común europeo– para el presente, pues eran los únicos apuntes corregidos por el profesor que tendrían para el examen, y para el futuro, ya que el haberlo experimentado con resultados positivos es un aliciente para emplearlo en su futuro profesional. Asimismo, la metodología para estos proyectos, el trabajo en grupo o cooperativo, fomenta la resolución de problemas y dudas, además de que compensa las carencias de los menos capaces con la ayuda de los más capaces; y la inclusión dentro de un grupo supone menos desconfianza en uno mismo –*a contrario sensu* más motivación para participar– al sentirse protegido por el apoyo del resto de los miembros y les obliga a poner en práctica diversas competencias, sobre todo la social. Por último, otro aspecto práctico de la asignatura eran las presentaciones de su trabajo, donde el inglés tenía un uso real, se les animaba a disfrazarse para las representaciones y a ser creativos. Esto los motivaba en dos sentidos: por un lado, a hacer una exposición de la que enorgullecerse ante el resto de sus compañeros; y por otro lado, las respuestas positivas y la apreciación del trabajo por parte del resto de los alumnos reafirmaba la confianza en ellos mismos y les impulsaba a superarse en la siguiente.

Después de todo lo anterior paso a analizar los resultados del alumnado al final de la asignatura, que he resumido en *resultados objetivos*, obtenidos de las calificaciones, y *resultados subjetivos*, recogidos de las respuestas de los estudiantes a la encuesta de valoración del profesorado que confeccioné para mi autoevaluación.

Comienzo con el primer tipo de resultados cuantitativos, en los que he tomado los mismos criterios de evaluación numérica que en la Figura 2 para ver la evolución de forma más clara y comparable, y cuyas conclusiones comentaré en el siguiente apartado.

|          |              | No aceptable | Aceptable | Bueno | Muy bueno | Excelente |
|----------|--------------|--------------|-----------|-------|-----------|-----------|
| Teoría   | Examen       | 4            | 12        | 15    | 10        | 3         |
|          | Prácticas    | 2            |           |       | 31        | 11        |
| Práctica | Programación |              |           | 4     | 28        | 12        |
|          | Task         |              |           | 4     | 9         | 31        |
|          | Examen       | 2            | 14        | 18    | 5         | 5         |
| Media    |              | 1,6          | 5,2       | 8,2   | 16,6      | 12,4      |

Figura 3. Resultados objetivos (de las calificaciones finales)

Por otro lado, los resultados subjetivos fueron obtenidos de una encuesta cualitativa realizada el último día de la asignatura, de manera anónima y especificando explícitamente que no formaría parte de la nota final y rogando sinceridad; además, para evitar barreras lingüísticas y falta de precisión por tales motivos, las respuestas se podían escribir en castellano. A conti-

nuación resumo las respuestas más comunes en cuanto a los factores más motivadores: el planteamiento de la metodología desde la resolución de dudas y los materiales en inglés, pues han de utilizarlos tanto en las oposiciones como en su futuro profesional; la división entre teoría y práctica para variar la actividad en pro de la dinámica; el trabajo cooperativo permite mayor autonomía y el aprendizaje del resto de los miembros del grupo, a pesar de que algunos tengan la sensación de trabajar más o de que otros lo hacen menos; las prácticas realizadas fomentan la curiosidad por aprender y ofrecen una visión más clara, si bien simulada, de la realidad; el soporte visual de las clases teóricas facilita la comprensión; los recursos y material vistos y las prácticas sobre el manejo de las TICs contribuyen directamente a la labor docente futura.

#### 4. CONCLUSIONES

Del análisis se desprenden comentarios negativos –que intentaré solventar en el curso siguiente en la medida en la que estos conciernen al profesor– y positivos. Antes de mostrarlos, cabe mencionar que algunos temas y actividades propuestos eran inherentemente motivadores, sobre todo aquellos más prácticos, mientras que los más teóricos (especialmente referidos al currículo) eran más áridos. Así, los aspectos negativos más resaltados por los alumnos han sido: la aglomeración de clases –a pesar de que eran conscientes de que la causa era el periodo de prácticas–, el horario monótono (a diario, las mismas dos horas finales de la tarde) y la falta de tiempo para asimilar tantos conceptos y temario nuevos; la poca atención a la aplicación del currículo en la vida real, especialmente en cuanto a la adecuación de los niveles, y la carencia de más ejemplos reales, sobre todo si contienen vídeos u otro soporte visual; la escasa –más bien, nula– libertad respecto a las tareas propuestas por el profesor, en concreto, en la elección del tema –en lugar de ser aleatorio–, etapa y, en su caso, ciclo; la falta de debates en detrimento de la teoría, que afirmaban haber visto en otras asignaturas y de la que preferirían disponer por adelantado para trabajar, revisar y preparar en casa y, así, únicamente solventar las dudas en clase en vez de verla detenidamente; las cuantiosas prácticas y teoría (especialmente la concerniente al currículo), cuya reducción contribuiría a focalizar la atención y reducir la carga de trabajo –es decir, una disminución cuantitativa para lograr un aumento cualitativo–; vinculado a lo anterior, las exposiciones deberían estar más espaciadas en el tiempo aunque reconocían la utilidad de las mismas, por lo que, no solo no proponían eliminar ninguna, sino aumentarlas.

Considero que el tema que versaba sobre el currículo era ciertamente duro y árido; por ello, para el curso que viene, estimo conveniente trabajarlo de forma más práctica e, incluso, lúdica. Por ejemplo, mediante un puzzle. Pediré a los alumnos que traigan impresos los currículos de Primaria e Infantil así como una cartulina grande. Les repartiré en un sobre los distintos objetivos, contenidos y criterios de evaluación recortados uno a uno y mezclados entre sí y de las dos etapas. Los alumnos tendrán que dividir la cartulina en las dos etapas (en columnas) y colocar cada una de las piezas en las tres categorías mencionadas (en filas). De esta forma su autonomía e implicación es mayor y les resultará una tarea más dinámica y amena y, por tanto, motivadora.

Como se observa en la Figura 3, la mayoría de los resultados objetivos oscilan entre el *muy bueno* y *excelente*, siendo el de menor concurrencia el *no aceptable*. Esto indica que los alumnos, además de haber aprendido y de las dificultades expuestas, tenían interés, mostraban iniciativa y estaban motivados para superar la asignatura, es más, desarrollar todas las tareas de la mejor forma posible. Es cierto que los buenos resultados también están influidos por la asistencia total a las clases; incluso, los suspensos reconocían que gran parte de su fracaso se debía al absentismo. Por último, los buenos resultados de las encuestas obtenidos en la evaluación del profesor son motivadores en un doble sentido: para el profesor, quien puede reflexionar sobre su práctica para mejorar; y para el alumno, quien, a su vez, expresa sus opiniones (dentro de la competencia emocional) y adquiere este hábito para su propio futuro laboral.

## REFERENCIAS

- BERNAUS, M. y R. C. GARDNER (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387-401.
- CARLTON, M. P. y A. WINSLER (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Education Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25, 159-166.
- CONSEJO EUROPEO (2006). *The Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, A. y M. P. AGUSTÍN (2009). Motivation and L1 Lexical Transfer in EFL Vocabulary Production in Composition. *Libro de Resúmenes de 1ª Conferencia of the Center for Research on the Applications of Language*, 38.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2007). Modelos de motivación académica: Una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 25.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S. C., M. M. GARCÍA SEÑORÁN, F. TELLADO GONZÁLEZ, F. CARDELLE GARCÍA, y M. VÁZQUEZ TORRE (2009). La actividad de estudio en educación primaria: Valor subjetivo, motivos y autopercepción. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 58-69.
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* 106, 17158-17207.
- LEDO VALCÁRCEL, C. O. (2011). Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Cuadernos de educación y desarrollo*, 28.
- MAGER HOIS, E. A. (2005). La motivación, punto clave para un aprendizaje más efectivo de un idioma, *ReLingüística Aplicada*, 3.
- MARTÍNEZ CUENCA, M. A. y A. A. GARCÍA GARCÍA (2009). La disciplina y la motivación en las aulas de primaria, *Efedepportes.com*, 139.
- MASGORET, A. M. y R. C. GARDNER (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates, *Language Learning*, 53, 167-210.

- NIETO MORENO DE DIEZMAS, E. (2012). CLIL and Development of Emotional Competence. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 45, 53-73.
- ORTEGA CARILLO, J. A. y J. A. FUENTES ESPARELL (2001). La motivación en Educación Infantil con medios de comunicación y tecnologías multimedia. *Revista Publicaciones*, 31, 133-152.
- PAEW, M. (1930). *El método Montessori: Tal como se aplica en las 'Casas de los Niños', expuesto y comentado para el magisterio y para las madres*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Parlamento y Consejo Europeos (2007). *Competencias claves para el aprendizaje permanente: Un marco europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- PINTRICH, P. R. y D. H. SCHUNK (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- RYAN, R. M y E. L. DECI (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- UCLM (2009). Memoria para la solicitud de títulos universitarios oficiales. Grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha. [En línea] <<http://www.uclm.es/ab/educacion/pdf/MEMORIA-INFANTIL.pdf>> [7 de febrero de 2013].
- UCLM (2009). Memoria para la solicitud de títulos universitarios oficiales. Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha [En línea] <<http://www.uclm.es/ab/educacion/pdf/MEMORIA-PRIMARIA.pdf>> [7 de febrero de 2013].
- UNITED INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT (2005). *7 Maneras probadas de motivar de motivar a los niños a rendir mejor en la escuela*. Texas: The Parent Institute.
- YU, B. y D. A. WALKINS (2008). Motivational and Cultural Correlates of Second Language Acquisition: An Investigation of International Students in the Universities of the People's Republic of China, *Australian Review of Applied Linguistics*, 31, 17.1-17.22.



# EL BARROCO: EL TEATRO Y LA PROSA. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

VIRGINIA VIVANCO COLMENAR  
MARÍA JOSÉ HORTOLANO RAMÍREZ  
*IES Aldonza Lorenzo*

JAVIER CEJUDO PRADO  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia (Bisquerra, 2007). Este hecho responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos favorecidos por la polisemia del concepto tal como nos advertía Prieto (1997) cuando distinguía seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia.

Tras el análisis de la literatura sobre el concepto de competencia podemos destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad

La revisión de los estudios sobre competencias nos permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. A modo de resumen, destacaremos que la mayoría de ellas incluyen diferentes clases de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal. (Bisquerra, 2003).

La competencia emocional pertenece al grupo de competencias para el desarrollo socio-personal. Existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y

educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos. La inteligencia emocional (EI), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Bisquerra (2003) y Pérez y otros, (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto, que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones.. Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elías y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas. El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2003).

La competencia emocional pertenece al grupo de competencias para el desarrollo socio-personal. Existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos. La inteligencia emocional (EI), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Bisquerra (2003) y Pérez y otros, (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto, que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones.. Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elías y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas. El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2003).

La investigación educativa y psicológica en este tema ha subrayado que el papel de las emociones en la educación está adquiriendo una base sólida científica y que empieza a

madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de los aspectos emocionales en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia emocional de los alumnos. Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica.

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar la competencia en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional. Asimismo, nuestra opinión es que más que examinar y fomentar la competencia emocional de modo individual, debemos adoptar una perspectiva complementaria integrándola dentro de un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales que hasta ahora se han visto relacionadas con el éxito en el contexto educativo (habilidades cognitivas y prácticas, apoyo familiar, motivación, expectativas, etc.). Si las principales teorías actuales se refieren a que la enseñanza ha estado focalizada excesivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de conocimiento, no podemos adoptar ahora una postura reduccionista centrada exclusivamente en el desarrollo emocional y olvidar otras facetas relevantes. La competencia emocional es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. A la luz de estos postulados, el desarrollo de la competencia emocional parece una tarea necesaria, y el contexto escolar se torna en el lugar idóneo para fomentarla, contribuyendo de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

## 2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Antes de comenzar a desarrollar plenamente el cuerpo de la unidad didáctica, es necesario explicar cómo la materia de Lengua castellana y Literatura contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas, más concretamente en el curso de 1º Bachillerato, para centrarnos finalmente en cómo afecta en ella la competencia emocional.

Ya desde el propio currículo observamos la especial importancia que se otorga a las competencias que tiene que adquirir el alumno. Estas deben tener una parte cognitiva (saber), una parte de habilidades (saber hacer), una parte que tiene que ver con la actitud (saber estar), otra relacionada con la capacidad (poder hacer) y una última con la motivación (querer hacer).

La comunidad autónoma de Castilla-La Mancha hace explícita una competencia más a las que se han fijado por la Unión Europea. Esta es la competencia emocional que aparece tanto en la etapa del bachillerato como en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, siendo necesaria para que el alumno complete su formación y evolución. Las competencias en el bachillerato aparecen divididas en competencias comunes (añadiendo en este grupo la competencia emocional) y competencias específicas que son desarrolladas por las distintas materias del currículo. Estas últimas tienen que ver con las tres modalidades de esta etapa y pretenden dotar al alumnado de las capacidades que son necesarias para la completa formación

y madurez intelectual, además de para la integración en la vida laboral o la educación superior.

Las **competencias comunes** son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía y espíritu emprendedor.
- Competencia emocional.

Las **competencias específicas** son:

- Competencia científica y tecnológica.
- Competencia social y científica.
- Competencia cultural y artística.

El propio decreto de bachillerato, en el anexo I, nos indica qué es un alumno competente: «El alumnado es competente cuando es capaz de utilizar los conceptos, habilidades y actitudes para resolver, producir o transformar la realidad.»<sup>1</sup> (Decreto 85/2008, p. 20278).

Posteriormente, se mostrará la contribución que hace la materia de Lengua para el desarrollo de las competencias comunes y se expondrá la definición que aporta el decreto de cada una de ellas. El resto de competencias específicas se potenciarán en materias concretas de cada módulo.

#### CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS:

La **competencia en comunicación lingüística** se puede definir como «la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en la amplia gama de contextos sociales y culturales, bien en la lengua materna o en otras lenguas. [...] Incluye el dominio de las estrategias de aprendizaje, la regulación de la conducta y las emociones y la convivencia» (Decreto 85/2008, p. 20278). Esta es la competencia clave para nuestra materia puesto que se desarrolla en todos los ámbitos. Se utiliza el lenguaje como un instrumento de comunicación oral y escrita para expresar la realidad, las emociones, los pensamientos o las conductas. Es conveniente adquirir ciertas habilidades para comunicarse, conversar y establecer vínculos con los demás y con el medio de forma correcta. La interacción verbal (escuchar, hablar y conversar) es una herramienta fundamental en nuestra materia. Para su desarrollo se pueden realizar en clase exposiciones orales de trabajos en grupo o fomentar el diálogo mediante el debate. Leer y escribir son también acciones que suponen un esfuerzo y habilidad especial, no solo por el propio hecho, sino también por el de buscar información adicional y comprender la misma para su provecho personal. La realización de comentarios de texto, de trabajos monográficos, del estudio de la propia literatura o la realización de las lecturas obligatorias pondrán en práctica estas habilidades.

La **competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** «exige el uso habitual de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de tra-

---

<sup>1</sup> Decreto 85/2008, de 17 de Junio del 2008, por el que se establece y ordena el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. P. 20272. Citaré siempre por este decreto.

bajo individual y compartido, así como el uso de sus servicios en la práctica social habitual y el uso crítico de su práctica en el tiempo de ocio» (Decreto 85/2008, p. 20278). El alumnado debe ser competente en la búsqueda adecuada de información. Esta no solo consiste en acceder a la información, sino también en saber seleccionarla, analizarla e incluirla en distintos soportes, como el digital, para su comunicación. Todo esto se puede poner en práctica mediante la realización de trabajos individuales o en grupo sobre un tema en concreto. Además, en ocasiones, deberán ellos mismos iluminar los contenidos explicados con ejemplos obtenidos en diferentes medios, ya sean en las bibliotecas o en los medios informáticos. Todo esto supone un trabajo complejo puesto que se debe ser crítico, resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en diferentes entornos. La competencia digital también se pondrá en práctica con la plasmación de los trabajos en formato digital.

La **competencia social y ciudadana**: «La relación positiva de convivencia en los distintos entornos en los que el alumnado desarrolla su actividad exige que la práctica activa del diálogo y la negociación, como fórmula en la solución de conflictos, se realicen como habilidades interpersonales» (Decreto 85/2008, p. 20279). Otro de los fines de esta materia es que los alumnos sean capaces de convivir en una sociedad heterogénea, se desenvuelvan de manera independiente y sean capaces de establecer relaciones sociales respetando al resto de los ciudadanos. No hay que olvidar que esto se puede practicar en la misma clase ya que en la mayoría de los casos convivirán con alumnos de otras nacionalidades. Por tanto, contribuye esta competencia a una educación en valores: respetar los derechos, la igualdad entre las personas y su libertad, estableciendo el diálogo en cualquier situación como medio intermediario. El alumno será consciente de los derechos y deberes que posee como ciudadano dentro de una sociedad democrática. Puede ayudar a conseguir esta competencia comparar la evolución de la realidad histórica, social y cultural actual con respecto a la realidad de las distintas épocas de la literatura que se estudian. Además, la realización de trabajos en grupo fomenta esa interacción con los miembros de la clase y las puestas en común de las diferentes opiniones provocarán reflexiones sobre la diversidad de las personas.

La **autonomía y espíritu emprendedor** es «la competencia para tomar decisiones y asumir las responsabilidades de manera autónoma [...] Orientar esa autonomía hacia la inclusión sociolaboral o académica es uno de los componentes claves de esta competencia.» (Decreto 85/2008, p. 20279). El alumnado debe conocerse así mismo para poder afrontar la diversidad de problemas que pueden presentarse y asumir riesgos en su vida futura. Con ello, deberá aprender a tomar decisiones de manera autónoma. Esto es muy importante en la etapa del bachillerato puesto que los alumnos deben elegir qué opción seguir después de esta formación: la vida laboral o la formación universitaria o de estudios superiores. Los trabajos que podrían realizarse en la materia deben plantearse desde una perspectiva madura para que los alumnos tomen determinadas decisiones y establezcan objetivos que deben cumplir. Con la realización de estos trabajos se pretende fomentar la creatividad del alumno, su sentido crítico y su autonomía. Además, es interesante potenciar la motivación hacia la lectura y la investigación individual relacionada con temas propios de la materia.

La **competencia emocional**: «La persona es además de inteligencia, afectividad; de ahí el interés creciente del valor que para la educación tienen los elementos emocionales, afectivos

y relacionales. Está claramente demostrado que la vida emocional es el motor de la conducta pues dirige o limita el esfuerzo que estamos dispuestos a realizar» (Decreto 85/2008, p. 20280). Los alumnos tienen que ser capaces de controlar sus propias emociones y sentimientos, para ello deben primeramente conocerlos. Después del conocimiento individual del autoconcepto y de la autoestima, es necesario conocer los sentimientos ajenos para poder relacionarse de manera activa con los demás. Se trata de comprobar o de aumentar el grado de madurez de cada uno para actuar en determinadas situaciones o establecer conversaciones correctas. El alumno será competente emocionalmente cuando madure y sea capaz de resolver por sí solo sus propios conflictos, lleve a cabo con éxito trabajos y se integre correctamente en el grupo de la clase. El profesorado deberá observar la evolución emocional del alumnado.

### 3. UNIDAD DIDÁCTICA: "EL BARROCO: LA PROSA Y EL TEATRO"

A continuación, se presenta la propuesta de unidad didáctica "El Barroco: la prosa y el teatro" mediante la cual se especificarán objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, recursos didácticos y actividades que ayudan a desarrollar en los alumnos la competencia emocional. Pretendemos que a través de estos medios los alumnos aprendan las características principales de la prosa narrativa, la prosa crítica y moral, que conozcan las obras más destacadas de la época, entiendan la renovación teatral con la "comedia nueva" y se acerquen a los autores y obras más representativas. Junto con todo esto, en la unidad didáctica se incrementará el desarrollo de la competencia emocional gracias a las actividades que se detallarán posteriormente.

#### ELEMENTOS CURRICULARES:

##### 1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Las habilidades y destrezas que deseamos que consigan nuestros alumnos como consecuencia del trabajo desplegado en la unidad son:

1. Estudiar el contexto histórico, social y cultural del Barroco.
2. Distinguir los dos grandes apartados de la prosa barroca: la prosa narrativa y la prosa crítica y moral.
3. Reconocer las obras en prosa más destacadas de la época.
4. Comprender las renovaciones técnicas de la "comedia nueva".
5. Diferenciar dos escuelas en la "comedia nueva": la de Lope y la de Calderón.
6. Conocer la trayectoria de Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca.
7. Analizar fragmentos de obras y leer *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* de Lope de Vega.
8. Señalar la evolución de la prosa y el teatro europeos.

##### 2. CONTENIDOS

Los contenidos son el medio para el desarrollo de los objetivos. Los que aprenderán los alumnos en esta unidad son:

- Contexto histórico, social y cultural del Barroco.
- Prosa narrativa, prosa crítica y moral.
- Novela picaresca.
- La “comedia nueva”, renovaciones técnicas. Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca. Prosa y teatro europeo.
- Comprensión de la variedad de prosa y teatro barroco.
- Acercamiento al teatro de Lope mediante la lectura de *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*.
- Fomento de la lectura y acercamiento a las características de la época y a las de la comedia nueva mediante la misma.

### 3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación estrechamente relacionados con los objetivos y los contenidos son un apoyo fundamental para analizar el proceso de aprendizaje. Hay que destacar que estos deben ser tomados como sugerencias iniciales que pueden ser adaptadas a las necesidades expresas de los alumnos puesto que no todos ellos responden a los mismos ritmos de adquisición de conocimientos.

Los criterios que se utilizarán para valorar el aprendizaje del alumnado son:

- Comprender los dos tipos de prosa barroca (narrativa y crítica y moral).
- Aprender las características de la novela picaresca y la importancia de Quevedo tanto en la prosa narrativa como en la crítica y moral.
- Conocer los rasgos nuevos del teatro además de sus temas destacados.
- Estudiar a los autores más representativos del teatro barroco junto con sus rasgos individuales.
- Leer y reconocer las características de la “comedia nueva” en la obra *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* de Lope de Vega.

### 4. METODOLOGÍA

Antes de iniciar el desarrollo de la unidad en el aula, es necesario conocer las nociones que tiene el alumnado sobre los contenidos que se van a desarrollar para conocer el nivel desde donde se tendrá que comenzar. Para ello, emplearemos la primera sesión en descubrir esas nociones previas para establecer el nivel general y aproximarnos a sus conocimientos en los momentos de explicación. Después llevaremos un seguimiento de cómo los alumnos están adquiriendo todo lo que concierne a esta unidad, y finalmente se evaluará y analizará el aprendizaje asimilado por el alumnado.

El alumno debe comportarse como un sujeto activo que muestra interés por la materia, de este modo la fase de adquisición de los conocimientos será más sencilla. No solo cuenta la participación de los propios alumnos, sino que también el profesor debe llevar a cabo una metodología activa para fomentar la motivación y participación de la clase.

Se trata de promover en el aula una metodología heurística para que el alumnado sea capaz de comprender los conocimientos nuevos y relacionarlos con los que ya ha adquirido en

etapas anteriores (nuestra unidad se relaciona con contenidos que debían haber sido impartidos en el curso de 3º E.S.O.). En algunos casos sería correcto combinar este aprendizaje heurístico con el memorístico para una mayor recepción. Ambos aprendizajes darán lugar a un correcto proceso de aprendizaje.

Otro de los procedimientos metodológicos que se emplearán en el aula es el deductivo e inductivo ya que en ocasiones partiremos de una regla general para dirigirnos hacia procedimientos menores, y otras, partiremos de realidades más pequeñas.

Para la transmisión de la información en el aula se desarrollarán diferentes métodos. Se llevará a cabo el método expositivo puesto que son necesarias las clases magistrales para determinadas explicaciones. La explicación del profesor se combinará con la participación de los alumnos. El método interrogativo también resulta interesante porque el profesor mediante una lluvia de preguntas puede llegar a conocer más profundamente a su alumnado. Por último, el método de descubrimiento conduce al alumno a encontrar él mismo la respuesta o solución del objetivo del aprendizaje.

Con el fin de que el alumno aprenda, se intentará propiciar un clima agradable en el aula y servirá para que todo el mundo se vea con la capacidad de participar en las diversas actividades realizadas. Se aspirará fomentar el interés por la totalidad de la materia y lograr una adecuada motivación en el grupo. Para que esto se consiga, los alumnos no trabajarán siempre de forma autónoma, sino que también deberán realizar trabajos en grupo para que aprendan a relacionarse y respetar a los demás.

## 5. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos son todo tipo de medio, soporte o vía que facilita la presentación y el tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje.

Los recursos que se emplearán para la realización de las unidades didácticas pretenden ser una guía en el aprendizaje de los estudiantes, además de proporcionarles información, ejercitar sus habilidades, motivar y mantener el interés del alumnado y proporcionar entornos en los que se tenga en cuenta el proceso de creación.

El material utilizado será un medio para conseguir los objetivos, desarrollar los contenidos y obtener los criterios de evaluación establecidos para cada unidad.

### 1. Recursos personales:

- El profesor será la base fundamental en el aula. No solo impartirá los conocimientos sino que también es el encargado de resolver y aclarar las posibles cuestiones o conflictos que puedan surgir.

### 2. Recursos ambientales:

- La mayor parte de la unidad didáctica se desarrollará dentro del aula. Esta debe poseer una pizarra y un cañón proyector que sirva de apoyo en las explicaciones del profesor.
- Algunas de las actividades como las representaciones teatrales y las sesiones que se dediquen a la explicación de la lectura obligatoria se llevarán a cabo en la biblioteca. De este modo los alumnos que no tengan el libro podrán tomarlo prestado. Además, el ambiente será el adecuado para hablar de la lectura.

### 3. Recursos materiales:

- Material impreso:
  - La unidad didáctica seguirá el libro de texto del alumnado para las explicaciones del contenido y la realización de determinados ejercicios.
  - También será necesario que cada alumno consiga un ejemplar del libro que deben leer en el tercer trimestre y que se engloba en esta unidad: VEGA, Lope de: *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Castalia didáctica, Madrid, 1992<sup>4</sup>.
  - El profesor y los alumnos contarán con materiales de apoyo y de consulta para reforzar las clases, como diccionarios, enciclopedias o manuales.
- Material informático y audiovisual: El ordenador portátil y el proyector se utilizará para la proyección de contenidos o ejemplificación de los mismos.

Las clases magistrales se combinarán con el uso de estos recursos con el fin de amenizar la metodología aplicada en el aula.

## 6. APLICACIÓN EN EL AULA

### ACTIVIDADES QUE FOMENTAN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

En este caso, para ajustarnos al tema que nos concierne, solo se explicarán algunas de las actividades que se podrían realizar dentro del aula para desarrollar la competencia emocional desde diferentes ámbitos.

#### Actividad 1:

La primera actividad que se propone para fomentar el desarrollo de la competencia emocional es la dramatización de un fragmento de una obra teatral del Barroco. Se trata de que los alumnos en grupos formados desde seis a un alumno (si quieren hacer algún soliloquio), elijan una parte de cualquier obra teatral de la época para ser representada en el aula al resto de sus compañeros. El tiempo máximo de cada representación será de entre diez y quince minutos. Se hará uso de la biblioteca para distribuir correctamente el espacio entre los espectadores y el escenario.

El profesor dotará a los alumnos de algunos ejemplos para ser elegidos, como ciertas partes de la obra *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, *Fuenteovejuna*, *El Burlador de Sevilla*, *El alcalde de Zalamea*, *La vida es sueño*; los alumnos podrán realizar su propia elección de manera autónoma con independencia de los fragmentos aportados por el profesor.

La importancia de la actividad no solo reside en la correcta interpretación de la obra sino que el resto del alumnado posee también un papel muy importante dentro de la misma. Esto es así porque los espectadores deben explicar qué emociones han visto representadas y qué emociones han aflorado en ellos.

Además, la puesta en escena será evaluada por los compañeros y por consenso elegirán al que consideren el “mejor actor”, es decir, el que mejor ha representado los sentimientos de su personaje.

Los objetivos que se buscan conseguir con esta actividad son varios: por un lado, que los alumnos conozcan y comprendan las emociones y sentimientos; por otro, que identifiquen

en los demás esas emociones, estrechen relaciones de confianza y pierdan el miedo a hablar en público.

Como vemos, esta actividad será muy significativa porque gracias a ella tomarán conciencia de sus propias emociones, serán capaces de expresarlas e incluso de regularlas puesto que tendrán que realizar representaciones teatrales sumergiéndose en la piel de sus personajes.

#### Actividad 2:

La siguiente actividad que ayudará a desarrollar la competencia emocional es la de llevar a cabo un debate. A raíz de la explicación de las características de la novela picaresca en el Barroco se propondrá la realización de este ejercicio oral.

La clase se dividirá en dos grupos hechos al azar para que cada uno de ellos adopte una postura opuesta que debe defender. El tema que se debatirá será el de: “¿Hipocresía en la sociedad actual?”. Un grupo tomará una postura más radical y pesimista del tema mientras que el contrario defenderá una postura más mesurada y optimista. La actividad se desarrollará durante al menos veinte minutos y se dejarán diez minutos antes de que comience el debate con el fin de que puedan prepararse el tema para fundamentarlo posteriormente de manera adecuada. El profesor ejercerá la función de moderador.

El objetivo fundamental que se pretende alcanzar con la realización de este ejercicio es que el alumnado aprenda a tolerar las opiniones contrarias con respeto y descubra que puede aprender de ellas. También desarrollarán su capacidad argumentativa y persuasiva con el fin de intentar transmitir su opinión al contrario. Con esto, incrementarán su capacidad aseverativa ya que defenderán sus pensamientos pero sin someter al interlocutor a su voluntad. Otro propósito es que sean capaces de comprender la postura opuesta. Además se pretende enseñar que el debate es un diálogo, no una discusión, por lo que deberán guardar el turno de palabra y no excederse en su intervención.

Con todo esto, se pretende mejorar la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás gracias al dominio de las habilidades sociales básicas, la comunicación expresiva y receptiva o el ya mencionado respeto por los demás.

#### Actividad 3:

Otra de las actividades que se pueden proponer para llevar a cabo dentro del aula la competencia emocional es la de pedir a los alumnos que realicen un ensayo. Consiste en que sean capaces de realizar una crítica constructiva, educativa, de cualquier aspecto que deseen destacar de la sociedad actual. Pueden tomar como modelo si desean la crítica social que se realiza en la novela picaresca o en la prosa satírica, crítica y moral que se estudia en esta unidad.

Esta actividad se realizará individualmente dentro del horario de clase, por ello, se explicará con antelación para que el alumnado pueda reflexionar e informarse del tema que quiere desarrollar. Posteriormente, el profesor corregirá todos los trabajos y leerá en clase algunas de las redacciones.

Lo que se pretende conseguir con la realización de este ejercicio escrito es que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre ciertos aspectos de la sociedad en la que están inmersos, que consigan reflejarlo por escrito de forma mesurada, realizando a su vez una crítica educa-

tiva y no despectiva. Además, gracias a esta actividad se desarrollará no solo la competencia emocional sino también la lingüística puesto que se deben respetar en la escritura las normas lingüísticas, especialmente las ortográficas.

La importancia de esta actividad reside en la toma de decisiones que se realiza para elegir el tema del ensayo, en la búsqueda de recursos y en la madurez cívica del alumno ante una actitud activa, responsable, crítica y comprometida con la sociedad.

#### 4. CONCLUSIÓN

Con la presente unidad didáctica se ha intentado demostrar la importancia que puede llegar a tener la competencia emocional en el ámbito educativo. Paulatinamente se va tomando conciencia de que en las aulas también es necesario llevar a cabo una educación emocional, sobre todo en determinadas edades como es el caso de la adolescencia. Las actividades anteriormente desarrolladas son solo un pequeño ejemplo del inmenso campo que se puede realizar. Con ellas se adquieren y se ponen en práctica los conocimientos impartidos en la unidad y simultáneamente se cultiva la competencia emocional desde todos sus ámbitos: la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, la facultad para manejar las emociones de forma apropiada, poseer una autonomía emocional, la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y, por último, la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la vida diaria.

Por otro lado, los profesores deben ser una herramienta fundamental para su alumnado. Ellos serán los portadores de ciertos conocimientos nuevos que deben adquirir y no solo les ayudarán a crecer intelectualmente o a prepararse para una vida profesional, sino que también serán un apoyo esencial para madurar como personas activas en la sociedad, con sus responsabilidades y toma de decisiones, intentando que no caigan en el abatimiento y en la desilusión.

Por último, no hay que olvidar la labor que posee la familia ya que quizá sea la parte más importante para el desarrollo tanto cognitivo como emocional de la persona en la etapa de la adolescencia. La familia es la base de la educación. Desde casa los alumnos deben sentirse apoyados y motivados para continuar con sus estudios y superar las dificultades que puedan encontrarse. El medio fundamental para fomentar la comunicación y las buenas relaciones familiares es establecer con los hijos un diálogo coherente basado en la confianza.

#### REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. & PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- HUERTA CALVO, J. (dir) (2003). *Historia del teatro español I: De la Edad Media a los siglos de oro*. Madrid: Gredos.
- MARAVALL, J. A. (1986). *La literatura picaresca desde la historia social (siglos XVI y XVII)*. Madrid: Taurus.
- OLIVA, C. y TORRES MONREAL, F. (2006). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. y MILAGROS RODRÍGUEZ, C. (1980). *Manual de literatura española III, El Barroco: Introducción, Prosa y Poesía*. Tafalla (Navarra): Cénlit.
- VEGA, LOPE DE (1992). *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Madrid: Castalia didáctica.

Capítulo III

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
Y EL APRENDIZAJE  
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
Y CORPORAL**



# LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA

ALICE BAJARDI  
JUGRENA NORAMBUENA VIVALLO  
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los educadores artísticos queremos pensar el modo en que se adquieren las competencias emocionales en la formación curricular del ámbito escolar de un individuo, para aportar a su alfabetización emocional desde la formación en artes. Estamos de acuerdo en situar en los currícula de secundaria el “paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (CEAC, 2004)”, desde las potencialidades y competencias específicas de dicha disciplina.

En este contexto se proponen los currícula de Italia y Chile, para observar las políticas con que se trabajan dichas competencias, como se desarrollan y las presencias de éstas durante toda la formación obligatoria. Observar desde la educación artística la necesidad de un desarrollo de competencias emocionales específicas a determinadas etapas evolutivas del alumnado. Reconociendo una primera fase básica de alfabetización emocional, donde las competencias emocionales esenciales para todas las personas pasan a ser herramientas de objetivos individuales, que se constituyen en aportes para resolver los problemas, tareas y objetivos propios en el desarrollo de dicha individualidad, y que además, son transferibles desde y hacia los entornos.

Educación artística es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio *ser*. El objeto final de este trabajo es establecer unas líneas que guíen en el desarrollo, la aplicación y evaluación de estas competencias.

Los educadores artísticos queremos pensar el modo en que se adquieren las competencias emocionales en la formación curricular del ámbito escolar de un individuo, para aportar a su alfabetización emocional desde la formación en artes. Estamos de acuerdo en situar en los currícula de secundaria el “paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (CEAC,2004), desde las potencialidades y competencias específicas de dicha disciplina.

## 2. LOS CURRICULA EN ITALIA Y CHILE

En este contexto proponemos, como ejemplos, los currícula de Italia y Chile, para observar las políticas con que se trabajan las competencias emocionales. Ambos sistemas escolares están constituidos en tres fases formativas, previas a la educación superior, no obstante el modo de abordar las competencias es diferente.

Para Italia en general todos los currícula hablan de conocimientos y competencias concentrándose en el plan didáctico-cultural. Se mencionan las “competencias llave de ciudadanía” que son: aprender a aprender, planear, comunicar, colaborar y participar, actuar de modo autónomo y responsable, solucionar problemas, localizar y representar relaciones entre fenómenos y conceptos diferentes, adquirir e interpretar críticamente la información; dentro de lo cual no se mencionan claramente las competencias emocionales.

Chile establece en su Ley Orgánica de Educación (1992) los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que fueron una innovación incorporada a currícula latinoamericanas inspiradas, entre otros por: Rafael Yus Ramos y Fernando Gómez Lucini. Los OFT propondrían un equilibrio entre habilidades de carácter instrumentar presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y habilidades referidas a la formación de una ciudadanía democrática contenidas en los Objetivos Fundamentales de cada sector de aprendizaje. Ésta noción de transversalidad esta relacionada al concepto de currículum crítico, vale decir, el equilibrio entre una educación pensada en la preparación para la productividad y el empleo, con una que incluya una formación individual y social para formar ciudadanos democráticos. Un equilibrio entre la formación intelectual-cognitiva y la afectiva-valórica-actitudinal, propuesto en OFT de “carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad... hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir a los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los alumnos desarrollen en el plano intelectual, personal, moral y social.” (Mineduc, 2009).

## 3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y COMPETENCIAS EMOCIONALES: ENTRE LOS 14 Y 18 AÑOS

En los currícula italianos de la escuela secundaria de segundo grado no hay un desarrollo mayor de dichas competencias, más bien se habla de competencias de naturaleza metacog-

nitiva, relacional y aptitudinal, pero indicando que ellas se conseguirán de manera indirecta. Dentro de las indicaciones nacionales relativas a cada ámbito disciplinar no hay referencia alguna a competencias emocionales. También en los currícula de materias artísticas, incluso en el bachillerato artístico, no se toman en consideración las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, en cambio, son reputadas relevantes en la formación de las/los alumn@s de las escuelas de la infancia, primarias y secundarias de primer grado italianas, sin embargo a menudo falta la organización y la formación docente para desarrollarlas de la mejor manera. La incorporación de éstas dentro del desarrollo curricular en aula, queda a criterio del docente, ya sea que éste las considere dentro de objetivos transversales o las desarrolle más específicamente en objetivos o actividades, sin embargo a la hora de llevarle a la práctica a menudo emergen varias problemáticas. En el Plan de la oferta formativa (POF) de cada escuela y en la programación curricular anual de cada enseñante siempre se incorporan elementos dirigidos a seguir el estudiante en el desarrollo de su personalidad, de su conciencia de sí y de los demás, y de su crecimiento humano y cultural, dando importancia a valores éticos como la colaboración, la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Sin embargo, éstas competencias son definidas como transversales y a menudo no está claro el cómo sean desarrolladas a nivel práctico en la actividad didáctica cotidiana.

Los componentes de los OFT aplicados en Chile para educación media incorporan elementos de carácter actitudinales y valóricos, elementos socialmente relevantes en la enseñanza de las disciplinas del currículum que vinculan sociedad y educación, así como el desarrollo de contenidos. De este modo se desarrollan sus dimensiones en áreas concretas:

- Afectiva: “Crecimiento y autoafirmación persona”;
- Intelectual cognoscitiva: “Desarrollo del pensamiento”;
- Ético valórica: “Formación ética”;
- De convivencia social: “Persona y su entorno”;

Es importante hacer énfasis en la característica del currículo chileno, de incorporar las TIC como el quinto OFT: “Tecnologías de información y comunicación”.

No obstante los más de 20 años de la implementación curricular de los OFT, se cuestiona la factibilidad de promover una perspectiva crítica desde el currículo chileno dada sus características de verticalidad, el hecho de que solo se dan sugerencias para llevarlos a cabo pero no se establecen metodologías, esto implica:

- Cuestionar los requisitos de cada sugerencia y las condiciones de proceso.
- Incorporar estos elementos en la formación del profesorado.
- Asistencia psicológica a los profesionales integrados en los procesos de formación.

#### 4. DISCUSIONES

La formación emocional que resulta desarrollada de manera más eficaz y satisfactoria en las escuelas italianas, casi siempre es una formación propuesta por expertos externos y a menudo las/los estudiantes muestran interés por continuar aquella formación no dejándola como un acontecimiento puntual. Esta línea podría ser seguida y desarrollada por las/los docentes

de la escuela pero a menudo esto resulta complicado. Esta carencia suele estar justificada por la falta de tiempo, pero pensamos que más probablemente pueda estar relacionada a la falta de preparación de las/los enseñantes en el ámbito de las competencias emocionales, que, sin embargo, debería proporcionarse tanto en la formación inicial que en la permanente.

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

Proponemos un esquema con el objeto de aportar a pensar el cómo se podrían trabajar algunas competencias básicas en el ámbito artístico de enseñanza secundaria (FIG. 1), basándonos en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra Alzina (2009).



Figura 1: Esquema de competencias emocionales en educación artísticas de enseñanza secundaria.

## 5. CONCLUSIONES

Se hace necesario establecer las competencias emocionales como una prioridad en la formación de las/los estudiantes. En nuestra opinión tendrían que incorporarse en los currícula, integradas en las indicaciones de cada disciplina y no solamente en plan general o entre las competencias transversales, como por ejemplo se está haciendo con las TICs. Además, planteamos la necesidad de pensar en cómo las/los docentes y las/los alumn@s puedan evaluar y autoevaluar estas competencias.

Sería útil establecer unas líneas que guíen a las/los docentes para trabajarlas dentro del aula y para que puedan dar sugerencias a las/los estudiantes para seguir desarrollándolas fuera del aula. Por esto pensamos sería fundamental trabajar las competencias emocionales en la formación inicial y permanente del profesorado.

Además sería interesante evaluar y revisar las consideraciones de las normas de conductas en los reglamentos internos en cada escuela y en sus consideraciones nacionales.

## REFERENCIAS

- AYALA GARCIA, P. (2013). Justly, Truly, Lovely and Freely. On Thinking How to Teach Art. *Artseduca*, 4, 6-15.
- BERGSON, H. (1959). *L'evoluzione creatrice*. Brescia: La Scuola.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA ALZINA, R., PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación*, XXI. 10, 61-82.
- COMISION EUROPEA: DIRECCION GENERAL DE EDUCACION Y CULTURA. Grupo de trabajo B. (2004). "Competencias claves": puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010". *Competencias claves para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.
- GIRALDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y Artística*. Madrid: Alianza.
- MANCA, G. (1997). *Valore formativo dello sguardo educato all'arte*. Sassari: TAS.

## Agradecimientos

*Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Se agradecen la Beca del Plan Propio de la Universidad de Granada y la Beca Chile que promocionaron la investigación. Un particular agradecimiento a Carolina Aranda C. y al profesor Rafael Sumozas.*



## ARTE Y MÚSICA, DIDÁCTICA COMPARTIDA AL SERVICIO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

VICENTE CASTELLANOS GÓMEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

La dinámica más enriquecedora dentro de la didáctica es el contacto interdisciplinar y su puesta en práctica real, en el contexto de las humanidades sensibles la unión de las artes con la finalidad de enseñar. En palabras de María José Vega, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona: “juntar las artes si quieren ser eficaces”. Este enriquecimiento es mutuo, potencia las capacidades de los alumnos y fundamenta su sensibilidad, en todos los niveles, desde la enseñanza infantil hasta la universitaria. Es decir, refuerza la competencia emocional, así como la vinculación y creatividad de los profesores.

Abordaremos la cuestión en tres planos consecutivos e interdependientes: reflexión argumental, reflexión normativa y reflexión metodológica.

En primer lugar están los contenidos o reflexión argumental: ¿qué vinculación existe entre la historia de la música y la historia del arte? La respuesta también resulta inmediata: todas las vinculaciones posibles, pues no podemos aislar ningún ciclo o fenómeno cultural de su contexto histórico, ya sea por aceptación del mismo o por rechazo. En consecuencia, todas las artes están conectadas entre sí. Esta afirmación, planteada de forma genérica, puede esbozarse en tres planos de reflexión más concretos: 1) la presencia de la música en la historia del arte, 2) la presencia del arte en la historia de la música, y 3) la conexión estética entre ambas.

La presencia de la música podemos encontrarla por doquier en la historia de la arquitectura, la pintura, la escultura y diversas artes de expresión plástica. Dicha presencia constituye una fuente de enorme valor en las investigaciones históricas. En tiempos de la Edad Antigua o la Edad Media estas manifestaciones artísticas tienen un valor testimonial insustituible en la investigación [Fernández, 1999:45-54]. Como consecuencia la musicología ha desarrollado ampliamente un campo de gran interés: la iconografía musical en el marco del arte<sup>1</sup>.

---

1 Como ejemplo de esta línea de investigación cabe citar la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM) y el grupo de Iconografía Musical de la Universidad Complutense de Madrid.

El arte, en sus diversas manifestaciones, siempre ha incluido la música para reforzar sus objetivos y funcionalidad. En este sentido, hay una abundante aparición de la música como refuerzo de la magia, los mitos y la religión. Este hecho se constata desde los propios orígenes del arte en el Paleolítico Superior: la magia simpática que aparece en las pinturas rupestres con temática animal es paralela al papel de la música rítmica más primitiva<sup>2</sup>. Superado el estadio mágico deviene, cronológicamente, el estadio religioso. Las muchas manifestaciones de la música en la cultura egipcia o paleocristiana, por ejemplo, aparte de dotarnos de información sobre la propia tipología musical de estas culturas, nos acercan a un mundo de espiritualidad y fe, culto a los muertos y liturgia organizada<sup>3</sup>. Previamente, en la cultura clásica helena, caracterizada por un paso adelante en el estadio racional, se había potenciado el valor mitológico del arte aprovechando mensajes musicales<sup>4</sup>.

Podemos considerar otra categoría de presencia musical en la historia del arte: el peso conceptual, filosófico e ideológico de la música (el arte como avance de la categoría social e idea que se ha tenido de la música en cada etapa de la historia). El arte de la Grecia clásica, por ejemplo, nos muestra un concepto elevado de la música, filosófico, digno de la discusión política y del sistema educativo, en la línea de la teoría del Ethos. La aparición de los dioses y seres mitológicos como creadores e intérpretes de los instrumentos manifiesta un alto concepto de la creatividad musical y un elevado status del músico. Frente al concepto puramente mágico, que pudiera pensarse, el mensaje de la cerámica diverge expresando la aristocracia de la estética musical, esencia de humanismo, amor al deleite y arte por el arte.

Este concepto vuelve a aparecer en determinadas obras de arte de los siglos XV y XVI. En el caso de Sandro Boticelli, autor de *La Primavera*, símbolo cosmológico de la escala, se muestra una estética consecuente con las ideas neoplatónicas de Ficino: impregnación de una idea cósmica de orden musical [Voss, 2007]. En el fresco *La Escuela de Atena*, Rafael traza un sutil triángulo enlazando el dedo de Platón, retratado como Leonardo da Vinci, que señala el

---

2 Reznikoff y Dauvois en 1988, y más recientemente J. Steven Waller en Utah, han encontrado una relación directa entre el lugar de estas pinturas y el establecimiento exacto de la reverberación que provoca el efecto eco dentro de las grutas, lo que refuerza la vinculación arte-sonido con carácter mágico [Román, 2002]. La misma intención puede detectarse en las pinturas del ámbito mediterráneo en el Mesolítico, donde encontramos escenas con representaciones humanas esquematizadas, grupos de danza en torno a intenciones mágicas para facilitar la caza y evitar todo aquello que produce miedo.

3 Es el caso del *Arpista ciego*, relieve hallado en Saqqará, Menfis, en el contexto del antiguo Egipto, cuyo consuelo en esta vida es la música, o de las ilustraciones que adoman los *Comentarios al Apocalipsis del Beato de Liébana* (786), donde aparecen nutridos grupos musicales en alabanza del Cordero Místico. A lo largo de la historia esta idea quedó ampliamente reforzada en la cultura occidental cristiana, siguiendo una tradición medieval que queda corroborada de forma extraordinaria en el Pórtico de la Gloria de la catedral de Santiago de Compostela.

4 Apolo, dios del sol, la medicina y la música, es también el hacedor de la khitara; Dionisos y el aulos; figuras varias como Hermes, Atenea, Pan, Euterpe, "la complaciente", una de las nueve musas; y la representación del mito de Orfeo, semidiós, apaciguador de las fieras en su calidad de gran intérprete (de acuerdo con el mosaico de Tarso), aparecen como ejes de esa representación que, mucho tiempo después, el Renacimiento, el Manierismo y el Barroco repetirán hasta la saciedad en multitud de frescos y oleos para todos los gustos, añadiendo, en muchas ocasiones, una conjunción o concordancia con el mensaje cristiano y un carácter acentuadamente alegórico [Linares, 1999:23-26].

mundo de las ideas, con la imagen de Pitágoras escribiendo la escala natural, a la izquierda, y la imagen de Ptolomeo, sosteniendo la bola terrestre, a la derecha, dando a entender una unión perfecta entre filosofía, belleza musical y armonía celeste [Castellanos, 2007: 60]. *Los embajadores* de Holbein (1533), óleo anamórfico conservado en la National Gallery de Londres, muestra entre su simbología el poder político, el poder eclesiástico y las siete artes liberales de tradición medieval. Dentro de este esquema un laúd y una partitura simbolizan la música, muy cercana a un compás y una escuadra, símbolos de las matemáticas. En realidad, durante todo el Renacimiento se produce una estricta vinculación de armonía musical y proporciones matemáticas, sobre todo en la producción arquitectónica a partir de Alberti [Arnau, 1999:37-42]. *La Venus de la Música* de Tiziano, por su parte, ofrece una belleza cercana al concepto barroco pero con un fondo en perspectiva central muy marcada, queriendo mostrar como los sonidos del órgano conducen a la belleza a través de caminos absolutamente geométricos.

En la pintura barroca continuamos encontrando pistas de clasicismo musical, si bien con carácter alegórico, que recuerdan el origen griego de la música occidental. De gran impacto didáctico resulta el óleo *La educación de María de Medicis* (1622-1625), obra de Rubens ideada para la decoración del Palacio de Luxemburgo en París, actualmente en el museo del Louvre<sup>5</sup>. El concepto de enseñanza musical adquiere una categoría noble que ensalza la educación como una de las principales actividades humanas, concepto heredado del clasicismo. Sin embargo, en otros ejemplos del Barroco el contenido musical en el arte de la pintura cambia por completo, se muestra emotivo e íntimo. Es el caso de Johannes Vermeer de Delf (1632-1675), pintor holandés de interiores burgueses plácidos, detallistas y armoniosos, donde la presencia de la música en forma de instrumentos musicales tocados por mujeres simboliza el amor, anticipando el concepto romántico decimonónico<sup>6</sup>.

Bastante tiempo después, en 1893, las clavijas del contrabajo que enmarcan el cartel *Jane Avril en el Jardín de París* de Toulouse Lautrec abren un nuevo tratamiento, muy diferente, de la música dentro del arte. Aparece un concepto subjetivo de la música en cada uno de los pintores vanguardistas que se van sucediendo en las primeras décadas del siglo XX. Picasso, por ejemplo, emplea la presencia musical en el llamado “periodo azul” dotándola de una sobrecogedora tristeza y una nostalgia casi dulce (*Viejo guitarrista*, 1903, Art Institute de Chicago), para pasar después a constituir mero pretexto estético del cubismo sintético: *Muchacha con bandolina* (1910), *Violón* (1913), *Guitarra* (1916) y, finalmente, *Tres músicos* (1921). En la misma década W. Kandisky había dado el gran salto hacia la pintura abstracta, total subjetividad, libertad de forma, arte puro cercano a la poesía. En *Composición VI* manifiesta un

---

5 Dentro de un ambiente escenográfico algo etéreo y tenebrista, con abundancia de diagonales, como corresponde al Barroco, la futura reina María, contemplada por las Tres Gracias, recibe la enseñanza de la lectura de manos de Minerva, la enseñanza de la elocuencia de manos de Mercurio, diseñado en escorzo, y la enseñanza de la música de manos del mismísimo Apolo, mientras en el suelo yace un escudo como símbolo de inutilidad de la guerra.

6 En los treinta y cinco cuadros atribuidos a Vermeer aparecen tres virginales o espinetas, un clavicémbalo, tres bajos de viola, cuatro cítolas, una guitarra, una trompeta y una flauta dulce. Especialmente interesante es *Dama a la espineta y caballero*, más conocido como *La lección de música* (Royal Collection, St. James Palace), caracterizado por el lema “la música, compañera de la alegría, medicina del dolor” [López, 2007].

mundo aparentemente caótico con melodías aterradoras que convergen en la creación de una melodía celestial, atendiendo a la idea del diluvio universal como caos previo a la creación. En el óleo aparecen, con colores que asemejan a instrumentos, todos los símbolos musicales que manejó el pintor en su peculiar abstracción: líneas onduladas, líneas geométricas, puntos y colores. La renuncia de Kandisky a la figuración le acerca a la propia música<sup>7</sup>.

Pero no solo la música está en la historia del arte. También, quizás con menor calado, el arte está en la historia de la música. Son numerosas las manifestaciones y los estilos musicales que se inspiran e incluyen el arte entre sus contenidos hasta llegar incluso a la creación de una música visual, cuyo mayor exponente es el poema sinfónico, forma propia del Romanticismo de mediados del siglo XIX. La conjunción estilística de distintos tipos de manifestación artística refuerza esta utilización, como lo hicieron previamente los grandes compositores y violinistas de la Venecia barroca, tratando de y consiguiendo reflejar el colorido de su bella ciudad tal como la habían captado los Bellini, Antonello de Mesina, Tintoretto, el Veronés, Giorgione o Tiziano. También en la música nacionalista podemos encontrar ejemplos de asimilación musical de otras manifestaciones artísticas, como corresponde a un Romanticismo descriptivo propio de zonas periféricas de Europa en el siglo XIX. En la misma línea, otra prueba evidente es la asimilación de formas por parte de la música impresionista con respecto al movimiento pictórico del mismo nombre.

El perfil coincidente de música y arte tiene mucho que ver con el planteamiento estético de cada periodo de la historia de Occidente. El estudio de las ideas estéticas arroja una conexión inmediata entre ideología, pensamiento filosófico, factores históricos y estilos artísticos confluentes. En esta confluencia tiene gran peso la funcionalidad del arte, en muchas ocasiones análoga a la significación de las creaciones musicales.

Basta repasar la transición entre el Bajo Imperio Romano y la Edad Media para percatarse de la mencionada confluencia estética. El tratadista Severino Boecio (480-534) fijó las bases de la música humana como reflejo de la música celestial, concepto pitagórico (basado en el número) y platónico al mismo tiempo (logro de la belleza a través de las relaciones numéricas). La música instrumentalis, producida por voces e instrumentos, sería la representación más lejana de la armonía primigenia. Este punto de vista influyó decisivamente durante toda la Edad Media e incluso en el Renacimiento, otorgando un sentido especulativo, filosófico y teológico a la teorización musical, cuyo interés intelectual se valoraba muchísimo más que la

---

7        Él mismo llegó a definir el cuadro como una sinfonía de colores cuya realización es semejante a la tarea de componer [*De lo espiritual en el arte*, 1911]. A partir de aquí el arte, en su opinión, es capaz de asociar colores, sonidos y timbres diferentes [Acevedo, 2003: 110 y 113]. Posteriormente, el surrealismo, 1924 en adelante, introdujo un nuevo concepto lírico de la música, especialmente Marc Chagall, el pintor bielorruso de origen judío, atado a su infancia a través de un mundo onírico colorista y fantástico, donde, con frecuencia, aparecen los violines y los violinistas de las sencillas fiestas de sus primeros años: *El violinista verde* (1923), *El ramo de flores de los amantes* (1926), *A mi mujer* (1944) o *El violinista color malva* (1967). El pintor suizo Paul Klee (1879-1940) dotó a sus cuadros con aspecto de partitura, especialmente *Camello en paisaje rítmico de árboles* [Acevedo, 2003: 114]. En España destacó el surrealismo abstracto de Joan Miró, dentro de cuya "plasticidad poética", en expresión propia del pintor, destacan rasgos oníricos musicales, por ejemplo el tintineo de las notas del *Carnaval del Arlequín*, 1924-25 (Galería Albright Knox de Buffalo) o el enorme guitarrón de *Interior Holandés I*, 1928 (Museo Moma de Nueva York).

propia práctica musical, derivando en subordinación (“músicus” era el filósofo frente a “cantor”, el intérprete). Por lo menos hasta el 1100, la especulación religiosa domina el espectro estético dentro de la música, produciéndose un evidente miedo al placer sensitivo que produce la música en la práctica [Fubini, 1994: 91 y ss].

Paralelamente se produce la espectacular difusión del canto gregoriano en Occidente, fruto del empuje carolingio y de la expansión de la orden benedictina, primera reunificación cultural del Occidente europeo tras la caída del Imperio Romano. La estructura del canto llano canaliza en la práctica el teocentrismo de la teorización estética. Dicha canalización se realiza en las *scholas cantorum* sitas en los monasterios benedictinos, más de mil por toda Europa, cuyo origen arquitectónico aceptado es Cluny (929). Esta edad de oro de la vida monacal (“ora et labora”) coincide en los siglos X y XI con la plenitud del estilo románico en las artes, lo que nos permite establecer la relación estética y funcional con el canto llano. Como eje de ambas disciplinas encontramos la espiritualidad y la función didáctica y litúrgica, que permiten asimilar características de la interpretación vocal y el arte: simbolismo, antinaturalismo, servicio al templo, huida de lo sensorial, intimidad, horizontalidad, anonimato, comunidad, etc. [Angulo, 1984: 382-385]<sup>8</sup>.

En la segunda mitad del siglo XII, coincidiendo con la construcción de Notre Dame, la polifonía alcanza su primera edad dorada en la ciudad de París. Los monjes al servicio del nuevo espacio religioso creen oportuno la superación del canto llano con cláusulas polifónicas intercaladas, ritmo ternario y esquemas armónicos que superan la monodía. El *Ars Antiqua*, estilo de composición polifónica propio del siglo XIII en el norte de Francia y Bélgica, supone la prolongación de esta experiencia. Los nuevos problemas armónicos que aparecen con la expansión de la polifonía derivan en una decadencia de la especulación filosófica anterior y en el auge de la música práctica y racionalizada<sup>9</sup>. Esta humanización estética característica del desarrollo polifónico coincide con el auge del arte Gótico en Occidente, es decir, con los valores matemáticos puestos al servicio de la arquitectura en las catedrales<sup>10</sup>.

8 Todas esas características, presentes en el gregoriano, las podemos encontrar en los claustros románicos o en el Pantocrator y Tetramorfos de los dinteles, así como en la estatuaría exenta de Cristo crucificado, tipo Majestad, y de la Virgen trono del Hijo, figuras hieráticas y profundamente simbólicas que no representan personajes divinos en sí sino una idea o referente con carácter didáctico [Bayer, 1993:98].

9 Las propias ideas estéticas evolucionan: En *Ars Cantus mensurabilis* (1280) Francisco de Colonia afronta la polifonía como arte necesitado de racionalidad, es decir, medición. Jerónimo de Moravia, en *Tractatus de Musica* (1272-1304), define a esta como ciencia de los sonidos percibidos por los sentidos, ensalzando así la música instrumental frente a los esquemas sumamente teóricos de Boecio. En general, los tratadistas del siglo XIII, por ejemplo Engelberto de Admont, replantean la definición práctica de música reconduciéndola hacia valores armónicos y racionales, es decir, matemáticos, observando la belleza musical en sí misma en detrimento del concepto teológico que había dominado durante el Románico [Fubini, 1994: 110-114].

10 Reparto del peso en un diseño lineal, apertura de grandes vanos con preeminencia de la luz y elevación absoluta, símbolos de una nueva idea de Dios. María Cecilia Tomasini ha mostrado como las medidas de la catedral de Chartres se basan en las consonancias perfectas y en la idea de tono del alma musical del Mundo, extraído del diálogo *El Timeo* de Platón [Tomasini, 2005]. Si asumimos las tesis de la profesora de arpa María Rosa Calvo Manzano en torno a las analogías metafóricas entre música y arquitectura, según las cuales toda obra musical se puede asociar

Otros muchos ejemplos aparecen ante nosotros a lo largo de la historia. En la Contrarreforma triunfa la estética de los afectos, que determina el estilo musical (subordinación al lenguaje verbal, composición en torno a la melodía acompañada y establecimiento de contrastes) y el arte visual (propaganda impactante de la Iglesia católica renovada y del absolutismo). A inicios del siglo XVIII se produce la primera reacción contraria que abre caminos hacia la Ilustración. En música estuvo protagonizada por Juan Felipe Rameau (1683-1764). C.W. Gluck, en su *Reforma de la Ópera* de 1767 culmina la aplicación estilística ilustrada proponiendo un nuevo papel para la música: refuerzo de la poesía sin excesos [Manifiesto en el prefacio de su obra *Alceste*]. Pero la explosión romántica de la primera mitad del siglo XIX afecta sobre todo a la música. En realidad, se produjo una fusión de las artes con supremacía de la música [Einstein, 2004: 29-30]. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) consideró que el arte romántico, la expresión de sentimientos, era la última etapa de la historia del arte pues suponía no ya un símbolo del Absoluto o de la Idea mediante una forma exterior sino expresión directa de la subjetividad, el alma, la particularidad finita de lo infinito. Arthur Schopenhauer (1788-1860) llegó a establecer jerarquías al decir que la música expresaba realmente la esencia, superando a las demás artes.

Eduard Hanslick (1825-1904), crítico musical y catedrático de Estética en la Universidad de Viena, protagonizó la reacción antiromántica con bases formalistas. En su obra *De lo bello de la música* define a ésta como forma, no como expresión de sentimientos. De alguna manera Hanslick sienta las bases de una renovación musical en el campo de la teoría que queda corroborada con los movimientos vanguardistas y experimentales de la primera parte del siglo XX, que no siempre gozaron de reconocimiento mayoritario. En el terreno estético musical destaca la reflexión de Therodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), sociólogo, filósofo y musicólogo que representa a la Escuela de Francfort, caracterizada por la teoría crítica de origen marxista. En su obra *Filosofía de la nueva música* (1948) contempla como la expresión y la comunicación propias de la música se están convirtiendo en un producto comercial mientras que la verdadera creatividad, según él, es condenada a la minorización<sup>11</sup>.

Concluimos, pues, que existen vínculos de gran interés entre la historia del arte y la historia de la música, a saber: presencia de la música en el arte, iconografía musical, presencia del arte en la música y conexión estética en cada etapa. La pregunta es: ¿podemos aprovechar todo esto en nuestro sistema educativo? La respuesta es clara: no sólo podemos, sino que deberíamos no dejar de lado esta profunda conexión interdisciplinar. Antes de entrar en como hacerlo surge una segunda reflexión: ¿qué oportunidades nos ofrece la normativa legal actual para afrontar tal reto?

La *Ley Orgánica de Educación* de 3 de mayo de 2006 contiene dos ideas de gran interés: la calidad en la enseñanza y el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

---

a una tipología arquitectónica, encontramos que la propia verticalidad interna del espacio catedralicio, imbuido de grandes pilares, baquetones, arcos apuntados y bóvedas de crucería que parecen flotar en el aire, invita a la práctica polifónica, considerada como técnica propiamente vertical.

11 Bajo esta óptica, Adorno se declara contrario al neoclasicismo de Stravinsky, modelo de aceptación, y opta por la línea Schonberg, al que considera rebelde, una vía hacia la verdad artística que se salva de la standarización.

Ambas se pueden aplicar al logro de las capacidades intelectuales, culturales y emocionales de los estudiantes. Los principios y fines del Capítulo I del Título Preliminar también son favorables. Puede apreciarse la preocupación por una educación de la sensibilidad, necesaria como contrapeso y complemento del auge tecnológico en un mundo cada vez más diverso, y se advierte el apoyo a una nueva dinámica del profesorado que, en nuestro caso, exige colaboración interdisciplinar, trabajo en equipo, donación curricular, así como experimentación e investigación<sup>12</sup>.

Los decretos de contenidos mínimos de diciembre de 2006 y los decretos curriculares de Primaria y Secundaria en Castilla-La Mancha<sup>13</sup> avanzan en la misma dirección, si bien enfrentan los objetivos propuestos con la temporalización atribuida<sup>14</sup>.

El área de Educación Artística del Currículo de Primaria enlaza, esto es interesante, la producción, la expresión y la percepción de las artes plásticas y de la música al establecer para los tres ciclos de Primaria dos bloques de contenidos<sup>15</sup>: 1) observación, expresión y creación plástica; y 2) audición, interpretación y creación musical. Ambos quedan conectados a los contenidos generales que expresan, en lo referente al arte y la música, la necesidad de trabajar la visualización y la audición, a lo que debería añadirse “de forma activa”, no como mero complemento de un seguimiento conceptual, especulativo e historicista [Pliego, 2001; Galán, 2002: 37-49; Torres, 2006: 119-125; Small, 1989: 189].

En el currículo de Secundaria no está tan clara la unión de ambas disciplinas. Es interesante la primera reflexión sobre el área de música: “acercar al alumno al fenómeno cultural y artístico como espectador”. En el terreno musical la creación y la interpretación son educadas por una enseñanza especializada que se lleva a cabo en los conservatorios, dentro de una jerarquía de grados reconocida y delimitada por la propia LOE<sup>16</sup>. Por su parte, la enseñanza general debería especializarse en educar la escucha, crear espectadores que aprecien la música, conseguir despertar la musicalidad innata en los niños y procurar que no huyan de ella en función de unas expectativas desorbitadas. En esta tarea el lenguaje musical y la historia, con ser muy importantes, no deberían, sin embargo, limitar el fin básico: el amor a la música en sí misma. El arte, en gran parte, debiera entenderse en términos de aprecio emocional, es decir, asociación de la belleza con sentimientos positivos de intuición anímica y/o espiritual [Calvo Manzano, 2006: 88]. Por tanto, es prioritario aplicar una didáctica activa de la audiopercep-

12 Precisamente, el capítulo I (*Funciones del Profesorado*) del Título III de la ley, en su artículo 91, punto 1.1., establece la investigación como mejora continua de los procesos de las enseñanzas correspondientes y añade, en el punto 2, que tal función conviene hacerse bajo criterio de colaboración y trabajo en equipo.

13 Decreto 68/2007 de 29 de mayo y Decreto 69/2007 de 29 de mayo, DOCM de 1 de junio.

14 Órdenes de horarios de 12 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, DOCM de 20 de junio. En el planteamiento oficial de currículo se olvidan los medios, los espacios, la dotación instrumental y la temporalización necesaria, origen de distensiones nada prometedoras. Los docentes de Música se enfrentan así a una situación de consagración oficial de una situación profesional precaria [Carbajo, 2003: 35-56]. He aquí la clave de la falta de cultura musical en gran parte de la población española.

15 En el tercer ciclo se añade un tercer bloque de carácter creativo: Construcción de un proyecto artístico.

16 Capítulo II, *Organización de las enseñanzas y el aprendizaje*, apartado 2.g. *Las enseñanzas artísticas*.

ción. En este sentido los objetivos generales del currículo son nítidos: el conocimiento, la valoración y el respeto de la cultura y el patrimonio artístico, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la reflexión crítica, la educación en la escucha, la contribución positiva a la competencia emocional y la integración de la música con materias que desarrollan la dimensión comunicativa (proyectos más amplios donde se integra la Educación Plástica y Visual).

En definitiva, en Enseñanza Secundaria Obligatoria los docentes de Música y Plástica están obligados a colaborar, hacer grupo, programar en conjunto, cotejar contenidos, con la meta puesta en que nuestras materias sean complementarias y verdaderamente enriquecedoras, no competitivas. Como sugiere Concha Carbajo, TEU en Murcia, son necesarias tareas de autoafirmación, asociación y activación [Carbajo, 2003: 55-56]. En Bachillerato, por su parte, el posible esquema curricular aislacionista ¿supone una renuncia a la interdisciplinariedad? En mi opinión no, y aquí entra en juego la formación del profesorado y su capacitación para plantear un método que admita el arte como contenido puente en clase de Historia de la Música y, de igual forma, admita la música como contenido puente en clase de Historia del Arte, dentro de un esquema actitudinal y procedimentalmente activo<sup>17</sup>.

Contemplada la puerta abierta que nos brinda la legislación, ¿qué metodología seguir para aunar música y arte de una manera didáctica y servicial a la competencia emocional? Se trata de la tercera reflexión, la metodológica. Cualquier planteamiento didáctico que se precie debe partir del gran secreto de la docencia: la disponibilidad a aprender para poder enseñar. Primero de todo, es necesario aclarar qué tipo de enseñanza queremos dar a nuestros alumnos. El mundo futuro pasa por el dominio de las tecnologías, pero no es menos importante la educación en sensibilidad humanística, de otra forma el ser humano no será capaz de afrontar los retos de diversidad y pluralismo que se plantean. En esa dinámica el papel de los profesores es fundamental porque, en ningún caso, debemos dejar que sea la publicidad, el marketing o la televisión la que eduque a nuestros hijos. El reto, sin duda, es difícil y corresponde a la propia sociedad en sí, a los padres en gran parte, pero ello no nos exime de nuestro propio esfuerzo, sobre todo si tenemos en cuenta la competencia en sensibilidad y el nivel de autoestima que pueden aportar el arte y la música a las generaciones futuras [Leiva y Matés, 2002; Jimeno, 2000: 15-28].

---

17 Al respecto de Bachillerato el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre (*Estructura del Bachillerato y enseñanzas mínimas*), el Decreto 85/2008 de 17 de junio (DOCM del 20 de junio), que establece el currículo en Castilla-La Mancha, y la Orden que establece horarios y distribución de materias (DOCM del 25 de junio de 2008) fijan la música como una materia de la modalidad de Artes, itinerario de Artes Escénicas, Música y Danza. De esta forma aparecen cuatro asignaturas de cuatro horas semanales distribuidas entre los dos cursos de Bachillerato: 1º) Análisis musical I y Lenguaje y práctica musical, y 2º) Análisis musical II e Historia de la música y la danza. Al ser materias de modalidad podrían aparecer ofertadas como optativas en las otras modalidades de Bachillerato, especialmente en el itinerario Artes Plásticas, imagen y diseño, y en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En este contexto la música, claramente la asignatura de *Historia de la música y la danza*, podría mantener una conexión deseable con la asignatura Historia del arte. De hecho, el currículo de Bachillerato define competencias comunes y modales muy amplias. La música queda vinculada de forma plena a la competencia emocional (común) y a la competencia cultural y artística (de modalidad). Como principal fin se establece el desarrollo de la afectividad y la sensibilidad individual y social, así como el logro de la competencia creativa. Ninguno de estos objetivos es ajeno a la Educación plástica y visual.

La clave es enseñar a mirar, enseñar a escuchar, enseñar a disfrutar, enseñar a los alumnos a utilizar sus sentidos con plenitud. A partir de ahí, de una experiencia sentida, de una vivencia, es posible el progreso intelectual y emocional que pide la LOE y los currículos que la desarrollan en todos los niveles, desde educación infantil hasta la propia facultad de Educación. Por tanto, hemos de plantearnos con rigor el método a seguir para conseguirlo. Es en la metodología donde únicamente podemos encontrar las llaves de una puerta que da acceso a dos caminos coincidentes en el fin de la musicalización: el planteamiento individual profesional y el planteamiento grupal.

Empezaremos por el segundo: debe fomentarse el trabajo interdisciplinar entre el profesorado. Sin embargo, es verdad que existen grandes reticencias entre los profesionales a llevarlo a cabo, con loables excepciones, debido a desconfianzas propias y mutuas, al rechazo que produce la palabra reunión (normalmente porque pocas veces están bien organizadas y son productivas), a la desvirtualización de la libertad de cátedra y a una supuesta acomodación. Por el contrario, el sistema de trabajo en grupo demuestra aprendizaje mutuo, confianza propia, despersonalización de la casuística escolar concreta, experiencia y material compartido, aprendizaje interdisciplinar, enriquecimiento personal y profesional<sup>18</sup>. En segundo lugar está el planteamiento individual en el aula, que, en función del desarrollo previo, puede ser una extensión o no del planteamiento grupal. El peso de la experiencia demuestra que la metodología adecuada pasa por la organización de la enseñanza en unidades didácticas. En el área de Educación Artística, en Historia del Arte o Historia de la Música, en su posible interrelación, pueden establecerse unidades didácticas de ambientación o unidades didácticas focalizadas, de estudio concreto. En este segundo caso la unidad didáctica tiene como ejes la visualización y la audición activas<sup>19</sup>.

El sustitutivo natural de la vivencia directa, no siempre posible, en Historia del Arte y la Música, mirando al futuro, es la utilización de las nuevas tecnologías, es decir, un amplio panorama de medios relacionados con las nuevas posibilidades electrónicas e informáticas<sup>20</sup>. Métodos creativos harán profesores creativos y viceversa: el profesor creativo recurrirá a los nuevos medios para renovarse.

---

18 Para ello es necesaria una actitud abierta, flexible y carente de prejuicios de la que no siempre disponemos. Por tanto, debiera incluirse en las programaciones de diferente tipo y nivel la formación de grupos de trabajo interdisciplinares de acuerdo con la autonomía que concede la LOE a los centros de Infantil, Primaria y Secundaria.

19 En este sentido, son necesarias las vivencias directas de la visita artística y el concierto. Sin embargo, estas actividades no siempre son posibles aunque sí deseables. Entra en juego la colaboración entre centros educativos diversos, horizonte que, en Castilla-La Mancha, debe recoger la *Normativa de Organización, Convivencia y Funcionamiento* de cada centro docente, de acuerdo con la Orden de 25 de mayo de 2006 (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha).

20 Por ejemplo presentaciones informáticas, musicogramas, audición digital, Internet, interactividad, pizarra electrónica, el sistema DVD, etc. Sin embargo, el libro de texto siempre será una referencia insustituible de uso obligado, aunque conviene variar su utilización rutinaria ampliando el horizonte hacia nuevas posibilidades y un sistema integrador de experiencias más novedosas. Enseñar, afirma Juan José Pastor, supone "estar en condiciones de transmitir un saber previamente adquirido de forma constructiva por el docente" [Pastor, 2007:174]. El uso del libro de texto de forma anodina anula la adquisición constructiva del profesor y, por tanto, agota las condiciones de la transmisión.

Las unidades didácticas focalizadas de Historia de la Música, centradas en una audición concreta, tienen una amplia gama de proyecciones, sobre todo porque la audición necesita de contenidos puente entre la música y los alumnos, de otra manera siempre será contemplada como un ente abstracto de difícil acceso. Algunas de las proyecciones didácticas de la audición son el cuento musical; los musicogramas; la canción preparatoria; las actividades corporales, danza y movimiento; las actividades de lenguaje musical asociado a la escucha; el acercamiento histórico, espacial y cronológico; y las operatividades instrumentales tales como síntesis, esquematización, análisis y redacción. Entre estas proyecciones se encuentra la contextualización artística y la analogía estilística, que implica como actividad la visualización de obras de arte y su comentario en clase, relacionado directamente con la escucha.

De igual forma, las unidades didácticas focalizadas de Historia del Arte, centradas en una visualización concreta, también tienen una amplia gama de proyecciones porque necesitan de contenidos puente entre el arte y los alumnos. Entre esas proyecciones se encuentra la contextualización artística y la analogía musical, que implican como actividad la audición de música en relación con la diapositiva o diapositivas propuestas. Dicho de otra forma, la expresión plástica se enriquece al trabajar con música y la expresión musical se enriquece al trabajar con visualización [Gallego y Gallego, 2003].

Por último, para no caer en la pura teorización y ser pragmáticos, contemplemos una serie de ideas que podrían dar lugar, algunas ya lo han hecho, al desarrollo de unidades didácticas interdisciplinarias: 1) El monasterio de San Lorenzo del Escorial - *Misa de Réquiem en re menor* de Mozart, K. 626 (se podría trabajar a partir de una funcionalidad análoga); 2) La obra de Francisco de Goya, la presencia de la música en Goya, y *Goyescas*, de Enrique Granados (1911)<sup>21</sup>; 3) *Cuadros de una exposición* de Modest Mussorgsky (1874, homenaje al pintor y arquitecto Víctor Hartmann, y 1922, versión orquestal de Maurice Ravel); 4) El castillo de Neuschwanstein y *Ludwing II*, de L. Visconti; 5) El *Concierto núm. 2 para piano en do menor*, Opus 18, de Rachmaninov, y su utilización en *Breve Encuentro*, película dirigida por David Lean en 1945; 6) El claustro del monasterio de Silos y el canto gregoriano<sup>22</sup>; 7) Notre Dame de París y Leonin, segunda mitad del siglo XII; 8) Los Beatles y la estética del pop art (St. Peppers, 1967 y Andy Warhol); 9) La estética impresionista y la música de Claude Debussy<sup>23</sup>; 10) La estética stalinista y la *Sinfonía núm. 5 en re menor*, Opus 47, de Dimitri

---

21 Al respecto, quisiera recomendar la unidad publicada por *Música y Educación* y elaborada por Julio Ángel Herrador Sánchez, Isabel María Ayala Herrera, María Luisa Zagalaz Sánchez y Pedro Ángel Latorre Román, verdadero ejemplo multidisciplinar que incluye análisis de las canciones infantiles, las canciones religiosas, los bailes, las músicas populares y los instrumentos en las obras del genial pintor [Herrador, 2005: 15-42]. También es de interés el estudio comparado de *Goyescas* que aparece en *Filomúsica* [Coronas, 2001].

22 Especialmente el relieve en los machones del claustro, por ejemplo *La duda de Tomás*, cuyo análisis compositivo y estilístico resulta muy enriquecedor en relación con el canto gregoriano y sus principales características (sería recomendable seleccionar un solo canto, suficientemente representativo, por ejemplo la secuencia de Resurrección *Victimae Paschalis Laudes*).

23 Por ejemplo la estética simbolista simbolista en la pintura (Manet, Monet, Pissarro, Degas) a través de una comparativa con *Juego de olas*, segundo movimiento de *La Mer* (1905), o el nocturno para orquesta *Las Nubes* (1901), o *Preludio a la siesta de un fauno* (1894).

Sostakovich (1906-1975), imbuida del realismo socialista que necesitaba crear héroes a partir de los protagonistas de la revolución [Bayer, 2004: 443-44]; 11) El estudio adjunto de la obra arquitectónica de Le Corbusier (1887-1965), diseñador de Villa Saboya en 1929, y de la obra musical de Iannis Xenakis (1922-2001), especialmente su composición orquestal *Metástasis* (1953-54)<sup>24</sup>; 12) Los ángeles y la trompetería que aparecen en el centro del *Juicio Final* de Miguel Ángel, frontal de la Capilla Sixtina, en relación directa con la tradición musical del metal y la asociación ángeles-música en la historia; 13) La música pasional de las bandas de viento durante los siglos XIX-XX y la estética de la Semana Santa en España, herencia del arte de la afectación barroca; 14) La tradición del pasodoble y su impronta dentro de la tauromaquia<sup>25</sup>; 15) La vida y el estilo cambiante de Francisco de Goya (1746-1828) en función de circunstancias históricas y personales, y la vida y el estilo en evolución de Beethoven (1770-1827), paralelo asombroso del pintor español; 16) La pintura del Greco en Toledo y Tomás Luis de Victoria<sup>26</sup>. Muchas propuestas como estas y otras ya han sido realizadas y publicadas, iniciándose un camino de creatividad y emociones digno de ser recorrido<sup>27</sup>.

## REFERENCIAS

- ACEVEDO, M. (2003). La apreciación sinestésica, vínculos entre lo auditivo y lo visual. *Música y Educación*, año XVI, 56, 109-121.
- ANGULO, D. (1984). *Historia del Arte*, 2 vols. Madrid: RAYCAR S.A. impresores
- ARNAU, J. (1999). De Matemáticas, Música y Arquitectura. *Eufonia, Didáctica de la Música*, 16, 37-42.
- BAYER, R. (1993). *Historia de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BENNET, R. (1998): *Investigando los estilos musicales*. Madrid, Akal.
- BULANCEA, G. (2007). Conexiones y divergencias entre el pensamiento de Claude Debussy y la estética impresionista y simbolista. [En línea] <<http://www.filomusica.com/conexiones.html>> [3 de julio de 2007].
- CALVO MANZANO, R. M. (2006). Analogías metafóricas entre la composición de una obra arquitectónica y la composición de una obra musical. *Música y Educación*, año XIX, 66, 75-90.

---

24 Especialmente sus obras electroacústicas *Diamorfosis* (1957) y *Oriente-Occidente* (1960), donde manifiesta la medida de proporción humana que Le Corbusier propone para la arquitectura universal en sus famosos libros sobre "el modulator" (1948 y 1955). Esta sincronía procede del trabajo en común de ambos artistas durante doce años, 1948-1960, cuyo resultado fue la unión de música, arquitectura e ingeniería [Gutiérrez y Gutiérrez, 2005].

25 Relación con los grabados de Goya.

26 Especialmente *El entierro del Conde Orgaz* (1586-88), conservado en la iglesia de Santo Tomás de la ciudad imperial, en relación directa con la música intensamente espiritual de de Victoria, especialmente *Officium Defunctorum* (1605).

27 Por ejemplo, la sugerente actividad de María Acevedo sobre el cuadro *Miró* de Joan Miró y su musicalidad [Acevedo, 2003: 109-121], o los instrumentos en la pintura contemporánea, unidad elaborada por Gumersindo Díaz y María del Carmen Molinera, en *Eufonia* [Díaz y Molinera, 1999: 55-64].

- CARBAJO MARTÍNEZ, C. (2003). Los desafíos de un docente de música en Primaria. *Música y Educación*, año XVI, 55, 35-56.
- CASTELLANOS, V. (2007). Presencias numéricas en la historia de la música, en ANAYA, J. y ADÁN, M: *Nunca perder lección* 55-82. Ciudad Real: Ediciones Santa María de Alarcos.
- CORONAS VALLE, P. (2003). Obras maestras: Goyescas de Enrique Granados. [En línea]. <<http://www.filomusica.com/filo13/grana.html>> [15 de marzo de 2013].
- DÍAZ GÓMEZ, R. (1998). Picasso: retratos de compositores. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 13, 57-68.
- DÍAZ, G. y MOLINERA, M.C. (1999). Los instrumentos musicales en la pintura contemporánea. Experiencia interdisciplinar de Música y Expresión Plástica Visual. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 16, 55-64.
- EINSTEIN, A. (2004). *La música en la época romántica*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ TAPIA, T., BENITO, A., PASGUAL, M. (1999). La música y las artes plásticas. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 16, 43-54.
- FUBINI, E. (1994). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- GALÁN, M. A. (2002). Experiencia musical y conocimientos de la historia de la música. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 25, 37-49.
- GALLEGO GARCÍA, C. I. y GALLEGO GARCÍA, M. (2003). Pintar la música. [En línea]. <<http://www.filomusica.com/filo38/pintar.html>> [10 de marzo de 2013].
- GALLEGO, A. (1973). El Greco y la Música. *Bellas Artes*, IV.
- GIRALDEZ, A. (1997). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 7, 63-70.
- GOMBRICH, E. H. (1975). *Historia del Arte*. Barcelona: Garriga, S.A.
- HERRADOR, J. A., AYALA, M. I., ZAGALAZ, M. L., LATORRE, P. A. (2005). La expresión musical en la pintura de Francisco de Goya: el cancionero tradicional, el componente instrumental y las danzas populares. *Música y Educación*, año XVIII, 62, 15-42.
- JIMÉNEZ, M. (2003). La música: del arte a la educación. *Música y Educación*, año XVI, 55, 15-28.
- LEIVA, M. A. y MATÉS, E. M. (2002). La educación musical: algo imprescindible. [En línea] <<http://www.filomusica.com/filo33/educacion.html>> [12 de marzo de 2013].
- LLINARES, J. B. (1999). La música y los mitos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 16, 23-36.
- PASTOR, J. J. (2007). La didáctica de la música en plataformas virtuales de enseñanza. La resolución de problemas. *Multiárea*, 2, 161-223.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2003). Euterpe desdeñada: sobre la Música en Secundaria. [En línea] <<http://www.filomusica.com/filo15/pliego.html>> [13 de marzo de 2013].
- RAMOS, E. (2001). Instrumentos musicales en la pintura. [En línea] <<http://www.filomusica.com/filo15/eli.html>> [13 de marzo de 2013].
- ROMÁN MARTÍNEZ, A. (2002). La música y el arte rupestre. [En línea] <<http://www.filomusica.com/filo29/rupestre.html>> [14 de marzo de 2013].

- ROMERO DE LECEA, C. (1977). *Trompetas y cítaras en los Códices del Beato de Liébana*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- SMALL, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.
- SOPEÑA, F. y GALLEGU, A. (1972). *La música en el Museo del Prado*. Madrid: Patronato Nacional de Museos.
- TOMASINI, M. C. (2005). Las proporciones musicales en la catedral de Chartres. [En línea] <<http://www.filomusica.com/filo65/chartres.html>> [11 de marzo de 2013].
- TORRES OTERO, L. (2006). Consideraciones sobre la historia de la música en Primaria: una propuesta sobre audiciones musicales activas. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 37, 119-125.
- TORRES OTERO, L. (2007). Desarrollar la musicalidad para potenciar la cultura musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 39, 99-104.
- ZARAGOZA, J. L.(2000). La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 18, 63-70.



# ANÁLISIS Y USO DE LA EMOCIONES MUSICALES EN UN ENTORNO AICLE DE SECUNDARIA OBLIGATORIA

ELISA COLINO ALONSO

I.E.S. "Torreón del Alcázar" de Ciudad Real  
Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM)

## INTRODUCCIÓN

Como resultado de las políticas lingüísticas europeas<sup>1</sup>, España, al igual que otros países de su entorno, ha experimentado durante la última década una progresiva implantación de programas de educación bilingüe a través de una L2 o lengua extranjera.

Dichos proyectos, "etiquetados" mayoritariamente con el acrónimo AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera*) o CLIL en lengua inglesa (*Content and Language Integrated Learning*) han venido acompañados de distintas líneas de investigación (Coyle, 2007, 2010; Marsh, Maljers y Hartiala, 2001; Ruiz de Zarobe, 2009; Dalton-Puffer y Smit, 2007), algunas de las cuales han asentado las bases de un marco metodológico de enseñanza con fuerte arraigo en las teorías socio-constructivistas de la educación. Los resultados de muchos de esos estudios muestran, además, que estos principios se adecúan a la instrucción de cualquier disciplina académica cuya lengua vehicular sea diferente a la lengua materna (e.g. Whittaker y Llinares, 2009)<sup>2</sup>.

Sin embargo, no podemos olvidar que el aprendizaje de la apreciación y expresión musical está íntimamente ligado a la percepción del fenómeno artístico a través del sistema nervioso, por lo que parece razonable considerar el enorme interés que dentro de la neurociencia ha

---

1 Puede consultarse información sobre el tema en los siguientes documentos electrónicos de la Unión Europea: [http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf), <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB> (Consultado el 10/01/2012)

2 The preferred subjects for CLIL/EMILE have traditionally been those regarded as 'less academic', but there is also a body of opinion which increasingly argues that whatever non language subject matter is adopted it must be relevant in terms of the dual-plane learning common to CLIL/EMILE. This view argues that subjects, or themes within subjects, should link into the true contexts of the world in terms of language and non-language topics (Marsh, 2002: 77).

despertado en la última década las relaciones entre música y lenguaje (Juslin y Laukka, 2003; Zatorre, 2005; Patel, 2008; Omat et al., 2010), ya que parece que ambas comparten algunos mecanismos básicos en su apreciación y aprendizaje (Patel 2008).

En la misma línea, existen evidencias científicas que señalan que las percepciones emotivas provocadas por la música comparten similitudes neuropsicológicas con los procesos de adquisición del lenguaje (Griffiths et al., 2004; Perez y Zatorre, 2005; Zatorre, 2005; Belizaire et al., 2007; Gosselin et al., 2007; Khalfa et al., 2008; Omar et al., 2010).

Consideramos, por lo tanto, adecuado observar el funcionamiento y relación de estos mecanismos si queremos establecer una metodología adecuada a través del uso del lenguaje y las emociones que nos permita establecer un conocimiento a largo plazo en la memoria de nuestros alumnos de secundaria tanto en la adquisición de una segunda lengua como en el asentamiento de los elementos que se mueven dentro de una obra musical.

A través del proyecto presentado en este artículo, no sólo pretendemos asentar conocimientos que sirvan de base a conocimientos posteriores, sino mejorar las destrezas de escritura en lengua inglesa, ya que éstas han sido siempre apuntadas como una de los puntos débiles de los programas bilingües.

## 1. EL CONCEPTO DE AICLE. METODOLOGÍAS EN LA BASE DEL AICLE

El concepto de AICLE/CLIL comenzó a usarse en 1994 (Marsh, Maljers y Hartalia, 2001) dentro del marco de la unión europea para describir y dar pautas de diseño de los proyectos educativos de aquellos centros educativos donde el aprendizaje se producía en más de una lengua. No es por lo tanto una nueva forma de enseñar inglés u otra materia de estudio, sino que supone una fusión de las metodologías de las materias puestas en escena: “CLIL is not a new form of language education; it is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both” (Coyle et al., 2010: 1).

Es pues un término y proyecto de marcado carácter europeo que hunde sus raíces en los programas de inmersión lingüística de Canadá y Estados Unidos y en los resultados obtenidos en la investigación dentro del campo del SLA *Second Language Acquisition* —Adquisición de una Segunda Lengua —<sup>3</sup>.

Sin embargo, lo que diferencia el concepto de AICLE de otros proyectos de inmersión y educación bilingüe es que éste ha venido marcado desde el principio por su énfasis y preocupación por el desarrollo de lo cognitivo y por cómo esta materia de aprendizaje modela el significado y el sentido de la lengua: “as we acquire new areas of knowledge, we acquire new areas of language and meaning” (Mohan y Van Naerssen, 1997:2).

Es esta preocupación por conseguir una educación y formación más holística: “Good CLIL practice is realized through methods which provide a more holistic educational expe-

---

3 Consultar por ejemplo las teorías de Krashen: “with the help of context or extra-linguistic knowledge, enables them to acquire the underlying structures” (Krashen, 1982: 21)

rience for the learner that may otherwise be commonly achieved” (Coyle et al., 2010: 1)9. La que le lleva a buscar sus bases en teorías de carácter socio constructivistas.

Para la preparación de materiales que los alumnos han usado en este proyecto educativo, nos hemos basado fundamentalmente en los principios establecidos por Vygotsky en relación a la ZDP (*Zona de Desarrollo Próximo*) en la que un nuevo miembro de una sociedad necesita siempre la mediación de otros miembros más competentes para interpretar el mundo que le rodea; podríamos decir que la ZDP es : “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p.133); son las funciones del aprendiz que aun no han madurado pero que están en proceso de hacerlo.

Esto trae consigo la preparación de un “andamiaje” (*Scaffolding*) o material de apoyo que ayude al alumno a realizar con la ayuda del profesor o de otros compañeros una tarea que sería poco probable que pudiera realizar por sí solo. Más adelante, cuando el proceso madurativo haya llegado a su fin, el alumno no requerirá de este apoyo.

Según Vigotsky, (1988), cada una de las recepciones culturales de un niño se produce dos veces: la primera, a nivel social, en una relación interpsicológica; y la segunda, a nivel interno e individual —en una relación intrapsicológica—, todo lo cual afecta directamente al conocimiento y a la formación de conceptos dentro de un espacio cultural y social en el que el uso del lenguaje va a modelar y a definir el pensamiento, y éste, a su vez, va a modelar el lenguaje.

Dentro de esta teoría socio cultural, Coyle (1999, 2006, 2010) plantea el marco de las **cuatro Cs** —*contenido, comunicación, cognición y cultura*— que podría decirse que es el marco más general de la jerarquía de principios que cohesionan toda la teorización del AICLE; esto es, un proceso de aprendizaje dentro de un entorno cultural donde todos los elementos enunciados se interrelacionan y modelan unos a otros.

Toda esta cohesión e interrelación de los elementos de las cuatro Cs va a posibilitar el desarrollo de la cognición, es decir el proceso mental y psicológico a través del cual el conocimiento es adquirido.

El AICLE debe estimular el alto nivel de pensamiento, el desafío de la resolución de problemas y sobre todo la reflexión: “For CLIL to be effective, it must challenge learners to create new knowledge and develop new skills through reflection and engagement in higher-order as well as lower-order thinking” (Coyle, 2010: 54). En este sentido, y para facilitar el proceso de aprendizaje, las tareas de los alumnos deben ser organizadas desde niveles bajos de abstracción con tareas como recordar, reconocer, resumir, comparar, aplicar...etc., a tareas de más alto nivel de abstracción como analizar, evaluar, crear producir...etc.<sup>4</sup>

Si además, queremos conseguir un auténtico aprendizaje significativo en nuestros alumnos, es decir: “el proceso mediante el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (Ausubel, 1976, 2002), debemos encontrar recursos que permitan anclar los conocimientos en la memoria a largo plazo de nuestros alumnos.

Según Novak y Cañas (2008), para que se produzca un auténtico aprendizaje, básicamente deben producirse una serie de interacciones entre la memoria a corto plazo y el procesamiento de esta primera memoria regulado por el filtro afectivo y el sistema motor, de modo que sea posible que nuestro nuevo conocimiento adquirido pueda ser almacenado para futuros usos en la memoria a largo plazo<sup>5</sup>.

Es aquí donde nosotros consideramos que las relaciones entre música y lenguaje y el uso de las emociones musicales pueden ayudar a realizar un aprendizaje a largo plazo y a facilitar las tareas de alto nivel de abstracción.

## 2. RELACIONES COGNITIVAS ENTRE MÚSICA Y LENGUAJE

La música y el lenguaje son las dos cualidades que nos definen como seres humanos y que nos hacen claramente diferentes del resto de los seres que constituyen el reino animal (Patel, 2008; Sacks, 2009; Zatorre, 2005). Además, ambas se componen de complejas y significativas secuencias de sonido, lo que ha provocado durante siglos que su relación haya sido objeto de comparación y de búsqueda de puntos de unión. Hemos encontrado referencias a ellas en autores tan variados como Platón, Darwin, Rousseau o Berstein.

Durante la última década se han hecho grandes avances en la comprensión de la bases cognitivas y neuronales que intervienen en la adquisición de la música (Koelsch y Siebel, 2005; Peretz y Coltheart, 2003; Peretz y Zatorre, 2005; Stewart et al., 2006). Estos avances no sólo han arrojado luz sobre las dimensiones perceptuales y afectivas de la música, sino también sobre aspectos organizativos del conocimiento musical en nuestro cerebro (Peretz y Coltheart, 2003; Zatorre, 2005).

Aunque, en líneas generales, se suele asociar que el conocimiento musical se centra fundamentalmente en el hemisferio derecho y el lenguaje en el izquierdo, parece cada vez más evidente que ambos hemisferios funcionan en la actividad cerebral y se intercomunican por una compleja red de fibras nerviosas llamadas *corpus callosum*

Therefore, even though there are some activities that appear dominant in one hemisphere, both hemispheres contribute to overall brain activity, each hemisphere is highly complex and there are subsystems linking the two hemispheres (Ceri, 2007: 39)<sup>6</sup>

---

5 La neurociencia define el proceso de aprendizaje como una unión entre la información recibida del exterior y un proceso biológico interno: "learning is the result of integrating all information perceived and processed. This integration takes form in structural modification within the brain" (OECD, 2007:25). La información que recibimos llega en primer lugar a la memoria a corto plazo. Para que esta se convierta en memoria a largo plazo debe de pasar por varios estadios de la memoria, como el trabajo de relación de la memoria, el filtro afectivo y las funciones motoras (Novak, 2008).

6 Parece ser que incluso es posible que existan distintas organizaciones en el cerebro por razones genéticas o ambientales: "each person's genetic makeup results in slightly different brain organisation. Then, experience with the environment acts on his basic structure to bring about structural changes in the brain organisation" (Ceri, 2007: 39).

Esto estaría directamente relacionado con algo relativamente novedoso en la última década, que es el concepto de *plasticidad* del cerebro, lo que quiere decir que el cerebro cambia de forma significativa a lo largo de la vida: “because plasticity underlies learning, we can learn at any stage of life albeit in somewhat different ways in the different stages” (Koizumi, 2002; OECD, 2002). Y lo que nos puede llevar a pensar que la escucha y el aprendizaje musical pueden modular y aumentar nuestro *cuerno calloso* y en consecuencia las relaciones neuronales que se producen en nuestro cerebro.

En líneas generales, solemos ver la música, al igual que las demás artes, como producto de un desarrollo cultural, lo que es evidentemente cierto, pero olvidamos muchas veces que los aspectos cognitivos implicados en el conocimiento musical deben tener una base biológica en la función y estructura del sistema nervioso humano; sin duda, el sistema motor juega un papel primordial en el control de los movimientos a la hora de tocar un instrumento o de bailar, y nadie parece sorprenderse ante el caudal de emociones que la música puede provocar. Puesto que la música es algo inherente al ser humano y que se manifiesta en él desde una edad muy temprana, influyendo a su vez en distintas partes y de distinta forma en el sistema nervioso —ya que no todos recibimos la misma preparación en la decodificación y entendimiento de este arte—, parece plausible pensar que en este procesamiento intervienen diversas funciones cognitivas localizadas espacialmente por distintas zonas del cerebro<sup>7</sup>.

Por otra parte, si consideramos (a) cuántos elementos musicales están involucrados en una interpretación musical (v.g. tempo, dinámica, melodía, alturas, duraciones, acordes, temas o frases, ostinatos...etc), y (b) que el conjunto de todo ello nos va a producir un tipo de emoción, mensaje o sensación —y que ésta, a su vez, no tiene por qué ser coincidente con la recibida por otra persona—, podremos entonces suponer al menos que, aunque muchas de las cuestiones musicales se decodifiquen en el lado derecho del cerebro, otras implican otras partes del mismo:

Knowledge of music is multidimensional, involving abstract objects (compositions, notes), emotions as represented in music, physical sources (instruments), and symbols (musical notation). Each of these dimensions of music could be considered to convey ‘meaning’ beyond the purely perceptual features of the sounds or notations that compose them (Omar et al., 2010: 2).

Puesto que se considera que música y lenguaje pueden ser vehículos de transmisión de significados y, por otra parte, de emociones de distintos tipos, parece oportuno tratar de analizar qué comparten ambas en esta transmisión y en su localización cerebral, por dos razones: la primera, porque, a tenor de diversos estudios realizados, hay indicios sólidos de que el mensaje emotivo producido por la música está claramente separado de otros conocimientos musicales (Gosselin et al., 2005, 2006, 2007; Griffiths et al., 2004; Khalfa et al., 2005, 2008; Peretz et al., 1998) y por lo tanto se puede solapar con áreas cerebrales implicadas en procesos lingüísticos.

---

<sup>7</sup> “From a psychologist’s point of view, listening to and producing music involves a tantalizing mix of practically every human cognitive function” (Zatorre, 2005).

Y la segunda razón —que es una consecuencia directa de la primera—, porque puede arrojar luz en este estudio sobre cómo podemos utilizar conjuntamente música y lenguaje para lograr almacenar este conocimiento en nuestra memoria a largo plazo. Quizás las respuestas motoras y emotivas a la música trascienden la mera percepción de la secuencia sonora porque responden a unos primarios e intrínsecos impulsos neurobiológicos de supervivencia que no deben ser desaprovechados en el campo cognitivo ni del aprendizaje: “maybe music, and all art in a way, manages to transcend mere perception precisely because it contacts our more primordial neurobiology” (Zatorre, 2005: 315).<sup>8</sup>

### 3. MÚSICA Y LENGUAJE: EL SIGNIFICADO EMOTIVO DE LA MÚSICA

Música y lenguaje son producto de un desarrollo cultural y comportan algún tipo de significación, aunque esta significación, al menos en el caso de la música, no tiene por qué ser necesariamente semántica. Sin embargo, si podemos hablar de significado desde el punto de vista de la pragmática<sup>9</sup>, es decir cuando el oyente añade información adicional por distintas razones a lo que escucha. Ésta puede venir dada por distintas vías, por ejemplo cultural (Juslin y Västjäll, 2008); así es posible encontrar que casi todo oyente occidental relaciona las trompetas y las trompas con lo heroico, la guerra o las autoridades. La música etiquetada como “clásica” suele ser relacionada con ambientes de carácter selecto, y el rock, con la acción y el dinamismo. En realidad existen una serie de pistas que sitúan al oyente en un marco de percepciones; por ejemplo, un *tempo lento*, con figuras musicales largas y con una altura sonora más bien grave nos hace percibir la música como algo triste y melancólico. Las melodías que se mueven por grados conjuntos nos resultan más dulces y melodiosas y las que realizan saltos interválicos importantes para después caer en cascada suelen apreciarse como dramáticas.

Algunas investigaciones llevadas a cabo en el campo de lo perceptual (Johnstone y Scherer, 2000; Juslin y Laukka, 2003; Scherer et al., 2001; Thompson y Backwill, 2006) han demostrado que los oyentes son en general bastante certeros a la hora de deducir emociones de tipo básico e universal—como la tristeza, la alegría, el enfado o el miedo—.

Ahora bien, además de las emociones recibidas por parámetros de carácter cultural o incluso “universal”, existen las que determinada música puede evocar en una persona por las asociaciones que ésta tenga con momentos determinados de su vida o experiencia.

La exposición de estos estudios sólo indica que la música tiene un poder sobre nuestras emociones que puede incluso superar al provocado por el discurso hablado: “music appears to have more deeper power over our emotions than does ordinary speech” (Patel, 2008: 14) y que las emociones provocadas por la expresión oral y la música pueden ser compartidas por las

---

8 Distintos estudios llevados a cabo con pacientes de Alzheimer demuestran que melodías de determinada etapas de la vida del paciente se recuerdan de forma muy precisa y han sido utilizadas para recuperar, al menos parcialmente, otros recuerdos del enfermo (Cf. Sacks, 2009).

9 “Pragmatics concerns how listeners add contextual information to sentences and draw inferences about what has been said” (Jaszczolt, 2002).

mismas áreas cerebrales. De hecho, Juslin y Laukka (2003) y otros autores como Belizaire et al. (2007) plantean la hipótesis de que algunos instrumentos pueden ser reconocidos y procesados por el cerebro como voces “superexpresivas”, es decir, la parte del cerebro que está a cargo de la discriminación de emociones no distinguiría entre expresión vocal y otras expresiones acústicas y por lo tanto reaccionaría igual:

The emotion perception modules do not recognize the difference between vocal expressions and other acoustic expressions and therefore react in much the same way (e.g., registering anger) as long as certain cues (e.g., high speed, loud dynamics, rough timbre) are present in the stimulus (Juslin y Laukka, 2003: 803).

Mucha de la información obtenida en este campo ha sido posible por los estudios de neuroimagen con pacientes con algún tipo de déficit o demencia. Así, un estudio llevado a cabo con un paciente, que había sido músico profesional, y que padecía demencia semántica (Omar, Halistore et al. 2010), demuestra que este paciente, con daños en el lóbulo anterior temporal (hemisferio izquierdo) donde se encuentra también la *circunvolución fusiforme*, que juega un importante papel en la audición, la memoria, en el reconocimiento de objetos, caras, números... etc, presentaba dificultades para discriminar emociones musicales o para distinguir el timbre de los instrumentos. Presentaba especial problema en el reconocimiento de emociones de carácter negativo, como el miedo o la tristeza, ya que éstas requieren una mayor sutileza de análisis. Se podría argumentar que el reconocimiento de los instrumentos y las emociones pueden depender del lóbulo inferior frontal y del anterior temporal, zonas que también están implicadas en el reconocimiento de las voces, el discurso y otras tareas lingüísticas (Belizaire et al., 2007; Gosselin et al., 2007; Griffiths et al., 2004; Khalfa et al., 2005). Parece pues bastante claro que los instrumentos musicales y las emociones percibidas a través de la música están estrechamente relacionadas con el mundo extramusical: “Musical instrument sounds and musical emotions are closely associated with physical objects and affective states, respectively, in the extra-musical world” (Omar, Hailstone et al., 2010: 1210)<sup>10</sup>. De esto podríamos deducir que el procesamiento del conocimiento musical relativo a las emociones y la discriminación tímbrica de los instrumentos pueda tener un proceso neuropsicológico similar que el que se realiza en el aprendizaje de otro tipo de conocimiento sensorial sobre objetos y elementos que conforman el mundo y por qué no también con el lenguaje, que obtiene su significado de elementos siempre externos:

It is therefore plausible that the processing of these aspects of musical knowledge should have neuropsychological similarities with the processing of other kinds of sensory object knowledge, and perhaps also with language, which derives meaning exclusively from its external referents (Omar et al., 2010: 11).

---

<sup>10</sup> Quizás como apunta Zatorre: “this research is beginning to illuminate the complex relation between cognitive–perceptual systems that analyse and represent the outside world, and evolutionarily ancient neural systems involved in assessing the value of a stimulus relative to survival and deciding what action to take” (Zatorre, 2005: 315).

Todo esto nos lleva a suponer que las emociones transmitidas por la música pueden ser percibidas por todo ser humano, a no ser que exista alguna lesión o incapacidad congénita para ello, independientemente de su formación musical. En consecuencia, no parece descabellado plantear que esta relación puede ser una valiosa herramienta en el trabajo conjunto de aprendizaje de una lengua extranjera y música.

“We conclude that music evokes emotions through mechanisms that are not unique to music, and that the study of musical emotions could benefit the emotion field as a whole by providing novel paradigms for emotion induction” (Juslim y Wästfjäll, 2008)

#### 4. TRABAJO EXPERIMENTAL

El estudio que se presenta en este artículo forma parte de un estudio de caso más amplio que se llevó a cabo con 44 alumnos de enseñanza secundaria (1º y 2º de la ESO) en un instituto público de Ciudad Real, I.E. S “Torreón del Alcázar” (JCCM) situado en el centro urbano de dicha capital y que está adscrito al convenio que el Ministerio de Educación tiene con el British-Council<sup>11</sup>.

| ALUMNOS BILINGÜES DE 1º CURSO | ALUMNOS NO BILINGÜES DE 2º CURSO       |
|-------------------------------|--|
| Grupo A: 12 alumnos           | Grupo C o grupo de control: 16 alumnos |
| Grupo B: 16 alumnos           |  |

Los alumnos del programa bilingüe pertenecen a dos grupos de 1º de la ESO y la mayoría de ellos provienen del colegio público “José María de la Fuente” también adscrito al anterior convenio. Los alumnos de 2º de la ESO cursan sus estudios en el curriculum habitual, pero comparten el mismo “curriculum” de música que los de 1º de la ESO, ya que esta asignatura puede ser cursada en primero o segundo a elección de los alumnos.

Supone un caso de investigación-acción ya que es la propia profesora de la asignatura quien recoge los datos y realiza la experimentación en el aula con objeto de mejorar la metodología de enseñanza.

El trabajo que aquí se presenta supone el segundo estadio del proceso de investigación, que consta de tres fases, a saber, diferenciación progresiva, reconciliación integradora y creación, y plantea la siguiente **hipótesis** en la fase aquí presentada:

Trabajando *la percepción emotiva de la música* en el alumno, incluso en un solo curso escolar, podemos mejorar la capacidad reflexiva, perceptiva y creativa del alumno en sus aspectos lingüísticos y musicales.

11 Se puede consultar: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/convenio-mec-british-council.html> (consultado el 10 de marzo 2013)

Derivada de esta hipótesis en esta fase de *reconciliación integradora* nuestro **objetivo** es comprobar si el “uso emotivo” de la música puede ser una herramienta útil para discriminar distintos elementos musicales y mejorar el aprendizaje de elementos léxico-lingüísticos a través del texto escrito en lengua inglesa.

Este proceso se lleva a cabo a lo largo del segundo trimestre del curso y se evalúan los resultados del mismo poco antes de las vacaciones de Semana Santa, a mediados del mes de abril. Se centra esta fase en el desarrollo de la percepción musical y lingüística a través de la audición y comentario de obras musicales<sup>108</sup>. El **objetivo** es que los alumnos tomen conciencia de los elementos que el músico mueve dentro de una obra musical, aprendan a describirlos y poco a poco encuentren relación entre el estado anímico que trasmite la obra y los distintos elementos que se mueven en ella. Se analizan aspectos tímbricos (discriminación auditiva de diversas fuentes de sonido), melódicos (diseño melódico, textura, armonía), dinámicos, de tiempo, de ritmo, de estructura o forma, así como otros aspectos compositivos (distintos tipos de bajos, ostinatos, secuencias, composición por octavas, aumentación, disminuciones, etc.). Se utiliza un rango de adjetivos que describa los aspectos tímbricos, los movimientos melódicos, y en general la transmisión del estado anímico de la obra a la que contribuyen otros elementos musicales como el tiempo, la dinámica, el ritmo, la textura y el uso de otros elementos compositivos con los ostinatos<sup>12</sup>.

Se usa un proceso de actividades con preguntas del profesor. Estas preguntas se establecen según la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwoh (2001) y recomendada por Faultey (2009) en este tipo de actividad. Dependiendo de la obra y del momento, las preguntas irán variando su grado de dificultad. Se analizan las siguientes obras:

- Hush Little Baby* (Canción de cuna anónima).
- What Can I Do* (The Corrs).
- Pedro y el Lobo* (Primera parte, Prokofiev).
- Summecat* (Billie the vision and the dancers).
- La Danza de las Flautas* (Tchaikovsky).
- El vuelo del moscardón* (Rimsky-Korsakov). Diferentes instrumentaciones.
- Lemon Tree* (Fools Garden).
- Vois sur ton Chemin* (The choristers).
- I Will Follow You* (Sister Act).
- Sinfonía del Nuevo Mundo* (2º mov., Dvorak).
- La primavera* (Vivaldi).
- Minuetto op. II* (Boccherini).
- Para Elisa* (Beethoven).
- En un Mercado Persa* (Ketelbey).
- La máquina de escribir* (Anderson).

---

<sup>12</sup> “There is then a widespread consensus of opinion among twentieth-century aestheticians and critics that listening to music is, or at any rate should be, a higher-order mental activity which combines sensory perception with a rational understanding based upon some kind of knowledge of musical structure” (Cook, 1990: 21)

Se presenta a continuación algunos de los materiales de andamiaje usados para el desarrollo de las composiciones escritas:

### DANCE OF THE FLUTES

Working in pairs, you should do the following task:

Write a composition (between 30 and 40 lines) explaining the different themes which appear in this musical work that we have heard and analyzed. Describe which instruments appear and the main characteristics of each theme.

Use the following instructions:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Paragraph 1 introduction</b></p> <p>Where was Tchaikovsky born?<br/>Which historic period did Tchaikovsky belong to?<br/>What kind of musical works did he compose?</p> | <p>Use some relative clause</p>   |
| <p><b>Paragraph 2 Dance of the flutes</b></p> <p>Introduce the topic you'll speak<br/>Explain how each theme can work (instruments, repetitions) and its features</p>         | <p>Use the following linkers: Firstly, secondly, then, later, thirdly, so, therefore, because<br/>Use the suitable adjectives (high, lively...)</p> |
| <p><b>Paragraph 3 Conclusion</b></p> <p>The structure is ABA, AABACA or others<br/>This music would be used for (express your feelings)<br/>My own opinion</p>                | <p>Use the following linkers, In conclusion, finally, as a result..., besides.<br/>Use some adjectives to express your own emotions</p>             |

List of adjectives: Funny, awful, playful, charming, amusing, lovely, gentle

El grupo A de alumnos trabaja de forma individual, el B de forma cooperativa, divididos en grupos de dos o tres alumnos. Se intenta que los alumnos hablen inglés entre sí. El grupo C (lengua española) trabaja mayoritariamente de forma individual y se corrige con el profesor.

Antes de la realización de algunos trabajos, el profesor presenta un modelo, pero es visto por los alumnos durante un corto espacio de tiempo proyectado en la pizarra y durante el tiempo de su lectura.

La prueba **evaluativa** de esta fase se hace en todos los grupos de la siguiente manera. Se escucha varias veces el Minuetto Septimino op. 20 de Beethoven. Se escoge esta obra porque casi todos los alumnos la conocen asociada a una serie de dibujos animados que se proyectaba hace algunos años y que se llamaba *Erase una vez el hombre*. El profesor les da a los alumnos el siguiente soporte o andamiaje:

1. Se explica de forma oral, y en la lengua correspondiente al tipo de enseñanza, algunas consideraciones con respecto a Beethoven para que los alumnos puedan tener información que les permita realizar la introducción.

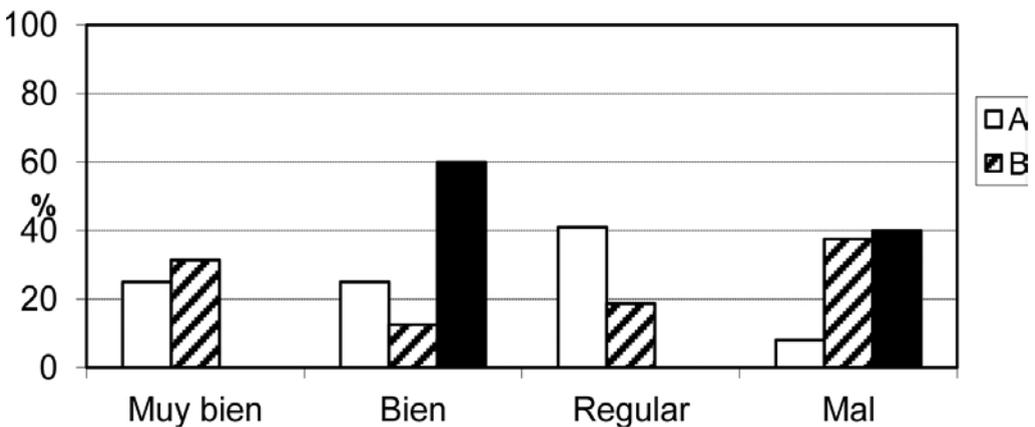
2. Oralmente, y con el soporte de un “musicograma” la profesora da una serie de pistas que ayudan a los alumnos identificar la forma o estructura de la pieza musical en la lengua vehicular
  3. Se repasan brevemente algunas conjunciones.
  4. Se recuerda el uso de las formas verbales como presente, pasado y cómo usar la pasiva.
  5. Se recuerdan algunos adjetivos importantes para describir la música.
- Se invierte una hora y media en la realización de la actividad evaluadora.

## 5. RESULTADOS

Uno de los aspectos analizados a través de las composiciones de los alumnos es cómo el alumno **estructura y organiza** su documento escrito. Se valoran los siguientes parámetros: La estructura de la composición se ajusta a la trabajada en clase; el discurso escrito se une por medio de relativos y otras conjunciones. Dado el carácter del texto, se considera positivo que se usen oraciones comparativas y que exista un uso adecuado de adjetivos y de adverbios expresando la emoción de la obra. Es importante una valoración personal con una cierta riqueza, no sólo “me ha gustado mucho”.

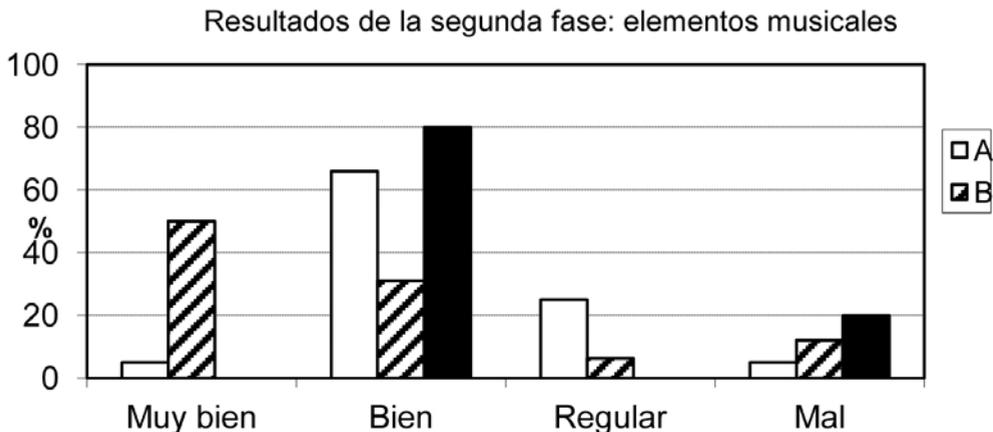
Por otra parte, es importante que no se encuentren errores gramaticales básicos como no poner sujetos y que el discurso sea coherente. Si se dan todas estas circunstancias se considera “muy bien”. En la categoría de “bien” estarán aquellos que cumplen al menos tres de los requisitos; “regular” significa sólo uno o dos; y “mal”, que el texto carece de toda coherencia.

Resultados de la segunda fase: estructura general

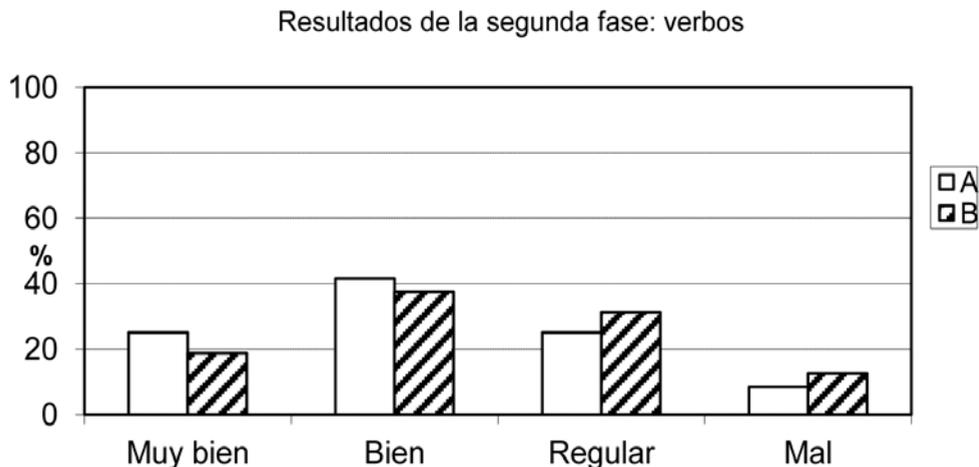


A través del texto también comprobamos cuántos **elementos musicales** que aparecen en la obra es capaz de percibir el aprendiz de forma adecuada. Se considera “bien” si el aprendiz comenta unos cinco o seis elementos (relativos a la melodía, a la instrumentación, al tempo, a

la dinámica, etc.); “muy bien”, si se supera ese número; “regular”, si son sólo tres o cuatro; y “mal”, si baja de ese número.



Considerando que el uso de los tiempos verbales es un factor muy importante en el discurso escrito, se valora como “muy bien” si el uso del presente y el pasado son mayoritariamente correctos, incluido el uso de la “s” en la tercera persona, y si se usa algunas veces la pasiva de forma correcta así como algún verbo modal. Se considera “bien” si al menos presente y pasado están bien aplicados; “regular”, si el empleo de presente y pasado es muy poco estable, y “mal” si el uso de todas las formas verbales es mayoritariamente incorrecto.



## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la vista de los resultados, podemos decir claramente que los alumnos del proyecto bilingüe han salido beneficiados, aunque debemos tomar con cautela estos resultados por razones diversas:

1. la muestra es muy pequeña
2. Los alumnos de estos proyectos proviene en su mayoría de familias con un nivel cultural medio-alto preocupadas en general por la formación de sus hijos, lo que acentúa el hecho de que los alumnos estén claramente involucrados y motivados en su aprendizaje.

Sin embargo, me gustaría comentar aquí algunos de los comentario y reflexiones de los alumnos en sus redacciones<sup>13</sup>:

El alumno A, del proyecto bilingüe, obtiene resultados un poco mediocres en sus calificaciones habituales en todas las asignaturas y dice: “I like a lot, it is so sweet and pleasant, I think it is use for a relax moment, is enjoyable and I think its better than other classics songs, it is not boired and it is no moody always, the same I think the jumps in some moments get the song more interesant, I like it”.

La alumna E, del proyecto bilingüe, con muy buenos resultados dice: “I like this song because is funny and makes me feel funny and dance. I think it is very worked because of its perfect contract. I believe it is difficult to make musical works like this in which the structure is the same and has a noticelly contrast at the same time”<sup>14</sup>.

Aunque las aportaciones de los alumnos en lengua inglesa están llenas de faltas, propias por otra parte de un aprendiz de esa edad, demuestran un **claro interés en reflexionar e intentar encontrar argumentos para establecer una opinión** más allá de contar una obviedad. Sólo nueve alumnos del grupo de español quieren entregarme su trabajo, así que en el porcentaje sólo se contabiliza estos alumnos, Por esa razón hay un 60% de alumnos que están calificados como “bien”, aunque en términos generales esta cantidad es muy pequeña si consideramos que nadie está incluido en “muy bien”, ni siquiera “regular”, y hay entre los nueve participantes casi un 40% en la columna de “mal”. La no realización del trabajo ya se había producido con los trabajos preparatorios de clase. Al decirles que esto contaba en su nota y que era una prueba de evaluación, algunos de ellos entregaron los apuntes con las indicaciones para realizar la actividad que se había hecho a modo de preparación de la misma, pero no entregaron el trabajo en sí. En algunas ocasiones, discuten después su aprobado con el argumento de que ellos tienen interés y entregaron la prueba de evaluación realizada.

Con la intención de incorporar más alumnos en la realización de la actividad, la profesora habla con algunos de ellos individualmente, especialmente con el alumno C, a quien le gusta mucho tocar y se le nota un gusto especial cuando comentamos las audiciones en clase. Se le pregunta por qué no quiere hacer la actividad, a lo que responde que va a suspender todas las

---

13 Las transcripciones son literales con los errores de los alumnos

14 Las transcripciones de los alumnos son literales.

asignaturas de todas formas; que además no vale para nada estudiar música; que su primo es mecánico, y se gana muy bien la vida con eso, haciéndolo incluso mejor que su jefe sin haber estudiado; que una cosa es tener que tocar la flauta en clase y otra tener que escribir un folio entero; que está cansado y no le compensa.

A propósito del empleo de estructuras lingüísticas concretas en inglés, el uso de **la voz pasiva** se va generalizando mucho más pero, a excepción de unos pocos alumnos, parece más “adquirida”<sup>15</sup> que aprendida, e incluso muchas veces está mal escrita: “is perform”, “is play”. Así, por ejemplo, el alumno J. F no había usado ningún verbo en pasiva en la primera redacción, y para evitarlo, había puesto, por ejemplo: “When they move an object, there are vibrations”; mientras que ahora se puede ver que escribe: “Beethoven is considered” o “it is called...”. Algunos alumnos llegan a usar la voz pasiva de forma apropiada en la mayoría de las ocasiones.

En otro orden de cosas, la **estructura y organización de los elementos** de la producción escrita en forma de composición parece asentada en la mayoría de los casos, pero el uso de conjunciones no ha mejorado significativamente, ya que sólo las usan unos cuantos alumnos.

Prácticamente todos los alumnos han introducido el uso de **adjetivos** en sus redacciones y algunos lo relacionan estrechamente con lo que está pasando en composición musical. He aquí algunos ejemplos:

“There are sometimes jumps so, is moving by leaps and this make the melody very lively and joyful”. “The part d is more melodic that part a, the melody has a wavy shape. As a consequence of this, the part d is sweeter than a.”. “The rithm has a simple structure, but the pizzicato in cello give to the melody more effect”. “It’s elegant and merry at the same time”. “The part b, there is more legato and is moving by steps, is sweeter but is not so lively”. “In a the melody is moving by leaps and due to that is very lively and joyfull”.

Se podría argumentar así que la mayoría de los alumnos ha mejorado de alguna manera el vocabulario que le permite manifestar emociones, aunque sería preciso tener datos durante un periodo prolongado de tiempo con los mismos alumnos para poder decir qué permanencia ha adquirido este tipo de vocabulario en la memoria a largo plazo del aprendiz.

La **apreciación de elementos musicales** es notablemente mejor, pues casi todos los alumnos, tanto en el grupo de español como en el de inglés, han sido capaces de discriminar distintos elementos melódicos, como su contorno y su amplitud. Ha habido también una buena discriminación tímbrica y casi todos los alumnos han distinguido el efecto producido por el *pizzicato* de un cello que está haciendo un *ostinato* durante un tiempo prolongado: “part a has an ostinato with cello in pizzicato”. Incluso los alumnos de nueva incorporación al proyecto este año, con mayores dificultades en su expresión escrita dicen: “There are an ostinato, pizzicato that is playful, charming and enjoyable”; “...and also there is an ostinato in a pizzicato way”; “...there is an ostinato at the first”.

Los **efectos** como “*legato*” o “*staccato*” han sido percibidos por muchos de los alumnos. Algunos hacen apreciaciones del contraste entre los temas debido al ritmo. Una alumna de nue-

va incorporación dice: “In the B part, there are less instruments than in the A part. We call this a trio. There is a very big contrast due to the rhythm”. Esto tiene gran valor si consideramos que esta alumna es rumana, lleva tres años en España y se enfrenta al conocimiento académico de dos nuevos idiomas. Además, se ha incorporado este año al proyecto.

Aspectos más complejos, como **la armonía y la textura de la obra**, aparecen más vagamente y menos acertadamente comentados, pero la apreciación musical puede considerarse buena en líneas generales, sobre todo, considerando la edad, el bagaje musical de los alumnos y el tiempo empleado en esta actividad.

En líneas generales, podría considerarse que **el uso de adjetivos para describir las emociones de la obra** ha sido el elemento lingüístico más desarrollado por los alumnos ya que prácticamente todos los alumnos, con más o menos acierto, lo han utilizado. Cuando nos encontramos delante de un alumno dispuesto a expresarse y volcar lo que su atención ha podido absorber, nos podemos encontrar ejemplos como este de una alumna del grupo B: “It is a very lively song, it remember me when I was young and I saw the serie *Erase una vez el hombre* this is a classical composition which is characterized by the perfection, in order to get symmetry following the same ways but with the intention of make the compositions different” (Alumno A.L.), donde, aunque con errores gramaticales, hay un intento claro y maduro de expresar cómo ve la obra una alumna de trece años.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- AUBÉ, W., PERETZ, I., ARMONY, J.L. (2013). The effects of emotion on memory for music and vocalisations. Available on line at <[http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Aub%C3%A9\\_Memory\\_2013.pdf](http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Aub%C3%A9_Memory_2013.pdf)>
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BÉLIZAIRE, G., FILLION-BILODEAU, S., CHARTRAND, J. P., BERTRAND-GAUVIN, C., y BELIN, P. (2007): Cerebral response to 'voiceness': a functional magnetic resonance imaging study. *Neuroreport*, 18, 29–33.
- CASALS, A., VLILADOR, L. (2013). European Music Portfolio: A creative way into languages. CERI (2007): *Understanding the brain: The Birth of Learning Society*. Paris: OECD.
- Dossier para el profesorado. UAB. Con el apoyo del LifeLong Learning Program 502895 LLp-1- 2009- 1 DE COMENIUS- CPM de la Unión Europea.
- COYLE, D. (1999): Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Masih, J. (Ed.). *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: CILT.

- COYLE, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL pedagogies. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010). *CLIL*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. y SMIT, U. (2007). Introduction. En C. Dalton-Puffer & U. Smit(Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 7-23). Frankfurt, Vienna: Peter Lang. <<http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/DaltonPuffer%20&%20Smit%202007.pdf>> [11 de junio de 2011]
- GOSSELIN, N., SAMSON, S., ADOLPHS, R., NOULHIANE, M., ROY, M., y HASBOUN, D. (2006). Emotional responses to unpleasant music correlates with damage to the parahippocampal cortex, *Brain*, 129, pp. 2585–2592.
- GOSSELIN, N., PERETZ, I., JOHNSEN, E., y ADOLPHS, R. (2007). Amygdala damage impairs emotion recognition from music. *Neuropsychologia*, 45, 236–244.
- GRIFFITHS, T. D., WARREN, J. D., DEAN, J. L., y HOWARD, D. (2004). When the feeling's gone: a selective loss of musical emotion. *Journal of Neurological Neurosurgery & Psychiatry*, 75, 344–345.
- JOHNSTONE, T. y SCHERER, K. R. (2000). Vocal Communication of Emotion. In M. Lewis, y J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 220-235). New York: Guilford Press.
- JUSLIN, P.N. y LAUKKA, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?, *Psychological Bulletin*, 129 (5), 770-814.
- JUSLIN, P. N. y VASTJALL, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioural Brain Sciences*, 31, 559-621.
- KHALFA, S., GUYE, M., PERETZ, I., CHAPON, F., GIRARD, N., CHAUVEL, P., et al. (2008). Evidence of lateralized anteromedial temporal structures involvement in musical emotion processing. *Neuropsychologia*, 46, 2485–2493.
- KOELSCH, S. y SIEBEL, W. A. (2005). Towards a neural basis of music perception. *Trends in Cognitive Science*, 9, 578–584.
- MARSH, D., MALJERS, A. y HARTIALA, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MOHAN, B. y VAN NAERSSSEN, M. (1997). Understanding Cause-Effect Learning through language. *English Teaching Forum*, 35, 22.
- MILAVANOV, R. (2009). The connectivity of musical aptitude and foreign language learning skills: Neural and behavioural evidence. *Anglicana Turkuensia*, Dissertation. University of Turku, Finland. Available on line at <<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/50249/diss2009milovanov.pdf?sequence=1>>.
- NOVAK, J. D. y CAÑAS, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01- 2008). Florida. Institute for Human and Machine Cognition. <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>> [11 de febrero de 2012].

- OECD (2002). Learning Science and Brain Research. Report of the Launching Meeting of Phase II. Royal Institution, London 29-30 April 2002. Recuperado el 31 de mayo de 2012, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/40/36/15304667.pdf>>.
- LASAGABASTER, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism ITL, *International Journal of Applied Linguistics*, 157, 23-43.
- OMAR, R., HAILSTONE, J. C., WARREN, J. E., CRUTCH, S. J., & WARREN, J. D. (2010). The cognitive organization of music knowledge: a clinical analysis. *Brain*, 133: 1200-1213.
- PATEL, A.D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- PATEL, A.D. (2012). Language, music, and the brain: a resource-sharing framework. In: P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, y I. Cross (Eds.), *Language and Music as Cognitive Systems* (pp. 204-223). Oxford: Oxford University Press.
- PERETZ, I., GAGNON, L., y BOUCHARD, B. (1998). Music and emotion: perceptual determinants, immediacy and isolation after brain damage. *Cognition*, 68, 111- 141.
- PERETZ, I. y COLTHEART, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6, 688–691.
- PEREZT, I. y ZATORRE, R. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y JIMÉNEZ CATALÁN, R (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon Multilingual Matters.
- SACKS, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Nueva York: Anagrama.
- SCHERER, K. R., y ZENTNER, K. R. (2001). Emotional effects of music: production rules. En P. N. JUSLIN, y J. A. SLOBODA (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 361–392). Oxford: Oxford University Press.
- SILVERMAN, M.J. (2007). The effect of paired pitch, rhythm and speech on working memory as measured by sequential digit recall. *Journal of Music Therapy*, XLIV, 4, 415-427.
- STEWART, L., VON KRIEGSTEIN, K., WARREN, J. D., y GRIFFITHS, T. D. (2006). Music and the brain: disorders of musical listening. *Brain*, 129, 2533–2553
- Thompson, W. & Balkwill, L. (2006). Decoding speech prosody in five languages. *Semiotica*, 158, 407-424.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- WHITTAKER, R. y LLINARES, A. (2009), Y. RUIZ DE ZAROBÉ y R.M. JIMÉNEZ CATALÁN. (coor./ed.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol, SLA
- ZATORRE, R. J. (2005): Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434, 312-315.



# LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA. UN NUEVO RECURSO DE TRABAJO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

MARTA COLLADO TARÍN  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
*Facultad de Educación de Cuenca, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Continuamente escuchamos lo importante que es la Competencia Emocional para el desarrollo psicológico de los niños en edades tempranas. Sin embargo, en los colegios no suele existir un proyecto específico que desarrolle la Competencia emocional. Por ello nos hemos decidido a presentar esta comunicación como resultado de nuestra propuesta en el aula: la dramatización como recurso metodológico para el trabajo de la competencia emocional, ello nos lleva inevitablemente al desarrollo de la creatividad, a plantear las situaciones para favorecer la comunicación, las habilidades sociales y la expresión corporal

Nuestra propuesta está dividida en cuatro talleres en los cuales trabajaremos una serie de competencias esenciales para el desarrollo de la citada competencia emocional. Los talleres de asimilación y reconocimiento de emociones, resolución de conflictos, estrategias de relajación y tolerancia a la frustración y, por último, mejora de la autoestima.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos generales, como sabemos, establecen las capacidades que los alumnos han de ir desarrollando e interiorizando a lo largo de esta propuesta de trabajo. La consecución de los objetivos nos va a indicar la eficacia de nuestro proyecto. Los objetivos los organizaremos en objetivos generales y objetivos didácticos de cada taller.

*Los objetivos generales:*

1. Fomentar las habilidades sociales entre los alumnos/as.
2. Mejorar la creatividad a la hora de realizar representaciones dramatizadas.

3. Fomentar la desinhibición y participación por parte de los alumnos/as.
4. Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos/as con el fin de que resulten motivadoras.
5. Aprender a expresar y reconocer las emociones que provocan distintas situaciones.

*Los objetivos didácticos:*

**1. Asimilación y reconocimiento de las emociones:**

1. Fomentar la expresión corporal y de emociones delante de los compañeros/as de clase a través de la representación dramatizada de cuentos.
2. Favorecer la asimilación y el reconocimiento de emociones de los alumnos/as a través de situaciones con ayuda de la expresión corporal.
3. Incrementar la creatividad y sensibilidad emocional de los alumnos/as a través de la representación dramatizada de diversos cuadros.
4. Desarrollar la confianza con el grupo de clase para expresar emociones de manera abierta.
5. Comprender que la percepción de las emociones no solo depende de los órganos de los sentidos.

**2. Resolución de conflictos:**

1. Evitar las discusiones, enfrentamientos, peleas, insultos, etc. con los compañeros/as a través del uso de la palabra y el diálogo.
2. Interiorizar lo desagradable que resulta una pelea o un enfrentamiento entre compañeros/as.
3. Favorecer la disminución de los enfrentamientos entre compañeros/as a través de la observación de diferentes situaciones dramatizadas.
4. Fomentar la cooperación entre compañeros/as a través de juegos dramatizados y diversas representaciones dramatizadas.
5. Incrementar la búsqueda de soluciones a los problemas que aparecen en el aula a través de propuestas por parte de los alumnos/as.
6. Favorecer la capacidad de análisis y observación del conflicto a través de casos prácticos.
7. Aceptación de la diversidad de opiniones y puntos de vista de los diferentes compañeros/as.

**3. Estrategias de relajación y tolerancia a la frustración:**

1. Aprender a respirar de forma lenta y profunda a través de ejercicios prácticos.
2. Preparar a los alumnos/as para controlar la tensión de los músculos ante situaciones de conflicto y frustración a través de juegos y ejercicios prácticos.
3. Enseñar a los alumnos/as a calmarse a través de canciones en las que se realizan dramatizaciones continuas.

**4. Mejora de la Autoestima:**

1. Intensificar la identidad del grupo y facilitar una autoimagen positiva del mismo a través de la realización de juegos dramatizados.
2. Favorecer la capacidad de saber ponerse en el lugar de los compañeros/as.

3. Fomentar conceptos de respeto e igualdad a través de representaciones dramatizadas.
4. Incrementar la posibilidad de integrar a los alumnos/as aislados o rechazados a través de la dramatización como recurso de trabajo.
5. Mejorar la autoconfianza y confianza en el grupo de clase.

### 3. ACTIVIDADES

Las actividades constituyen uno de los aspectos básicos en la programación de cualquier proyecto didáctico y tienen como finalidad la consecución de los objetivos.

Obviamente, no existe un método único e ideal para poner en práctica las actividades de una programación o proyecto, ya que cada maestro, situación, contexto, alumnado, etc. tiene unas características específicas y las actividades deben adaptarse a esas características.

Presentamos distintos tipos de actividades en función de la temporalización, contenidos a desarrollar, objetivo que se intenta conseguir, espacio donde van a realizarse la actividad, etc. De esta forma, las diferentes actividades que se encuentran en la propuesta de trabajo harán referencia a actividades de diversos tipos: actividades de iniciación-motivación, actividades de explicación de los contenidos previos, actividades de reestructuración de ideas, actividades de desarrollo y aplicación de las nuevas ideas, actividades de refuerzo, actividades de ampliación, etc.

Como este proyecto está en realización hemos seleccionado para esta comunicación y algunas de las actividades que consideramos más motivadoras y originales.

#### Asimilación y reconocimiento de las emociones:

1. Hemos seleccionado dos cuentos que expresan emociones contrarias. El primero se llama “La felicidad tiene sabor a miel” y el segundo se llama “Flon Flon y Musina”. El primero está orientado hacia la emoción de felicidad y trata sobre un osito; sin embargo, el segundo está orientado hacia la emoción de tristeza, ya que menciona la guerra y sus consecuencias.  
La actividad consiste en que los alumnos por grupos deberán representar el cuento a la vez que la maestra (en este caso yo) lo vaya leyendo. Para ello me he apoyado en un Power Point en el que aparece ilustrado el cuento. De esta forma, los alumnos/as representarán de manera dramatizada las diversas emociones que aparecen a lo largo de los cuentos y, a su vez, las transmitirán a los compañeros/as que los estarán observando.
2. Utilizamos una serie de imágenes o cuadros que pueden representar distintas emociones dependiendo de la persona que lo interprete. Las imágenes que he escogido representan temáticas muy diversas como la naturaleza, los dioses, los fenómenos atmosféricos, personas exteriorizando diversas emociones, etc.  
La actividad consiste en que los alumnos representen de forma dramatizada a sus compañeros las emociones que les transmite una de las imágenes elegida por él y

que previamente me habrá confirmado. Después, sus compañeros deberán averiguar de qué imagen se trata a través de las emociones que él mismo les transmita. Para la realización de esta actividad me apoyaré en un Power Point donde estarán visibles todas las imágenes.

#### Resolución de conflictos:

1. La actividad se realizará por grupos. En primer lugar, presentamos una serie de fotografías en las que aparecen distintas situaciones conflictivas entre los alumnos/as que son frecuentes en el horario escolar, aunque algunas también se desarrollan en el área familiar. Dos alumnos se pelean por un color, dos hermanos se pelean por un juguete mientras la madre los observa, uno empuja a otro y este cae al suelo, un alumno intenta colarse en la fila y lo consigue, dos hermanos quieren ver distintos programas de televisión, etc. En segundo lugar y por grupos, tendrán que representar de forma dramatizada la fotografía indicada por la profesora. En tercer lugar, los compañeros deberán identificar qué está ocurriendo en la representación de sus compañeros. Por último y de forma conjunta, se realizarán una serie de cuestiones como: ¿Cómo reaccionaríais vosotros ante esa situación? ¿Cómo solucionaríais el problema? ¿Podrías haberlo solucionado mejor? ¿Qué deberían haber hecho los demás compañeros?, etc.
2. Utilizando las mismas situaciones o situaciones parecidas a las del ejercicio anterior, realizaríamos la misma actividad, pero añadiendo la figura de moderador. Esto quiere decir que un alumno elegido al azar deberá intentar que el conflicto expuesto de manera dramatizada, se resuelva pacíficamente por ambas partes utilizando como método de persuasión el diálogo.

#### Estrategias de relajación y tolerancia a la frustración:

1. Realizaremos ejercicios prácticos de forma grupal en la que aprenderán técnicas de respiración: inspiración y espiración lenta y profunda en el aula de usos múltiples donde contamos con colchonetas.
2. Siguiendo la metodología utilizada en el ejercicio anterior realizaremos una actividad para relajar los músculos. Los alumnos deberán estar tumbados en las colchonetas permaneciendo totalmente inmóviles con los ojos cerrados. El ejercicio se realizará de abajo hacia arriba, por lo que comenzaremos relajando los pies, después las piernas, tronco, brazos y, finalmente, la cabeza. Estos ejercicios deberán aplicarlos en situaciones conflictivas o de tensión, ya que les ayudará a canalizar la ira y la frustración.
3. El tercer ejercicio consiste en colocar al grupo de alumnos en círculo. A continuación, con ayuda de una radio o un ordenador escucharemos una serie de canciones que deberán representar de manera dramatizada. Son canciones pegadizas, sin ninguna complicación y cuya finalidad es la relajación de los músculos y, por tanto, de los alumnos.

4. En cuarto lugar, nos inventamos un cuento motor que los alumnos deberán dramatizar mientras se produce la narración. El cuento motor trata sobre un hipopótamo, un animal pesado, tranquilo y relajado. Durante la narración se expondrán diversas situaciones, como por ejemplo el hipopótamo: se baña relajadamente en una charca, come hierba junto a otro hipopótamo, se restriega por el barro durante dos minutos, observa un tigre y se pone nervioso, encuentra un lugar cómodo donde dormir, etc. Los alumnos deberán expresar y manifestar las situaciones y sensaciones que aparecen a lo largo del cuento motor. De esta forma, identificarán la relajación y tensión de los músculos y, además, deberán saber controlarla y aplicarla en diversas situaciones de la vida cotidiana.

#### Mejora de la Autoestima:

1. El juego se dirige a mejorar la autoestima: “Yo soy...”. Los alumnos deberán levantarse y de forma dramatizada e individual describirse a sí mismos. Primero deberán expresar tres cosas buenas que lo describan como persona y, después, tres cosas que les guste hacer en su tiempo libre. Por otro lado, los compañeros deberán adivinar lo que su compañero está expresando mediante mimica.
2. El siguiente juego: “¿Qué te gusta de...?”. Utilizaremos la misma metodología que en el juego anterior, los alumnos deberán de forma individualizada y dramatizada expresar dos cosas que le gusten del compañero y, además, una cosa que no le guste de él o ella. De esta forma, los compañeros se conocerán un poco más y conocerán que rasgos de su propia personalidad son los que más gustan a sus compañeros y cuales, por el contrario, deberían cambiar.
3. Por último, realizaremos un juego que hemos nombrado: “Ánimate a decir lo que sientes”. Los alumnos estarán agrupados de tres en tres. Un componente del grupo se pondrá de cara a los otros dos componentes y deberá contestar las siguientes cuestiones en voz alta:

- Estoy alegre cuando \_\_\_\_\_.
- Estoy triste cuando \_\_\_\_\_.
- Me enfado cuando \_\_\_\_\_.
- Una persona siente pena cuando \_\_\_\_\_.

Por otra parte, los compañeros deberán representar de forma dramatizada las situaciones, sensaciones, emociones, etc. que su compañero vaya diciendo. Posteriormente, se cambiarán los roles y, además, una vez todos los componentes del grupo hayan realizado el ejercicio se harán grupos distintos.

## METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe construirse a partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, de sus intereses y motivaciones, así como a través del desarrollo de hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio y debe de tener como objetivo

capacitarlo para conseguir nuevos aprendizajes coherentes con los objetivos de la etapa y con las necesidades derivadas de su proceso de maduración.

Durante el desarrollo del proyecto pretendemos que adquieran las competencias emocionales lo más significativamente posible.

Estos son aspectos esenciales sobre los que se basa el proyecto desde un punto de vista metodológico:

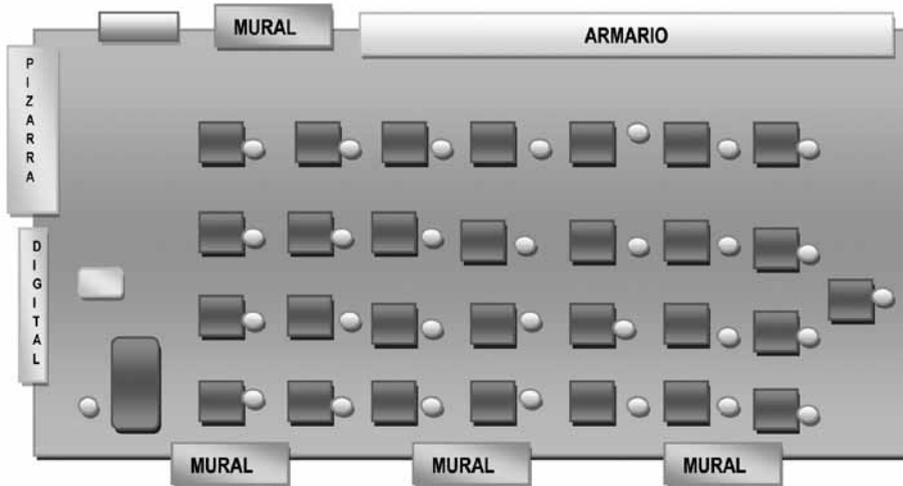
- Partir del desarrollo de los alumnos y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos modificando sus esquemas de conocimiento.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una actividad mental.
- Fomentar la participación, motivación, creatividad y desinhibición de los alumnos.
- Promover la interacción en el aula.

El trabajo en grupo, puestas en común, debates, actividades prácticas sobre los temas trabajados, métodos interrogativos y de indagación, etc., nuestra propuesta de dramatización girará alrededor de todos estos aspectos para el trabajo de la competencia emocional, es decir, todas las actividades planteadas tendrán como base la representación dramatizada por parte de los alumnos.

## 5. RECURSOS

Los recursos constituyen un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es la forma de presentar a los alumnos los contenidos que van a ser tratados. Por ello serán atractivos para favorecer la motivación y fomentar la máxima participación de los alumnos en las actividades propuestas para el desarrollo del proyecto.

| <b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>   |
|--|
| Recursos Materiales: radio, colchonetas, armarios, mesas, ordenador, proyector, tijeras, cartulina, celo, bolígrafos, dado de las emociones, cuentos, fotografías, etc.  |
| Recursos Impresos: todos los libros mencionados en el apartado de referencias bibliográficas.  |
| Recursos Informáticos: el ordenador, el proyector, la pizarra digital, programas como Word y Power Point, páginas como Google, etc.  |
| Recursos Curriculares: Decreto 68/2007, de 29 de mayo, del currículo de Educación primaria de la comunidad de Castilla-La Mancha e información obtenida de la Universidad, es decir, apuntes, material didáctico, etc. |
| Recursos Personales: maestra y alumnos/as.   |

**RECURSOS ESPACIALES:****6. RESULTADOS**

Todavía no sabemos los resultados de este proyecto, ya que no se ha terminado. Sin embargo los resultados que esperamos obtener son diversos: desarrollo de habilidades sociales, desinhibición y cierta pérdida del miedo al ridículo, participación, interacción, creatividad, cohesión grupal, etc. Por otro lado, con respecto a los elementos más conceptuales del proyecto, esperamos que los niños reconozcan y asimilen diferentes emociones, así como sus posibles repercusiones en los demás compañeros, resuelvan de manera cordial y pacífica los conflictos en los que puedan estar implicados, aprendan diversas técnicas y formas de relajación, para canalizar la ira y la frustración, ante situaciones de estrés o tensión, se favorezcan la cohesión del grupo a través de juegos que permitan conocer mejor a sus los compañeros, así como un aumento de su autoestima, etc.

También nos gustaría que con este propuesta novedosa los niños sean capaces de pensar por sí mismos, de solucionar problemas y, en definitiva, de enfrentarse a la vida como personas, felices, responsables y competentes.

**REFERENCIAS**

- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1998). *Solución de conflictos en el aula 1*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- CHERRY, C. (1987). *Cómo mantener tranquilos a los niños*. Barcelona: CEAC. S.A.

GONZÁLEZ, C. y LEÓN, E. (2001). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

PALOU VICENS, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: GRAÓ.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994). *Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos Psicoafectivos. Métodos EOS. Programas de refuerzo de las habilidades sociales I*. Madrid: EOS.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994). *Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos Psicoafectivos. Métodos EOS. Programas de refuerzo de las habilidades sociales II*. Madrid: EOS.

# EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACION INFANTIL

PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ  
BEGOÑA RIVAS REBAQUE  
*Facultad de Educación de Toledo, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace muy poco los sentimientos pertenecían al mundo del corazón y no de la razón. Hoy está científicamente probado que el mundo de las emociones pertenece a la inteligencia y está situado en una parte del cerebro llamada la amígdala. Gracias a las aportaciones primero de **Gardner** y de **Daniel Goleman** y otros después, sabemos que la inteligencia es múltiple, no hay una única inteligencia.

Podemos hablar de inteligencia musical, inteligencia espacial, lógico-racional... Y sabemos además que la más rentable para las personas a la hora de obtener éxitos en las tareas que emprenden es la Inteligencia Emocional. La que, como su nombre indica, se ocupa de las emociones.

## 2. COMPETENCIAS Y HABILIDADES PROPIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según Begoña Ibarrola, podemos hablar de 5 competencias a desarrollar:

**1ª Conocimiento de las propias emociones (autocontrol):** Capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece:

- Ser consciente de las propias emociones
- Identificarlas correctamente y ponerles nombre
- Comunicarlas de forma verbal y no verbal

**2ª Capacidad de regular las emociones (autocontrol):** Capacidad que nos permite controlar la expresión de nuestros sentimientos y emociones, y adecuarlos al momento y al lugar.

- Estrategias de autocontrol emocional

- Expresión adecuada de emociones
- Tolerancia a la frustración

**3ª Capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación):** Conjunto de habilidades y características relacionadas con la autogestión emocional, cuyo objetivo es evitar la dependencia emocional.

- Autoestima
- Automotivación
- Actitud positiva y optimista

**4ª Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía):** Significa entender lo que otras personas sienten; saber ponerse en su lugar, incluso con las personas a las cuales no consideramos simpáticas. Supone poder sintonizar con las señales sociales sutiles que indican lo que los demás quieren o necesitan.

- Comunicación y escucha
- Empatía

**5ª Control de las relaciones (Destreza Social):** Implica dirigirse a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y hacer algo en común, en resumen, entenderse con los demás.

- Asertividad
- Solución de conflictos

### Juego teatral *versus* inteligencia emocional

Un ambiente cálido, donde se produzcan risas, donde los niños puedan jugar, expresarse tal como son, equivocarse, donde esté permitido la improvisación y los fallos, ayudará a todos aquellos niños que, por timidez o baja autoestima, se inhiben o no se conceden el derecho a errar.

El juego teatral añade al desarrollo emocional y expresivo del niño, la diferencia fundamental del instrumento que se emplea: el cuerpo en vivo y en directo. Estos ejercicios despliegan un repertorio de habilidades de expresión, que en otro tipo de didácticas pasan más desapercibidas. Estamos hablando del lenguaje verbal y no verbal, y todo lo que conllevan: tono de voz, gestos faciales, ritmos, miradas, distancias, etc.

El niño aprende a leer la expresión corporal, a codificar los estados de ánimo, al tiempo que mejora su autoconcepto físico y su relación con las distancias cómodas e incómodas. Como juego de roles, le proporciona la posibilidad de explorar conflictos interpersonales en un momento y espacio neutro, donde es más fácil analizarlo. Con la instrucción clave de “haz como si...”, se abre el juego que sirve de plataforma de expresión para la creatividad, la imaginación y la reflexión.

Por otra parte, cuando saca algo de sí mismo (una idea, un sentimiento) y lo muestra, ha de tener en cuenta cómo le llega al otro, favorecer el trabajo en equipo, perseguir el objetivo común de la comunicación. No basta con “exterioriza y sé tú mismo”, sino “expresa, asimila y acomódate al receptor que tienes delante”.

“El único requisito para jugar aprendiendo es querer explorar y ser respetuoso con los demás, y el juego teatral, y más concretamente la expresión corporal, nos ofrece una alternativa para conseguirlo”. (Córdoba, P., 2008) ([www.eliceo.com](http://www.eliceo.com))

En el teatro el niño proyecta su energía emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus necesidades. Y del mismo modo, puede conseguir los recursos necesarios para asimilar y superar las dificultades que le impiden conseguir una comunicación real y normalizada dentro del ambiente que le rodea.

### **El juego simbólico y el juego dramático**

El chico utiliza las posibilidades expresivas de su cuerpo, tanto para representar la realidad que le rodea como para dar cauce a sus propios sentimientos y emociones.

Si bien las primeras producciones dramáticas de los niños son muy elementales, no por ello hay que considerarlas menos importantes. Los juegos de expresión dramática y corporal serán utilizados por el profesor con la finalidad de que el niño se exprese y comunique. De esta forma irá aprendiendo a utilizar su cuerpo de manera intencional para la expresión y comunicación de situaciones, acciones, deseos y sentimientos, tanto reales como imaginarios.

Es importante que en estos juegos se pretenda no sólo la expresión y comunicación individual, sino que además el niño comience a comunicarse igualmente en producciones colectivas (representaciones de cuentos, teatro de guiñol, etc.)

En estos juegos dramáticos se tendrán en cuenta situaciones donde el alumno se desarrolle, a la vez, como emisor para la expresión y como codificador de los mismos, aunque los aspectos de producción deberán ser prioritarios.

Será necesario, por consiguiente, que juegue a representar situaciones, historias sencillas, personajes, emociones, etc., como asistir a alguna representación especialmente pensada para ellos, además de las representaciones de sus compañeros en la escuela.

El juego dramático es educativo y debe estar incluido en el proyecto pedagógico. Su finalidad principal es el desarrollo personal; por tanto, el profesor, elemento importante en la Expresión dramática, deberá motivar, impulsar, sugerir, deberá observar atentamente las situaciones que se produzcan para evitar los estereotipos y dar por terminada la sesión cuando aparezcan síntomas de cansancio o las posibilidades del tema estén agotadas.

### **La expresión corporal**

Consideramos que es el conjunto de técnicas que permiten adquirir el conocimiento y el dominio del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.

La expresión corporal es el resultado de la interrelación de factores corporales, espaciales y temporales, que pueden implicar a todo el cuerpo, a una o varias partes del mismo, que ejecuta el movimiento sobre el propio terreno o con desplazamientos, que sigue diferentes trayectorias y que expresa un ritmo personal, un ritmo grupal y un ritmo que responde a estímulos externos.

A través del gesto y el movimiento se trata de mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano: los sentimientos, las sensaciones, emociones, etc...

En la expresión corporal entran en juego dos aspectos: la técnica (conocimiento de las posibilidades del cuerpo) y la espontaneidad.

**El gesto y el movimiento**, a través de las posturas, constituyen el canal de la comunicación no verbal. Son el vehículo que sirve para transmitir algo con significado.

Los movimientos expresivos, o cinesia, se pueden descomponer en distintos elementos (Juan Ramón Alegre, 2002):

- **Cabeza y rostro:** aquí los elementos que proporcionan expresividad son: cejas, ojos y boca (calma, sonrisa, risa, tristeza, llanto, enojo, ira, terror, sueño, susto.....)
- **Tronco:** manifiesta la tonalidad dramática. Tiene sede en los siguientes centros expresivos: - centro de fuerza en la región lumbo-abdominal; -centro de la personalidad, ubicado en la zona alta del pecho; -centro de la expresividad, formado por el cuello, parte superior del busto y brazos.
- **Brazos y Manos:** Los brazos dan el equilibrio y las manos constituyen el órgano de relación con el mundo y los demás.
- **Piernas y pies:** Permiten los desplazamientos por el espacio.

El niño conseguirá logros. En un principio totalmente ayudado por el adulto. Luego, parcialmente ayudado por éste. Al final será relativamente autónomo en la realización de las actividades de expresión corporal que van a contribuir al desarrollo de los sentimientos positivos de sí mismo.

### 3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Si nuestra pretensión es utilizar la dramatización como eje generador de situaciones que desarrollen la competencia emocional de nuestros alumnos de E Infantil, debemos en primer lugar, concretar y conocer los parámetros comunicativos de los niños de esa edad. Y no solamente su nivel lingüístico comunicativo, sino también su nivel de comunicación no verbal, su autoconfianza, autoestima, capacidad de empatía hacia los demás y su competencia asertiva. Es decir, conocer su nivel de Inteligencia Emocional a nivel general de grupo, para poder establecer los puntos centrales de actuación por parte de los docentes.

Es por ello, que decidimos llevar a cabo este estudio sobre el nivel de comunicación emocional en los niños que están en el ciclo de Educación Infantil.

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa etnográfica, ya que se pretende analizar la forma en que se desarrollan determinados acontecimientos (Gento, 2004, “Guía práctica para la investigación en educación”). Se trata de captar la realidad tal como las personas implicadas la experimentan.

Los **objetivos generales** que se plantean son:

- Aprender a conocer las emociones de los demás, especialmente de los alumnos de 3º Educación Infantil.
- Facilitar un mejor conocimiento de necesidades, habilidades, capacidades y limitaciones en el niño.
- Descubrir la relación entre Competencia Emocional y Creatividad.
- Favorecer los factores de riesgo en el aula.

- Crear un método de trabajo eficaz y atractivo para el alumno, que desarrolle la Competencia Emocional a través de la Creatividad.

La hipótesis que se ha planteado es:

- **El desarrollo de la Creatividad influye en el desarrollo de la Competencia Emocional.**

A esta hipótesis hemos marcado varias sub-hipótesis:

- Los niños de 5 a 6 años tienen dificultades en la utilización de habilidades y estrategias en el lenguaje emocional.
- Hay una falta de instrumentos de exploración y proyección de las emociones en los niños.
- La Inteligencia Emocional está poco presente en el proyecto curricular de Educación Infantil.
- Los padres o tutores no conocen como educar en sus hijos la inteligencia emocional.
- Los tutores necesitan un método de trabajo para potenciar la Inteligencia Emocional, de forma atractiva, en sus aulas.

Las técnicas o instrumentos para la recogida de información, han sido:

- Cuestionarios estructurados a los padres y a las tutoras de tres clases de 3º de E. Infantil (de muy diferentes características), para tener una primera documentación que nos haga tener una idea general de lo que entienden por Inteligencia Emocional tanto la familia como el colegio.
- Diagrama Causa-Efecto (diagrama de Ishikawa) que nos ha ayudado a central el problema de la comunicación emocional, buscando las causas de la deficiente falta de recursos creativos expresivos emocionales que tienen nuestros alumnos.

#### 4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación empezó con una encuesta estructurada a los padres de 62 alumnos de 3º de Educación Infantil, ya que se consideró que la familia es el primer agente educador y socializador. A través de los resultados podemos concluir que los padres se sienten interesados por inculcar a sus hijos una serie de sensaciones, sentimientos y valores que les hagan crecer como personas.

Debemos tener en cuenta que los niños están en una edad en la que aún se les considera pequeños y por lo tanto, los padres sienten la obligación de proteger, educar y ayudar a descubrir. Otro aspecto es, que muchas veces, no saben cómo llevar a cabo esa intervención y por supuesto, no saben poner nombres técnicos a aquello que están haciendo o tienen dudas sobre dónde deben situar los límites de su “hacer” para que éste obtenga resultados positivos.

Una vez que tuvimos una visión general de la opinión de los padres, se pasó una segunda encuesta a los profesores de esos tres grupos de alumnos, donde sólo se pudieron concretar algunos resultados relevantes: la disparidad de criterio entre los tres profesionales, la falta de formación para llevar a cabo en las aulas programas que desarrollen la Competencia Emocional (aunque personalmente creemos que lo están haciendo todos los días en sus aulas sin

saberlo) y desde el punto de vista de estudio de los alumnos: la respuesta agresiva, hacia los demás, a determinadas situaciones de frustración, enfado o desconocimiento y la falta de recursos de los niños de Educación Infantil, para manifestar de forma no verbal y apropiada sus sentimientos, deseos y emociones.

Del resultado de las encuestas, nos centramos en este último aspecto planteado, para analizar a través de la técnica “Diagrama Causa-efecto”, cuáles podrían ser las causas de los problemas para conectar, identificar y exteriorizar sus sentimientos, es decir, problemas de comunicación y expresión emocional en Educación Infantil.

Al concluir dicha técnica, un tanto sesgada ya que sólo intervinieron profesores, se llegaron a numerosas conclusiones vistas desde distintos parámetros educativos y sociales.

Quedó constancia de la importancia de la educación emocional para desarrollar la Inteligencia Emocional y la relación importante entre Competencia Emocional y Creatividad, la relación entre desarrollo lingüístico y desarrollo social y empático y por último, la relación entre desarrollo de la expresión corporal y comunicación no verbal de las emociones.

Pero, por supuesto, los profesionales dejaron constancia de la dificultad de actuación, de la dificultad de evaluación a los alumnos, y de la dificultad de programación didáctica.

Una vez concluido el periodo de investigación, y teniendo en cuenta que los resultados no son concluyentes por el tamaño de la muestra, se ha llegado a las siguientes aportaciones en el estudio de los grupos propuestos:

- Se cumple la hipótesis planteada ya que se considera que **la Creatividad influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional.**
- Los niños de 3 a 6 tienen dificultades en la utilización de habilidades y estrategias en el **lenguaje emocional.** Como han coincidido las tres tutoras en el cuestionario.
- Los tutores necesitan un **método de trabajo atractivo y creativo para desarrollar la Inteligencia Emocional en sus aulas.**

Una vez concluido el estudio, nos centramos en la parte didáctica emergente de todo lo observado y escuchado a través de los cuestionarios, charlas, observaciones dentro del aula y comentarios por parte de profesionales de la enseñanza.

*“La etapa de Educación Infantil, como dice Begoña Ibarrola (“Crecer con emociones”, 2009) es la Etapa de la máxima expresividad, de las emociones que duran segundos y cambian con rapidez, del encuentro afectivo entre personas donde es más importante sonreír que dar un discurso, donde es más importante jugar que escuchar una larga explicación”.*

Y por tanto, es el momento adecuado para empezar a trabajar con nuestros alumnos el desarrollo de la Competencia Emocional a través de la Creatividad. Para favorecer y motivar el lenguaje emocional a través del lenguaje expresivo, a través de su voz, de sus gestos, de sus movimientos, de sus dibujos, de sus acciones imitadas o interpretadas.

## 5. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

La propuesta que se plantea para Educación Infantil, sobre la Inteligencia Emocional en relación a la Creatividad, tiene como objetivo, favorecer un desarrollo emocional y personal adecuado en los alumnos y alumnas de este ciclo y dotarles de capacidades para expresarse y establecer relaciones sociales.

Para lograr un buen desarrollo emocional de los niños y las niñas en el ciclo de Educación Infantil, es fundamental que desde los primeros años aprendan a conectar, identificar y exteriorizar sus sentimientos. También tendrán que aprender a controlar aquellos que les perjudiquen, les bloquean o pueden hacerle daño.

Para abordar adecuadamente la Competencia Emocional, padres, maestros y maestras deben intentar ser capaces de autocontrolar sus estados emocionales, de lo contrario proyectarán sus propias carencias o problemas sobre los demás.

Es importante comprender el mundo de los sentimientos de los niños y de las niñas, ver más allá e ir al fondo de los comportamientos. A veces muestran determinadas conductas: rabietas, agresividad, impulsividad, tensión, etc... que encubren conflictos emocionales como angustia ante la separación del padre o la madre, haber sido destronado/a por un hermano/a, ser rechazado/a por un amigo/a, estar vivenciando algún problema familiar, falta de límites, etc... No es raro encontrar a niños y niñas que somatizan problemas mediante diferentes dolencias: vómitos, dolores de tripa...

Este tipo de juegos o actividades implicados en el juego teatral contribuyen poderosamente al aspecto formativo, tanto desde el punto de vista de la integración social como del crecimiento individual. Los alumnos logran desarrollar sus potencialidades humanas, fomenta el respeto y la consideración hacia el trabajo de los demás, desarrolla la creatividad, la imaginación y la espontaneidad, la observación, la sensibilidad y la tolerancia, el pensamiento divergente y la conciencia crítica, además de potenciar la participación y el interés por las tareas colectivas.

**La dramatización cumple los siguientes objetivos generales:**

- Reconocimiento del propio esquema corporal
- Reconocimiento del esquema corporal del otro
- Lograr que el niño se integre en el grupo, promoviendo las relaciones y la comunicación entre los miembros del grupo
- Equilibrio
- Relajación
- Reconocimiento y dominio del espacio
- Dominio de las técnicas expresivas propias de su nivel evolutivo
- Potenciación de la Expresión Corporal, Plástica y Musical
- Procurar la liberalización de tensiones y resolución de tareas
- Desarrollo de la imaginación
- Desarrollo de la atención

- Desarrollo de la memoria
- Disfrute con la representación
- Favorece la expresión de ideas
- Vocalización

La dramatización, además, puede ser un valioso auxiliar como nexo y elemento globalizador de la actividad escolar en las diversas áreas.

El enfoque metodológico que se plantea, para el desarrollo de este proyecto se basa en los siguientes principios: Globalización, Aprendizaje significativo, Aprendizaje como proceso interno, que respete la individualización y proceso autónomo de cada alumno, Contextualización del aprendizaje, Socialización.

El papel del profesorado se concibe como un mediador, un guía, que ayuda a interpretar y representar la realidad, orienta el aprendizaje, practica la escucha activa, sabe trabajar en equipo, es innovador, etc.

La colaboración familia-escuela es fundamental para el alumnado ya que es el principal y primer vehículo de comunicación y recepción de las primeras emociones e indicaciones educativas para convertir al niño en un ser social. La familia debe unirse a este tipo de estrategias donde el juego y el teatro tienen un papel fundamental.

Algunas pautas metodológicas que pueden servir, son las siguientes (Alba, 2007: “La magia de los buenos tratos”):

- Se ha de partir de las vivencias, experiencias y conflictos que les suceden a los niños y a las niñas dentro del aula y fuera de ella y que dan origen a la alegría, la tristeza, la rabia, los celos, la ternura, el cariño, el miedo, etc... Se ha de aprovechar para darle un tratamiento educativo.
- Se debe permitir que expresen lo que sienten, lo exterioricen, le pongan nombre.
- No se ha de culpabilizar, reprimir ni ridiculizar a los niños
- Cuando sospechamos que un niño o niña somatiza problemas emocionales se debe conversar con la familia y darle o recibir pautas.
- Los juegos de brujas, monstruos, fantasmas, ayudan a exteriorizar el miedo y de paso a controlarlo.
- La expresión de emociones se ha de propiciar a través de:
  - El cuerpo.
  - El lenguaje oral.
  - El dibujo, la pintura y la escultura.
  - El juego.
  - Los cuentos.
  - La dramatización.
  - La música y la danza.
  - La escritura, etc.

Los campos de actuación estarían englobados en:

- a. **Juego dramático:** La expresión dramática que surge más temprano en el niño es el juego, ya que es la actividad más simple. Las actividades de los niños deben ser

aprovechadas para iniciar un proceso educativo a través del arte dramático. Es necesario entender que hay juego dramático cuando alguien se expresa ante los demás con deleite, a través de gestos y la palabra. Lo importante es que los alumnos respondan al primer impulso.

- b. **Ejercicio dramático:** Los ejercicios dramáticos son acciones mecanizadas que se realizan repetidamente para vencer una dificultad específica o ganar una habilidad dramática determinada. A través de los ejercicios se puede desarrollar los medios de expresión, atención, concentración, sensibilidad, etc.
- c. **Improvisaciones:** Es la creación de una escena dramática donde determinados personajes dialogan de manera espontánea, como consecuencia de un estímulo determinado, por ejemplo una palabra o situación, una música, personajes, objetos, temas o narraciones. Las improvisaciones pueden ser hechas con pantomima, títeres, con diálogo hablado o cantado.
- d. **Pantomima:** Es el arte de comunicar ideas, a través de movimientos y actitudes expresivas del cuerpo. Encontramos en la pantomima un valor formativo enorme, ya que estimula la imaginación, la sensibilidad, obliga a la concentración, y agudiza el sentido de la percepción. Para hacer pantomima es necesario recordar emociones: como hacemos cuando tenemos cólera, cuando estamos tristes, cuando estamos asustados, etc. La pantomima como técnica de expresión sincera y espontánea permite al niño expresarse adecuadamente de todo lo que siente.
- e. **Títeres:** La actividad con títeres es altamente formativa, pues enriquece la creatividad, la expresividad, y ejercida la agilidad mental. Teniendo el valor añadido de contar con – el no yo-. Utilizando el muñeco para exteriorizar sus tensiones y temores.
- f. **Danza creativa:** Es la creación improvisada de movimientos y desplazamiento rítmicos, en respuesta a una motivación externa como los sonidos, o a una motivación interna, como ideas y sentimientos.
- g. **Creación artística:** utilizando distintos utensilios, herramientas o elementos para la creación de vestuarios, decorados, atrezzo, etc.
- h. **A través de los cuentos:** Los cuentos permiten al niño conocer otras vidas, que, de alguna manera, acaban haciendo suyas. Ayudan al niño a identificar y comprender mejor los sentimientos tanto propios como ajenos: el miedo, el dolor, la alegría, la pérdida de algo o de alguien. Pueden identificar y analizar sus propios sentimientos observando desde fuera sus propias reacciones (estrategias, cabezonería, argumentaciones...).

Los cuentos desarrollan la sensibilidad del niño para ponerse en el lugar de otro y tratar de comprenderlo. Ofrecen distintas estrategias para la solución de problemas. Sirven al niño para liberar frustraciones y ansiedades.

En este sentido, los cuentos populares, como dice Bruno Bettelheim, juegan un papel catalizador de los miedos infantiles, ayudando al niño a librarse de sus propios fantasmas (<http://cuentosparacrecer.wordpress.com>).

Por ello, es fundamental que los maestros y maestras que nos ocupamos de este ciclo educativo sepamos gestionar en nuestras aulas lo emocional. Debemos conectar con los sen-

timientos, los deseos, las vivencias, los conflictos, las necesidades, los intereses de nuestros alumnos y alumnas, y establecer complicidad con ellos y ellas.

Desde aquí podremos ayudarles a construir una **estructura personal adecuada y a dotarles de capacidades para relacionarse socialmente.**

“El aprendizaje ideal se desarrolla con la cabeza, el corazón y las manos.”  
(H. Pestalozzi)

## REFERENCIAS

- ALBA, A.R. (2007). *La magia de los buenos tratos*. La Rioja: Sidecar
- BAENA, G. (2005). *Como desarrollar la Inteligencia emocional. Guía para padres y maestros*. Sevilla: Trillas
- CAÑAS, J. (1993). *Actuando, guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
- CAÑAS, J. (1999). *Actuar para ser. Tres experiencias de taller-teatro en la escuela y una guía-práctica*. Granada: Ediciones mágina/octaedro, s.l.
- CAÑAS, J. (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General de Educación y Formación Profesional).
- CERVERA, J. (1985). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- CERVERA-GUIRAU (1982). *Teatro y educación*. Barcelona: Edebé.
- GENTO PALACIOS, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D y OTROS, (2005). *El espíritu creativo*. Argentina: Ed. B. Aires
- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. (1987). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- IBARROLA, B. (2009). *Crecer en emociones*. Madrid: S.M.
- IBARROLA, B. (2005). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: S.M.
- LOGAN L.M Y OTROS (1998). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MOTOS, T. (2007). *Prácticas de dramatización*. Madrid: Ñaque Editorial.
- REVISTA DIGITAL “PRÁCTICA DOCENTE”. Nº 3 (Julio/septiembre. 2006). CEP de Granada. ISSN: 1885-6667. DL: GR-2475/05
- MENENDEZ PONTE, M. (1997). *El desarrollo de la Creatividad y de la inteligencia Emocional del niño a través de la lectura*. Ponencia en la Universidad de Córdoba.

### Recursos en internet

- <<http://www.juntadeandalucia.es>>  
<<http://www.bs.uoc.edu>>

<<http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro%20infantil.htm>>

<<http://perso.wanadoo.es/a.panales/obraspararepresentar.htm>>

<[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_>](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_>)

<<http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/la.htm>>

<[http://redesformacion.jccm.es/aula\\_abierta/contenido/97/387/3056/EF\\_U6\\_T3/34\\_el\\_gesto\\_concepto\\_y\\_tipos.html](http://redesformacion.jccm.es/aula_abierta/contenido/97/387/3056/EF_U6_T3/34_el_gesto_concepto_y_tipos.html)>

<<http://www.efdeportes.com/efd136/unidad-didactica-de-expresion-corporal.htm>>

<[http://redesformacion.jccm.es/aula\\_abierta/contenido/97/387/3056/EF\\_U6\\_T2/index.html](http://redesformacion.jccm.es/aula_abierta/contenido/97/387/3056/EF_U6_T2/index.html)>

<<http://www.begoñaiabarrola.es>>

<<http://www.siempreeducadores.com>>

<<http://www.cervantesvirtual.com>>



# LA MÚSICA: PRODUCTORA Y CANALIZADORA DE EMOCIONES EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. EXPERIENCIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

FELIPE JIMÉNEZ MEDIANO

*Asociación "TROTAMUNDOS", Ciudad Real*

## 1. INTRODUCCIÓN

La música genera emociones. De otro modo no se podría explicar por qué un niño rompe a reír cuando escucha la "Sinfonía de la máquina de escribir" e inmediatamente comienza a dar palmas y a golpear los pies en el suelo cuando el "clin" del cursor suena cada determinados compases.

Pero además construye las relaciones sociales que parten del autoconcepto, del conocimiento de las actitudes de los demás, así como de la aceptación de que cada compañero y compañera vive, en este caso la música, de manera diferente. Esto es, la inteligencia emocional, que desde muy temprana edad comienza a postularse como uno de los principales constructos del desarrollo personal humano, y que en música trabajamos desde todos sus parámetros y formas.

Las emociones representan uno de los principales motivos del ser humano para responder a los estímulos que recibe del mundo que le rodea. Vamos a hablar de música y su influencia en las emociones infantiles. Esta disciplina, subjetiva y auditiva provoca una serie de respuestas en el individuo que nos disponemos a analizar desde la óptica específica de la educación musical en el primer ciclo de educación infantil.

Según el psicólogo V.J. Wukmir (1967) *"la emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o una situación"*. Apunta que si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) y sino, experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena, angustia...)

Es decir, la emoción es una respuesta orgánica que nos informa de lo que podríamos definir como la predisposición o estado de ánimo hacia un estímulo concreto.

Desde el primer momento somos conscientes de que nos situamos en una perspectiva pedagógica y que tenemos en el aprendizaje el objetivo fundamental de todo proceso educativo. Por tanto tenemos que plantearnos la siguiente cuestión;

*¿En qué medida influyen las emociones en el desarrollo de nuestros alumnos?*

Evidentemente, si las emociones nos informan sobre determinados estados de ánimo y distintos niveles de predisposición hacia determinado estímulo, nos darán mucha información respecto de la motivación, siendo ésta un factor decisivo que incide, ya sea positiva, o negativamente en la enseñanza (EVA ADAM: 2002).

Y *¿Qué relación guardan emociones y motivación?* Según Miguel A. Santos se establecen dos tipos de motivación, la que nos lleva al aprendizaje; motivación para aprender, y la que nos provoca el aprendizaje; motivación de aprendizaje. Según este autor, la motivación para aprender guarda relación con un proceso interno del individuo, que se desarrolla en función de los estados de ánimo y las predisposiciones. Y *¿Que informa al individuo del estado de ánimo y las predisposiciones hacia una tarea o cualquier otro estímulo?* Tal y como indicábamos con anterioridad, las emociones. Las cuales pueden ser consideradas pues como primer estadio de la motivación, y que por tanto deben ser trabajadas en la escuela al mismo nivel en el que se trabaja la motivación como factor de logro educativo (SANTOS REGO, M.A: 1990)

Nos situamos pues en la tesitura de hablar de la importancia del trabajo de las emociones en el aula, de la incorporación de las mismas en los distintos procesos de aprendizaje, así como de atender a los conceptos de inteligencia emocional o competencia emocional, entendidos como la capacidad para comprender, identificar y dominar los estados emocionales propios y desarrollar una empatía emocional que bien podría definirse como un tipo de interacción emocional.

Las emociones, la inteligencia emocional y la competencia emocional, son pues elementos fundamentales a trabajar en el aula. Y lo que a continuación vamos a desarrollar es precisamente el impacto y la repercusión de las emociones en y desde la enseñanza musical de niños de entre 10 y 36 meses en base a una experiencia realizada en un centro de educación infantil concreto a lo largo de dos años.

## 2. MÚSICA: GENERADORA Y CANALIZADORA DE EMOCIONES

Parece que la música es un hecho de manifestación transversal en la sociedad. Sagrelles (2007) expone que “no existe grupo humano sin actividad musical”. Se trata de un nuevo argumento que, si volvemos a cruzarlo con el concepto de emoción, nos coloca de nuevo a la música en un lugar privilegiado en el tratamiento de la emoción.

Josefa Lacárceel, dice que:

*“la música estimula los centros cerebrales que mueven las emociones y siguiendo un camino de interiorización, nos puede impulsar a manifestar nuestra pulsión, nuestro sentimiento musical, o dejarnos invadir por la plenitud estética que nos hace felices”*

Argumentos como el de esta autora nos llevan a afirmar que la música genera emociones. Además, parece que esta sensibilidad que el aparato emocional desarrolla al contacto con la música, está relacionada con mecanismos y estructuras orgánicas primarias y directamente relacionadas con la vida humana. Max Fritz (2009), en su estudio titulado “Universal *Recog-*

*nition of Three Basic Emotions in Music*” trataba de identificar y relacionar las emociones que provocaba una misma música en grupos étnicos muy distintos y diferenciados en correlación a la estimulación cultural y determinó que la música genera emociones universales y, de nuevo decimos, transversales al desarrollo humano.

Más tarde analizaremos qué elementos o parámetros influyen en mayor medida en el desarrollo de las emociones en el niño de primer ciclo de educación infantil, pero cabe justificar en este momento, qué nos dice la experiencia en relación a la producción de emociones en el aula de educación infantil.

*¿Por qué decimos que la música genera emoción en el alumno de entre 10 y 36 meses?*

En primer lugar, cabe aclarar que el desarrollo emocional y socio-afectivo del niño/a, y su desarrollo evolutivo en esta etapa, pasan por ser el más cambiante y variable en espacios cortos de tiempo. La interacción con el mundo que rodea al alumno en esta etapa quizá sea la característica más notable en lo que a desarrollo socio-afectivo se refiere y en consecuencia, y lo que ahora nos ocupa, el desarrollo emocional.

Pero sí, la música genera emociones en el niño y la niña de 10 meses y en la niña y el niño de 2 años, y el trabajo de aula nos lleva a identificar en qué momento y a través de qué signos llegamos a estas conclusiones.

### 3. LA AUDICIÓN MUSICAL

La primera audición de la sesión de música en el aula de educación infantil genera las primeras emociones. Y me gustaría volver a la definición de emoción que hace V.J. Wukmir, *“la emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o una situación”*. A partir de aquí podemos argumentar que es pues evidente cómo el niño y la niña de educación infantil, expectantes ante el hecho musical sufre lo que podíamos llamar una *“agitación emocional”*, y que observamos cuando ésta se mueve sentado en el lugar que ocupa, o inicia movimientos autónomos e instintivos con brazos y piernas que se intentan coordinar al tempo de la música que escuchan.

La niña tiende al movimiento, la actividad psicomotora caracteriza a ésta desde los primeros meses, y se configura como la base de su desarrollo. Se trata de un hecho natural movido por su intencionalidad y por el grado de favorabilidad ante esta situación en cada momento. La música, como así lo observamos en el aula, predispone positivamente al dinamismo, genera las emociones precisas para que el alumno se mueva, se active, y para llevar a cabo, como decimos, un hecho natural como es el del movimiento en el niño de esta etapa evolutiva.

En este caso, influye pues el tipo de audición que propongamos en el aula. Entra en juego nuestra tarea como docentes que intentamos canalizar la producción de emociones en un sentido u otro.

Por normal general, las audiciones de estilo clásico, interpretadas en tono mayor y a tempos medios de unos 100 puntos, suelen ser recomendables para los inicios de la sesión en los que queremos despertar en el alumno/a la motivación necesaria que lo incluya en la dinámica del grupo, en la mecánica de la sesión. Piezas como *“La Sinfonía de la máquina de escribir”*

y “La sinfonía de los juguetes” de Joshep Haydn, o “La Primavera” y “El Otoño” de Antonio Vivaldi, son audiciones fácilmente asimilables por los alumnos que por tanto generan sensaciones y emociones claras que se representan corporalmente por parte de los niños y niñas de educación infantil.

En relación con la audición musical, resulta muy esclarecedor en lo que a motivación y emociones se refiere, la combinación de los parámetros tema musical e intensidad. La identificación auditiva de motivos musicales mejora con las melodías claras que en piezas de estilo barroco o clásico suelen corresponder a los temas principales de las diferentes obras musicales. Pero además, si atendemos el matiz de intensidad, veremos cómo un mismo tema, como por ejemplo el tema principal de “El Otoño” de Vivaldi, interpretado en varias ocasiones de forma correlativa pero a distintas intensidades, no produce los mismos efectos motivacionales y emocionales en el niño, observando reacciones más intensas y expresivas cuando la intensidad crece y más difusas cuando el tema baja a *pianos* o *mezzofortes*. Resulta muy curioso observar los diferentes niveles de asimilación musical, que a su vez influyen directamente en el impacto de la audición y la escucha en las respuestas del organismo y por tanto en el sistema emocional del niño y la niña de educación infantil. Se pone pues en evidencia que el impacto emocional que produce en este caso la música, y al ser un estímulo percibido de manera auditiva, presenta una vinculación esencial con el desarrollo auditivo y evidentemente cognitivo del niño, motivo por el cual, no observamos los mismos impulsos ni las mismas respuestas emocionales ante los mismos estímulos musicales.

En cualquier caso parece pues de gran importancia el trabajo musical mediante la escucha dinámica del niño. En relación con la emoción estaremos desarrollando algo tan básico como el auto-concepto en tanto que el niño es consciente de las sensaciones que le suscita un estímulo concreto, lo identifica, lo canalizan y exteriorizan a través de respuestas corporales que reflejan una sensación intrínseca que antes no tenían.

#### 4. LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Todo lo que suena estimula. El niño de primer ciclo de educación infantil se encuentra en un vertiginoso proceso de desarrollo constante que requiere de los más ricos y variados estímulos para su potenciación. El trabajo sensorial se configura como el más certero para abordar una educación infantil eficaz y adecuada. Según Meyer, “*normalmente experimentamos y comprendemos el mundo con todos nuestros sentidos; vista, gusto, tacto, olfato y oído*”. La música ofrece y hace posible este tipo de trabajo sensorial e incrementa sus beneficios en el momento en que el propio niño se hace protagonista y creador de sus propios estímulos sonoros. Hace posible una actividad sensitiva motivadora y creativa, que tiene su origen en la predisposición positiva con la que el alumno afronta una tarea escolar en la que se siente plenamente incluido y completamente protagonista.

La práctica instrumental engendra emociones positivas en la mayoría de los casos, y vuelvo a hacer referencia a la frase con la comenzaba este epígrafe, *todo lo que suena estimu-*

la. Según Bisquerra la emoción es “*el estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada*”.

Cuando el alumno entra en contacto con el sonido del instrumento se pone en contacto con esta excitación de la que nos habla Bisquerra, generándose la emoción que organiza la respuesta intencional del niño para tocar el instrumento o a moverse con él.

En la práctica diaria de aula observamos cómo la niña, quien produce su propio sonido ve alterado su estabilidad emocional por un sonido excepcional a su entorno habitual. Normalmente estos estímulos sonoros suelen producir respuestas favorables al bienestar del niño, mostrándose alegre y predispuesto para continuar la actividad instrumental. Por el contrario, en otros casos, la perturbación a la que exponemos a la niña con la práctica de ciertos instrumentos genera inestabilidad en el propio alumno, molestia que el niño manifiesta mediante nerviosismo, llanto o negación de la actividad.

La experiencia en el aula nos ofrece algunos casos de interés que resultan curiosos para analizar el diferente efecto emocional que tiene en varios niños un mismo estímulo musical.

*El “Caso de Valeria” nos confirma esta creencia. Se trata de una niña de 30 meses que muestra un estado de excesivo nerviosismo ante la manipulación del pandero en trabajos de tempo e intensidad musical. El estímulo que recibe no le resulta agradable y la respuesta que emite resulta negativa para realizar la actividad de manera normalizada. En un primer momento tratamos de inhibir estas respuestas que alteran por otra parte la dinámica del aula y el aprovechamiento de la actividad por parte de sus compañeros. Buscamos transformar las sensaciones negativas que le produce el pandero en emociones agradables a base de ofrecerle experiencias que le reporten cierto bienestar personal, ya que consideramos que el trabajo del tempo y la intensidad a través del pandero es muy útil para la configuración del ritmo interno, para el desarrollo del lenguaje oral, y para discriminación auditiva. Por otra parte, las respuestas positivas son muy escasas y sin embargo tiene que trabajar las capacidades que el resto de alumnos por lo que decidimos combinar la tarea de relajación ante el estímulo del pandero con otras que utilizan otros instrumentos y que también nos ayudan a trabajar las competencias que anteriormente apuntábamos. Al finalizar el curso escolar, Valeria, había conseguido, aunque no del todo, reducir sus “malas” sensaciones para con el pandero y su manipulación, y el equipo docente plantear ciertas hipótesis en relación al porqué de dicha manifestación. Estas eran varias y estarían relacionadas con la hipersensibilidad auditiva, ya que, a menor nivel, le sucede lo mismo con otros instrumentos tocados a intensidades fuertes; o lo que Hardgraves definía como relación referencialista (CABRELLES, M<sup>a</sup> S: 2007) y que tenía que ver con la asociación de sonidos con experiencias previas a la actividad.*

## 5. EL TRABAJO PSICOMOTOR

El trabajo psicomotor quizá sea el más apropiado para comprobar por un lado el nivel de predisposición y emotividad que muestra un alumno a partir del estímulo musical, y la actividad más apropiada para la canalización y expresividad de las emociones por parte del alumno.

En el aula trabajamos el movimiento guiado con el que desarrollamos ritmo interno, coordinación, lateralidad, esquema-corporal... y movimiento libre con el que comprobamos el grado de implicación del alumno para con la música que escucha. Es precisamente en este movimiento libre a partir de estímulos musicales con el que comprobamos que el niño asimila y canaliza las emociones que le genera la música.

Del mismo modo que la escucha musical de ciertas audiciones resultan más motivadoras que otras, la escucha musical para el movimiento debe, y así nos lo dice la experiencia, presentar ciertas características que la hagan más útil y efectiva. Así pues volvemos a hablar de piezas de estilo clásico a tempo medio-rápido y en modo mayor y con temas musicales reconocibles y fácilmente asimilables los que más nos sirven para llegar al niño y provocar su predisposición positiva.

El niño utiliza estas piezas para moverse por el aula y realizar los movimientos y utilizar todo su esquema corporal para representar aquello que la música le suscita, para canalizar en definitiva todas sus emociones.

Muy representativo es el trabajo psicomotor libre con la audición “El vuelo del moscardón” de R. Korsakov. La rapidez y alta intensidad de su interpretación generan en el alumno una respuesta inmediata que le lleva a moverse rápido por el aula, produciéndose un movimiento de brazos parecidos al aleteo del moscardón. El resultado de la actividad es el esparado sin la necesidad de guiar el movimiento ya que la música ha provocado por sí sola esta respuesta.

Otros ejemplos que ponen en relación la música con la expresión de las emociones es el que observamos cuando realizamos la escucha de la pieza “*El elefante*” de *-El carnaval de los animales-* de C. Saint Sains. El alumno comienza a marchar por el aula a paso lento y marcado con los pies, pareciéndose al paso pesado del elefante.

Como decimos, el trabajo psicomotor libera al alumno de las limitaciones de la “colchoneta” y le permite expresarse con mayor espontaneidad y con una mayor interactividad con sus compañeros. Observamos cómo comparten sus movimientos libres suscitados por la música con otros compañeros, tratan de imitar y de ser imitados, buscan la complicidad con las demás niñas y niños de la clase... Haríamos referencia pues a la interacción emocional, que llegados a este punto pasamos a analizar de manera independiente.

*¿En qué medida la música potencia la interacción emocional entre este alumnado?*

## 6. MÚSICA: GENERADORA DE INTERACCIÓN EMOCIONAL

Miguel Ángel Santos y Mar Lorenzo (1990) definen la interacción como el “*Proceso por el cual se influyen recíprocamente las personas, mediante el intercambio de pensamientos, sentimientos y reacciones*”. Siendo así, la interacción está presente en prácticamente todos los aspectos nuestra vida en tanto que somos seres sociales que nos relacionamos y vivimos en colectividad. Si bien la interacción, por definición implica emoción, podíamos focalizar y atender a la interacción emocional, y hablar de la misma como aquel tipo de interacción que pone en contacto a las personas a través de las diversas manifestaciones emocionales que se

producen ante determinados estímulos. La manera pues en la que se relaciona el ser humano desde la representación y externalización de los estados mentales.

Por otro lado, y dado de que hemos hablado de relación o interacción a través de emociones, debemos hacer referencia a un término y amplio campo de estudio como es el de la inteligencia emocional. Daniel Goleman (1990), uno de los principales precursores de esta nueva “inteligencia” nos habla en estos términos de ella; *“permite tomar conciencia de nuestra emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones o adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal”*.

Por su parte Mayer y Salovey (1990), los autores que hablaron por primera vez de inteligencia emocional la definen como *“La habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”*.

Así que, esta interacción emocional bien podía equipararse con la inteligencia emocional, la que analiza las relaciones que de esta naturaleza se dan entre seres humanos, y estudia la forma en que se influyen los individuos desde lo emocional.

La pregunta es: *¿Cómo influye la música en el desarrollo de la inteligencia emocional?*

Si nos centramos en el aula de primer ciclo de educación infantil, tenemos que mencionar que la tarea musical se lleva a cabo de forma colectiva, haciendo interactuar a los niños y guiando pues sus procesos de relación y socialización a través del hecho musical. Se trata por tanto de un escenario evidente de desarrollo de la interacción y la inteligencia emocional.

*¿Qué nos muestra la práctica al respecto?*

Desde los primeros compases de la sesión, en los que se realizan escuchas atentas y/o participativas, se observan conductas concretas que nos muestran la motivación del alumnado y la emergente liberación de emociones. La expresión facial y la activación corporal son los principales gestos a través de los que comprobar que efectivamente, la música provoca estados cerebrales específicos. Si además se mantienen en grupo y en colectividad, las expresiones que se suceden son compartidas. Y vemos así como se imitan o cómo tratan de contagiar al compañero de la sensación interna que la música les ha suscitado, generándose formas de expresión conjunta y en la que participan la mayoría de alumnos. Comprueban y se hacen conscientes de qué compañero se mantiene más alejado de la actividad o quién responde de manera diferente ante los mismos estímulos. Cada actividad de este tipo ofrece un sinfín de informaciones emocionales acerca de sus compañeros que los alumnos van canalizando y conformando su inteligencia emocional, desarrollando lo que llamaríamos su competencia emocional.

La audición dinámica en movimiento por el aula, posibilita una interacción más espontánea. Las actividades guiadas, a través de las que canalizamos las sensaciones del niño, se combinan con las actividades libres en las que el alumno se libera de todo tipo de condicionantes impuestos y se expresa libremente, desde lo personal y en grupo. De esta forma vemos de una manera muy evidente las relaciones que se establecen desde la activación emocional por parte de la música. Según el tipo de música y su dinámica, que más tarde abordaremos, volvemos a ver procesos de imitación de movimientos entre alumnos, poniendo en marcha coreografías improvisadas que tienen que ver con lo que están escuchando o realizando mímica facial que

varía en función de la audición, y que del mismo modo se imita y sirve al alumno para identificar la sensación que produce la música en su compañero y compararla con la suya propia.

Un tratamiento especial le damos a la interacción emocional desde la práctica instrumental.

En estos niveles de enseñanza, la práctica instrumental se limita a la manipulación sonora de instrumentos y al trabajo de matices musicales mediante el seguimiento del pulso musical.

Bien, aunque los efectos de los matices los trataremos en el siguiente punto de este artículo, adelantamos que desde el análisis de la interacción y el desarrollo de la inteligencia emocional, la práctica instrumental será un elemento fundamental para el desarrollo de emociones en grupo, tomando gran importancia el matiz y la dinámica con el que se ponga en marcha esta interpretación instrumental.

En el primer apartado hablábamos del “*Caso de Valeria*”. Recordamos que era una niña que en los primeros meses en los que integramos la música en la planificación educativa del centro, presentaba una gran animadversión a la manipulación instrumental sobre todo cuando trabajábamos con matices de intensidad o velocidad.

Desde la interacción, resultaba curioso ver cómo el conjunto de alumnos identificaba el sentimiento de Valeria cuando trabajábamos con ciertos instrumentos. Eran conscientes de que era un ejercicio que provocaba emociones negativas en una de sus compañeras y respondían en consecuencia. ¿*Cómo lo hacían*? En la mayoría de los casos se mostraban interesados en que Valeria realizara la actividad de forma normalizada, animándola a tocar e incluso tratando de demostrarle, con su propio desarrollo de la actividad, que era una actividad placentera y agradable. Otros sin embargo, aquellos alumnos que además podíamos identificar como más tímidos y retraídos terminaban por contagiarse de la sensación de Valeria, cosa que no sucedía cuando esta no estaba en clase.

Resulta curioso ver cómo un estado emocional provocado por una actividad concreta en un alumno/a concreto, podía pasar a otro niño o niña que a priori no tenía las mismas sensaciones y que normalmente realizaba la actividad al mismo nivel que el resto de compañeros.

Se trata pues de un proceso de interacción emocional, de condicionamiento intrapersonal en relación a las emociones que ayuda, a este tipo de alumnado a desarrollarse en su inteligencia y competencia emocional.

Después de analizar la potencialidad de la música en lo que se refiere a la representación y a la inducción de emociones, y a la capacidad que tiene a la hora de poner en conexión la emocionalidad de los seres humanos, cabe valorar de qué modo se puede manejar la música para producir unas emociones u otras, conducir o para controlar las emociones que se suscitan en el niño y que este pretende externalizar a través del propio hecho musical. Hablamos de los matices como elementos que acompañan a la música y que interceden en el impacto emocional que suscita en el alumno de primer ciclo de educación infantil.

## 7. EL MATIZ MUSICAL: HERRAMIENTA PARA EL CONTROL EMOCIONAL

A lo largo de este artículo hemos ido haciendo apreciaciones en relación al impacto de los matices musicales en el desarrollo emocional del niño. Hablábamos del *tempo* y de la

intensidad como dos de los matices que más afectaban a la variabilidad de las emociones en el niño. En este apartado volveremos a abordar este asunto y trataremos la cuestión del matiz musical como elemento de control emocional.

### El *tempo* musical

Grosso modo, el *tempo* es el concepto de origen italiano con el que identificamos a la velocidad de la música. (CABALLERO-MENESES & MENEZ: 2010)

En un estudio realizado por Gómez y Danuser (2007), se llegó a la conclusión de que el *tempo* tiene influencia, y modula la actividad cerebral (arousal), estableciendo incluso diferencias en el impacto de este matiz entre los alumnos más introvertidos con los más extrovertidos. Estos autores concluían que los sujetos introvertidos eran más fácilmente estimulados que los más extrovertidos por lo que estos, los más extrovertidos, necesitan mayor estimulación ambiental para activar el arousal.

La práctica en el aula nos confirma esta serie de teorías que se nos ponen encima de la mesa. Si bien, el *tempo* no influye en el desarrollo emocional ni en otros elementos como la motivación, al nivel en el que impactan otros matices como la intensidad, sí que provoca efectos claramente reconocibles en los alumnos de primer ciclo de educación infantil.

Evidentemente, los matices musicales no se presentan individualizados si no que conforman un elemento conjunto con el resto de matices al que llamamos dinámica de la música, por eso no es tarea fácil identificar cuáles suscitan una mayor atención y estimulación emocional en el niño.

Sin embargo, a lo largo del tiempo hemos podido observar que los *tempos* medios, los que se situarían entre 108 y 168 bpm (*beats* por minuto) resultan de un lado más asumibles por el alumno y por supuesto más interpretables por el mismo. Hablaríamos de aquellos *tempos* que en el mundo de la música se han identificado y que van desde el *Andante* al *Allegro* con sus modulaciones intermedias.

Así pues volvemos a recurrir al estilo clásico para seleccionar las audiciones que, como decimos, presentan un mayor grado de interpretación y un mejor nivel de reconocimiento y asunción por parte del alumno. Esto es importante, porque en la medida en que el alumno asimile la pieza, la identifique y la reconozca, codificará mentalmente la estimulación sonora y aumentará la potencialidad y aprovechamiento de la audición para su desarrollo. No tenemos más que atender a la práctica educativa para observar y darnos cuenta de que estos *tempos* medios a los que nos referimos y que se representan en fragmentos musicales como “La Sinfonía de los Juguetes” de Mozart o en “El Otoño” de Vivaldi, impactan en mayor medida en el alumno que otros con *tempos* más rápidos y sobretodo más lentos. Otra cuestión, más allá de la propia asimilación de la obra, lo que por supuesto influye directamente en la dinámica emocional del niño y la niña, está en la cuestión de la activación mental, la arousal. Según Gómez y Danuser “*a mayor tempo, medido en BPM, mayor arousal*”.

Una de las actividades realizadas en el aula da cuenta de esta afirmación. Se trata de “*La actividad del moscardón*”, realizada con la audición “*El vuelo del moscardón*” de R. Korsakov. Surge por la necesidad de trabajar en movimiento el concepto de sonido y silencio

y para ello se buscaba una audición que activara en gran medida a los alumnos y alumnas a través del sonido para que la comparación con el silencio fuera lo más significativa posible. Después de varias audiciones se llegó a la conclusión de que esta, la que se representaba a *tempo* más rápido, resultaba mucho más útil para los fines de la actividad que el resto de piezas probadas. Entre otros, este ejemplo, confirma que efectivamente los tempos rápidos impactan en mayor medida en el entramado emocional del niño y la niña, en la activación mental del mismo, viéndose así reflejado a través de los diferentes sistemas de externalización emocional que estos ponen espontáneamente en funcionamiento.

Otra cuestión que me gustaría resaltar es la que tiene que ver con el uso de los matices musicales como herramienta para el control emocional desde el punto de vista de la externalización. En relación a las cuestiones de velocidad que estamos tratando, podemos verlo representado en la práctica mediante los ejercicios de trabajo del ritmo que realizamos a través de la combinación de diferentes piezas musicales a diferentes tempos e incluso en el trabajo de pulso a través del pandero. Precisamente estas actividades en movimiento que realizamos con este instrumento nos sirven para trabajar este dominio de la expresión y externalización de emociones.

Como ya se apuntaba en líneas anteriores, la práctica instrumental por parte del alumno resulta motivante y provoca una gran carga de sensaciones y emociones que en el mayor de los casos son positivas. Pero además es que ya hemos hablado de la relación *tempo* y arousal, observándose una mayor activación con los tempos rápidos. Así pues a la hora de ejecutar pulso con pandero el niño y la niña tiende a golpear rítmicamente el pandero a tempos generalmente rápidos, dejándose llevar así por las emociones que se le han generado y que en consecuencia expresa. Bien, cuando trabajamos el *tempo*, y pedimos al niño o la niña que golpee el pandero a distintas velocidades que le marcamos, estamos trabajando el control emocional, que no es más que el proceso de desarrollo de otros factores como el autoconcepto o el pulso y ritmo interno que revierten en el adquisición de competencias básicas como la competencia lingüística o por puesto la competencia emocional.

## La intensidad

Del mismo modo que el *tempo*, parece que la intensidad impacta en el afloramiento de emociones y en la producción de sensaciones producidas por la música, y la práctica en el aula nos da muchos datos que pueden hacer confirmar esta idea.

Observamos que así como a mayor *tempo* mayor activación cerebral, las intensidades altas suelen tener mayores niveles de motivación que las intensidades bajas.

El trabajo en el aula de educación infantil está cargado de actividades en las que se trabaja el matiz de intensidad, desde la práctica instrumental hasta la actividad vocal e incluso psicomotriz. Se pueden ver muy claras las diferentes respuestas ante estímulos a diferentes intensidades en la interpretación de canciones a guitarra y voz. Los alumnos sienten mayor motivación a cantar e incluso a acompañar corporalmente al ritmo de la canción cuando trabajamos a intensidades fuertes o *mezzofortes* y no tanto cuando lo hacemos en *pianos*. Ocurre lo mismo en trabajo psicomotriz a través de la música. Los movimientos resultan más largos

y expresivos cuando la intensidad crece. Un claro ejemplo lo tenemos en una de las actividades programadas para el trabajo de sonido y silencio. Utilizamos la pieza “El Otoño” de A. Vivaldi; esta pieza presenta un motivo principal que se repite en los primeros compases del fragmento a diferentes intensidades. En este caso, el objetivo es el trabajo sonido-silenció pero combinado con el juego de intensidades, por esto vamos realizando los cortes de la música motivo tras motivo, observando como los movimientos libres que producen las niñas y niños varían de un motivo a otro según sea su intensidad, resultando ser más extensos y expresivos en el caso de las intensidades más altas.

Por otra parte y al igual que ocurre con el *tempo*, el trabajo del dominio en la expresión de emociones, tiene en la intensidad un gran aliado. Volvemos a hacer referencia al trabajo instrumental a través de pequeña percusión, instrumentos como el cencerro el pandero o el tambor.

La motivación y la emoción que suscita esta actividad llevan al alumno a sentirse muy necesitado de golpear el instrumento en cuestión a niveles elevados de intensidad. En muchas ocasiones resulta muy positivo dejar llevar estas emociones allá donde el niño y la niña desean, pero es también muy interesante trabajar el control de las respuestas que estos dan como consecuencia de su emoción y guiar un trabajo de autocontrol de emociones que puede resultar muy provechoso. Fundamentalmente a través de la práctica instrumental proponemos ritmos a muy diversas intensidades, que son seguidos en muchos de los casos, pero que en otros se ven superados por la activación mental que les supone estar tocando un instrumento y no mantienen el nivel de concentración durante mucho tiempo. Este es precisamente el trabajo; desarrollar la capacidad para dominar los impulsos que estimulan al alumno para, de nuevo, incidir sobre el desarrollo del autoconcepto, sobre la inteligencia y la competencia emocional, e incluso sobre el desarrollo motriz, social y cognitivo.

## 8. CONCLUSIONES

*La música genera emociones y así nos lo muestra la práctica en cada uno de los momentos en los que el niño y la niña nos enseñan su forma de sentir.*

Esta comunicación de experiencias es la recopilación de informaciones acumuladas a través de la observación y el trabajo directo en el aula durante más de dieciocho meses. Y las conclusiones y resultados que en ésta se emiten fruto de un proceso educativo progresivo y dinámico que ha transcurrido por muchos estadios y momentos concretos de los que han salido, entre otras muchas, las experiencias que se han reflejado en el documento y que nos han ofrecido la posibilidad de identificar ciertas evidencias que aquí quedan expuestas. Una característica importante de las emociones, que las diferencian de los estados de ánimo es la duración (CABALLERO-MENSES Y MENEZ: 2010). En este sentido, ha resultado muy interesante haber podido atender este aspecto del desarrollo del niño y la niña, e identificar estos “pequeños momentos” en los que el trabajo musical en el aula ha provocado emociones y sensaciones tan diversas y que nos han permitido concluir determinados elementos relacionados con el desarrollo emocional de las alumnas del primer ciclo de ed. infantil.

Por otro lado, consideramos que el estudio realizado y los resultados emitidos, por el carácter observacional y exploratorio, asociado a un contexto educacional concreto, por supuesto no pueden ser generalizados. Sin embargo consideramos que pueden servir de trabajo cualitativo previo a un estudio experimental que sirva de base para una investigación con una selección de muestra específica, mayor, y unos procesos investigativos ideados concretamente para el estudio en cuestión.

## REFERENCIAS

- ADAM, E. (2002). Grupo de investigación DI-AAL Aula de Innovación ed. (35-40).
- ADAM, E. (2003). *Emociones y educación*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- AZAEEL CABALLERO-MENESES, J. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista colombiana de psicología*.
- CABRELLES, M<sup>a</sup> S. (2007). Las emociones y la música. *Revista de folklore*. 27b. 324, 183-192.
- FRITZ, M. (2009). Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology* Vol 19 No 7. 574
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Boston: Bantam Books.
- GÓMEZ & DANUSER. (2007). Relationships Between Musical Structure and Psychophysiological Measures of Emotion. *American Psychological Assosation*. Vol. 7, No. 2, 377-387.
- LARCÁRCEL MORENO, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio* n<sup>o</sup> 20-21.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19 (3), (2005), 153-167.
- SALOVEY, P & MASEK, J. (1990). *Emotional Intelligence*. New Haven: Baywood Publishing
- SANTOS REGO, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- WUKMIR V.J. (1967). *Emoción y sufrimiento*. Barcelona: Labor.

# LA CORPOREIDAD DE LAS EMOCIONES. SU DESARROLLO COMPETENCIAL

GILBERTO MARTÍN VICENTE  
ALBERTO LÓPEZ MARTÍNEZ  
JOSÉ LUIS LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

*“¿Que el cuerpo vale tanto como el alma?  
¿Y si el cuerpo no fuese el alma, que sería el alma?”  
(Walt Whitman. Hojas de Hierba)*

## 1. INTRODUCCIÓN

El cuerpo representa la evidencia de nuestra presencia en el mundo; constituyendo la sustantividad psico-orgánica, física y psíquica, que permite: nuestro propio conocimiento sobre él, como material biológico; la toma de conciencia del mismo, y su funcionamiento; así como, nos facilita el contacto y la relación con el exterior, tanto en el mundo de los objetos como con los demás.

En el contacto con la realidad circundante surge la corporeidad, como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer; y que facilita la expresividad.

Desde esta corporeidad las emociones como manifestación de un proceso de evaluación de esta realidad, en base a los sistemas cerebrales y la organización neuronal –que la neurociencia viene fundamentando con más exactitud– poseen unas características, presentan problemas, requieren unos contextos ambientales; y de su estudio y posterior integración en la labor educativa, se deducen unos criterios pedagógicos necesarios para su positivo desarrollo.

Por último, se presentan propuestas generales de integración de la competencia emocional en el contexto educativo, basándose en autores como Goleman, Gadner, Delors, De Bono.

## 2. EL CUERPO

El cuerpo representa la evidencia de nuestra presencia en el mundo; constituyendo la sustantividad psico-orgánica, física y psíquica, que permite: nuestro propio conocimiento sobre él, como material biológico; la toma de conciencia del mismo, y su funcionamiento; así como, nos facilita el contacto y la relación con el exterior, tanto en el mundo de los objetos como con los demás.

Ante todo nos sentimos seres vivientes. La forma de cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo no proviene solo de los movimientos; sino de la experimentación que realicemos tomando conciencia de nuestras sensaciones, límites y efectos, esto lo podemos definir como sentir el cuerpo. Descubrir la naturaleza de nuestras sensaciones y alcanzar la naturalidad de nuestros gestos.

Cuando tomamos conciencia de que mi cuerpo es una realidad objetiva y material sujeta a leyes físicas, tomamos conciencia de que el cuerpo es objeto de leyes y normas propias de la naturaleza (gravedad, etc.). Así mismo es la realidad que me constituye y punto de partida de mi percepción del mundo, del modo de entenderlo y de cómo actuar. Lo que hacemos es pensar el cuerpo. Se produce un proceso de identificación y procesamiento de la información acerca de nuestra situación en el mundo y posibilita nuestro ajustado comportamiento. Sin olvidar la existencia de una memoria corporal.

El cuerpo está construido socialmente recogiendo la simbología cultural, que hace que el cuerpo hable como palabra, como mensaje y tenga su propia hermenéutica. Produciéndose un desarrollo y transformación a través del tiempo de acuerdo con el contexto cultural en el que se encuentra. Es un tránsito desde un estatus corporal dado, al necesario para su integración social. El extremo en el control social es denunciado por Foucault (1998) cuando habla de que el cuerpo ha sido utilizado como objeto y blanco del poder cuando se le rodea de dominio y sumisión.

## 3. LA CORPOREIDAD

Pero no podemos ver nuestros cuerpos solo como estructuras físicas, sino como estructuras vividas y experienciales. De ahí el necesario replanteamiento, como exponía Merleau Ponty, de la corporeización del conocimiento, la cognición y la experiencia. Para él la corporalidad tiene el doble sentido: abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos. La disociación entre mente y cuerpo, entre conciencia y experiencia ha sido resultado del hábito.

Para Valera (2005) el problema mente-cuerpo “no es simplemente una especulación teórica sino que originalmente una experiencia práctica y vivida que involucra la concurrencia plena de la mente y el cuerpo. Lo teórico es solo un reflejo de esta experiencia vivida”.

En Zubiri (1986) tomar cuerpo es tomar actualidad, al que denomina “momento de corporeidad”, el cuerpo ya no es solo presenciabilidad, es estar “presente en la realidad, y en ese carácter de actualidad se funda la prespividad. La expresión es consecuencia de la corporeidad”.

Siguiendo al citado autor definimos la corporeidad como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer. En atrevida síntesis podríamos decir que es el cuerpo en contacto con la realidad, el cuerpo vivido.

Para Zubiri, “el enfrentamiento a la realidad humana determina la manera fundamental de enfrentamiento del hombre con las cosas” que configura su mente, la manera de estar en la realidad.

La aprehensión, su acto radical, de esta realidad es la inteligencia. Y el conocimiento es un modo posterior de intelección. Conocer es comprender, entender. Las cosas, dice Zubiri, “quedan en aprehensión como realidad, no es sensibilidad, es inteligencia”.

Pero matiza esta información cuando afirma que una cosa es sentir, otra inteligir, “inteligir es posterior a sentir... el sentir humano y el inteligir humano no solo no se oponen sino que constituyen en su intrínseca y formal un solo y único acto de aprehensión” (2004). De ahí que nos conduce a su concepto de inteligencia sintiente “lo propio de la inteligencia sintiente es aprehender la cosa en impresión de realidad”. Y reitera “la impresión es sintiente, la realidad es intelectual”.

#### 4. LAS EMOCIONES

Las emociones para Didier (2009) son “una reacción a un acontecimiento exterior que comporta trastornos en el espacio corporal y una respuesta expresiva organizada por el cerebro”.

Las emociones son la manifestación de evaluaciones o juicios de valor bien generales o concretos; de fondo o situación; que para Martha C. Nussbaum (2012) contienen tres ideas relevantes: la idea de una valoración cognitiva o evaluación; la idea de los propios objetivos y proyectos importantes; y la idea de la relevancia de los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos. La citada autora lo sintetiza diciendo que “las emociones de una criatura resumen el modo en que ella se figura su propia identidad en el mundo, el sentido de lo que es su individualidad y de lo que es capaz para su individualidad”.

Siguiendo a Damasio (2005) las podemos clasificar en tres categorías: de fondo, se desarrollan intrínsecamente en cada momento de nuestra vida; emociones primarias, constantes en diferentes culturas (miedo, ira, asco...); las emociones sociales, propias del grupo en que se encuentra la persona (simpatía, vergüenza, culpabilidad...).

Entre las características generales de las emociones nos encontramos que, al igual que el pensamiento, tienen un objeto; al que no solo perciben, sino que tiene relevancia en cuanto el papel que desempeña en su vida personal.

Este objeto tiene un carácter intencional, pues resulta de la personal forma de percibir e interpretar el objeto. Por lo que la realidad de cada individuo depende su particular forma de verlo.

De donde se deduce que las emociones no incluyen solo las formas de percibir el objeto, sino las creencias que desarrolla el individuo acerca del mismo.

La diferencia entre emociones y sentimientos queda reflejada por Damasio (2010, p. 176) cuando afirma que “mientras las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y

modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo de tiempo”.

Por lo que las emociones plantean, en general, tres problemas: 1ª) nos revelan como vulnerables ante acontecimientos que no controlamos; 2ª) se centran en nuestros propios objetivos, cuya perspectiva hacemos predominante, perdiendo la necesaria objetividad; 3ª) se caracterizan desde la ambivalencia de distintas interpretaciones hacia su objeto.

Para Neussman (2012) “las emociones son necesarias para suministrar, al niño que se está desarrollando, un mapa del mundo”, organizando los valores (bondad, maldad, etc.), conocimiento de su origen; marcando su ubicuidad y su temporalidad; así como poder establecer los límites de su idóneo control, poseyendo un valor adaptativo. Cuando estas emociones son indebidamente conocidas y desarrolladas pueden generar una “disonancia con el yo”, que engendran problemas personales y proyecciones inadecuadas, presentando manifestaciones disonantes en el contexto social.

El estudio profundo que en la actualidad se está realizando sobre el cerebro parece situar (de forma muy general, pues deberíamos hablar de los neurotransmisores, etc.) en las áreas del lóbulo frontal (corteza prefrontal), la materia gris y el sistema límbico, las asociadas con el movimiento, la emoción y la atención.

Al parecer estas regiones se modifican de manera permanente con la experiencia y las fluctuaciones del estado central, siendo inestable e influenciadas por la presión evolutiva. Es lo que se viene a denominarse la plasticidad cerebral, donde no solo se produce la maduración sino procesos neurológicos como el podado o pruning. También debemos hacer referencia a la existencia de las denominadas memorias espejo, base de muchos aprendizajes.

El aprendizaje conduce a cambios funcionales y estructurales en las redes celulares, incluyendo los puntos de comunicación química o sinapsis neuronales. Lo que viene a reflejar que el cerebro (materia corporea) experimenta lo que sucede en el cuerpo, pero también es el centro de nuestra acción en el mundo.

## 5. LA VIVENCIA

En el momento de pasar a la acción en la labor educativa planteamos llevarla a cabo a través de facilitar al alumno lo que llamamos “vivencias”. Para Oscar Vilarroya (2002, pp. 14-57) el eje de su propuesta es la “experiencia vivencial” que define como “estas instantáneas vivenciales espontáneas, sincrónicas, vividas y evocables funcionan como las unidades operativas que disciernen los estratos cruciales y las relaciones entre situaciones íntimas en el mundo del cerebro mente”. Realiza en su obra un interesante ensayo sobre la vivencia en la que incluye los elementos del entorno y del propio organismo a los que atiende el sistema cognitivo, y la manera en que estos los relaciona. Resaltando como el individuo experimenta y aprende, a través de ellas en procesos conscientes e inconscientes; de los que de estos últimos, generalmente, no puede verbalizar o expresar nada. El contenido de estas vivencias está condicionado por el objeto, el entorno y la situación.

El significado de cada vivencia tiene la función básica de facilitar la comprensión de la misma estableciendo su contenido, como unidad de conocimiento: su focalización, el donde; su perfil, lo que destaca; su fondo, el contexto en que ocurre. A través de la experiencia sensible genera un mundo virtual que completa su integración. Reconociendo que “la vivencia es particular, pero el sistema cognitivo establece relaciones entre los elementos de las distintas vivencias y de las vivencias en general según ciertos criterios”.

Estas vivencias y sus registros constituyen las bases del sistema cognitivo. La vivencia deja huellas dinámicas que se relacionan entre sí, no ajustándose a esquemas precisos o determinados. Es a través de la experiencia y la relación con el entorno como se generan los contenidos de las vivencias. Este contenido implica adoptar un punto de vista personal tanto de ver el mundo como de seleccionar nuestra actuación en el mismo.

Cualquier vivencia es importante pues no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que incluye muchos más elementos y conceptos que podemos imaginar, donde el contexto emocional en sus tres categorías representan un importante papel. De ahí la importancia de facilitar aprendizajes activos y generar contextos dinámicos de participación. Nuestra experiencia nos ha venido a demostrar que en el proceso educativo se facilita más el aprendizaje en la forma de enseñar que centrándose en la estricta adquisición de los conocimientos.

## 6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Las emociones tienen una relación directa con el comportamiento expresivo humano, y su contenido expresivo está relacionado con la tradición comunicativa establecida. Como específica Damasio (2005) “las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, la voz, en conductas específicas”. El lenguaje básico y fundamental es el no verbal, porque “gran parte de las comunicaciones humanas se desarrollan a un nivel por debajo de la conciencia, en el cual las palabras solo tienen una relevancia indirecta, estimándose que no más del 35% del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas” (Davis 1976, p. 42) completándose con el resto de lenguajes (palabra, música...).

Pero el fundamento de la importancia de la expresión no verbal es debido a que todas las emociones humanas son procesos corporales; así como que los cambios en las estructuras corporales implican cambios emocionales y de mentalidad, como recoge Bertherat (1980, p. 102) “la función emocional y todo el comportamiento del ser no puede dejar de cambiar cuando su estructura corporal cambia. La estructura es el comportamiento”.

Pero también hay que reflejar, según nuestra práctica, la importancia del lenguaje verbal. El simple fenómeno de verbalizar una experiencia puede cambiar las sensaciones de las vivencias experimentadas.

Los trabajos de Ekman, Morris y otros han puesto de relevancia la importancia de las expresiones faciales, el lenguaje de las manos..., y la representación de diferentes culturas ante manifestaciones de ira, asco, sorpresa...

Destacaremos la importancia de desarrollar los procesos de comunicación en el contexto educativo como generador de un entorno facilitador de las emociones. Las relaciones interpersonales, exigen exteriorizar por parte de los interlocutores, entrar en contacto, y son formas de “intercambio”, que introducen compromisos personales, que a veces genera resiliencias.

Esta comunicación debe “fundamentarse en el mutuo aprecio, en la confianza y en una cierta igualdad” (I. Martín. 1987.), estableciendo normas de actuación que en ningún momento puedan generar incomunicación, y donde el mensaje corporal sea transmisor de una apertura hacia los demás.

Desde el punto de vista técnico destacaremos entre otros aspectos facilitar la claridad de los mensajes; fomentar la comunicación abierta; la eficacia en el dar y recibir; el saber escuchar; saber enfrentarse a situaciones complicadas; etc.

Es el momento de hacer una reflexión sobre la relevante importancia de la semiótica, de los contextos situacionales, de la utilización de objetos, la dinámica de grupos... desde una perspectiva estratégica.

Teniendo conciencia de que en las relaciones de comunicación los participantes “influyen de forma constante en el estado cerebral de los demás... somos responsables de como determinamos los sentimientos de las personas con las que interactuamos, para bien o para mal” (Goleman. 2012).

## 7. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Cuando queremos desarrollar una educación emocional lo que hacemos es introducirnos en un proceso educativo integral que pretende desarrollar las competencias emocionales. Donde la labor educativa consiste en facilitar el descubrimiento de la propia actitud emocional fundamental, y ser capaz de conocer los sentimientos de los demás, procurando elaborar la forma de integrar, con la mayor eficacia, las complejas relaciones con la realidad que nos rodea, y que concretamos: el entorno, interpersonal y de autorrealización.

Goleman selecciona las siguientes competencias emocionales:

- a) Conciencia emocional. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Resaltamos la relevancia de la autoconciencia emocional como eje fundamental en la construcción de la personalidad del individuo.
- b) Regulación emocional. Capacidad de manejar las emociones.
- c) Autonomía personal. El autodomínio y sus principios básicos: la conciencia y gestión de nuestros estados internos; la autogestión, partiendo de elementos tan importantes como la autoestima, la responsabilidad, positivismo, el análisis crítico y facilitando la automotivación.
- d) Inteligencia interpersonal, como capacidad de establecer unas positivas relaciones con los demás y con su entorno. Destacando entre otras las habilidades sociales, el respeto, la asertividad, y la facilitación de generar empatía en su entorno.
- e) Habilidades de vida y bienestar. Como la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables.

Nosotros vamos a realizar especial énfasis en la empatía que entendemos como la capacidad de que percibiendo los estímulos exteriores, la persona pueda interpretarlos adecuadamente y responder instintivamente al entorno que le rodea de forma eficaz, facilitando una comunicación constructiva y eficaz. Ser capaz de captar la realidad de los otros y responder adecuadamente.

Goleman (2012) establece tres clases de empatía: la cognitiva, sé como ves las cosas, puedo adoptar tu perspectiva; la empatía emocional: Te siento; la preocupación empática: noto que necesitas ayuda y estoy dispuesto a dártela espontáneamente.

## 8. SU DESARROLLO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En el momento de realizar el trabajo educativo tenemos que ver todos los aspectos desde su totalidad orgánica, donde la perspectiva de la corporeidad, cuerpo en relación con la realidad, facilita que la competencia emocional posea un valor transversal e integrador.

Como anticipábamos en nuestra exposición, debemos facilitar al alumno la configuración de su mente, su manera de estar en el mundo de manera personal e integrada, en un contexto de la mayor libertad posible.

Gardner (2011) establece cinco tipos de mentes:

- Disciplinada, saber trabajar de forma constante a lo largo del tiempo para mejorar las habilidades y la comprensión
- Sintética, recabar información de distintas fuentes, comprender y evaluar esa información con objetividad, y la plantee con sentido
- Creativa, presentar nuevas ideas, plantear preguntas novedosas, invocar nuevas formas de pensar, llegar a respuestas imprevistas
- Respetuosa, observa y acepta la diferencia entre los individuos y los grupos humanos, al tiempo que trata de comprender a esos “otros” y procura trabajar de forma efectiva.
- Ética, reflexiva, a un nivel más abstracto, acerca de la naturaleza de nuestra actividad y las necesidades y deseos de la sociedad en que vivimos.

## 9. CONCLUSIÓN

Para el presente trabajo, presentamos tres esquemas de trabajo:

El primero, más global, basándonos en el informe Delors en su planteamiento de SER-CONOCER-CONVIVIR-HACER, intentamos desarrollar para su aplicación práctica definiendo los ámbitos específicos de trabajo (sentir, pensar, hacer...), intentando desarrollar el contexto taxonómico afectado; así como los fondos documentales tratados como sugerencia.

El segundo esquema, pretende ser más concreto para el planteamiento educativo, en el que hacemos una adaptación sintética de la obra de Edward de Bono en la relación PENSAR-VALORAR- ACTUAR; intentando relacionarlos en el contexto educativo.

El tercer planteamiento, procura ser una concreción a través del área de educación física –supuestamente más relacionada con la corporeidad en el sistema educativo- como propuesta de planteamientos acciones y actividades desde la actividad corporal en el resto de competencias básicas.

## REFERENCIAS

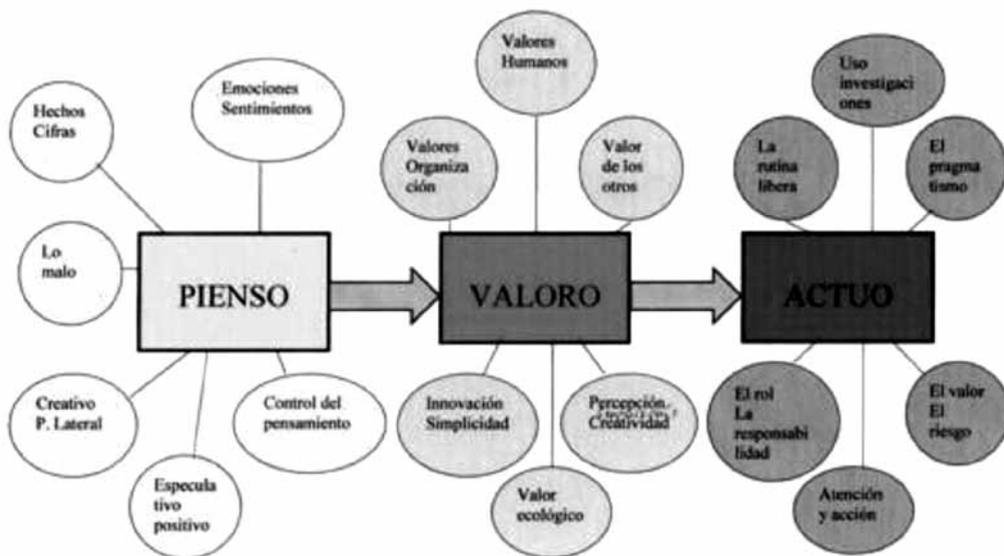
- BERTHERAT, T. (1987). *El correo del cuerpo*. Barcelona: Hogar del libro.
- BOLIVAR, A; MOYA, J. (2007). Proyecto Atlántida. Las Competencias Básicas. *Cultura imprescindible de la ciudadanía*. MEC. Gobierno de Canarias.
- BONO, E. (1974). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- BONO, E. (1992). *Seis zapatos para la acción*. Barcelona: Paidós.
- BONO, E. (1997). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ed. Granica.
- BONO, E. (2002). *Las seis medallas del valor*. Barcelona: Ed. Urano.
- BUZAN, T. (2002). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ed. Urano.
- CRAVEN NUSSMANN, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- DAMASIO, A. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Debate.
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- EDELMAN, G. M; TONONI, J. (1990). *El universo de la conciencia*. Madrid: Crítica.
- EVANO, C. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en Pedagogía*. Barcelona: Grao.
- GARDNER, H.; SÁNCHEZ BARBERAN, G. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- GAZZANIGA, M.S. (2010). *¿Qué nos hace humanos?*. Barcelona: Paidós.
- GODDARD, S. (2005). *Reflejos, aprendizaje y comportamiento: una ventana abierta para entender la mente y el comportamiento de niños y adultos*. Barcelona: Vida Kinesiología.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- IBAÑEZ MARTIN, J.A. (1987). Planteamientos filosófico-educativo del problema de la comunicación. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLV, 177, julio-septiembre, 295-339.
- KANDEL, E.; SCHWARTZ, J.H.; JESSELL, T.M. (2000). *Principios de Neurociencia*. Madrid: Mc Graw.
- LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ed. Buena Visión
- MORA, F. (2000). *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- ORTIZ, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Ed.
- PLANELLA, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- PICAR, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Barcelona: Paidós.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGLAGIA, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- SENGE, P. (2000). *La danza del cambio. Como crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- VARELA, F.J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. (2005). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- VELASCO MAILLO, H. (2010). *Cuerpo y Espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: Edición Universitaria Ramón Areces.
- VILARROYA, O. (2002). *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets Ed.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Ed.
- ZUBIRI, X. (2004): *Inteligencia sentiente*. Madrid: Tecnos. Fundación X. Zubiri.

### ESQUEMAS DE TRABAJO

| DELORS   | Bloques                | Fases                                      | Ámbitos                 |                          | Taxonomía  | Fundamentos   |  |
|----------|------------------------|--|-------------------------|--------------------------|--|---|--|
| SER      | Afectivo               | Determinar fines                           | SENTIR                  |                          | I.E.<br>1. Sentir existencial<br>2. Sentir estético<br>3. Sentir ético     | Goleman<br>J.A. Marina  |  |
| CONOCER  | Intelectual            | Deliberación                               | PENSAR                  | Conocer                  | E.P.<br>A.A.   | 4. Conocer<br>5. Inteligencia mecánica<br>6. Inteligencia creativa.<br>7. Crítica | Lipman.<br>De Bono<br>Harvard.<br>T.T.I.<br>Gardner.<br>Morin. |
|          |                        |  |                         | Razonar (aplicar conoc.) |  |   |  |
| CONVIVIR | Moral                  | Decisión                                   | ELEGIR                  |                          | A.V.<br>8. Seleccionar<br>9. Libertad existencial                          | Aristóteles,<br>Aranguren,<br>Savater,<br>A. Cortina                              |  |
|          | Social y moral         | Actuar y experimentar                      | APLICAR RAZONAMIENTO    |                          | A.V<br>H.S.<br>10. Diálogo<br>11. Discurso<br>12. Seducir<br>13. Compartir | Habermas,<br>Goldstein,<br>Maslow,<br>Rogers,<br>Moraleda,<br>Trianes             |  |
|          |                        |  | DESARROLLAR HABILIDADES |                          | H.S.<br>H.M.<br>14. Aplicación motriz                                      | Parlebas,<br>Lapierre   |  |
| HACER    | Personal y profesional | Control, dominio, automatización y gestión | PRAXIS                  |                          | A.E.<br>15. Automatizar<br>16. Gestionar                                   | Senge ,<br>De Bono,<br>Tejada   |  |

ESQUEMA DE LA RELACION PENSAR-ACTUAR. BASADO EN LA OBRA DE E. DE BONO. GILBERTO MARTÍN.



**CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA  
EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

Adaptación de las C. B - según directrices del Consejo General del Estado - al área de E.F. (Gilberto Martín)

| COMPETENCIA   | CONTRIBUCIÓN Educación Física  |
|---|--|
| Comunicación lingüística                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación de las conductas y emociones: Su expresión.</li> <li>- Adquisición de vocabulario específico.</li> <li>- Comprensión de la realidad y expresión de las vivencias.</li> </ul>   |
| Matemática  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de expresar e interpretar correctamente la experiencia en símbolo matemático.</li> <li>- Producir e interpretar informaciones (test físicos, marcas, resultados, organizaciones...)</li> </ul>  |
| Conocimiento e interrelación con el mundo físico    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer e interactuar con el mundo físico.</li> <li>- Facilitar el conocimiento y la interpretación de sucesos, predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de actuación y de vida.</li> </ul>   |
| Tratamiento de la información y competencia digital | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para buscar, obtener, procesar, y comunicar información específica del área y transformarla en conocimiento.</li> <li>- Ser capaz de utilizar, en estas tareas, recursos informáticos y nuevas tecnologías.</li> </ul>  |
| Competencia social y ciudadana                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportarse individualmente de manera que permita la convivencia en sociedad.</li> <li>- Participar plenamente en la organización, planificación de actividades.</li> </ul>   |
| Competencia cultural y artística                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar y comprender diferentes manifestaciones culturales y artísticas, y utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal.</li> <li>- Apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa a través del lenguaje corporal, música, etc. Y expresarse mediante códigos artísticos.</li> </ul> |
| Aprender a aprender                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciarse en el aprendizaje técnico corporal o deportivo y ser capaz de continuarlo de forma autónoma.</li> <li>- Ser capaz de desenvolverse ante las incertidumbres que la actividad motriz genera, tratando de buscar respuestas y admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema.</li> </ul>                      |
| Autonomía e iniciativa personal                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de transformar las ideas en actos.</li> <li>- Optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas para desarrollar la opción elegida haciéndose responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social.</li> </ul>  |

UTILIZACIÓN ESTRATÉGICA DE LOS MÉTODOS DE TRABAJO  
PARA FACILITAR LA COMUNICACIÓN.

Mariano Martín. Lectura.- Participación del: A: Alumno. P: Profesor

| Funciones del Lenguaje |  | Sentir                         | Expresión Comunicativa |        | Taxonomía                | Metodologías          |                                |                |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--------------------------------|------------------------|--------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------|------------------------------------|-----------|--------------|---------|-------------|---|--|--|--|--|--|--|--|
|                        |  |                                | Palabra                | Cuerpo |                          | Enseñanza tradicional | Aprendizaje por descubrimiento | Grupos Trabajo | Habilidades Sociales: modelización | Animación | Ejercitación | Empatía | Asertividad |   |  |  |  |  |  |  |  |
| COMUNICAR              | Metalingüística<br>Referencial<br>donotativa |                                |                        |        | 1.- Buscar               | Explicar              | A                              | A              |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        |        | 2.- Comprender           | A                     | A                              | A              |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        |        | 3.- Analizar             | A                     | A                              | A              |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  | *                              | *                      |        | 4.- Dialogar             | P-A                   | A-A-P                          | A              |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  | *                              | *                      |        | 5.- Convencer            | P-A                   | A-A-P                          | A              |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  | Emotiva<br>Conativa<br>Poética | *                      | *      | *                        | 6.- a) Sentir         |                                |                |                                    | A         |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        | *  |                                | *                      | *      | b) Seducir<br>(Expresar) |                       |                                |                |                                    | A         |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        | *      | *                        | 7.- Compartir         |                                |                |                                    |           |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        | FATICA                                       |                                |                        | *      | *                        | 8.- Proyectar         |                                |                | A                                  |           |              | A       |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        | *      | *                        | 9.- Cooperar          |                                |                | A                                  | A         |              |         |             |   |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        |        | 10.- Aplicar             | A                     | A                              | A              |                                    |           | A            |         |             | A |  |  |  |  |  |  |  |
|                        |  |                                |                        |        | 11.- Automatizar         | A                     | A                              |                |                                    |           | A            |         |             | A |  |  |  |  |  |  |  |

# EL LENGUAJE KINÉSICO COMO GENERADOR DEL LENGUAJE CORPORAL EXPRESIVO Y FACILITADOR DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

ALBERTO LÓPEZ MARTÍNEZ  
*Universidad Politécnica de Madrid*

JOSÉ LUIS LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea de Educación de la UE ha presentado el informe 2012 “*Rethinking Education Strategy*”<sup>1</sup> (Estrategia Replantar la Educación) para plasmar una serie de recomendaciones educativas, que las concreta en acciones específicas para promover las reformas necesarias para la reactivación del crecimiento en Europa. En el documento se resaltan dos líneas de actuación importantes, la necesidad de invertir en educación “para construir sistemas de calidad mundial” y la disposición político-económica-social para tener “*profesores bien formados, motivados y emprendedores*”. Iniciativa que se concreta en la revisión y consolidación del perfil de los docentes, que exige nuevas competencias en su formación profesional. Nos preguntamos si la competencia emocional podría ser una de esas competencias exigidas a los futuros estudiantes y docentes.

En España estamos inmersos en la promulgación de una nueva Ley Educativa cuyo desarrollo llevará a replantearse y modificar la formación docente. Nos seguimos preguntando si la competencia emocional puede realizar aportaciones en la formación de futuros estudiantes y docentes.

Comenzando en el constructo que surge con Salovey y Mayer con la publicación en 1990 del término “*Inteligencia Emocional*”, continuando con las emociones básicas o primarias que conformarían esa inteligencia emocional y la de los principales componentes de la IE a partir de los cuales se puede comenzar a trabajar en la competencial emocional y teniendo

---

1 Véase el documento “Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos” (Rethinking Education). European Commission (2012). Estrategia Replantar la Educación.

en cuenta las aportaciones de los nuevos conocimientos científicos de la Neurociencia, concluimos con una propuesta de formación en la que se pretende a través de un proceso cinético posibilitar desde el lenguaje corporal personal y cotidiano hacer una reflexión sobre el propio lenguaje kinésico de los docentes y estudiantes, para generar un lenguaje corporal expresivo de acuerdo a las necesidades individuales y del contexto que facilite el desarrollo de la competencia emocional de los estudiantes y docentes.

## 2. REPLANTEAR LA EDUCACIÓN

La Comisión Europea presentó en el último año 2012 el informe **Estrategia Replantear la Educación** (*Rethinking Education Strategy*<sup>1</sup>), concretando una serie de recomendaciones a los países miembros y puntualizándolas en acciones específicas para promover las reformas necesarias para la reactivación del crecimiento en Europa.

A través de este informe, se invita a los Estados miembros a reflexionar para impulsar las propuestas del mismo. En esta Estrategia se resaltan dos líneas de actuación importantes, la necesidad de **invertir en educación** “*para construir sistemas de calidad mundial*” y la disposición político-económica-social para tener “*profesores bien formados, motivados y emprendedores*”. Iniciativa que se concreta en la revisión y consolidación del perfil profesional de los docentes, y que **exige nuevas competencias en la formación docente**<sup>2</sup>.

El informe subraya como acciones claves “*revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado, para obtener unos profesores de gran calidad y bien formados que pueden ayudar a los alumnos a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral de dimensión mundial que exige niveles cada vez más altos, sobre la base de competencias claramente definidas. Se precisan estrategias con recursos suficientes para contratar, conservar y desarrollar un personal docente de alta calidad, abarcando desde la formación inicial del profesorado hasta su desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera*”.

De otro lado, **en España**, una vez más, estamos inmersos en la promulgación de **una nueva Ley Educativa** (somos el país europeo con mayor número de leyes educativas implantadas en los últimos años), lo que supone una nueva inestabilidad en nuestro sistema educativo lleno de tensiones y fluctuaciones, más propias de un país en vías de desarrollo, que no permiten la estabilidad necesaria para la implementación de un sistema educativo sólido y persistente; trayendo como “daño colateral” los resultados negativos de los informes educativos internacionales lejos de la excelencia y calidad a la que se aspira, “...*los expertos de la OCDE y la Unión Europea, están sorprendidos ante el misterioso enigma educativo español*” (López, 2010). “Aunque la situación ha mejorado bastante, el abandono escolar prematuro sigue alcanzando **niveles inaceptables en demasiados Estados miembros, como España, con un 26,5 %**. Sigue siendo necesario actuar para reducir el abandono escolar prematuro a través

---

2 Recordar el informe de la OCDE (2000): «Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo». Selección y definición de competencias clave.

*de estrategias globales, de base factual y específica, tal como se pide en la reciente Recomendación del Consejo*” (Rethinking Education Strategy, p. 2).

Ante este tipo de realidades, cabe preguntarse si el desarrollo de la competencia emocional puede realizar aportaciones en la formación de estudiantes y docentes.

### 3. LAS EMOCIONES. INTELIGENCIA EMOCIONAL. COMPETENCIA EMOCIONAL.

El diccionario RAE define la emoción como una **“alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”**.

A lo largo de la historia de la psicología se han desarrollado diversas **teorías de las emociones**<sup>3</sup>, brevemente:

- Teoría de **James** (1884) y **Lange** (1885). Su teoría de la emoción propone que son los cambios corporales los que siguen inmediatamente a la percepción de un acontecimiento. La emoción no es otra cosa que la sensación de estos cambios corporales. Es la teoría psicológica más antigua.
- Teoría talámica de **Cannon** (1927) y **Bard** (1938). El tálamo informa a la corteza cerebral y, como consecuencia, tiene lugar tanto la experiencia emocional como los cambios corporales periféricos. La conclusión de Cannon fue que los cambios producidos en las vísceras no pueden ser los responsables de las emociones.
- Hay que señalar que no existe ninguna **teoría conductista** completa de la emoción, lo que existe son teorías parciales sobre algunos aspectos de la emoción. **Watson** entendía la emoción como patrones de conducta relativamente fijos y no aprendidos, las manifestaciones externas de estos patrones de conducta hereditarios podían romperse, o inhibirse parcialmente, a través del condicionamiento. Las emociones tienen un efecto disruptivo produciendo un cierto caos en la conducta. La teoría conductista más completa de la emoción se debe a **Milleson** (1967), para el que existen tres emociones básicas: el enfado, la ansiedad y la alegría. Entendía las emociones como reforzadores positivos o negativos.
- Las **teorías de la activación** tienen en común el intento de llamar la atención hacia factores de activación fisiológica, todas estas teorías se fijan en aspectos parciales de la emoción. **Leeper** identificó emoción con motivación. La emoción sirve para activar, mantener y dirigir la actividad.
- **Teorías cognitivas** de la emoción. La teoría de autoatribución de **Schachter**; afirma que la emoción se produce por la conjunción de la activación corporal y de la interpretación cognitiva que la persona hace de esa activación corporal. La emoción como interacción cognición-activación de **Mandler**; su idea principal es que la activación del sistema nervioso autónomo actúa a modo de señal para la organización mental de la atención y la exploración del ambiente.

- **Teorías de la evolución.** Emoción como respuesta facial de **Izard**. Cree que los afectos son, sobre todo, respuestas faciales que se encuentran determinadas genéticamente. No es necesario que el individuo aprenda a estar alegre, triste o enfadado, aunque sí aprende que aspectos del ambiente le producen miedo, o le ponen alegre.

La **teoría tridimensional** de las emociones manifiesta que al sentir una emoción se desencadenan tres tipos de respuestas en la persona: fisiológica, cognitiva y conductual.



Fuente: <http://www.clublenguajeverbal.com/?p=444>

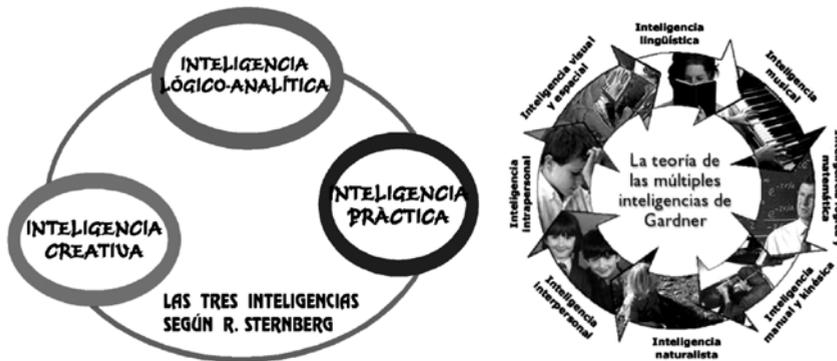
A partir del estudio de las emociones, la epistemología científica ha incorporado a su terminología un nuevo vocablo: **Inteligencia Emocional** (en adelante IE).

Desde el desarrollo del primer test de inteligencia de Alfred **Binet** (1905), pasando por la concepción triárquica de Robert J. **Sternberg** (1988), en la que distingue varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e interdependientes: la analítica, la práctica y la creativa, es **Howard Gardner**<sup>4</sup> (1993) quien adopta una nueva perspectiva sobre la inteligencia, planteando un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo en el que se tienen en cuenta un amplio abanico de inteligencias<sup>5</sup>.

---

4 Recordemos a Howard Gardner, neuropsicólogo estadounidense, galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011, y cuya aportación más conocida en el ambiente de la educación es su teoría de las inteligencias múltiples, basada en que cada persona tiene, por lo menos, siete inteligencias o siete habilidades cognoscitivas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

5 Las inteligencias intrapersonal e interpersonal estarían dentro de los que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional.



Fuente: <http://www.bateriacervantes.es/sternb.gif>; <http://aliciavictoriarojas.blogspot.com.es/>

Son **Salovey** y **Mayer** los que definen el término IE como “*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios*” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Con la publicación del best seller mundial de Daniel **Goleman** “*La Inteligencia Emocional*” (1995) se universaliza el término y el concepto<sup>6</sup>, al enfatizar en la preeminencia de la inteligencia emocional por encima del cociente intelectual para alcanzar el éxito personal y profesional<sup>7</sup>. Define la IE como “*La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos*”. (Goleman, 1995).

**Goleman** en un intento de categorizar las emociones, se centra en el fundamento biológico de las emociones y su relación con la parte más volitiva del cerebro, exponiendo una lista de **ocho emociones primarias** que giran en torno a los estudios realizados sobre cuatro expresiones faciales concretas: *la ira, la tristeza, el miedo y la alegría*, y que son reconocidas en personas pertenecientes a diversas culturas de todo el mundo (Goleman, 1996, pp. 141-143). Estas emociones serían<sup>8</sup>:

6 El diccionario RAE define la emoción como una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. La teoría tridimensional manifiesta que al sentir una emoción se desencadenan tres tipos de respuestas en la persona: fisiológica, cognitiva y conductual.

7 Ver PÉREZ PÉREZ, N. y CASTEJÓN, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista electrónica de motivación y emoción. Volumen IX, número 22. Universidad de Alicante. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>

8 Véase al respecto el documental de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 1998). El lenguaje corporal. Kinesia. Dpto. de Psicología Básica. CEMAV.

1/2 <http://www.youtube.com/watch?v=2JOjjqGw7UY> [14:14]

2/2 <http://www.youtube.com/watch?v=9ZFKV-pZSt0> [12:49]

- **Alegría.** Felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía. Se produce como consecuencia de un suceso que interpretamos de forma positiva, aportándonos vitalidad. Es esencial en nuestra vida para un buen equilibrio emocional y psicológico.
- **Ira.** Cólera, enfado, rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia. En su vertiente adaptativa, también nos prepara para la lucha o para la huida.
- **Miedo.** Ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso psicopatológico, fobia y pánico. Es una de las emociones esenciales para la supervivencia de cualquier especie animal, ya que nos informa de que hay algo que nos amenaza y nos prepara para enfrentarnos a ello o huir.
- **Tristeza.** Aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión. Tiene un efecto reparador en la persona, al provocarle la necesidad de reflexión y asimilación del daño sufrido.
- **Sorpresa:** Sobresalto, asombro, desconcierto, admiración. Habitualmente de muy corta duración, nos la provoca algo que se presenta de forma inesperada. Suele presentarse como antecedente de la alegría, miedo o tristeza.
- **Aversión:** Asco, desprecio, desdén, displicencia, antipatía, disgusto y repugnancia. Nos informa de que lo que estamos experimentando no nos gusta y por tanto no es bueno para nosotros.
- **Vergüenza:** culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.
- **Amor.** aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.



En la búsqueda científica sobre la catalogación de las emociones humanas Goleman expresa que *“conviene pensar en las emociones en términos de familias o dimensiones, y en considerar a las principales familias –la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la vergüenza, etcétera– como casos especialmente relevantes de los infinitos matices de nuestra vida emocional. Cada una de estas familias se agrupa en torno a un núcleo fundamental, a partir del cual dimanan –a modo de olas– todas las otras emociones derivadas de ella.*

*En la primera de las olas se encuentran los **estados de ánimo** que son más variables y perduran más tiempo que las emociones. Después se hallan los **temperamentos**, la tendencia a evocar una determinada emoción o estado de ánimo que vuelve a la gente especialmente melancólica, tímida o jovial. Y más allá está los **desórdenes emocionales** –depresión clínica o la ansiedad– en los que alguien se encuentra atrapado de continuo en un estado negativo” (Goleman, 1995, p. 443).*

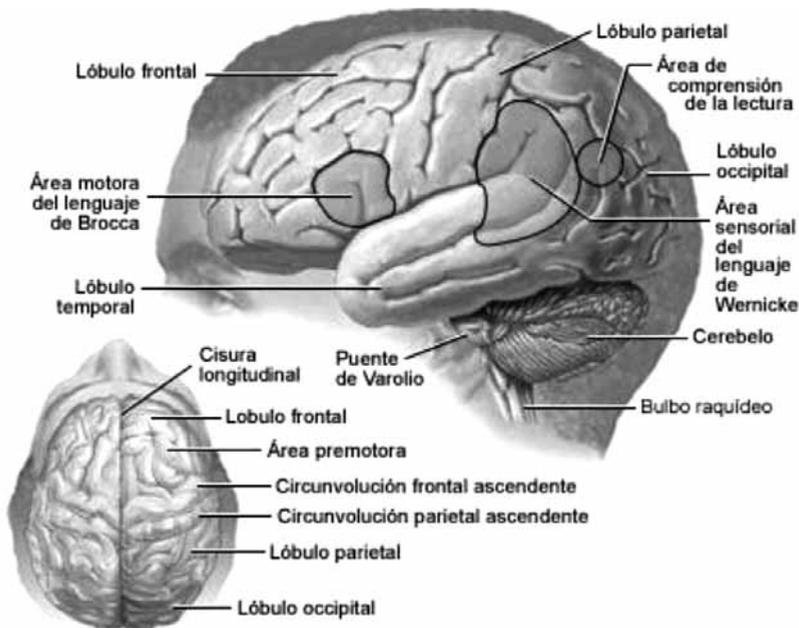
Teniendo en cuenta a Salovey, y las aportaciones realizadas en educación de Howard Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples, **Goleman establece** lo que para él son **los principales componentes de la inteligencia emocional** a partir de los cuales se puede comenzar a trabajar en la **competencial emocional**:

- **Autoconocimiento** emocional. Referido al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. En muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles.
- **Autocontrol** emocional. Nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer que es pasajero en una crisis y qué perdura.
- **Automotivación**. Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.
- **Empatía**. Es el reconocimiento de las emociones ajenas. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas que nos rodean. Saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales es el fundamento de las relaciones sociales. Saber reconocer esas emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.
- **Habilidades sociales** o relaciones interpersonales. Una buena relación con los demás es la base fundamental que nos permite incorporarnos a la vida social como personas. No solo mantener relaciones positivas a los que nos parecen simpáticos, a nuestros, amigos, a nuestra familia, sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos...

#### 4. NEUROCIENCIA

En su libro “*El Cerebro: Manual de instrucciones*”, **Ratey** (2002) expresa, “no sabemos todavía cuál es el significado completo de lo que estamos viendo en las neurociencias,

*pero sí que supone el nacimiento de una nueva era; ...en las neurociencias nos enfrentamos ahora a cosas más fascinantes que las de los ordenadores o el ciberespacio en toda su gloria”.*



Fuente: <http://terraeantiquae.com/profiles/blogs/2043782:BlogPost:14842>

En los últimos años **las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano han proliferado gracias a los avances tecnológicos**. Las técnicas tales como la tomografía por emisión de positrones, la resonancia magnética nuclear, la tomografía axial computarizada, y los nuevos hallazgos científicos de nuevas neurohormonas, neurotransmisores, sustancias bioquímicas, han supuesto una gran revolución científica sobre las ciencias relacionadas con los procesos cerebrales y cognitivos, que están posibilitando un mayor conocimiento científico del cerebro humano y su repercusión en la conducta del hombre. La **Neurociencia**<sup>10</sup> constituye un nuevo paradigma epistemológico que permite analizar y explicar el comportamiento humano inteligente. Nace como consecuencia de intentar dar una interpretación científica, profunda y comprensiva a la estructura funcional más compleja del hombre, el cerebro.

10 La Neurociencia estudia la estructura y la función química, farmacología, y patología del sistema nervioso y de cómo los diferentes elementos del sistema nervioso interactúan y dan origen a la conducta. La tarea de la Neurociencia es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, explicar cómo actúan millones de células nerviosas para producir la conducta y cómo estas células están influidas por el medio ambiente.

Dada su importancia a nivel mundial, **diferentes gobiernos están realizando una inversión presupuestaria en investigación**, así lo confirman noticias actuales como estas: *“Estados Unidos lanza un plan multimillonario para investigar el cerebro. La administración Obama invertirá 3.000 millones de dólares en diez años”*. *“España participa en dos grandes proyectos europeos de investigación en el conocimiento del cerebro, con un presupuesto aproximado de dos mil millones de euros durante 10 años, dentro del programa FET FLAGSHIP*.

Entre las distintas **aportaciones científicas** manifestadas por los recientes descubrimientos, nos encontramos que el cerebro se desarrolla, al igual que el corazón o los músculos, mediante la actividad, la experiencia y en las distintas edades.

Mediante la actividad se estimulan los circuitos bioquímicos y neuronales. A un nivel de microescala las conexiones neuronales (sinapsis) se ven modificadas por nuestra actividad activando la generación de los neurotransmisores (serotonina, dopamina,...), las hormonas y los moduladores (catecolaminas: adrenalina, noradrenalina y dopamina). En el nivel de macroescala, la importancia de las distintas zonas cerebrales en su activación y función específica (lenguaje, sensación, pensamiento, recuerdo, comportamiento...).

Esta condición se fundamenta en el mecanismo de funcionamiento del cerebro en el cual relaciona las partes con el todo; es decir, existen hemisferios o áreas que cumplen funciones específicas, que caracterizan el comportamiento humano, pero éste, a su vez, requiere de todo el cerebro, para operar de manera óptima. Por otra parte, la plasticidad cerebral está condicionada por las experiencias del individuo. El reciente descubrimiento de las neuronas espejo (MNS, Mirror Neuron System), que se activan cuando un individuo realiza una acción y cuando observa una acción similar realizada por otro; arrojan luz sobre muchas de las actuaciones humanas, en especial sobre la imitación o el mimetismo. Sin olvidar que no existen dos cerebros iguales.

**Los hallazgos de la neurociencia aportan implicaciones para la teoría y la práctica educativa.** Ofrecen explicaciones novedosas que permiten profundizar en el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo.

Desde el punto de vista práctico, tomemos como **ejemplo**, entre otros, el de la doctora **Sally Goddard** (2005), que basándose en la plasticidad neuronal está desarrollando un programa de educación y técnicas educativas dirigidas a los centros superiores del cerebro. Para ella *“todo aprendizaje sucede en el cerebro; el cuerpo actúa como un receptor de información y entonces se convierte en el vehículo a través del cual se expresa el conocimiento. En lo que a esto se refiere, el movimiento está en la raíz del aprendizaje. Aprendizaje, lenguaje y comportamiento están unidos de alguna forma a la función del sistema motor y el control del movimiento”*.

Las modernas teorías neurocientíficas demuestran que es en el cerebro donde se ordena el cuerpo que actúa. Controla el cuerpo, organiza sus resultados, almacena la información, influye emocionalmente, experimenta y se construye en su relación con el exterior (López y Martín, 2011-2012).

## 5. LA VIVENCIA GENERADORA DE EXPERIENCIAS. NEUROPEDAGOGÍA

La explicación de una serie de teorías que pretenden dar un concepto integrador del cuerpo (psicoanálisis, existencialismo, perspectiva sociológica del cuerpo... e incluso la existencia de una hermenéutica corporal) posibilitan un referente teórico que nos permiten generar un constructo educativo tomando como referente al cuerpo y sus vivencias, que a su vez genera la experiencia personal. **Se aprende lo que se vive.** Y este concepto tiene validez tanto para el profesor como para el alumno.

Defendemos **la vivencia como elemento fundamental educativo.** A lo largo de nuestra experiencia en la formación de docentes, hemos podido comprobar como algunos contextos vivenciales tomaban una importante relevancia, generando cambios importantes en la persona.

Toda vivencia implica una “acción” que activa los procesos motores, sensoriales, perceptivos y de movimiento. Estas vivencias dejan “huella” en el individuo, pasando a ser componente de la memoria y fundamento de los siguientes aprendizajes. Engloban tanto elementos conscientes como inconscientes, donde el propio individuo puede llegar a no identificarlos.

Es un hecho relevante que se da en los grupos de trabajo, cuando se realiza la reunión de grupo, y se escucha la expresión: “...pues es verdad, yo también lo he sentido y sin embargo no me daba cuenta”. Donde la propia reflexión es una forma de experiencia en sí misma, y su verbalización pasa a ser un componente del conocimiento.

**El contenido de las vivencias va a estar condicionado por el objeto, el entorno y la situación.** Se crea a través del sistema cognitivo, quien procesa la información proveniente de los sentidos y los combina con los datos registrados en la memoria. Dependiendo, también, de la discriminación que el sistema cognitivo puede realizar de una vivencia, estableciendo su correlación de forma individualizada con respecto a otras vivencias ya vividas estableciéndose parecidos, similitudes, conexiones...

**En la práctica educativa,** de una u otra forma, **estamos proponiendo vivencias al individuo.** Pero lo que tenemos que tener en cuenta es que lo que significa cada vivencia es su carácter único, al presentársela a un individuo con su historia personal y situación determinada. A través de la actividad motriz, mediante las distintas vivencias, los docentes adquieren competencias como: aprender a vivir; a conocerse a sí mismo y a su entorno; a respetarse; aprender a sentir y verbalizar sus experiencias; a organizar y estructurar sus conocimientos; aprender a tener un espíritu emprendedor; y todo ello dentro de un contexto de progresiva autonomía del alumno en un clima de libertad, que facilite su maduración corporal, neuronal y mental.

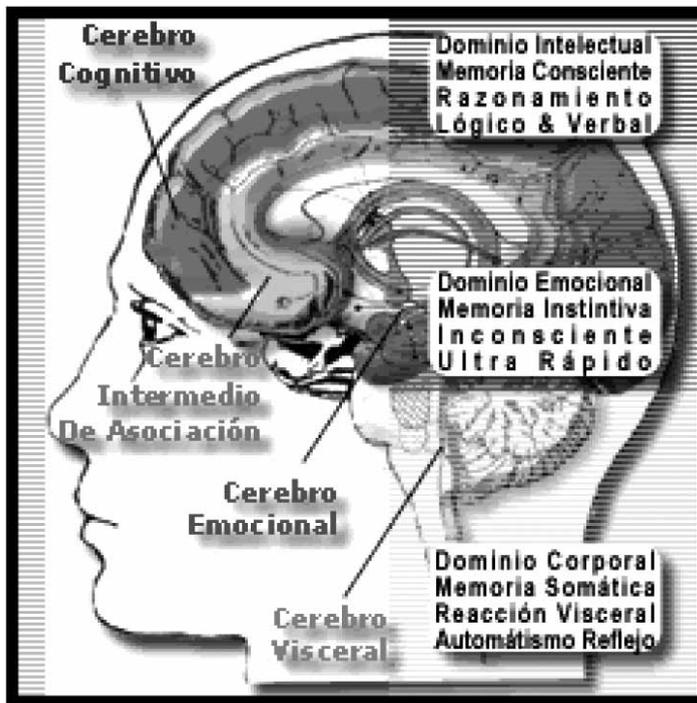
En el docente que no ha percibido o no ha recibido una formación que pueda facilitar la comprensión sobre en qué situación se encuentra el alumno le puede generar incertidumbre en su praxis educativa.

Los deseos de los alumnos, apetencias, estados de ánimo... suelen tener una justificación; para la cual el profesor debe estar en disposición personal y técnica de poder atender. Y esta situación viene a ser la mayor problemática que ofrece la enseñanza desde la perspectiva docente (López y Martín, 2011-2012).

**Goleman** (2012) tomando el referente de su propio modelo de IE, con sus cuatro esferas genéricas: la autoconciencia, la conciencia social, la autogestión y la gestión de las relacio-

nes, trata de establecer implicaciones prácticas de los nuevos descubrimientos científicos en Neurociencia.

**Todos estos nuevos conocimientos científicos**, sobre el funcionamiento del cerebro humano, **han posibilitado que podamos proporcionar nuevos argumentos para poder entender los procesos cognitivos y cognoscitivos y poder aplicarlos a nivel educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como nace la Neurociencia aplicada a la educación (NeuroPedagogía).** *“La Neurociencia aplicada a la educación es el intento por fusionar ambas ciencias, la neurociencia y la pedagogía, en una mezcla de estrategias, modelos, métodos y procedimientos significativos, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje estén acordes al desarrollo neurofisiológico del individuo, estimulando para ello áreas y/o regiones cerebrales a través de estímulos adecuados, que puedan ser captados en forma natural y ser procesados e integrados por el cerebro, de manera tal, que esta información pueda ser considerada relevante por el individuo y convertida luego en información utilizable y aplicable”.*<sup>11</sup>



Fuente: <http://imagina65.blogspot.com.es/2010/07/la-zona-cerebro-inteligencia-emocional.html>

## 6. CONCLUSIONES

La **propuesta de formación vivencial**, que se expone brevemente, es el resultado de más de veinte años de trabajo en Universidades y centros de formación del profesorado en España. Este trabajo fue encuestado en la elaboración de una tesis doctoral (Learreta, 2004), sobre la influencia de las corrientes de formación de expresión corporal del profesor y su posterior puesta en práctica en la labor docente cotidiana en la Comunidad de Madrid, con una valoración muy positiva.

El objetivo que se pretende con este trabajo formativo es el de a través de un proceso cinético posibilitar desde el lenguaje corporal personal y cotidiano hacer una reflexión y generar un lenguaje corporal expresivo de acuerdo a las necesidades individuales y del contexto **facilitando el desarrollo de la competencia emocional**. Pretende ser una reflexión para el estudiante y el docente sobre su planteamiento personal y su modelo de actuación en la tarea educativa, mediante las actividades y vivencias que la expresión corporal aporta. Se plantea: descubrir, explorar y analizar las posibilidades y recursos expresivos y sensitivos del propio cuerpo. Sensibilizar al estudiante y docente hacia la necesidad de servirse de la expresión corporal para facilitar y desarrollar los procesos de comunicación. Integrar estos conocimientos en el proceso metodológico facilitando nuevos aprendizajes; la integración en el contexto cultural; la socialización del grupo de clase, la flexibilidad psicofísica y la creatividad, todo ello desarrollado a través de unos **bloques de trabajo**:

- 1.- **Conocimiento del propio cuerpo.** Reconocer las distintas partes de nuestro cuerpo: manos, piernas y pies, rostro, torso... ejes corporales. Observación mediante los sentidos de las características capacidades y limitaciones de las distintas partes de nuestro cuerpo: a la mirada, al tacto, las posibilidades de sonido, de movilidad, etc.
- 2.- **Conocimiento del espacio.** Proxémica, que tiene por objeto el estudio de la estructuración que hace el ser humano de la organización del espacio que le rodea. Tenemos en cuenta tanto el espacio personal, interior de cómo se percibe el sujeto, así como del espacio parcial o propio de su entorno cercano; el espacio de la sala; y el espacio social de la comunicación con los demás.
- 3.- **Experienciar movimientos básicos, tanto dinámicos como estáticos.** Estudio de las posibilidades de ubicar nuestro cuerpo en posiciones estáticas, en situaciones de equilibrio-desequilibrios; así como su transición a posiciones dinámicas y las distintas formas de desplazamientos. Situaciones de equilibrio, impulsos, modos y formas de desplazamientos... Posiciones sentada tumbada, de pie, etc.
- 3.- **La respiración y la relajación corporal.** Aunque la respiración se realiza de manera automática e inconsciente, es necesario aprender a realizar una respiración integrada que surja del interior de nuestro ser y facilite la respiración serena y regular; flexible y espontánea. La práctica respiratoria tiene una relación estrecha con la educación de la voz y la técnica de la palabra. En una situación emotiva conduce a la vociferación del grito. Aprender y vivenciar técnicas de relajación que permitan la alteridad psicofísica. Una postura relajada muestra fortaleza y capacidad de relación.

- 5.- **Organización espacio- temporal, ritmo, sonido y música.** La alternancia de duración, estímulo, rapidez o lentitud. La importancia de la música en el desarrollo de las situaciones y su implicación cerebral.
- 6.- **Relación con los objetos.** Su utilización práctica se realiza desde el descubrimiento de sus características físicas, toma de conciencia de su textura, color, forma... y sus posibilidades para la acción y la relación.
- 7.- **La comunicación interpersonal y la construcción social.** La comunicación interpersonal se construye por la interacción de los mensajes verbales y no verbales que se dan entre los interlocutores. La capacidad de emitir o recibir mensajes condicionará la comunicación de cada uno. Teniendo en cuenta la premisa de que si no hay buena comunicación consigo mismo no puede darse una comunicación con los otros, exige una aceptación personal, ser uno mismo, sinceridad y autenticidad, desarrollado en un contexto de libertad.
- 8.- **El cuerpo que siente.** Ser capaz de sentir y expresar sentimientos, favoreciendo su experimentación, sin recibir censuras por ello. Esto posibilita vivenciar situaciones de angustia, miedo, sufrimiento, hostilidad, agresividad, modelos de situaciones repetitivas, etc.
- 9.- **El cuerpo que crea.** Se trata de vivenciar nuevos gestos, posturas, imágenes mentales. Posibilitar la confianza a lo nuevo y desconocido y crear modelos diferentes dentro de la espontaneidad creadora, generando formas expresivas que tengan significación en sí mismas.

La realización práctica del programa debe realizarse en un **clima de libertad y autoconfianza**, que posibilite la ausencia de mecanismos de autodefensa por parte del practicante.

La estructura de trabajo que se plantea debe reunir una serie de **condiciones básicas** para poder obtener los objetivos previstos. La actividad debe ser abierta y flexible, debe facilitar la actividad específica de cada uno, que admita lo discontinuo y la improvisación, que posibilite la creación, enfocada a la personalización y no a la instrumentalización, posibilitando la realización personal y no la sumisión o la sublimación.

Las propuestas de trabajo son presentadas en una forma general buscando la mayor amplitud en su interpretación y evitar presentarlo como si fuese un ejercicio de trabajo. Posee una importante relevancia la realización de la actividad, permitiendo vivenciar con profundidad la actividad propuesta, como la posterior toma de conciencia del mismo a través de las sensaciones del practicante.

En las sesiones se trabaja con el sonido y la música en sus diversas acepciones, tanto generada por los mismos practicantes, como de apoyo a las actividades propuestas, así como jugar con factores como el silencio, el ritmo, la onomatopeya, la síncope, etc. En las sesiones se retira la palabra como tal durante la práctica. Su objetivo es reforzar el lenguaje corporal e ir conociendo sus interpretaciones, así como facilitar una mayor interiorización personal en sus acciones. Aunque se pueden emitir sonidos, voces, etc.

En la aplicación de la dinámica de grupos, se verbalizan las sensaciones, sentimientos, impresiones, pasiones, etc., vividos por los componentes del grupo e intercambian sus emociones. La verbalización facilita la toma de conciencia y posterior cognición de las experiencias

vividas. Esta práctica se realiza desde el profundo respeto a las expresiones sobre las vivencias realizadas por cada uno. La programación de las sesiones pretende recoger y organizar las vivencias emocionales del practicante.

Es a través de estas vivencias como el estudiante y el docente despliegan, desarrollan, prosperan, acrecientan y mejoran su competencia emocional.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21-1. Universidad de Murcia.
- BUZAN, T. (2002). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA (2008). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación*, 2. Recuperado de <[http://www.educantabria.es/informacion\\_institucional/publicaciones/cuadernos-de-educacion-2-las-competencias-basicas-y-el-curriculo-orientaciones-generales-2007](http://www.educantabria.es/informacion_institucional/publicaciones/cuadernos-de-educacion-2-las-competencias-basicas-y-el-curriculo-orientaciones-generales-2007)>.
- CRAVEN NUSSMANN, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- DAMASIO, A. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Debate.
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- DE BONO, E. (1974). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1997). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- DELORS, J. (1999). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- EDELMAN, G. M. y TONONI, J. (1990). *El universo de la conciencia*. Madrid: Crítica.
- EVANO, C. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en Pedagogía*. Barcelona: Grao.
- EURYDICE Española (2003). Competencias clave. Recuperado de <[https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f\\_codigo=11484&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f_codigo=11484&codigoOpcion=3)>
- GARCIA MORIYON, F. (coord.) (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- GARDNER, H. (1993). Múltiples Inteligencias. The theory in practice. Nueva York: *Basic Books* (traducción en castellano de Paidós Ibérica. Barcelona, 1995).
- GARDNER, H. y SÁNCHEZ BARBERAN, G. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- GODDARD, S. (2005). *Reflejos, aprendizaje y comportamiento: una ventana abierta para entender la mente y el comportamiento de niños y adultos*. Barcelona: Vida Kinesiología.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- INE (2012). España en Cifras. Recuperado de URL: <<http://www.ine.es/prodyser/pubweb/espcif/2012/files/assets/se0/page2.html>>.
- KANDEL E.; SCHWARTZ, J. H. y JESSELL, T. M. (2000). *Principios de Neurociencia*. Madrid: Mc Graw.
- LEARRETA, B. (2004). *Los contenidos de la Expresión Corporal en la Educación Física de la Educación Primaria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Buena Visión.
- LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, J.L. (2010). Demoleedor Informe de la Comisión Europea. *Revista profesional ANPE*, 531. Recuperado de <[http://www.anpe.es/Html/pdf/r531/18\\_23%20OPINION%20531.pdf](http://www.anpe.es/Html/pdf/r531/18_23%20OPINION%20531.pdf)>.
- LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, J. L. y MARTÍN VICENTE, G. (2011). Las competencias docentes a la luz de la neurociencia. Aprender a pensar desde el cuerpo. *Lecturas efdeportes*. Año 16, 156. Recuperado de <<http://www.efdeportes.com/efd156/las-competencias-docentes-a-la-luz-de-la-neurociencia.htm>>.
- LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, J. L. y MARTÍN VICENTE, G. (2012). *El Lenguaje Corporal del Profesor*. Actas del IV Congreso Internacional Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca (España).
- MACLURE, S.; DAVIES, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍN VICENTE, G.; LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, J.L. y LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2012). La formación del profesor: su lenguaje cinético-corporal. *Educaweb. Monográfico* 263. Recuperado de <<http://www.educaweb.com/publicaciones/monografico/2012/acceso-profesion-docente/>>.
- MORA, F. (2000). *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel.
- MORA, F. (2002). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOYA-ALBIOL L. y HERRERO N, BERNAL, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50, 89-100.
- ORTIZ, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- PLANELLA, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación, 1*. Recuperado de <[http://www.educantabria.es/informacion\\_institucional/publicaciones/cuadernos-de-educacion-1-la-naturaleza-de-las-competencias-basicas-y-sus-aplicaciones-pedagogicas-2007](http://www.educantabria.es/informacion_institucional/publicaciones/cuadernos-de-educacion-1-la-naturaleza-de-las-competencias-basicas-y-sus-aplicaciones-pedagogicas-2007)>.
- OCDE (2000). The definition and selection of key competencies (DeSeCo). D.S. Rychen and L.H. Salganik (eds.). Recuperado de <<http://www.deseco.admin.ch/>>.
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). Resolución de 18 de diciembre de 2006 (DOUE 30/12/2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>.

- RATEY, J. J. (2002). *El cerebro*. Barcelona: Random House Mondadori.
- RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- STERNBERG, R. (1997). *Inteligencia exitosa: como una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, F.J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. (2005). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- VELASCO MAILLO, H. (2010). *Cuerpo y Espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: Edición Universitaria Ramón Areces.
- VICENT, J. D. (2009). *Viaje extraordinario al centro del cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- VILARROYA, O. (2002). *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets.
- WATZLAWICK, P. (2002). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- ZUBIRI, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Tecnos.

# REVISIÓN DEL ESTADO DE FLOW EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA EXPRESIVO-CORPORAL DE IMPACTO EMOCIONAL

ROSAURA NAVAJAS PECO

PATRICIA ROCU

*Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante décadas es reconocida la Expresión Corporal como uno de los contenidos de la Educación Física que ha estado menos presentes e incluso ha sido omitida dentro de las prácticas en el ámbito educativo, Montero (2008). En su mayoría las causas tienen origen sobre la incapacidad del docente en desarrollar sus clases por la poca formación recibida sobre este tema, por la dificultad que tiene en cuanto a su evaluación y cierto grado de inseguridad para llevarla a cabo de forma adecuada.

La Expresión Corporal es una disciplina donde el cuerpo, movimiento, y los sentimientos son la base en la que se apoyan sus objetivos. Entendemos que a través del cuerpo, sus acciones, actitudes, movimientos somos capaces de exteriorizar un mundo interior y representar conceptos que se identifican con la persona y su forma de ser. Es reconocido el carácter terapéutico que posee este contenido sobre todo cuando sus enseñanzas se mantienen en el tiempo, (Alvarez Barrio, M<sup>o</sup> J; Quintana Yañez, M<sup>a</sup> A. 2009): Nos encontramos en la dimensión del sentir cuyo comportamiento es de tipo afectivo, el desarrollo de actividades que analicen de forma consciente nuestro cuerpo y sus maneras de expresar la emoción hace que el alumnado conozca la importancia de la representación corporal en nuestro entorno. ¿Cómo afecta nuestra imagen corporal en la relación con los demás? ¿qué tipo de gestos de forma natural expresamos y no somos conscientes? ¿es fácil tener el control de nuestras actitudes corporales? ¿nuestro cuerpo siente vergüenza cuando representamos? ¿Los lenguajes expresivos tienen importancia cuando se someten a interpretación de otros? etc.

Hablamos de un cuerpo expresivo donde toda manifestación que salga de él tiene sus consecuencias tanto en el medio donde se representa como en la interpretación que hacemos sobre las respuestas de los demás o la percepción del entorno.

La emoción es vivida con individualidad, producto de un conjunto de variables que nos hacen ser únicos e inimitables. Las experiencias pasadas, la relación con otros, los éxitos y fra-

casos, las actitudes frente a los problemas y un sinfín de circunstancias se funden formando la personalidad. Es importante hacer un análisis consciente de este reflejo interno del ser humano para desarrollarse de una forma integral.

La Expresión Corporal dentro del ámbito educativo tiene gran significación, ya que no solo trabaja los contenidos propios que se le atribuyen, sino que se pueden potenciar competencias emocionales, de forma transversal a través de una metodología consciente planificada por el docente donde se ponga énfasis en el trabajo sobre las emociones y la implicación de estas en nuestra vida diaria, Ruano (2004) desarrolla un trabajo de evaluación sobre la incidencia de la expresión corporal sobre las distintas emociones.

El trabajo que nos ocupa desarrolla las competencias emocionales dentro del ámbito universitario. Así como en toda la enseñanza obligatoria aparece en los planes de estudio contenidos expresivo corporales, en la formación docente de futuros profesionales de educación física está presente con mayor protagonismo. Por ello se ha visto la necesidad de poner en práctica de forma paralela el trabajo de las competencias emocionales que se adaptan perfectamente y se pueden fundir con los contenidos propios de área con un objetivo de gran trascendencia como es el fortalecimiento del futuro maestro para enfrentarse a un alumnado muy diferente al que teníamos hace unos años. ¿Cómo enfrentarse a un alumnado cambiante? ¿cómo saber separar nuestros problemas emocionales sabiendo crear climas adecuados en el aula? ¿cómo inyectar motivación en el alumnado? Etc, todas estas preguntas tienen parte de respuesta si nuestros docentes están provistos de fortaleza y se conocen como personas sabiendo capacidades y limitaciones, maneras de comportamientos y actitudes que pueden mejorar, saber conocer su entorno y percibir posibles problemáticas que aparezcan, controlar el grupo, manejar competencias no sólo desde la dimensión cognitiva sino la conductual y afectiva, sin olvidarnos de la dimensión creativa y sus procesos imprescindibles dentro del campo expresivo corporal Cachadiña (2004).

A través de la Expresión Corporal y su trabajo consciente en todas estas temáticas el futuro docente sabe cómo manejar las situaciones sin temor y con tranquilidad. El plantear situaciones diferentes y novedosas con el objetivo de crear posibles reacciones que no se controlan hace que se vayan modificando actitudes y que conozcamos nuestra capacidad para poder enfrentarnos y mejorar en nuestro comportamiento.

## 2. OBJETIVOS

La propuesta consiste en representar en el medio urbano una situación donde el alumnado tendrá que expresar distintas emociones y sensaciones frente a la crisis que vivimos actualmente finalizando con un desenlace esperanzador. Además teniendo el propósito de interactuar con el público y saber cómo enfrentarse a posibles reacciones que se puedan presentar.

Por lo que se conseguirá llevar la tradicional sesión de contexto universitario a uno completamente diferente como es la calle posibilitando al alumnado enfrentarse a nuevos retos y sensaciones totalmente diferentes que mejoran su capacidad de control frente a situaciones, además de crear emociones distintas que potencian la capacidad de expectación y sorpresa que en un contexto habitual no se suelen presentar.

Por lo tanto podemos ver cómo se utiliza la expresión corporal como un medio más que incluye un contenido perteneciente al campo emocional como es expresar emociones frente a una temática actual (crisis), además de incorporar una posible interacción con el público, provocando respuestas frente a acciones desconocidas consiguiendo que nuestro alumnado sea capaz de enfrentarse a un escenario cambiante y diferente a su entorno habitual como es el aula en la universidad.

Esta propuesta afronta múltiples temáticas integradoras para potenciar el trabajo desde las distintas dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales.

### 3. METODOLOGÍA

El diseño de investigación es un estudio de casos bajo un enfoque mixto. La muestra contó con un total de 23 personas (19 chicos y 5 chicas) pertenecientes a un grupo de alumnos/as del MFP de la U.C.M. durante el curso 2012/13.

Se utiliza un cuestionario sobre el estado de Flow para analizar cómo han fluido en la propuesta y ver sus posibles respuestas frente a un trabajo expresivo corporal que no se desarrolla habitualmente. Analizamos la capacidad de afrontar un trabajo novedoso que presenta dificultades por ser en un contexto poco predecible, ver cómo sienten la ejecución del mismo, observando el nivel de conocimiento de la acción en cada momento, así como la facilidad o dificultad de control de la acción, observando el paso del tiempo de forma tranquila y atendiendo al nivel de disfrute que le aporta esta nueva situación.

Uso de un cuestionario de evaluación cualitativa donde se hacen nueve preguntas que están íntimamente relacionadas con el cuestionario de Flow, pero referidas a la experiencia una vez desarrollada. Donde el alumnado puede expresar libremente lo que sintió y las reacciones frente a cada situación.

Se consideró oportuno utilizar también un diario reflexivo para que el alumnado expusiera sin ningún tipo de guía lo que ha supuesto el realizar esta sesión en otro ámbito que no es el habitual y las emociones que despertó en ellos/as poder hacer una propuesta creativa e innovadora.

La presencia de un observador externo fue también parte del análisis para dar una visión crítica como espectador consciente de lo que acontecía en cada momento.

Se evalúa de forma cuantitativa lo que ha supuesto la actividad y el grado de satisfacción de la misma.

### 4. RESULTADOS

Una vez hecha la valoración del Cuestionario de Flow observamos los siguientes datos según sus variables de mayor a menor puntuación:

En primer lugar la variable con mayor puntuación es la de la experiencia autotélica, basada en el nivel de diversión y gusto por la ejecución de la experiencia. Nuestro alumnado tiene

de media un valor de 8.41 sobre 10. Con lo que se deduce que ha sido una actividad gratificante donde han percibido sensaciones de disfrute y diversión.

En segundo lugar aparece como variable mejor puntuada la claridad del objetivo, con una puntuación de 8.40. Por lo tanto los alumnos y alumnas han considerado que en esta actividad se tenían los objetivos claros y seguridad en lo que estaban haciendo.

En tercera posición la variable con mejor puntuación es la de pérdida de autoconciencia con un valor de 8,22 sobre diez, donde se define la preocupación por la imagen dada a los demás sobre la ejecución. En este caso el alumnado no se siente en absoluto juzgado por el público y se despreocupan de lo que puedan pensar sobre su actuación.

En cuarto lugar la variable equilibrio reto habilidad es valorado con 8.03. No sienten ninguna dificultad frente a la ejecución de esta actividad y la afrontan sin ningún problema.

En una posición intermedia con un valor de 7.99. El alumnado considera que han podido realizar la actividad sin costarles a penas en relación al nivel de concentración y atención en la ejecución de la actividad.

Y en posiciones más bajas de puntuación se encuentra el ítem claridad en el feed back, se obtiene una puntuación de 7.92. Valores que aunque están por debajo de la prioridad en la media también son positivos, percibiendo que en el proceso de acción de la actividad han sentido que lo estaban haciendo bien, no solo en la práctica, sino también tenían una percepción positiva en el pensamiento.

En un puesto más bajo se encuentra la variable sentimientos control, dándose una puntuación de 7.91. Sienten control sobre la acción y no hay sensación de pérdida o desviación de la atención en la ejecución.

En la elección de puestos más bajos esta la variable de automatismo, donde se demuestra si hay espontaneidad en la ejecución. Aquí los valores siguen dando una puntuación positiva de 7.63. El alumnado se siente tranquilo y se desarrolla la acción de forma espontánea sin tener que pensar en cada fase o parte de la ejecución.

Y en el puesto último los valores bajan de una manera drástica, con un valor de 5.83 puntos. Y nos indica que no tienen absoluto control del paso del tiempo, ni la percepción temporal.

Respecto al cuestionario donde se le hacían preguntas sobre la actividad después de haberla realizado y que estaban íntimamente relacionadas con el cuestionario de flow, el alumnado considera que es una actividad que realizarían de nuevo, debido a su carácter innovador, peculiar, especial y diferente. Donde el nivel de dificultad es mínimo y están tan metidos en el papel que no perciben la mirada externa del público. Consideran también que la experiencia es muy gratificante porque cada alumno siente ser protagonista de la acción, y el trabajo de colaboración hace establecer lazos de unión fuerte para seguir trabajando en el contexto aula.

Cuando realizan el trabajo del diario reflexivo de la experiencia que han tenido, hay unas variables que también se repiten en sus textos. Tales como calificar la actividad reforzando al cuestionario de Flow y al cuantitativo. Hablan mucho desde un ámbito más emocional y vivencial reflejando la importancia que tiene la expresión de emociones y la cantidad de sensaciones que despierta este tipo de experiencias innovadoras en donde no solo se cambia la ubicación de la actividad, sino que el escenario es absolutamente nuevo junto con todos sus integrantes, público externo desconocido y reacciones que no sabemos por dónde pueden llegar.

La calificación que obtiene este tipo de experiencia por todos y todas los/as universitarios es altamente positiva. Del uno al diez, uno ha puntuado diez, tres puntuaron nueve, diez puntuaron ocho, dos puntuaron siete y uno puntuó seis. Se deduce que es valorada de forma muy positiva por el cien por cien del alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

En definitiva se analiza esta actividad de gran éxito a nivel de disfrute, han sabido controlar en la ejecución y conocer sus capacidades sin ningún problema, no han tenido el sentido del ridículo y han estado ajenos a interpretaciones externas, teniendo poca percepción sobre el paso del tiempo.

Al ser una actividad calificada por el alumnado de diferente, poco usual, original, divertida, significativa, atractiva, asequible, sencilla, interesante y curiosa, despierta una cantidad de sensaciones y emociones que hacen que siga la ilusión por este contenido expresivo corporal. Los alumnos y alumnas, perciben sensaciones, positivas, de bienestar, gratificantes, de excitación, libertad, euforia, desinhibición, donde hay pinceladas de emociones donde la exaltación está presente, la expectación causa interés, atención, etc.

Lo que aporta la actividad se repite en todas las reflexiones realizadas por el alumnado. Sienten una sensación de placer por haberlo logrado, haber pasado la vergüenza, por haberse expresado en público. Es una actividad que despierta sensaciones en el propio cuerpo nunca vividas y difíciles de repetir es una actividad que supone un reto muy atractivo.

Es obligado incluir en las conclusiones la importancia que da el alumnado a haber podido hacerla en grupo. El cien por cien del alumnado coincide que ha sido muy importante para tener sentimiento de pertenencia al grupo, de cohesión y de establecer un clima especial entre ellos. Nos hablan de sensación de compromiso, respeto, apoyo, empatizar, respaldo, arropamiento, fidelidad, todo ello potencia la ayuda y se fomenta el trabajo en equipo.

Las anotaciones del observador externo, coinciden notablemente con las sensaciones que expresan los alumnos en todo lo que han realizado de cuestionarios. Etc. Pero ha podido ver con mayor profundidad las reacciones que el público ha tenido cuando se ha encontrado esta escenificación espontánea en plena calle. El público tiene reacciones tales como sorpresa, miradas de asombro, en cierta medida preocupación, sustos, risas, aplausos, desconcierto, interés. Se reconoce por el propio alumnado que la interacción con el público fue escasa o nula aunque en un principio estaba contemplado como objetivo en la actividad. El alumnado reconoce que estaba tan ensimismado con la escenificación que no llegaron a conectar con el público, más bien porque nadie era capaz de dar el primer paso, porque existía una sensación de vergüenza, e incluso miedo a posibles reacciones no controladas.

En definitiva la suma de actividades expresivo corporales basadas en el trabajo consciente y planificado donde creamos climas emocionales va a ser la clave para poder familiarizarnos con las emociones e ir superando no solo conflictos internos personales, sino que ayuda a desarrollar habilidades sociales de calidad. Por ello vemos necesario que en ámbitos universitarios donde se trabaja en esta área expresivo corporal no solo se aprendan los contenidos

de la propia materia, sino que hagamos un trabajo paralelo donde se presenten las emociones y sepamos gestionar nuestro yo interno de forma inteligente. La competencia emocional tiene mucho sentido incluirla en contextos educativos, porque ayudará a potenciar la sabiduría interna de cada ser humano y la relación con los otros en armonía, equilibrio y estabilidad..

## REFERENCIAS

- ALVAREZ BARRIO, M<sup>a</sup> J.; QUINTANA YAÑEZ, M<sup>a</sup> A. (2009). *Expresión Corporal y salud*. Foro Gana Salud, Info. Volumen 3.
- CACHADIÑA CASCO, M<sup>a</sup> P. (2004). *Expresión corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis. Universidad Politécnica de Madrid
- GELPI FLETA, P.; LOZANO, P. (2010). *Las emociones en movimiento en las aulas de la Universidad: Posibilidades de la Expresión Corporal en la génesis de las emociones positivas y bienestar como medio de educación emocional*. Comunicación presentada en las VI Jornadas de Emociones positivas y bienestar. Barcelona (18-19 de marzo).
- MONTERO GÓMEZ, A. (2008). *La práctica docente a debate. Inclusión de la Expresión Corporal en la programación anual del docente: preferencias personales y falta de formación profesional frente al deber legal*. Edfdeportes
- RUANO, K. (2004). *La influencia de la expresión sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis. Universidad Politecnica de Madrid.

# LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA HERRAMIENTA PERFECTA PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

ALBERTO PINTO GIL

*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM  
I.E.S. "Galileo Galilei", Puertollano (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los docentes que imparten la asignatura de Educación Física cuentan con múltiples herramientas a la hora de desarrollar sus contenidos, el movimiento, es una de ellas y supone un elemento imprescindible para la consecución de los mismos; pero, ¿qué ocurre cuando tenemos alumnos que presentan dificultades de movilidad o ésta es muy reducida como es el caso de los que tienen parálisis cerebral?

En algunas ocasiones éstos no harán educación física, serán meros espectadores del proceso enseñanza-aprendizaje del resto de los compañeros, que sí poseen buena movilidad, y en otras, el camino correcto será el de buscar algunas de las alternativas posibles para conseguir su integración.

A lo largo de esta comunicación pretendemos dar respuesta desde la perspectiva de la educación inclusiva, con propuestas de trabajo e intervenciones, a ésta y otras preguntas que pudieran surgir para dar solución a estos alumnos que se encuentran en nuestros centros con parálisis cerebral, que presentan una movilidad reducida importante y por qué no, en algunas ocasiones, dificultades afectivas-sociales y cognitivas.

También, podremos comprobar cómo la inclusión de la competencia emocional va a reportar unos beneficios, que sin lugar a dudas, nos harán valorar muy positivamente la suerte que supone poder compartir aprendizajes con este tipo de alumnos.

## 2. EL CURRÍCULUM

Aunque estamos a la espera de una nueva legislación en materia educativa, en estos momentos, nuestro marco legal de referencia debe basarse en el conocimiento de la Ley Orgánica

de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en la que se definen y desarrollan los principios y fines del sistema educativo, a la vez que determina las líneas generales que han de guiar la educación del alumnado.

En capítulo 1 del título preliminar, concretamente en el artículo 1, podemos encontrar los siguientes apartados que hacen referencia directa a este tipo de alumnado.

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimenten el alumnado y la sociedad.
- i) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por otro lado, en el artículo 2, destacamos:

- a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Posteriormente, ya en el Capítulo 2, concretamente en el artículo 3 punto 8 podemos encontrar:

- 8) Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 (las enseñanzas que ofrece el sistema educativo) se adaptarán al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Más adelante, en el Título II de la Equidad en la Educación, podemos encontrar en el capítulo 1 que está dedicado al *“Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”* concretamente en el artículo 71, los principios que seguirán las administraciones educativas así como los recursos a emplear; así como posteriormente, en la Sección Primera el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Y lo desarrolla el ámbito de aplicación a partir del artículo 73 el ámbito y la escolarización en el artículo 74.

En otro nivel de concreción del currículum, ya en el Proyecto Educativo, se deben definir una serie de medidas curriculares y organizativas que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas que favorezca una atención personalizada a las características de su alumnado. Dentro de estas medidas se incluyen las establecidas en artículo 13.2 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y las establecidas en el artículo 12.3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Gulías, Olivas, Pinto, 2012).

Una vez revisado el marco de referencia general con el que contamos en legislación, en materia educativa, nos encontramos con un último apartado cuya realización compete al profesor que imparte la asignatura de Educación Física directamente con este tipo de alumnado que es

la elaboración del PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO (PTI). En este plan, se tienen que incluir un conjunto de actuaciones educativas que contemplará las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área, los contenidos, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios.

### 3. CONOCIMIENTO DE LA PARÁLISIS CEREBRAL

Para llevar a cabo la docencia de manera adecuada, el docente cuenta con los conocimientos generales que le van a capacitar para impartir su asignatura, en este caso Educación Física, con unas garantías suficientes. Ahora bien, en el caso de contar con alumnos con características concretas y peculiares, como es el caso de los alumnos con parálisis cerebral, esta formación se hace insuficiente y el docente debe hacer un esfuerzo por conocer más en profundidad las características de esta discapacidad.

Las principales herramientas con las que cuenta el docente serán fundamentalmente, el estudio y la recopilación de información a través de fuentes bibliográficas, artículos o revistas especializadas, así como la visita de páginas webs relacionadas con asociaciones especializadas en esa afección.

No podemos perder de vista la información que nos aportará la familia, al fin y al cabo, es la que mejor conoce al niño, ya que en la mayoría de los casos, ellos junto a fisioterapeutas, maestros, cuidadores, y por qué no médicos, han actuado reforzando más y más aquellos consejos profesionales que han recibido desde su nacimiento.

Así mismo, será importantísimo conocer la información que nos puedan aportar otros profesionales que hayan trabajado con ellos en etapas anteriores, infantil o primaria. Estos datos facilitados por: tutor, maestro de Educación Física, fisioterapeuta, auxiliar técnico educativo, etc. nos serán de gran utilidad y servirán de punto de partida de nuestra valoración inicial.

#### 3.1. La parálisis cerebral infantil

Sánchez y Llorca (2004) definen Parálisis Cerebral Infantil (PCI) como *“una anomalía de tipo neuromotor debida a una lesión cerebral que se produce en los primeros años de vida”*. Puede producirse durante el embarazo, en el momento del parto o después del parto, señalando como límite máximo los dos o tres años de edad, justo en el periodo de mayor desarrollo del Sistema Nervioso Central. Una neurona o una célula grial o conjunto de ellas puede ser dañada por cualquier proceso que interfiera con su metabolismo energético, ya sea una reducción del oxígeno o de la glucosa, una introducción de alguna sustancia tóxica, o la interrupción del aporte sanguíneo. Si una interferencia del metabolismo energético dura más de 10 minutos, todas las células de la región afectada mueren.

Según García, Uría y Menéndez (1999) las lesiones cerebrales pueden ser muy variadas, más o menos extensas y graves, y se manifiestan en algunos de estos síntomas:

- Trastornos del tono motor: Con aumento del mismo y exageración de los reflejos (P.C. espástica). Con disminución de dicho tono (P.C. hipotónica). Con predominio de la incoordinación de los movimientos intencionales (P.C. atáxica) o de los involuntarios (P.C. discinética). Así como formas mixtas con características que participan en varias de las formas anteriores.
- Alteraciones sensoriales auditivas o visuales, de mayor o menor gravedad.
- Trastornos del lenguaje y de la comunicación cultural, por lesión de estructuras cerebrales o del tono muscular de los órganos expresivos.
- Manifestaciones epilépticas, consecuentes a la lesión neurológica.
- Retraso intelectual, derivado de la afectación neurológica central, o de un grave trastorno del desarrollo condicionado por las limitaciones perceptivas.
- De estos posibles síntomas se deriva, a su vez, alteraciones o retrasos importantes en la adquisición de patrones conductuales para la autonomía personal: marcha, control de esfínteres, deglución, masticación, vestido, etc.

### 3.2. Clasificación de la parálisis cerebral

Perlstein (1949,1952) realizó una clasificación, que a día de hoy, es considerada como un referente debido a su claridad lógica. Posteriormente, otros autores han hecho otras como es el caso de García Hernández (1998) y Puyuelo (2000), todos ellos basados en el primero. Dicha clasificación atiende a los siguientes criterios:

- CLASIFICACIÓN BASADA EN EL TIPO
- CLASIFICACIÓN BASADA EN LA TOPOGRAFÍA
- CLASIFICACIÓN BASADA EN EL GRADO
- CLASIFICACIÓN BASADA EN EL TONO
- DISFUNCIONES ASOCIADAS

3.2.1. Clasificación basada en el tipo. Está centrada en el carácter de los movimientos disociados. Según los mismos, tendríamos:

3.2.1.1. *Espasticidad*: Se trata de una descoordinación en los movimientos musculares producida por hipertonía, es decir, por un aumento exagerado del tono muscular. El juego entre excitación de unos músculos e inhibición de los antagonistas no se manifiesta, observándose una exagerada contracción cuando los músculos están en extensión. La espasticidad interfiere con la realización del movimiento voluntario, caracterizándose por la existencia de espasmos musculares cuando el sujeto desea realizar una acción.

3.2.1.2. *Atetosis*: Se caracteriza por extraños movimientos involuntarios, sobre todo en las extremidades distales (dedos y muñecas) aunque, dependiendo de la gravedad, pueden estar también afectados el control de la cabeza y el tronco. Estos movimientos dificultan la realización de actos voluntarios. Pueden surgir incluso cuando el niño está relativamente quieto, sólo cesan en estado de reposo o sueño y se incrementan cuando aumenta la tensión emocional.

Una diferencia con la espasticidad es que si en ésta se dan los rasgos de hipertonía ya comentados, en la atetosis, por el contrario, se observan fluctuaciones que van de la hipertonía a la hipotonía. En la atetosis además las extremidades inferiores suelen estar menos afectadas que las superiores.

3.2.1.3. *Ataxia*: Se trata de una incoordinación de los movimientos voluntarios debida a una alteración del balance, de la postura o de la retroalimentación kinestésica. Se caracteriza por inestabilidad en la marcha con descoordinación motora tanto fina como gruesa. El niño atáxico cuando camina lo hace con los brazos abiertos, de forma inestable, lo que provoca que se caiga con frecuencia.

3.2.1.4. *Tipos mixtos*: Se pueden dar varias combinaciones de los tipos anteriores, atetosis combinada con espasticidad, rigidez con ataxia, etc. Se encuentran más casos mixtos que puros. Henderson (1986-b, pág. 191) afirma: “... y es común encontrar niños que no puedan ser claramente clasificados porque exhiben más de un tipo de deficiencia. Aunque una característica pueda predominar, niños espásticos pueden exhibir movimientos atetoides y niños atetósicos pueden sufrir espasticidad”.

### 3.2.2. Clasificación basada en la topografía:

Esta clasificación está basada en la localización y complementa la designación clínica, haciendo alusión a la parte del cuerpo afectada en el movimiento:

3.2.2.1. *Hemiplejía*: Afectación de una mitad lateral del cuerpo (derecha o izquierda)

3.2.2.2. *Diplejía*: Las piernas están más afectadas que los brazos.

3.2.2.3. *Cuadriplejía o tetraplejía*: Parálisis de los cuatro miembros.

3.2.2.4. *Paraplejía*: Sólo las piernas están afectadas.

3.2.2.5. *Monoplejía*: Un miembro solamente está paralizado.

3.2.2.6. *Triplejía*: Tres miembros están afectados.

Molnar y Tarf, (1976) indican que habría que ampliar el concepto de “*plejía*” por el de “*paresia*” que designa una parálisis con restos de movimiento, ya que en la parálisis cerebral es difícil encontrar la parálisis completa.

### 3.2.3. Clasificación basada en el grado

3.2.3.1. *Leve*: Sólo hay afectación en la precisión que requieren los movimientos finos. Pueden hacer la pinza y señalar con el dedo índice. Se desplazan autónomamente aunque pueden existir pequeñas dificultades en el equilibrio y la coordinación. Se les entiende al hablar aunque tienen pequeños problemas articulatorios.

3.2.3.2. *Moderado*: La afectación se produce en movimientos finos y gruesos. Puede caminar pero con ayuda de andadores, bastones, sillas de ruedas, etc. Realiza la pinza con el pulgar y el resto de los dedos y señala con la mano abierta. Aunque se les entiende al hablar tienen graves problemas de pronunciación. Con alguna ayuda técnica pueden ejecutar actividades de la vida cotidiana.

3.2.3.3. *Severo*: Inhabilidad grave para realizar actividades de la vida diaria como caminar, necesitan silla de ruedas y si no es eléctrica tienen que conducirla. Ni realizan la pinza ni pueden señalar. Al hablar se les entiende con mucha dificultad o no tiene habla.

3.2.4. Clasificación basada en el tono. Teniendo en cuenta el tono en situación reposo, encontramos:

- 3.2.4.1. *Isotónicos*: El tono es normal.
- 3.2.4.2. *Hipertónicos*: El tono se encuentra incrementado.
- 3.2.4.3. *Hipotónicos*: Se da una disminución de tono.
- 3.2.4.4. *Variable*: Tono inconsistente.

3.2.5. Disfunciones asociadas. Según Denhoff (1976) y completada con aportaciones de Puuelo (2000) podemos encontrar las siguientes disfunciones asociadas:

- 3.2.5.1. *Sensoriales*: de visión (40% de los casos tienen miopía, estrabismo, nistagmus), de oído (desde una hipoacusia hasta una sordena neurosensorial bilateral), de olfato, táctiles, kinestésicas, propioceptivas.
- 3.2.5.2. *Convulsiones epilépticas*: varían según el tipo y el grado de afectación entre un 40 y un 60% de los casos.
- 3.2.5.3. *Intelectuales*: tipo y grado.
- 3.2.5.4. *Perceptivas*: visuales, auditivas y táctiles.
- 3.2.5.5. *Perceptivo-motores*: alteraciones del esquema corporal, lateralidad, orientación espacial...
- 3.2.5.6. *Conductuales*: hiperquinesia, ansiedad, neurosis...
- 3.2.5.7. *Aprendizaje*: dificultades específicas, secundarias a los desordenes (dependen del tipo y grado).
- 3.2.5.8. *Emocionales*: asociados primariamente con factores familiares o biológicos, secundariamente a los desordenes (tipo y grado).
- 3.2.5.9. *Retraso mental*: oscila entre un 40 y un 60% de los casos.
- 3.2.5.10. *Alteraciones en el desarrollo del lenguaje*: entre el 70 y el 80% de los casos.

### 3.3. Intervención en el aula de educación física

Una vez repasada la normativa más relevante en aspectos relacionados con los ACNNEs (alumnos con necesidades educativas especiales) en este caso relativas a los alumnos con P.C. y vistas las diferentes clasificaciones desde la perspectiva clínica, es el momento de centrarnos en la intervención en las clases de Educación Física, que como todos sabemos, en muchos casos es muy diferente desde el punto de vista didáctico a la que se realiza en un área o materia “normal”.

Según García (2001) para llegar a tener cierta autonomía profesional en el tratamiento de la diversidad un profesor debería:

- Ser un profesional reflexivo y crítico, y no un mero ejecutor de destrezas de enseñanza.
- Ser un agente activo de su propio proceso de formación.
- Ser un investigador práctico en el aula.
- Ser capaz de relacionar dialécticamente la teoría y la práctica.
- Ser un generador constante de currículum.

- Ser capaz de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de los alumnos, escuela y sociedad.

Atendiendo a estas recomendaciones, si tenemos la suerte de coincidir con un alumno con P.C., las posibilidades con las que contamos de cumplir estos objetivos, harán por un lado, que obtengamos una autonomía profesional muy importante, pero por otro y no menos complicado, las dificultades que se nos pueden plantear, nos podrían obligar a abandonar en el intento. Las interacciones, posibilidades, acciones, intervenciones, etc. que se producen en un grupo con un alumno con P.C., con el que queremos conseguir un grado de integración importante, requiere mucho esfuerzo por parte del profesor, además de un grado de madurez y sensibilidad especial por parte de sus compañeros que a veces no tienen y que van adquiriendo a lo largo de las sesiones.

Siguiendo las recomendaciones de Cumellas (2000), las funciones del profesor de Educación Física deben ser:

- Estar bien informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumnado con discapacidad para programar correctamente los contenidos y objetivos a trabajar con él dentro del grupo-clase. Importancia del aprendizaje significativo, de los conocimientos previos ya que condicionarán lo que aprenderá.
- Adaptar el currículum escolar del alumnado con discapacidad y ayudar a que éste tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones reales para llegar a conseguir el nivel más alto posible de desarrollo y aprendizaje.
- Garantizar un equilibrio entre el alumnado con discapacidad y la adquisición del currículum creando las condiciones adecuadas que permitan su desarrollo.
- Provocar que el escolar se enfrente a dificultades que pueda llegar a resolver las cuales le ayudarán a mejorar su autoestima, todo ello respetando su movilidad más lenta y no “sufriendo” si no puede realizar un ejercicio igual que los demás.
- Utilizar las estrategias necesarias para que el alumnado adquiera seguridad y la mayor movilidad posible con su cuerpo.
- Conseguir que el grupo clase sea tolerante y valore a las personas por lo que son y no por lo que les falta y que dentro de la clase se dé una dinámica de grupo donde el disminuido éste integrado positivamente.
- Encontrar junto con el resto de la comunidad escolar, el equilibrio justo entre la exigencia y la sobreprotección, actitudes que impide a los alumnos con discapacidad sean responsables de su vida e interfieran en su crecimiento personal.

### 3.3.1. Competencia emocional

De todas las competencias que podamos trabajar en las sesiones de Educación Física, en un grupo con un alumno con P.C., la competencia emocional resulta la más beneficiada, ya que multitud de intervenciones educativas en sus contenidos, de forma explícita o implícita, portan una carga emocional muy importante.

Así pues, y siguiendo recomendaciones de Gulías, Olivas y Pinto (2012) “*el área de Educación Física, por sus propias características, es la materia del currículum que más oportuni-*

*dades ofrece para la socialización, la cual se verá reforzada por el desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo*". Una característica común a todos es la necesidad de aceptación por los que le rodean, ésta se verá facilitada por la práctica de actividades físico-deportivas. Además, teniendo en cuenta sus limitaciones valoradas anteriormente:

- La normalización constituye un aspecto muy importante. Hay que tratarles como a los demás y exigirles lo mismo siempre que sea posible.
- La sobreprotección y la permisibilidad excesiva no son aspectos positivos para este tipo de alumnado.
- La participación en actividades sociales en el entorno social del niño se hacen muy recomendables.
- A veces, a la dificultad física se unen otras visuales, auditivas, intelectuales..., por tanto, tendremos muy en cuenta el grado de deficiencia a la hora de valorar la exigencia tanto nuestra, como la de los propios compañeros.
- El respeto, la empatía, la ayuda..., serán instrumentos de gran ayuda y necesarios para realizar una intervención educativa con garantías de éxito. Son conceptos que se trabajarán mucho al principio, con el paso del tiempo los utilizarán prácticamente sin darse cuenta.

Estos aspectos, junto con otros, nos garantizarán la adquisición de conceptos relacionados con la competencia emocional.

### 3.3.2. Caso práctico

En este apartado reflexionaremos sobre la intervención en un caso práctico en el que se han seguido las recomendaciones de los epígrafes anteriores además de otros que describiremos a lo largo de este.

Nuestro caso práctico, es un alumno que lleva matriculado en un IES de la localidad de Puertollano (Ciudad Real), los últimos tres cursos académicos. Sus antecedentes son los siguientes:

- Se trata de un niño de 15 años, prematuro de 28 semanas de gestación, afecto de PCI espástica, portador de válvula de derivación ventrículo-peritoneal por hidrocefalia obstructiva, tetraparesia espástica con actitudes y posturas distónicas. Además, presenta flexión crónica de muñecas, con hiperextensión o flexión de los dedos de las manos, miopía y estrabismo.

Anteriormente, en su etapa de primaria, también estuvo matriculado en un colegio de esta localidad. Los datos que obtenemos en la evaluación inicial en el curso 2010-2011 son los siguientes:

- a) *Ámbito afectivo*: El niño manifiesta incertidumbre hacia un centro con más de 500 alumnos. Está motivado y tiene ganas de hacer muchas cosas.
- b) *Ámbito social*: No conoce a ningún alumno del centro, ya que sus compañeros de referencia del centro de primaria, por cercanía, se matriculan en otro IES. Es abierto y va acompañado en todo momento por una auxiliar técnica educativa (ATE) que le facilita mucho su integración y relación con el resto de compañeros y profesores.

- c) *Ámbito cognitivo*: Tiene un retraso mental correspondiente a un niño de 1º o 2º de primaria sabe leer, no puede escribir.
- d) *Ámbito del lenguaje*: Habla con lentitud, a veces se le entiende con dificultad, pero él se esfuerza en repetir, hasta que es entendido.
- e) *Ámbito de la autonomía personal*: Es totalmente dependiente e incapaz de mantener la posición de pie sin ayuda de andador especial. Tiene a su disposición en todo momento una (ATE) que actúa como facilitadora de sus aprendizajes. Ésta pasa a las clases y escribe por él cuando es necesario. Para escribir utiliza un ordenador con un ratón especial, mesa especial, la silla de ruedas es guiada por su cuidadora.
- f) *Ámbito motor*: Su trabajo motórico ha sido desarrollado junto con una fisioterapeuta, que es la misma que realiza el trabajo en el IES. Inicialmente está muy motivado a asistir a las clases de Educación Física, como tradicionalmente venía haciendo en el colegio, además tendrá sesiones individuales con la fisioterapeuta.

### 3.3.3. Intervenciones

Desde el departamento de Educación Física, como se ha hecho en otras ocasiones con alumnos de integración, se realiza una serie de intervenciones con el fin de mejorar sus competencias de una forma general, y la competencia emocional, en particular. Éstas les aportarán beneficios tanto a él como al resto de compañeros con los que comparte docencia directa.

En el curso **2010-2011** (1º ESO), una vez elaborados los horarios, y con las dificultades que esto plantea, nos reunimos con la fisioterapeuta y acordamos que una de las horas semanales acompañaría al chico en las clases de Educación Física, con el resto de alumnos de la clase, y realizamos con él los contenidos lo más adaptados posible. Esta medida es acogida con gran satisfacción por parte del alumno y de la familia. Con ésta se mantiene una reunión para que nos aporte cuantos datos considere importantes para la realización de la nueva programación adaptada.

Una vez avanzamos el curso, se considera que asista otra de las horas en las que el resto de alumnos de su clase tienen educación Física y sea acompañado por la ATE, que junto con algunos alumnos voluntarios, consolidan una segunda intervención educativa. El trabajo se realiza con silla de ruedas y de forma muy esporádica se utiliza un andador especial propuesto por la fisioterapeuta.

Este curso 2010-2011 sirve de integración con el resto de los compañeros y además, se trabaja con la ayuda de varios profesionales en el gimnasio, en unas ocasiones es la fisioterapeuta y por otra es la cuidadora, lo que supone una novedad también para el resto de los alumnos.

El curso **2011-2012** (2º ESO), con la experiencia del curso anterior y la posibilidad de ajustar mejor los horarios, nos ponemos en contacto con Jefatura de Estudios del centro y se cuadran mucho mejor los horarios para que el alumno con P.C. comparta dos horas a la semana de Educación Física con: Fisioterapeuta, profesor de E.F. (cambia de profesor), y resto de alumnos.

Como objetivo principal, nos planteamos utilizar el andador especial siempre que es posible, trabajo que no resulta fácil. Se modifican sus hábitos alimenticios del desayuno, pues no

digiere bien el alimento y tiene muchos problemas intestinales. Sustituimos la leche por zumo y reducimos al máximo los sólidos y asimila mucho mejor.

Establecemos una progresión en cuanto al tiempo e intensidad de las actividades que realiza con el andador y se adapta perfectamente, de tal forma que todos los objetivos que le planteamos los consigue. Cuando no es posible, trabaja con silla de ruedas, pero esto ocurre en muy pocas ocasiones.

La integración con el resto de compañeros resulta muy satisfactoria, en ningún momento es rechazado, al contrario, es muy querido por el resto de compañeros.

En el curso **2012-2013** (3º ESO), sigue con la mayoría de compañeros de clase del curso anterior, además de otros nuevos de Diversificación de 3º con los que coincide en Educación Física.

Continuamos con 2 horas a la semana de E.F. y 2 de fisioterapia. Como novedades, este año se produce un cambio de fisioterapeuta a la que se adapta perfectamente. Su familia para una mayor independencia, le adquiere una silla de ruedas eléctrica a la que se adapta con rapidez. Dadas las características de la asignatura y espacios disponibles tanto en gimnasio como en canchas polideportivas, nos planteamos como objetivo inicial el dominio y manejo de la silla de ruedas eléctrica. También se tiene que hacer alguna obra menor en el centro para eliminar barreras arquitectónicas.

A lo largo de la primera y la segunda evaluación utiliza más la silla de ruedas eléctrica que el andador, bajo nuestro punto de vista, ésta le resta cierta predisposición al uso del andador, aunque bien es verdad, que este tipo de alumnos tienen a veces problemas asociados que hacen difícil el trabajo. Como ejemplos: ha tenido fascitis plantar, problemas con una uña, etc. No siempre lo programado se puede cumplir, a veces hay que parar y otras retomar el proceso desde un punto anterior.

En esta última evaluación, ya con la silla de ruedas eléctrica totalmente dominada, volveremos a centrarnos en la utilización del andador, que le permite una mayor exigencia y desarrollo motriz.

Todos estos aspectos que hemos referido, proporcionan entre él, sus compañeros y nosotros, unas interacciones que hacen que la competencia emocional sea siempre una protagonista indiscutible.

Con el fin de establecer una comparativa con la evaluación inicial (2010-2011) ofrecemos la realizada hace unos días en 2013. Ésta es la siguiente:

- a) *Ámbito afectivo*. Se trata de un niño muy cariñoso, aunque a veces hay que motivarle para que aumente su autoestima, aspecto al que responde inmediatamente con una sonrisa. Dentro de sus preferencias en cuanto a asignaturas, la Educación Física, resulta con diferencia la materia que más positivamente valora.
- b) *Ámbito social*. Es conocido y muy respetado por la gran mayoría de los alumnos del centro, profesores y personal no docente. Sus relaciones sociales han aumentado mucho. Le gusta salir siempre al patio aunque llueva o haga frío.
- c) *Ámbito cognitivo*: Mejora algo y ahora tiene un retraso mental correspondiente a un niño de 2 o 3º de primaria. Sabe leer algo mejor, sigue sin poder escribir.
- d) *Ámbito del lenguaje*: Sigue igual que en la evaluación anterior.

- e) *Ámbito de autonomía personal*. La silla de ruedas eléctrica le permite que no sea ayudado por su cuidadora, pero por lo demás, es un alumno totalmente dependiente.
- f) *Ámbito motor*. Hemos conseguido que realice 2 horas a la semana de Educación Física, nuestra idea es la de proporcionarle alguna hora más en los años sucesivos. Además, sus padres han contratado una fisioterapeuta privada que va 2 días en semana a su casa, que sumados a las 2 horas con las que cuenta en el IES, hacen que haya aumentado notablemente su trabajo desde la primera valoración y su matriculación en el centro.

Por tanto, hemos consolidado un cambio de hábito y de percepción de la asignatura de Educación Física, ahora mucho más dinámica y participativa. La competencia emocional se ha convertido en una herramienta indiscutible a lo largo de este camino y paradójicamente, el movimiento, del que carecen este tipo de alumnos con P.C., ha sido aportado de manera incondicional por otros profesionales o compañeros.

#### 4. CONCLUSIONES

Atendiendo a la normativa existente, los niños con P.C. tienen la posibilidad de acudir a los mismos centros docentes a los que asisten el resto de los alumnos que no cuentan con ninguna discapacidad. El profesorado, fisioterapeuta, cuidadora y porque no, los alumnos, estamos obligados a acogerlos en las mejores condiciones y favorecerles al máximo su integración.

El modelo inclusivo nos ofrece las herramientas necesarias para que estos chicos con P.C. se integren bajo el mismo prisma que aquellos que tuvieran cualquier otra dificultad. Podemos comprobar que inicialmente tenemos que realizar un esfuerzo importante, con ellos y con el resto de alumnos, pero a medida que pasa el tiempo, la situación se normaliza y es cuando recibimos con creces y de una forma automática la respuesta al trabajo realizado que afecta fundamentalmente a la competencia emocional.

Son tantas y tan variadas las interacciones que se producen entre un alumno con P.C. y el resto de compañeros, que en muchos momentos se dan situaciones con un alto componente emocional. Cuando estos alumnos tienen que ser ayudados por otros se establece una simbiosis tan perfecta, entre el alumno con P.C. y el compañero que le ayuda a resolver sus dificultades, que podríamos estar observando en su ejecución una sola persona.

#### REFERENCIAS

- CUMELLAS, M. (2000). Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. *Revista Digital*. En *Lecturas de Educación Física y Deportes*. Año 5. N° 23. Julio de 2000. [En línea] <<http://www.efdeportes.com>>. Buenos Aires.
- DENHOFF, E. (1976). Medical aspects. En W. M. Cruickshank (ed.). *Cerebral Palsy. A developmental disability*. New York: Syracuse University Press.

- GARCÍA, A., URÍA, C. y MENÉNDEZ, B. (1999). *Niños y niñas con Parálisis Cerebral*. Madrid: Narcea.
- HERDERSON, S.E. (1986-b). Problems for Motor development: Some Practical issues. En *Avances in Special Education*, 5, 187-218.
- MOLNAR, G.R. y TAFT, L.T. (1976). Cerebral Palsy. En L. Wortis (Ed.). *Mental retardation and developmental disabilities*, 85-112. New York: Brunner/Mazel.
- PERLSTEIN, M.A. (1949). Medical aspect of cerebral palsy: Incidence, etiology and pathogenesis. *Nervous child*, 8, 125-151.
- PERLSTEIN, M.A. (1952). Infantile Cerebral Palsy: Classification and clinical correlations. En *Journal of the American Medical Association*, 149, 30-34.
- PUYUELO, M. y ARRIBA, J.A. (2000). *Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y familia*. Málaga: Ed. Aljibe.
- ROSA, A., MONTERO, I. y LORENTE M<sup>a</sup>.C. (1993). *El niño con parálisis cerebral, enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: MEC.
- SÁNCHEZ, J. y LLORCA, M. (2004). *Atención educativa al alumnado con parálisis cerebral*. Málaga: Aljibe.

# LAS ARTES PLÁSTICAS COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PROPIAS DE COMPETENCIA EMOCIONAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL ANÁLISIS DEL MENSAJE DE LA PINTURA MITOLÓGICA

PEDRO V. SALIDO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La entrada en vigor de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante LOE) y el hecho de que la nueva normativa estableciera las competencias básicas como un elemento esencial del currículum fueron la causa del desarrollo de diferentes aportaciones pedagógicas y didácticas que, parafraseando a Vivas García, han supuesto “un cambio de perspectiva acerca del papel del maestro, de la escuela y de las interacciones en el aula” (VIVAS GARCÍA, 2003, 33-54). Es evidente que este cambio exige al docente de cualquier etapa educativa buscar recursos que permitan aunar los contenidos propios de cada área con las exigencias propias del nuevo elemento curricular.

Como es bien sabido, Castilla-La Mancha sumó a las ocho competencias básicas fijadas por la LOE una novena bajo la denominación de “emocional”. Entre otras muchas cosas, este contexto afectivo requiere el desarrollo en el alumnado de habilidades relacionadas con el autoconcepto y la gestión de sus emociones, con la empatía y con la necesidad de promover a través de la enseñanza formal condiciones sociales que favorezcan en el individuo el desarrollo integral de su persona.

El trabajo que se presenta en las siguientes líneas se centra el desarrollo de metodologías para las enseñanzas artísticas que favorezcan la mejora de esas relaciones sociales entre iguales a las que alude la competencia emocional. Para ello, nos serviremos de la lectura de los grandes mitos de la Antigüedad Clásica utilizados por los maestros de la pintura como tema para sus obras. Además, este enfoque permite no olvidar las exigencias de la competencia cultural y artística, pues propicia un acercamiento al patrimonio conservado, y justificar el hecho de que no se entienda la Educación Artística en su vertiente de creación plástica de manera aislada e independiente de la Historia del Arte.

## 2. OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la importancia de educar las emociones para controlar conductas sociales inadecuadas y asegurar la autodisciplina.
2. Realizar un estudio de las artes plásticas en el contexto de las competencias básicas con la pintura mitológica como referente.
3. Analizar las posibilidades que ofrecen las artes plásticas como recurso para el desarrollo de la competencia emocional en el aula.

## 3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MARCO DE *LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN*: LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM DE CASTILLA-LA MANCHA

El área de Educación Artística, integrada por los lenguajes musical y plástico, por su carácter integrador guarda una relación bastante directa con la mayoría de las competencias básicas fijadas como elemento esencial del currículum como la entrada en vigor de la LOE. Es cierto que ya la propia denominación del área vincula sus contenidos de manera más directa con la denominada competencia cultural y artística, pero en este caso nos interesa destacar todo lo que atañe al contexto “emocional” que centra el desarrollo de este Congreso Internacional.

Si analizamos con detalle los decretos de enseñanzas mínimas de Castilla-La Mancha, encontramos que para todas las etapas se hace referencia a la necesidad de educar las emociones para el establecimiento de relaciones positivas con los demás. Por ejemplo, para el caso de la Educación infantil, el Decreto 67/2007 establece que al finalizar la etapa “la niña y el niño son competentes para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad” (DECRETO 67/2007, Anexo I, 14748). Para el caso de Primaria, el Decreto 68/2007 señala que el “desarrollo de la competencia emocional siempre está asociado a una relación positiva y comprometida con los otros” (DECRETO 68/2007, Anexo I, 14766). Igualmente, la Educación secundaria participa de este contexto emocional, pues al finalizar la etapa el individuo será capaz de “abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva [...]” (DECRETO 69/2007, Anexo I, 14828). Por último, para el alumnado de bachillerato se hace referencia a un contexto de madurez en las actuaciones del alumno o alumna “tanto consigo mismo como con los demás” (DECRETO 85/2008, Anexo I, 20280).

La experimentación artística es un campo propicio para el desarrollo de capacidades propias de esta novena competencia, tanto del contexto interpersonal -desarrollo afectivo propio- como intrapersonal -capacidad de interactuar con otros- a las que Gardner hace referencia en su teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, 2001, 53). Basta con realizar un breve recorrido por la historia de las artes plásticas para comprobar que, ya desde la Prehistoria, la función de la creación artística ha ido más allá de lo puramente artístico. Es cierto que el

disfrute estético es algo fundamental para entender cualquier obra de arte. Sin embargo, no hemos de olvidar que debajo de cada creación encontramos una vertiente emocional vinculada a las circunstancias vitales del artista -*El grito* de Edvard Munch, entre otros muchos casos, es resultado del estado emocional generado en el artista por su atormentada vida- o sociales -por ejemplo, a partir del Renacimiento, la mitología fue el género profano por excelencia ante el desarrollo del Humanismo y la revalorización del hombre por sí mismo y no como obra de Dios-. De ahí que las artes plásticas presenten al docente un enorme potencial a la hora de usarlas como recurso para trabajar las habilidades de empatía, autoconcepto y socialización que caracterizan a la competencia emocional y, en consecuencia, desarrollar en el individuo una inteligencia “mezcla de conocimiento y afecto” (MARINA, 2004, 54).

#### 4. MITOLOGÍA Y COMPETENCIA EMOCIONAL: UN REPASO POR LA HISTORIA DE LA PINTURA

Atendiendo a diversos fines, y sin olvidar la existencia de ciertos momentos en los que la cultura clásica fue objeto de críticas y olvido, la mitología greco-latina ha sido uno de los temas más recurrentes a lo largo de la Historia del Arte (véase como ejemplo el caso del Siglo de Oro en LÓPEZ, 1985, 99-444). Esculturas de la Antigüedad Clásica -*Venus de Cnido* del escultor griego Praxíteles-, obras hechas en el contexto de la sociedad humanista del Renacimiento -*Baco* de Miguel Ángel o *La Primavera* de Boticelli- o contrarreformista del Barroco -*Las hilanderas* de Velázquez-, en la sociedad ilustrada del siglo XVIII -*Saturno devorando a sus hijos* de Goya- o en un contexto mucho más vanguardista del siglo XX -*Las metamorfosis de Ovidio* de Salvador Dalí- son una pequeña muestra de la manera en que las narraciones míticas nacidas en Grecia y Roma sirvieron para inspirar las creaciones de muchos artistas plásticos siglo tras siglo.

Estos mitos fueron narrados por los clásicos para intentar responder a algunos de los interrogantes planteados por ser humano como pudieran ser el origen del mundo o la inmortalidad del alma. Pero además, detrás de cada historia se esconde un mensaje muy potente entorno al papel que ejercen las emociones en el comportamiento de sus protagonistas. De ahí que la lectura iconográfica e iconológica de cada pintura permita utilizar estas obras como recurso didáctico y medio de enriquecimiento social y cultural.

En este caso, el trabajo que a continuación se desarrolla plantea una reflexión sobre emociones sociales negativas y con carácter destructivo que aparecen como protagonistas en el trasfondo de los mitos representados a lo largo de la historia de la pintura. Entre otros muchos ejemplos, podemos destacar obras de Peter Paul Rubens como *El banquete de Tereo*, en la que se representa el final de un mito que es resultado de satisfacción que se toma del agravio recibido -con personajes como Filomena y Procne como protagonistas-, o *Sémele y Zeus*, lienzo que el pintor flamenco dedicó para representar la muerte de Sémele por los rayos de Zeus, situación que es resultado de los celos de Hera por las amantes del dios.

Ante las limitaciones propias de este tipo de trabajos, voy a centrar el análisis de las artes plásticas desde este contexto emocional en la selección de algunas de las obras más

representativas de la Historia del Arte. Por ejemplo, en la trayectoria artística de Velázquez, uno de los máximos exponentes de la corriente naturalista del Barroco, encontramos que el tema mitológico tuvo un enorme protagonismo. Así se demuestra con obras como *Mercurio y Argos*, lienzo pintado para el Salón de los Espejos del Alcázar de Madrid (fig. 1). Velázquez se sirvió de un tema recogido en *Las metamorfosis* de Ovidio (I, 31-34). El mito narrado por el autor latino cuenta que Júpiter, enamorado de la ninfa Io la envolvió en una espesa niebla para evitar que se escapara. Juno, sorprendida por la repentina oscuridad y sospechando una nueva infidelidad de su marido, acudió al lugar y deshizo la niebla, aunque Júpiter tuvo el suficiente tiempo para convertir a Io en ternera. Juno se la pidió al dios como regalo y la dejó al cuidado de Argos, pastor que tenía cien ojos de los que jamás se cerraban todos. Ante la situación, Júpiter envió a Mercurio para que matara a Argos y así podría recuperar a la ninfa de sus amores. Un recital de flauta hizo caer al pastor en un profundo sueño, momento que aprovechó Mercurio para degollarle y recuperar a Io. Juno encontró a Argos muerto y colocó sus innumerables pupilas en la cola del pavo real.

Esta narración mitológica fue utilizada desde la emblemática para hacer referencia a la lisonja y a los males que podía acarrear en los incautos dejarse llevar por la adulación. En este sentido, la lectura de la obra de Velázquez da pie a vincular la creación artístico-plástica con las habilidades que requiere desarrollar la competencia emocional. Tal y como quedó expuesto en el capítulo anterior, la novena competencia alude al establecimiento de relaciones positivas y comprometidas con los demás. La presentación en el aula de las figuras de Mercurio y Argos, de las que se sirvió el pintor barroco para realizar este lienzo, permite incidir en este sentido. Partiendo del engaño de Júpiter a Juno como acción protagonista de la historia, podemos dar una lectura al lienzo de Velázquez en ese contexto de establecimiento de relaciones positivas con los demás al que alude la competencia emocional. El mito representado por Velázquez tiene como protagonista secundaria una conducta social caracterizada por la falta de verdad en la acción de Júpiter, lo que tiene como consecuencia un fatal desenlace en la relación establecida entre Júpiter y Juno.

Una segunda obra a destacar, también de Diego Velázquez, es *Las hilanderas* (Fig. 2). En este lienzo, el artista barroco representó el mito de Aracne, recogido también en *Las metamorfosis* de Ovidio (VI, 101-106). Cuenta el autor latino que Aracne, una joven lidia maestra en el arte de tejer, retó a la diosa de la Sabiduría a superarla en habilidad:

Puede venir cuando quiera -decía Aracne- y disputar conmigo cuál de las dos es más hábil; no rehúyo el combate. Y quiero, si soy vencida, someterme a toda suerte de castigos (OVIDIO, VI, 102).

Mínerva, herida por la actitud de Aracne, tomó la imagen de una viejecita y aceptó el reto a pesar de ser consciente de la supremacía de la mortal. En su tejido representó el pleito que Atenea tuvo con Neptuno sobre el nombre que se debía dar a la ciudad griega -Atenas-. Para hacer ver a la mortal el castigo que le esperaba por su temeridad, representó en las esquinas cuatro combates: la aventura de Hemo y Ródope, que fueron convertidos en rocas por haber tenido la audacia de llevar los nombres de Júpiter y Juno, la historia de Piga, a quien Juno cas-

tigó por su presunción convirtiéndola en una grulla para que estuviera en guerra continua con su pueblo, en otra esquina representó a Antígona, que había tenido la valentía de compararse con la esposa de Júpiter y la metamorfoseó en cigüeña, y, por último, se veía a Cinara llorando y abrazando las gradas de un templo que eran sus hijas metamorfoseadas por los dioses. Por su parte, Aracne representó a Europa seducida por Júpiter bajo la figura de un toro. Minerva, herida por la burla que la mortal había hecho de la infidelidad de su padre Zeus, rasgó con la lanzadera el tapiz y lanzó el veneno que la convirtió en una araña (OVIDIO, VI, 103-105).

En *Las hilanderas*, el mito narrado por Ovidio aparece representado en dos escenas que Velázquez vinculó al desarrollo de la actividad en la Fábrica de Tapices de Santa Isabel. En un primer plano, el pintor barroco presentó a las tejedoras que hacen mención a Atenea, hilando en la rueda, y a Aracne, devanando una madeja, para aludir visualmente al desarrollo del concurso narrado por Ovidio. Al fondo, en un segundo plano, aparece un tapiz que representa el rapto de Europa observado por Minerva que castigó a Aracne por su temeridad. Esta historia, desde el punto de vista de la lectura de la obra de Velázquez, ha sido interpretada por los estudiosos como una alegoría a la nobleza del arte de la pintura (MUSEO DEL PRADO, 2013, recurso en línea). Si bien, queda puesto de manifiesto que el trasfondo de la historia está marcado por actitudes como la soberbia de Aracne, conducta social sobre la que es fundamental reflexionar en el aula en aras del desarrollo de las exigencias de convivencia propias de la competencia emocional.

Si en los mitos utilizados por Velázquez para sus obras aparecen el engaño -*Mercurio y Argos*- y el orgullo -*Las hilanderas*- como protagonistas de trasfondo que no favorecen las relaciones con los demás, la historia de *Cupido y Psique*, narrada por Apuleyo en *El asno de oro* (APULEYO, IV, 28 – VI, 24) y cuya finalidad fue intentar “explicar la inmortalidad del alma a través del amor” (ELVIRA, 2008, 257), está marcada por las consecuencias de la envidia como emoción social negativa. Basta con destacar algunas escenas de este último mito llevadas a la pintura para iniciar una reflexión sobre la necesidad de controlar ciertas emociones destructivas en aras del fomento de esas relaciones positivas y comprometidas con los otros a las que alude en el marco legal sobre educación de Castilla-La Mancha.

La primera obra a destacar es *Psique mostrando a sus hermanas sus regalos de Cupido* de Fragonard (Fig. 3). Psique era una mortal de gran belleza que llegó a despertar los celos de Venus, por lo que la diosa le envió a su hijo Cupido para le lanzase un dardo envenado que la hiciese presa del amor por el ser más monstruoso de la Tierra. Sin embargo, Cupido se enamoró de ella y llegó a contraer matrimonio con la mortal, con la condición de que ella no podía verle la cara. De este matrimonio Psique obtuvo innumerables beneficios que aparece mostrando a sus hermanas en obras como la realizada por el francés Jean-Honoré Fragonard, ejemplo del escenario propio en el que surge la envidia. El mensaje de la obra nos permite reflexionar y desarrollar en el alumnado capacidades para que sea capaz de relativizar sus éxitos y hablar de sí mismo “sin alardes ni falsa modestia” (DECRETO 68/2007, Anexo I, 14766).

Ante la situación, los sentimientos generados por la envidia se despertaron en las hermanas de Psique que, celosas de la situación privilegiada de la mortal, la instaron a desobedecer a Cupido para verle el rostro. Psique cayó en la trampa de sus hermanas, lo que propició que el dios del amor la abandonara y fuese objeto de la venganza de Venus, celosa del amor de su hijo con la rival de su belleza. Uno de estos castigos impuestos por la diosa fue descender al

Infierno para recoger de Perséfone el unguento de la belleza. De ahí que en *Caronte y Psique*, obra de Spencer Stanhope (Fig. 4), aparezca la mortal dando las monedas al barquero de la laguna Estigia para poder llegar al Infierno y cumplir con el castigo de Venus. Psique abrió la caja y resultó que allí había una “adormidera realmente infernal” (APULEYO, VI, 20) de la que la rescató Cupido, pues nunca pudo olvidar a la mortal. Queda claro, pues, que las actitudes y sentimientos generados por la envidia tuvieron unas consecuencias que en ningún caso favorecieron la convivencia entre iguales. A esta situación, y salvando las excepciones, se enfrenta día a día en el aula el docente de cualquier etapa educativa. Es por ello que resulta fundamental educar a los individuos para que sean capaces de evitar situaciones como la narrada por Apuleyo con la finalidad de mejorar la convivencia entre iguales.

Para ello, hay que hacer ver que ante actitudes de este tipo el envidioso sólo obtiene como beneficio una “descomposición interior” representada con el final de las hermanas de Psique, cuyas “entrañas desgarradas fueron inesperado pasto para las aves y demás fieras” (APULEYO, V, 26-27). Por su parte, y como es de esperar, el resultado final será el triunfo de la verdad, la benevolencia y la generosidad, lectura hecha del amor fiel de Psique y Cupido -François Boucher, *El matrimonio de Psique y Amor* (Fig. 5)-, sobre la falsedad, la mentira y el odio que caracterizan el sentimiento de la envidia hacia los demás.

A modo de conclusión, y tal y como ha quedado puesto de manifiesto, hemos de señalar que esta lectura iconográfica e iconológica de la obra de arte, en este caso de la pintura de tema mitológico, se presenta como un recurso muy potente para trabajar en el aula el desarrollo de la competencia emocional. Una lectura del mensaje de cada pintura como la planteada páginas atrás permite el desarrollo de metodologías que vienen a cubrir las exigencias de todos aquellos que, partidarios de las teorías de Howard Gardner, defienden la importancia de educar los sentimientos y emociones que determinan el comportamiento del individuo. Sólo así el docente será capaz de formar personas competentes para resolver con solvencia los conflictos que el día a día ofrece y que, evidentemente, van más allá de lo puramente artístico.

## REFERENCIAS

- APULEYO, L. (1985). *El asno de oro*. Ed. y trad. de J. M. Royo. (11ª ed.). Madrid: Cátedra.
- ELVIRA BARBA, M. A. (2008). *Arte y mito. Manual de iconografía clásica*. Madrid: Sílex.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ TORRIJOS, R. (1985). *La mitología en la pintura española del Siglo de Oro*. Madrid: Cátedra.
- MARINA, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- OVIDIO NASÓN, P. (1972). *Las metamorfosis*. (2ª ed.). Trad. Federico Carlos Sáinz de Robles. Madrid: Cátedra.
- VIVAS GARCÍA, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. Año 4, 2, 33-54.

## Recursos en Internet

- The National Gallery (s. a.). Paintings [En línea] <<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jean-honore-fragonard-psyche-showing-her-sisters-her-gifts-from-cupid>> [06 de junio de 2013].
- Galleria Borghese (s. a.). Borghese Gallery and Museum [En línea] <<http://www.galleriaborghese.it/borghese/en/edefault.htm>> [01 de abril de 2013].
- Musées de la ville de Rouen (s. a.). Musée des Beaux-Arts [En línea] <<http://www.rouen-musees.com/Musee-des-Beaux-Arts/Les-collections/La-peinture-de-genre-en-France-au-XVIIIe-Le-Mariage-de-Psyche-et-de-l-Amour-126.htm>> [01 de abril de 2013].
- Museo del Prado (s. a.). Galería on-line [En línea] <<http://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/la-fabula-de-aracne-o-las-hilanderas/>> [04 de abril de 2013].

## IMÁGENES



Fig. 1: Diego Velázquez. *Mercurio y Argos* (1659) [En línea] <<http://www.museodelprado.es/typo3temp/pics/65de7ad832.jpg>> (Consulta: 12-03-2013)



Fig. 2: Diego Velázquez, *Las hilanderas* (h. 1657) [En línea] <<http://www.museodelprado.es/typo3temp/pics/71573be12d.jpg>> (Consulta: 12-03-2013)



Fig. 3: J. H. Fragonard. *Psique mostrando a sus hermanas sus regalos de Cupido* (1753) [En línea] <<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jean-honore-fragonard-psyche-showing-her-sisters-her-gifts-from-cupid>> (Consulta: 06-04-2013)



Fig. 4: Spencer Stanhope. *Caronte y Psique* (1890) [En línea] <[http://tejiendoelmundo.files.wordpress.com/2010/01/sstanhope\\_psique.jpg?w=510&h=372](http://tejiendoelmundo.files.wordpress.com/2010/01/sstanhope_psique.jpg?w=510&h=372)> (Consulta: 06-04-2013)



# COMPETENCIAS DE BASE, COMPETENCIA EMOTIVA Y DIDÁCTICA DEL ARTE EN ITALIA

RAFAEL SUMOZAS GARCÍA-PARDO  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## INTRODUCCIÓN

Las competencias básicas o de *base* en Italia, fueron reguladas mediante normativa de 22 de agosto de 2007 (DO N° 202, de 31/08/2007), según la cual, los alumnos pueden adquirir las competencias esenciales en ciudadanía a través de la adquisición de conocimientos y habilidades relacionadas con las competencias de *base*, éstas se agrupan en cuatro ejes culturales: idiomas, matemático, científico-tecnológico e histórico-social, a destacar el eje de idiomas, desde donde se potencia el conocimiento de diferentes lenguajes, entre otros, el artístico y la utilización de herramientas plásticas, y de igual modo, el eje histórico-social, en el que se trabaja la capacidad para percibir acontecimientos históricos y comprender sus conexiones con fenómenos sociales y artísticos. Por otra parte, en la educación italiana, se desarrolla la competencia emocional o *emotiva*, la cual implica el conocimiento, dominio y organización de todas las partes del proceso emotivo, y busca expresar, comprender y regular las emociones, al tiempo que favorecer el desarrollo psicológico del niño, ya que solo después de haber comprendido el significado cultural de las emociones los niños están en grado de trabajar activamente. En la educación infantil, el trabajo con las emociones se puede desarrollar a través de la realización de talleres o *laboratorios* plásticos, que facilitan además de la transmisión de un concepto artístico, el desarrollo emocional por medio la recreación de obras visuales, el *laboratorio* es el método que sigue la *didáctica del arte*, para desarrollar estrategias pedagógicas que buscan comprender las posibilidades y usos de las artes visuales como instrumento y estímulo para el desarrollo de la sensibilidad y de las emociones.

## 1. COMPETENCIAS DE BASE

En Italia las competencias básicas o de *base* se definen como recursos fundamentales y necesarios para el acceso a la formación y al empleo, las competencias se comienzan a desarrollar en el sistema educativo italiano, desde la *Escuela de la Infancia* entre los 2,5 años a los 6 años y se continúan en la Escuela Primaria de los 6/7 a los 11/12 años y son un objetivo común de la escuela, la formación profesional y la universidad. Son una especie de condición previa para poder acceder realmente a las competencias de *ciudadanía*. El presente acercamiento a las competencias de *base*, se centra en las dos primeras etapas del sistema educativo italiano.

Las competencias de *base* organizadas en Italia en cuatro ejes culturales (junto a las ocho competencias llamadas *clave* o de ciudadanía), afectan a todos los niveles del sistema educativo italiano, y se busca que cada alumno, al final de la enseñanza secundaria superior domine las dieciseis competencias *base* y las aplique en su vida cotidiana (la Escuela secundaria en Italia se divide entre el 1º Grado de 11 a 13 años y el segundo grado entre los 14 y los 18 años).

|                                |              |
|--------------------------------|--------------|
| <i>Escuela de la infancia:</i> | 2,5 a 6 años |
| <i>Escuela primaria:</i>       | 6 a 11 años  |
| <i>Escuela secundaria:</i>     |              |
| Iº Grado                       | 11 a 13 años |
| IIº Grado                      | 13 a 18 años |

En la educación obligatoria italiana se aplican las directrices comunitarias relativas a educación:

- Ley 296/06, art. 1, cc. 622 y 624
- DM 22 agosto 2007, n. 139
- Ley 6 agosto 2008, n. 133, art. 64, c. 4 bis
- Racomendación UE del 5 septiembre 2006
- Racomendación UE del 18 diciembre 2006

Las ocho competencias clave marcadas desde la Unión Europea, fueron incorporadas al sistema educativo italiano y junto a las dieciseis competencias básicas se vertebraron en cuatro ejes culturales (Idiomas, Matemático, Científico-Técnico e Histórico-Social), con su matriz en los conocimientos disciplinares de cada uno de ellos, estas competencias también influyen en la identidad, en la autonomía personal y en la responsabilidad social del alumno. Según Federico Batini (2013:47) en Italia las competencias *llave* para la ciudadanía son: Aprender a aprender; Planear; Comunicar; Colaborar y Participar; Actuar de modo autónomo y responsable; Solucionar problemas; Localizar y representar relaciones entre fenómenos y conceptos diferentes; Adquirir e interpretar críticamente la información

Las competencias clave en de la Unión Europea se articulan en Italia mediante cuatro ejes culturales:

|  |   |                               |
|--|---|-------------------------------|
| <i>Competencias clave UE</i>                 | - | <i>Ejes culturales Italia</i> |
| <i>(Funcionar)</i>                           |   | <i>(Saber)</i>                |
| Comunicación en lengua materna y extranjeras |   | Idiomas                       |
| Competencias Matemática                      |   | Matemático                    |

|  |                        |
|--|------------------------|
| Comp. <i>base</i> en ciencia y tecnología          | Científico-Tecnológico |
| Competencia digital                                |                        |
| ( <i>Ser para interactuar</i> )                    |                        |
| Aprender a aprender                                | Histórico-Social       |
| Comps. Interpersonales, interculturales y sociales | Competencia cívica     |
| Expresión cultural                                 |                        |

Para cada eje cultural en Italia se identifica con el tipo de conocimiento, habilidad/ capacidad y unas competencias específicas, las dieciséis competencias de *base* se organizan en los cuatro ejes culturales:

Las competencias para el eje lingüístico son:

1. Dominar las herramientas de expresión verbal en diferentes contextos.
2. Leer, comprender e interpretar textos escritos de diferentes tipos.
3. Producir una variedad de textos en relación con los diferentes propósitos comunicativos.
4. Utilizar una lengua extranjera.
5. Utilizar las herramientas básicas para un uso consciente de la herencia artística y literaria.
6. Utilizar y producir textos multimedia

Las competencias para el eje matemático son:

7. Utilizar las técnicas y procedimientos de aritmética/ álgebra y su representación gráfica.
8. Comparar y analizar formas geométricas, identificar invariantes y relaciones.
9. Identificar estrategias adecuadas para la resolución de problemas.
10. Identificar datos e interpretarlos, desarrollando deducciones y razonamientos sobre los mismos con la ayuda de representaciones gráficas.

Las competencias del eje científico-tecnológico son:

11. Observar y analizar fenómenos de la realidad natural o artificial y reconocer sus formas.
12. Analizar cualitativa y cuantitativamente fenómenos relacionados con la transformación de la energía.
13. Ser consciente del potencial y limitaciones de la tecnología en el contexto cultural y social en el cual se aplican.
14. Entender el cambio y la diversidad de los tiempos históricos en una dimensión diacrónica, comparando las épocas geográficas y culturales.

Las competencias del eje histórico-social son:

15. Situar la experiencia personal en un sistema de normas basadas en el reconocimiento mutuo de los derechos garantizados por la Constitución.
16. Reconocer los rasgos esenciales del sistema socio-económico para desplazarse por el tejido productivo del territorio.

Las actitudes y comportamientos favorecidos por la elección italiana son fundamentalmente:

Pensamiento crítico

Inventiva y *creatividad*

Iniciativa

Capacidad de elegir y decidir

Capacidad de diseñar, programar y planificar

Capacidad de resolver situaciones problemáticas

Capacidad de *gestionar emociones* y relaciones

Capacidad de evaluación de riesgos

Capacidad de gestionar situaciones de conflicto

Aunque en general en las competencias llave en Italia no se menciona claramente la competencia emocional, si se habla de ella al tratar las actitudes y comportamientos favorecidos por su elección, articulada mediante cuatro ejes culturales, como la “capacidad de *gestionar emociones* y relaciones” (Battini, 2013:41).

## 2. COMPETENCIA EMOTIVA

El mundo de los sentimientos, de los afectos y de las pasiones se ha mantenido como un continente oscuro sin explorar al que se traslada todo lo que hemos aprendido sobre psicología, literatura y artes (Grazzani, 2011:11).

Los sentimientos y estados afectivos se han considerado incontrolables tradicionalmente, en Italia los estudios sobre las emociones se han trabajado desde la psicología de una forma científica en las últimas décadas por un grupo de psicólogos, profesores e investigadores liderados por Ottavia Albanese. Los cuales han analizado las emociones de los niños y su competencia emotiva en el campo de la psicología y la educación. Estos autores han constatado la importancia del control de las emociones en la enseñanza, trabajos como los de (Anolli, 2000), *El miedo* (Ciceri, 2002), *La rabia* (D’Urso, 2001), y *La culpa* (Di Blasio y Vitali, 2001); recogen este interés por la competencia *emotiva*. En el ámbito de la teoría de las emociones, aquellas que tienen un valor positivo han sido más difíciles de representar, en cambio las emociones negativas como la rabia, el miedo o la tristeza, que son funciones importantes para la supervivencia humana se representan de forma evidente.

Desde la Psicología de las emociones se encuadra el *constructo competencia emotiva*, la cual se desarrolla particularmente entre los 3-7 años (escuela de la infancia e inicio de la primaria). En la escuela se constata la importancia de mejorar las habilidades socio-emocionales de los niños para actuar sobre la capacidad de relacionarse, donde es importante fijar la atención sobre el desarrollo de las habilidades que contribuyen a definir la competencia emotiva concentrada sobre algunas emociones particulares como el miedo, la felicidad, la rabia y la tristeza.

La mayor parte de los investigadores consideran las emociones como una respuesta caracterizada con intensidad y duración, parámetros que permiten distinguir las emociones de las respuestas reflejas o de los estado de humor (Grossi y Trojano, 2009:35).

La competencia emotiva viene definida según los macro-componentes que la conforman, es decir, la expresión de las emociones, su comprensión y su regulación. La expresión de las emociones es la manifestación externa de las emociones desarrolladas a través de los canales de la comunicación verbal y no verbal; la comprensión de las emociones supone el conocimiento de la naturaleza de las mismas, de las causas que las provocan y de las estrategias que se pueden utilizar para controlarlas o regularlas; las regulaciones de las emociones es un conjunto de procesos extrínsecos e intrínsecos desarrollados en el seguimiento del desarrollo del niño y el desarrollo de sus relaciones emotivas con una particular importancia en la intensidad y la duración de las emociones. (Grazziani, Ornaghi y Antonioti, 2011:22)

En la salud física y mental de los niños tienen un rol fundamental el desarrollo de las emociones. Una adecuada educación emocional, desarrollada en un contexto social como la escuela puede promover en los niños un mejor conocimiento de sí mismo, de los otros en el plano interpersonal y un bienestar físico y psicológico. Lo que constituirá las premisas de un armónico desarrollo psicológico y de una vida tranquila con los otros (Grazzani, Ornaghi y Antonioti, 2001:23).

Como comenta Ottavia Albanese: “La Competencia emotiva se sitúa entre psicología y educación y es un conjunto de capacidades que permiten conocer, entender y responder a las emociones de los demás y regular la expresión de las propias emociones”. (Albanese, 2009:35). La competencia *emotiva* implica todas las habilidades necesarias para ser y sentirse eficaz autónomamente en los intercambios que provocan emociones. Esto implica conocer las propias y las de los demás y ser capaz de utilizarlas para llegar a ser emocionalmente competente.

Dentro de las competencias de *base* no se menciona claramente la competencia *emotiva*, si bien la misma se estudia y desarrolla fundamentalmente en el *Escuela de la infancia*. Por otra parte, a nivel teórico en *Escuela primaria*, la competencia *emotiva*, sigue teniendo gran importancia, aunque en la práctica no siempre se desarrolla. Las emociones son un factor de promoción de la salud escolar, por ello, una precoz y adecuada formación en la competencia *emotiva*, puede ayudar al bienestar físico y mental. Con la competencia *emocional* se les da a los niños la oportunidad de expresarse, de conocerse mejor y de conocer a los otros.

En las *Escuelas de la infancia y primaria* italianas se desarrolla la competencia *emotiva*, aunque no todas las escuelas la llevan a la práctica, en algunas regiones sus profesores reciben capacitación docente en museos, donde por medio de la *didáctica del arte* desarrollan de mejor manera, por otra parte, con la ayuda de departamentos educativos de museos y sus profesionales, se permite poner en contacto a los alumnos con sus emociones a través de la obra de arte y conseguir buenos resultados, aunque lamentablemente no es algo generalizado en Italia, ya que esta formación emocional la realizan otros profesionales de la docencia fuera del ámbito educativo reglado, y los maestros no siempre tienen la preparación adecuada en la competencia *emotiva*, la cual se sitúa a medio camino entre la psicología y la educación. Un conocimiento más profundo de los orígenes intelectuales y afectivos de las emociones de los niños por parte de sus maestros, les ayudaría a trabajar la competencia emocional

### 3. LA DIDÁCTICA DEL ARTE

En los últimos años en las escuelas de algunas regiones italianas, se viene trabajando la educación de los niños en contacto con sus emociones, pues los maestros tienen necesidad de conocer más sobre el trabajo con las emociones de los niños, ya que constataron que un conocimiento más profundo de los orígenes intelectuales y afectivos de las emociones de los niños por parte de sus maestros, les ayudaría a trabajar la competencia *emotiva*, una forma de trabajarla, entre otras es siguiendo la metodología de la didáctica del arte, cuyo principal representante fue Bruno Munari, este artista, estableció un principio didáctico-metodológico que consistía en “No decir qué hacer, sino cómo hacerlo” y estimular la creatividad como cualidad especial de la inteligencia y el pensamiento de los niños. Era partidario de la educación y el descubrimiento, a través de los sentidos y las emociones, e influyó en el sistema educativo de algunas regiones de Italia, en las que se ha desarrollado una particular sensibilidad sobre la educación en las emociones, donde los docentes quieren saber más sobre las funciones de las emociones y sobre la afectividad desarrollada con los niños en el contexto educativo.

Siguiendo las enseñanzas de Munari, el camino de las emociones es el gesto, todo lo que queremos expresar está incluido en él y en el signo que lo sugiere, éste conserva de forma duradera, la naturaleza dinámica del gesto. “El signo es la forma visual, que se convierte en la forma de una idea abstracta”. En esta relación entre gesto y signo, es necesario liberar el gesto de la costumbre y de lo convencional. Diferentes gestos relacionados a situaciones emocionales producen signos diversos, una tensión emocional creará un signo incierto pero sensible. Según Simona Astolfi (En Francucci y Vassalli, 2010:125). Bruno Munari fue el primer artista en preguntarse sobre la manera en la que había que acercar el arte contemporáneo a los niños, para ello estableció métodos didácticos innovadores basados en el juego, lo que él llamó “*giocare con l’arte*”. Munari dedicó la última parte de su vida a diseñar recorridos de *laboratorio* sobre la didáctica del arte y de los lenguajes visuales, promoviendo una experiencia directa sobre las creaciones artísticas a través de una actividad concreta que permite el conocimiento de las técnicas, instrumentos y materiales que utilizaban los artistas para esa expresión personal.

La educadora artística Cristina Francucci intenta dar respuesta a la pregunta: ¿para que sirve el arte? y sugiere que posiblemente para vivir mejor (Francucci y Vassalli 2005:17). El objetivo principal de la didáctica del arte es acercar a los jóvenes el arte contemporáneo y sugerirles procesos imaginativos y creativos desde el arte que les permitan comprender el mundo que les rodea. La relación entre pedagogía y estética es constatada por Marco Dallari en Francucci y Vassalli (2005:17), el arte con sus materiales y lenguajes, no constituye el objeto central de la experiencia educativa, es un “pretexto” para activar este proceso y no un texto a leer, donde se reflejan los sentimientos y las emociones de los artistas y posteriormente éstas emociones son sentidas y vividas cuando el espectador se sitúa frente a la obra de arte, constituida como material didáctico para sensibilizar y alfabetizar al espectador, esta experiencia estética favorece la producción de objetos artísticos y las obras de arte ayudan a comprender las experiencias humanas.

El arte contemporáneo, en ocasiones visto con sospecha, tiene en los departamentos educativos de algunos museos un gran aliado para su divulgación, esta metodología, considera el

arte como el instrumento didáctico fundamental en los procesos educativos y formativos. Los conocimientos adquiridos a partir de los experiencia directa con obras contemporáneas en el museo, se convierten en recorridos activos que evidencia en trabajo de los artistas.

En el *laboratorio* o taller plástico, se trata de dar significado al signo, libre de una representación definida, donde los niños parten de las obras de artistas y sobre las que desarrollan el *scarabocchio* o garabato. Esta idea se recoge en la frase de Munari: “*Il segno che fa il disegno*”. El signo deriva de la experimentación de los elementos que constituyen el lenguaje primario. El signo tiene un papel importante en la fase compositiva. Con cada trazo visible dejado conscientemente en el espacio se consigue realizar un retrato embrionario y testimonial a una comunidad, un recorrido a través de la propia existencia que evoca (Chiara Carrer, en Francucci y Vassalli, 2010:72). Aunque los primeros garabatos realizados por un niño de pocos meses constituyen una forma de testimonio ante la comunidad, un acto de confirmación para sí mismo y para los otros de la existencia de uno mismo, del niño. Diversos autores han indagado sobre los mecanismos que motivan al niño a hacer esto: El inconsciente, la necesidad, la urgencia que el niño pequeño tiene de dejar el trazado de sí mismo en el espacio en el que vive. Dejar un trazado equivale en ponerse en escena uno mismo, a despertarse. Según Chiara Carrer en *Educare all'arte*, (2010:71), “Todo aquello que queremos expresar está comprendido en el gesto y en el signo que lo define. El signo conserva en forma duradera, la naturaleza diámica de un gesto”.

La *didáctica del arte* permite además de educar en el arte, que los niños puedan expresar sus emociones mediante talleres plásticos. En el *laboratorio* se consigue una reelaboración de la experiencia artística, siendo éste el medio de conexión con las emociones desde la *didáctica del arte*, la cual se vale de una metodología basada en la obra de arte desde la que trabaja, entre otras cosas, las emociones. El *laboratorio* como práctica artística, no busca reproducir la obra de arte vista en el museo, más bien el desarrollo de las emociones mediante el uso de distintos soportes y materiales. Según Cristina Francucci “con la *didáctica del arte* se trata de conseguir una experiencia que sirve de pretexto para poder acercar la obra de arte a la vida y no simplemente ver la obra de arte como texto a leer”. Este objetivo, se consigue mediante el acercamiento del arte contemporáneo al público, en ocasiones visto con sospecha. Este acercamiento a la obra de arte, permite establecer un verdadero diálogo con la obra de arte, como experiencia artística y sensorial.

Es importante que el encuentro con la obra de arte en el museo se convierta en una experiencia emocional, tras un primer enfrentamiento directo con ella, se deben desarrollar los conocimientos adquiridos mediante una actividad plástica guiada la cual se desarrolla dentro del *laboratorio*, donde se reelaboran los conocimientos adquiridos, sobre una idea, obra o autor determinado. Con la *didáctica del arte* se busca un visitante activo, productor plástico dentro del departamento didáctico de un museo, donde se consigue poder expresar las emociones así como controlarlas para interactuar con los demás y manifestarse individualmente de forma plástica, ya que con algunas otras situaciones de la vida se anestesia esta capacidad para poder expresarse artísticamente. Esta experiencia artística facilitada desde los departamentos educativos de algunos museos debería estar incorporada en las *escuelas de la infancia y primaria* italianas, es importante a lo largo de la vida de los estudiantes tener al menos una experiencia estética y *emotiva* fuera del aula.

## REFERENCIAS

- ALBANESE, O., LAFORTUNE, L., DANIEL M.F., DOUDIN, P.A. y PONS, F. (2006). *Competenze emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ALBANESE, O., DOUDIN P.-A, MARTIN, D. (2003). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ALBANESE, O. y MOLINA, P. (2008). *lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standarizzazione italiana del Test di comprensione delle emozioni*. Milano: Unicopi.
- ALBANESE, O. y PESERICO, M. (2009). *Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive*. Bergamo: Junior.
- ANOLLI, L. (2000). *La vergogna*. Bologna: Il Mulino.
- ANOLLI, L. (2002). *Le emozioni*. Milano: Unicopi.
- BARA, B.G. (1996). *Manuale di psicoterapia cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BATINI, F., CINI, S., PAOLINI, A. (2012). *Le 16 competenze di base. Vademecum per docenti, tutor ed operatori*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- BATINI, F. (2013). *Insegnare per competenze en: I Quaderni della Ricerca*. Torino: Pratika.
- BATINI, F. (Ed.) (2012). *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e costituzione*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- BERGSON, H. (1959). *L'evoluzionecreatrice*. Brescia: La Scuola.
- BERTOLINI, P. y DALLARI, M. (1988) (Eds.). *Pedagogía al limite*. Firenze: La Nuova Italia.
- CASTOLDI, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- CASTOLDI, M. (2010). *Valutazione delle competenze*. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola. Il sistema educativo in una società che cambia*, vol. IX. Napoli: Tecnodid.
- CICERI, R. (2002). *La paura*. Bologna: Il Mulino.
- D'URSO, V. (2001). *La rabbia*. Bologna: Il Mulino.
- DI BLASIO, P. y VITALI, R. (2001). *Sentirsi in colpa*. Bologna: Il Mulino.
- FRANCUCCI, C., VASSALLI, P. (2005). *Educare all'Arte*. Roma: Electa.
- FRANCUCCI, C., VASSALLI, P. (2009). *Educare all'Arte. Immagini. Esperienze. Percorsi*. Roma: Electa.
- GALLIANI L., ZAGGIA C., SERBATI A. (Eds.) (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- GRAZZANI, I., (Ed.) (2004). *La competenza emotiva*. Milano: Unicopi.
- GRAZZANI, I., ORNAGHI, V., ANTONIOTTI, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- GROSSI, D. y TROJANO, L. (2009). *I fondamenti neurofunzionali della regolazione delle emozioni*. En: MATTARZZO, O. y ZAMMUNER, V.L. *La regolazione delle emozioni*, 35-58. Bologna: Il Mulino.
- LE BOTERF, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- PELLERREY, M. (2003). *Metacognizione e procesi affettivi, motivazionali e volitivi*, in Albanese. O (Ed.), *Percorsi metacognitivi. Espeienze e riflessioni*, 57-73. Milano: FrancoAngeli.

SPINOSI M. (Ed.) (2010). *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*. Napoli: Tecnodid.

TROMBETTA, C. (1990). *La creatività, un'utopia contemporanea*. Milano: Bompiani.



Capítulo IV  
**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
EN LA ACCIÓN Y ORIENTACIÓN  
EDUCATIVA**



# LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS Y OTRAS COMPLEMENTARIAS, EN LA FUNCIÓN TUTORIAL, EN LA TRANSICIÓN CRÍTICA DEL BACHILLERATO A LA LICENCIATURA

JOSÉ DE JESÚS ALARCÓN CÓRDOVA  
*Universidad de Alcalá de Henares*

## 1. INTRODUCCIÓN

En primer término se hará mención sobre las competencias emocionales básicas de los tutores desde el enfoque que en tal sentido da a este aspecto uno de los más destacados investigadores en la materia el Dr. Bisquerra..

Posteriormente se mencionarán algunas otras competencias complementarias en la función.

El artículo tiene como propósito llamar la atención sobre la reflexión que debemos hacer de estas competencias.

Elevar la calidad de la educación superior, a través del establecimiento de un sistema generalizado de enseñanza tutorial, en el nivel educativo de licenciatura es todo un reto, para todo profesor, y la comunidad universitaria en su conjunto, y desde luego, que hay que partir de que los profesores que atiendan la función tutorial tengan las competencias emocionales básicas para ello.

Estas reflexiones nacen de la idea de lo importante que es hacer conciencia de la crisis por las que atraviesan las instituciones de educación superior, particularmente las Universidades Públicas, por los problemas de masificación que estas presentan, afortunadamente este aspecto se presenta en menor grado en las Universidades Privadas, en virtud de que la acción tutorial, por los mismos aspectos de existir un menor número de alumnos es un tanto mejor atendida, pero con fuertes retos aún.

Pero regresando al punto de las competencias emocionales básicas del tutor, aquí podemos empezar diciendo:

¿Cuáles son las competencias emocionales básicas del tutor?

Antes de contestar esta interrogante, veamos algunos de los conceptos de la función tutorial que reconocen los alumnos en esa etapa crítica en la cual al terminar el bachillerato, entre los 17 o 18 años, presenta producto de su edad, fuertes cambios en su vida y dará paso a

encontrarse con una etapa de cambios nuevas experiencias y emociones al entrar a la licenciatura, la cual concluirá en el mejor de los casos a los 21 o 22 años.

En fin en esa situación de porque se hace referencia al término transición crítica, sería motivo de otro artículo, lo que se reconoce hoy en día es que en esa edad de entre los 17 a los 22 años, se transita por una de las etapas más críticas y complejas, del estudiantado.

## 2. DESARROLLO

Antes de adentrarnos a las competencias emocionales básicas que debe tener todo tutor, es importante reflexionar lo que nos dice Bisquerra<sup>1</sup> respecto del Marco integrador de la orientación educativa, cuando señala: ¿Qué es la Orientación?

Muchos autores estarán de acuerdo en considerar la orientación como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

La orientación es un proceso continuo significa que no es un acto puntual en un momento dado, sino que se prolonga durante mucho tiempo. Actualmente la orientación adopta un enfoque del ciclo vital por tanto se prolonga a lo largo de toda la vida, si bien en esta obra nos centramos en lo que es la educación formal. Como consecuencia debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo a lo largo de todos los niveles educativos. Esto implica a todos los educadores, en tanto formadores, y a todo el alumnado en tanto que son los destinatarios de las acciones orientadoras.

Para completar este marco, la orientación debe contribuir al desarrollo de la personalidad integral del alumnado a lo largo de todo el proceso educativo. Según las circunstancias orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular educativos, vocacionales, personales, sociales, etc. (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

De esta definición se derivan una serie de áreas de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal), pero conviene insistir en que lo que da unidad al concepto de orientación es la interrelación de estas áreas. Dicho de otra forma: preparar para la vida.

### *¿Quién realiza la orientación?*

Esta pregunta remite a los agentes de la orientación. La orientación es una función, no es una persona. Entre los agentes de la orientación está el orientador, pero también participan los tutores, profesores y familia. A ellos se pueden añadir otros agentes como, el profesor de pedagogía terapéutica, profesionales de los equipos sectoriales, el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico etc.

---

1 Bisquerra, Rafael. *La práctica de la orientación y la tutoría*. pp.277-279).

*¿Qué es la tutoría?*

Se puede entender la acción tutorial como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores. La acción tutorial es una pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la *formación integral del individuo*.

La acción tutorial puede ser individual y grupal. En el primer caso se trata de una relación personalizada, que se engloba en gran medida, en lo que se puede denominar “intervención mediante el modelo clínico”. En la tutoría grupal, el profesor interactúa con el grupo clase o en pequeño grupo, siguiendo una metodología que deberá ajustarse al “modelo de programas”.

Los temas a abordar desde la acción tutorial incluyen todos aquellos contemplados desde un marco amplio de orientación, entre los que se encuentran: orientación profesional, desarrollo de estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, prevención en sentido amplio (del consumo de drogas, del sida, del estrés, de accidentes, etc.) y desarrollo personal y social (habilidades sociales, educación moral, educación emocional, etc).

Los dos aspectos que se acaban de referir permiten tener un panorama muy amplio de los conceptos de Orientación y tutoría, pero como el mismo autor nos lo señala más adelante es importante tomar en cuenta que:

*Relación entre tutoría y orientación.*

Tal y como se ha señalado, se puede entender que la tutoría forma parte de un concepto más amplio que al que denominamos orientación psicopedagógica. La tutoría es la orientación que realiza el profesorado. La orientación coincide, en parte, con la tutoría, aunque cubre un ámbito más amplio (orientación psicopedagógica en general) y tal vez más específico (la intervención psicopedagógica especializada realizada por orientadores especialistas).

*La tutoría es orientación pero no toda la orientación es tutoría.*

Lo mismo podemos decir de la educación. Toda orientación es educación, pero no toda la educación es orientación.

Esta última expresión podría formularse mediante la siguiente ecuación:

$$\text{Educación} = \text{Instrucción} + \text{Orientación}.$$

La orientación y la tutoría se identifican con la educación, son una parte esencial de ella. En cierta forma: Educar es orientar para la vida.

Bisquerra<sup>2</sup> nos lleva a la reflexión de las competencias emocionales en la función tutorial al señalar en su Artículo Educación Emocional Competencias Básicas para la vida en su resumen lo siguiente: La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc.

Como ejemplo de marco teórico se expone la teoría de la inversión. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales conciencia emocional, regulación emocional, autogestión inteligencia interpersonal habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica haya que contar con profesorado debidamente preparado para apoyar la labor del profesorado debidamente preparado para apoyar la labor del profesorado que necesita materiales curriculares para evaluar los programas necesitan instrumentos recogida de datos etc.

### *Educación y competencia emocional.*

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiera conocimientos en el momento en el que lo necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase del rol tradicional del profesor tradicional centrado en la materia a un educador que oriente el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional. Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y en algunos casos, llegan a intentos de suicidio.

Todo ello está relacionado con diferencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo. Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo.

Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser mas necesario que saber resolver una ecuación de segundo grado.

El conocido informe de la U NESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro (Delors, et al.1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del Siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares:

- a) Aprender a conocer
- b) Aprender a hacer
- c) Aprender a vivir juntos
- d) Aprender a ser

Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero y en menor medida en el segundo.

Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

Conócete a ti mismo ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autocuestionamiento, uno de los aspectos más importantes

es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión.

Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional de los estudiantes. Esto nos lleva a la educación emocional.

## 2.1. Concepto de educación emocional

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de toda la vida. Es decir la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital.

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) prevenir su ocurrencia.

Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay difusión, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivistas y minimizar las destructivas.

## 2.2. Fundamentos de la educación emocional

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los elementos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva), etc, se proponían una educación para la vida, donde la efectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de esos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos se recordemos a Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, todos como la educación psico-

lógica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano. (GROP, 1998<sup>a</sup>), etc. Tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a esta última es el enfoque –desde dentro–, que pone énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

### 2.3. Objetivo de la educación emocional

Los objetivos generales de la educación emocional pueden reunirse en los siguientes términos; adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

De todo lo expresado por el Dr. Rafael Bisquerra, se puede decir que comunica y transmite con gran claridad lo que vienen a conformar las competencias emocionales de los tutores, desde luego coincido plenamente con el autor de importantes señalamientos que nos permiten advertir que el tutor debe poseer estas competencias emocionales para transmitir a sus tutorados esa visión integral, de las emociones.

Los tutores deben estar fuertemente comprometidos con su función, de lo contrario esta no tiene trascendencia.

Es muy importante en la práctica lo que puede influir en el estudiantado un tutor competente a uno que no lo sea.

Los efectos tal vez no se vean de manera inmediata pero al poco tiempo pude verificar el resultado con el comportamiento y competencia ya sea académica o profesional de los tutorados.

Complementariamente a las competencias emocionales que acertadamente refiere el Dr. Bisquerra, se señalaran de manera concreta algunas de esas competencias emocionales complementarias que debe poseer todo tutor, sobre todo aquellos que en el nivel de educación profesional licenciatura, habrán de cumplir cabalmente con su función tutorial como ya se ha dicho en una de las etapas más críticas por las que atraviesan los jóvenes estudiantes que culminan el bachillerato y pasan a la licenciatura.

En el proceso formativo de licenciatura, se enfrenta a aspectos de suma trascendencia, entra a la etapa de adquirir competencias profesionales que le permitirán enfrentarse al mundo laboral y entra a una serie de aspectos en los que atraviesan valores, y compromisos ciudadanos y por qué no decirlo a la realidad práctica de la vida misma.

A continuación de manera únicamente enunciativa se mencionaran algunas de las competencias que al igual que las emocionales mencionadas con anterioridad son importantes de conocer de acuerdo con el Proyecto maitre.(3)

1. Aprendizaje durante toda la vida.
2. Comprensión del papel como tutor.
3. Comprensión de las etapas de la relación de tutoría.
4. Adaptación.
5. Comprensión de sus propios valores.

6. Comprensión de la diversidad.
7. Comprensión de los límites y confidencialidad.
8. Inteligencia emocional. (De especial Valor)
9. Uso de tecnologías básicas.
10. Establecimiento de una relación comunicativa.
11. Gestión de la relación.
12. Planificación de acciones y establecimiento de objetivos.
13. Solución de problemas, identificación de conflictos, y supresión de bloqueos.
14. Gestión de las reuniones de tutoría.
15. Uso de tecnologías on-line
16. Contar historias.
17. Capacidad de escucha (puede verse como parte del establecimiento de empatía)
18. Gestión de la información.
19. Comunicación no verbal.
20. Capacidad de realizar preguntas.
21. Asesoramiento.
22. Dar y recibir fee-back
23. Desvinculación profesional (Capacidad de poner límites de distancia entre tutor y tutorado sin perder el sentido de la función.
24. Reconocimiento de los objetivos y logros alcanzados
25. Preparar un buen final.
26. Capacidad de evaluación tutor y tutorado con propósitos de avanzar en la función tutorial.
27. Comprensión de las opciones de formación profesional.
28. Capacidad de defensa. Poseer la capacidad de defender al tutorado respecto de situaciones laborales.
29. Capacidad de establecer una red de contactos.
30. Capacidad de instruir.
31. Habilidades de formación.

Estas son 31 competencias que definen habilidades y conocimientos que necesitan tener los tutores para ofrecer la función tutorial a sus tutorados.

Es evidente que esas 31 competencias que se han mencionado, forman parte de toda una función tutorial deseable complementarias a las competencias emocionales básicas indispensables, lamentablemente en la práctica muchos tutores no las poseen.

Lo que sigue siendo realmente significativo es lo señalado por Bisquerra, lo que realmente trasciende es ese compromiso intrínseco que debe tener todo tutor, que del alguna forma se podría decir es un compromiso de un alto valor ético, en el más amplio sentido de este importantísimo término que encierra muchos aspectos que deben formar parte de las competencias de todo buen tutor.

### 3. CONCLUSIONES

Las competencias emocionales básicas y complementarias mencionadas que debe poseer todo tutor en los tiempos presentes guardan un valor inapreciable, hoy en día la tutoría ya no se puede concebir si se carece de las mismas.

Aunado a ellas una serie de competencias nuevas complementarias, seguramente habrán de ir apareciendo en el desarrollo de la función, todas ellas, forjarán ese papel trascendente que tiene la función tutorial desde cualquier ángulo o etapa que se vea.

Sin embargo es de reconocerse que en la actualidad, los alumnos están muy arropados con la tutoría en Primaria, Secundaria, y de manera regular a mi parecer en el Bachillerato.

¿Pero qué pasa en la Licenciatura?. En esa etapa de entre los 17 y los 22 años de edad, es importante comprometernos a trabajar en este nivel recordemos que es una etapa especial de la vida del estudiantado, que pasa de la adolescencia, a cierta madurez y enfrenta el compromiso como padre, profesionalista y ciudadano.

Aquí en este último aspecto en el de ciudadanía la función tutorial bien trabajada puede aportar mucho al estudiante y al entorno social, ya que se puede influir en un egresado, analítico, responsable y con una amplia participación democrática.

Por ello es imprescindible que quienes la realizan estén convencidos de su función y posean las competencias emocionales y profesionales básicas para ello, habremos de trabajar mucho en este nivel educativo, pues la función tutorial en sus diversas facetas se reconoce, se encuentra un tanto desatendida en el mismo.

Desde luego que no puede quedar fuera otro autor que es indispensable consultar y por todos los conocimientos y experiencias que tiene en el ámbito de las tutorías en el nivel universitario y que de una forma importantísima nos hace reflexionar también de la función en sus diversas expresiones en particular en este nivel educativo, me refiero a Ángel Lázaro Martínez, de la Universidad Complutense de Madrid, cuando nos refiere importantes consideraciones en su documento. La acción tutorial de la función docente universitaria.<sup>3</sup>

Ya autores destacados como Rafael Bisquerra, Juan Carlos Torrego, Juan Antonio Mora, Pere Arnais y Sofía Isus, Rafael Sanz Oro, Pablo Latapi, Ángel Lázaro Martínez, solo por mencionar a algunos de los extraordinarios autores que se han preocupado por señalarlo desde sus trincheras, lo vienen diciendo, ahora dependerá de otros factores para que la función tutorial cumpla sus objetivos ello implica todo un interesante reto y un largo camino por recorrer, hay que emprenderlo finalmente es por una sola y exclusiva razón que es compromiso de todos, mejorar la calidad de la educación.

Cabe destacar que en la bibliografía se mencionará también aquellos documentos todos ellos importantes y útiles que apoyaron este breve trabajo.

Concluyo con una extraordinaria frase:

*Lo importante no es llegar antes o primero, sino juntos y a tiempo.*

León Felipe

---

3 Lázaro Martínez Ángel. La acción tutorial de la función docente universitaria. Revista Complutense de Educación, vol.8no.1, 1997. Universidad Complutense de Madrid.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, 1. Universidad Complutense de Madrid.
- ABREU HERNÁNDEZ, L. F.; DE LA CRUZ FLORES, G. (2008). Tutoría en la Educación Superior: Transitando desde las aulas hacia la Sociedad del Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*. México: UNAM.
- CANO GONZÁLEZ, R. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1) 181-204.
- LATAPI SARRE, P. (1988 ). La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de Educación Superior*, 68. México: ANUIES.
- PERE ARNAIZ, S. I. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: GRAÓ.
- PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., BRACKETT, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Educación & Psychology. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativ*. España-EE.UU.
- SEBASTIÁN RAMOS, A.; SÁNCHEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> F. (1988). *La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación*. Madrid: UNED.
- TORREGO, J.C. (Coord). (2010). *El Plan de convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.



# LA ACCIÓN TUTORIAL: PLANIFICACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO INSTRUMENTO DOCENTE Y COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, EN PARTICULAR DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

JUANA ARIAS-TRUJILLO  
*E.T.S.I. Caminos, Canales y Puertos, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la educación universitaria, la formación por competencias exige una evolución del profesor tradicional al profesor como figura de guía y orientación del proceso de aprendizaje del alumno. El trabajo autónomo del alumno tiene gran presencia, para que sea efectivo y dé los resultados esperados se hace imprescindible una orientación y dirección personalizada del profesor. Esto supone un cambio en la organización y estructura de la función del docente, donde éste debe crear contextos útiles y motivadores, favorecer el autoaprendizaje del alumno, además de guiar su trabajo y adaptarlo a los cambios. En este contexto, la tutorización de los alumnos es una de las herramientas que pueden ser empleadas en la consecución de estos objetivos.

Por otra parte, la entrevista con el alumnado en las tutorías también puede ser considerada una herramienta para el conocimiento, por parte del docente, del proceso de adquisición de competencias, en particular de la emocional, ya que esta exige de una observación y relación más directa con el alumnado que se puede desarrollar fácilmente en las tutorías.

En esta investigación se analizará el empleo de las tutorías como un medio para alcanzar los fines anteriores, destacando la necesidad de su planificación y organización (contenido). También se propondrá el empleo de plantillas o fichas de registro que faciliten las tareas de control y seguimiento al docente. Éstas englobarán aspectos como: objetivos a alcanzar, estado del desarrollo de la actividad, problemas encontrados, posibles soluciones etc., además del grado de consecución en competencias, en particular la emocional, por parte del alumnado, así como un sistema de “feedback” entre el alumno y el profesor. Para que el registro y tratamiento de la información sea cómodo y ágil es recomendable apoyarse en herramientas informáticas, p. ej. Excel, y en plataformas virtuales como Moodle. Estos registros podrán ser empleados por el docente a la hora de autoevaluarse, de evaluar a los alumnos, de evaluar una actividad o el desarrollo de la asignatura, obteniendo distintos tipos de información que pueden resultar muy interesantes y que de otra forma no sería posible lograr.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con este trabajo son los siguientes:

- Destacar como los recientes cambios introducidos en el sistema docente universitario conducen necesariamente a una nueva concepción de las tutorías, distinta del tratamiento tradicional que se hacía de éstas.
- Exponer el cambio en el papel del profesor, desde una visión tradicional hacia una figura de orientador y guía del proceso de aprendizaje del alumno.
- Proponer una plantilla o ficha tipo de registro que facilite el control, seguimiento y obtención de conclusiones de las tutorías.
- Mostrar los principales análisis y tipos de información que se pueden obtener del tratamiento de los datos contenidos en los registros de las tutorías.

## 3. FINALIDAD DE LAS TUTORÍAS

Actualmente, se pueden encontrar distintas leyes y normativas que regulan las tutorías, demandando la oferta de una tutoría universitaria innovadora que sirva de herramienta para guiar el aprendizaje del alumno (CANO GONZÁLEZ, 2009). Como expone Miguel Díaz (2005), las tutorías pueden ser entendidas como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria, donde se establezca una relación personalizada de ayuda, entre el profesor (o tutor) y los alumnos en su proceso formativo.

Tradicionalmente, las tutorías se han entendido como un medio complementario, de carácter ocasional, en el que los alumnos planten al profesor sus dudas sobre la materia estudiada, alguna consulta rutinaria o formulan alguna cuestión de tipo organizativo (CANO GONZÁLEZ, 2009; MIGUEL DÍAZ, 2005). Estas tutorías suelen carecer de una finalidad y una programación clara, por lo que en muchas ocasiones su uso y eficacia son bastante limitados, lo que conduce a unas valoraciones poco satisfactorias tanto por los estudiantes como por el profesor. Esto nos lleva a la pregunta ¿es válido el actual sistema de tutorías?, la respuesta, en un gran número de ocasiones, es no.

Este enfoque tradicional de las tutorías debe cambiar atendiendo a las nuevas necesidades que surgen por la progresiva implementación de metodologías de aprendizaje activo, donde el alumno se convierte en el elemento principal como por ejemplo en el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje orientado a proyectos, que sustituyen al aprendizaje pasivo tradicional. Ahora las tutorías se transforman en un elemento fundamental, que el profesor puede emplear para facilitar el aprendizaje autónomo del alumno. Además, las tutorías no se deben considerar aisladamente sino que deben formar parte de un programa o plan de acción tutorial consensuado y de carácter institucional (CANO GONZALEZ, 2009).

Según distintos autores, como Miguel Díaz (2005) o Alañón (1998), las tutorías se pueden agrupar atendiendo a dos tipologías. En el primer tipo se incluye la *tutoría docente*, la cual está asociada a la asignatura y que permite ser una estrategia didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se establece una relación entre el profesor y el estudiante (indi-

vidual o grupal), que le facilite el aprendizaje de la materia. Este tipo de tutorías puede llegar a tener un gran potencial si se considera dentro del programa formativo como una modalidad o estrategia de enseñanza inicialmente planificada, que permite el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes, en combinación con otras modalidades organizativas (clase de teoría y prácticas, trabajo en grupo etc.). Así se transforma en un elemento de seguimiento y supervisión en aquellos métodos de enseñanza orientados al aprendizaje autónomo del alumno (MIGUEL DÍAZ, 2005). Es decir, la tutoría, según Cano González (2009), se entiende como una actividad educativa normalizada y que se integra dentro de las funciones del profesor y de la práctica docente.

Por otra parte, la tutoría también se puede considerar como un elemento de orientación de la formación académica del estudiante, *tutoría orientadora*, donde el tutor procura facilitar al estudiante su adaptación e integración plena en los estudios, y el desarrollo de diferentes itinerarios curriculares para su posterior ejercicio de la profesión (MIGUEL DÍAZ, 2005).

| TUTORÍA DOCENTE  | TUTORÍA ORIENTADORA   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superación de dificultades encontradas en el aprendizaje</li> <li>- Resolución de dudas que aparecen al estudiar la asignatura</li> <li>- Obtención de fuentes bibliográficas</li> <li>- Profundización en algunos temas</li> <li>- Desarrollo de competencias en la selección de fuentes, la comunicación y la elaboración y presentación de informes</li> <li>- Es necesaria para la supervisión y seguimiento de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje orientado a proyectos.</li> <li>- Tiene por finalidad: optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en un ámbito disciplinar concreto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar desde el inicio hasta la finalización de los estudios a los alumnos, abordando tanto una faceta académica, como profesional y personal.</li> <li>- El tutor debe estimular al alumno en su proceso formativo global, orientándole en la toma de decisiones en cuanto a la elección y especialización curricular, para la construcción de un perfil profesional según sus capacidades y/o expectativas.</li> <li>- Adaptación del estudiante a una integración plena en los estudios</li> <li>- Elección del itinerario curricular</li> <li>- Atender a asuntos académicos</li> <li>- Propiciar el desarrollo integral del estudiante</li> <li>- Preparación para la transición a la vida laboral</li> </ul> |

Tabla 1: Principales características de la tutoría docente y la tutoría orientadora (MIGUEL DÍAZ, 2005).

Ambos tipos de tutoría, docente y orientadora, deben ser complementarios (las principales características de ambas se recogen en la tabla 1). El tutor no sólo debe atender a la tutoría docente, sino que debe estar dispuesto a atender a los estudiantes en otros temas de índole académico-administrativo, personal o social, si estos afectan a su desarrollo académico (MIGUEL DÍAZ, 2005). Teniendo en cuenta esto, el presente trabajo se centrará sobre la planificación, organización y estructura de la tutoría docente.

#### 4. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

En el caso particular de la tutoría docente, es el profesor quien debe determinar el uso de la misma dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la materia. La tutoría se debe concebir como una actividad que responda a las siguientes características:

- Debe ser programada, estar planteada en el período de formación de modo sistemático y no puntual.
- Debe estar dotada de un contenido concreto.
- Debe presentarse al estudiante como una fórmula básica de su proceso académico.
- Debe promover y facilitar la participación del estudiante.

Las tutorías pueden tener carácter individual o grupal. Las principales características y las competencias necesarias del profesor, en uno u otro caso, se muestran en la tabla 2.

| TUTORÍA INDIVIDUAL   | TUTORÍA GRUPAL   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se atiende solamente a un alumno</li> <li>- Entrevista cara a cara</li> <li>- El tutor debe dominar la técnica de la entrevista</li> <li>- El tutor debe tener: actitud positiva y receptiva, disponibilidad, capacidad de escucha y capacidad empática.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se atiende a un grupo de alumnos, menos de 8.</li> <li>- El tutor debe dominar la técnica de la entrevista grupal y la dinámica de pequeños grupos.</li> <li>- Es una fórmula de seguimiento de las técnicas de aprendizaje autónomo, cada vez más empleadas.</li> <li>- El grupo permite el desarrollo de relaciones de intercomunicación y facilita el tratamiento de diferentes cuestiones.</li> </ul> |

Tabla 2: Principales características de la tutoría individual frente a la grupal (MIGUEL DÍAZ, 2005).

#### 5. NUEVA ORIENTACIÓN DEL PROFESOR

La reorganización del sistema universitario a la que estamos asistiendo, especialmente en lo referido a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, están forzando a una transición entre la figura del profesor tradicional, como mero transmisor de conocimientos, a una nueva figura como generador de aprendizajes (CANO GONZÁLEZ, 2005). En este contexto, los necesarios cambios en la figura del profesor están completamente relacionados con los cambios en la concepción de las tutorías, y viceversa.

A su vez, también se exige que el profesor sea competente en una serie de materias como: cognitivas, metacognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas según propone Bozu y Canto Herrera (2009), donde ahora el profesor debe prestar más atención a:

- La adopción de nuevas metodologías didácticas, alternativas o complementarias con la clase magistral.
- Al uso de recursos didácticos más apropiados, nuevas tecnologías de la información y comunicación.

- Las estrategias que emplean los alumnos para asimilar la información y transferirla a la práctica.
- La escucha activa de los alumnos, identificar sus problemas y sus dificultades.
- La retroalimentación a los estudiantes.

## 6. PAUTAS PARA UNA ADECUADA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

En base a los diferentes aspectos expuestos previamente, se presentan las siguientes reflexiones a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de las tutorías.

Las tutorías deben responder a unos objetivos, tener contenido, estar planificadas y contar con un guion y estructura acordadas inicialmente. El tutor debe registrar en forma de fichas las principales conclusiones de cada sesión, para cada estudiante o grupo. Esto le permitirá tener constancia del proceso de aprendizaje que están siguiendo los alumnos, además de ser un indicador de la eficacia de la tutoría en sí misma y su efecto en el proceso de aprendizaje. Tras cada sesión de tutoría se debería anotar aspectos como: tiempo dedicado, dudas planteadas, temas que necesitan incidir más, etc.

A su vez, las tutorías también permiten establecer una relación más cercana con los alumnos, lo que sin duda puede ser un elemento para conocer la progresión del alumnado en su desarrollo y trabajo por competencias, especialmente de las competencias transversales o genéricas, y de modo particular de la competencia emocional y socio-emocional, ya que para estas la observación directa y la entrevista con los alumnos, tanto individualmente como en grupo, son dos claras herramientas.

El horario de las tutorías también es un tema relevante. Como se ha expuesto las tutorías deben estar planificadas por lo que deben ajustarse a un tiempo preestablecido y realizarse en un momento determinado. No obstante, el profesor debe reservar algún tiempo para tutorías libres, que otorguen a los alumnos cierta libertad para plantear dudas e inquietudes. Es recomendable que estas tutorías libres se adapten a un horario prefijado y conocido de antemano por los alumnos, aunque también se puede permitir cierta flexibilidad en el mismo, siempre que las obligaciones del profesor y del alumno lo permitan. Por otra parte, también se pueden abrir dos nuevas vías de comunicación con el profesor, que no conllevan la reserva de un horario y espacio determinados. Estas serían las consultas realizadas a través del correo electrónico o de un foro habilitado a tal efecto en la aplicación Moodle de la materia. Estas dos últimas vías serían especialmente recomendables para resolver cuestiones de carácter organizativo como entregas, plazos etc.

Para un mayor aprovechamiento de las tutorías, se debería incluir un elemento de retroalimentación o “feedback” que permita la transmisión de información tanto hacia el alumno respecto de sus progresos, aciertos y fallos, como hacia el profesor (autoevaluación) respecto al funcionamiento de la actividad sobre la que se esté trabajando o el propio desarrollo del curso. Esta retroalimentación debería ser lo más flexible y dinámica posible para que fuese verdaderamente eficaz, por lo que debería poder aplicarse en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no reservarse exclusivamente para el final.

## 7. PLANTILLA O FICHA TIPO DE REGISTRO DE LAS TUTORÍAS

Como se ha expuesto anteriormente, es muy recomendable que el profesor mantenga un registro por medio de fichas o plantillas de las tutorías que se realizan. Para facilitar esta tarea, se propone en la tabla 3 una ficha modelo, que se puede adoptar y particularizar para cualquier materia, tarea propuesta o según los gustos de cualquier profesor, simplemente añadiendo o quitando ítems. Esta ficha está organizada en 8 bloques (identificados por colores) que se describen a continuación.

Tabla 3: Ficha o plantilla tipo para el registro y seguimiento de las tutorías.

| DATOS/ IDENTIFICACIÓN   |                | Nº de ficha          |                                 |
|---|----------------|----------------------|---------------------------------|
| Fecha:  |                |                      |                                 |
| Nombre o nº de grupo:   |                |                      |                                 |
| Tutoría Libre o programada:   |                | Tiempo prevista:     |                                 |
| Tutoría Individual o grupal:  |                | Tiempo real:         |                                 |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS DE LA TUTORÍA ANTERIOR- nº ficha:                            |                |                      |                                 |
|   |                | ¿Actividad Cumplida? |                                 |
|   |                | SI                   | NO                              |
|   | Actividad nº 1 |                      |                                 |
|   | Actividad nº 2 |                      |                                 |
|   | Actividad nº 3 |                      |                                 |
| OBJETIVO DE ESTA TUTORÍA (máx. 3)   |                |                      |                                 |
|   | Objetivo nº 1  |                      |                                 |
|   | Objetivo nº 2  |                      |                                 |
| CONTENIDO DE ESTA TUTORÍA   |                |                      |                                 |
|   |                |                      |                                 |
| CUESTIONARIO: ¿Los alumnos tienen problemas con...?                                 |                |                      |                                 |
| Planificación temporal  | Adecuado       | Plazos insuficientes | Se solapa con otras asignaturas |
| Problemas de espacio  | No             | Aula de clase        | Aula de trabajo                 |
| Los equipos informáticos o las aplicaciones informáticas                            |                |                      | No / Si (Indicar cuál)          |
| No se transmite correctamente la información entre alumnos o entre alumno-profesor  |                |                      | No / Si (Indicar por qué)       |
| Algún grupo o alumno no participa correctamente y/o retrasa el trabajo de los demás |                |                      | No / Si (Indicar quién o cuál)  |
| Acceso a la consulta de la bibliografía o el material de trabajo necesario          |                |                      | No / Si (Indicar por qué)       |
| La bibliografía recomendada no es adecuada o es insuficiente                        |                |                      | No / Si (Indicar por qué)       |

|  |            |                             |
|--|------------|-----------------------------|
| La actividad no está clara y los alumnos no comprenden lo que tienen que hacer |            | No / Si (Indicar por qué)   |
| Las etapas en las que organiza la actividad no están claras o no son adecuadas |            | No / Si (Indicar por qué)   |
| Los alumnos no reúnen aún los conocimientos suficientes                        |            | No / Si (Indicar carencias) |
| Realizan consultas sobre el contenido de la materia                            |            | No / Si (Indicar número)    |
| Los alumnos mantienen el estudio de la asignatura al día                       |            | No / Si (Indicar por qué)   |
| La planificación temporal de la tutoría no es adecuada, debería ser            | Antes      | Después                     |
| El número de tutorías es   | Suficiente | Insuficiente                |
| Las correcciones y/o comentarios sobre los informes entregados son             | Adecuados  | Inadecuados                 |

### MEDIDAS CORRECTORAS

|   |                         |   |                             |
|---|-------------------------|---|-----------------------------|
| subir material adicional a Moodle   | pro-gramar otra tutoría | cambiar fecha de entrega                      | revisar/corregir un informe |
| reunión con un grupo/alumno particular  | repetir una tarea       | sustituir una aplicación informática por otra |                             |
| programar una tutoría grupal y aclarar dudas/ conceptos                         |                         | buscar una nueva aula                         | búsquedas en internet       |
| tomar una decisión en función de unos resultados, p. ej. ensayos de laboratorio |                         |   | Otras                       |

### ACTIVIDADES/ TAREAS PROPUESTAS PARA LA PRÓXIMA TUTORÍA (máx. 4)

Actividad 1

Actividad 2

Actividad 3

### EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: COMPETENCIA EMOCIONAL Y SOCIO-EMOCIONAL

(Rango de valores: No iniciado/ en desarrollo/ alcanzado)

| Intrapersonal: | Capacidad 1 | Capacidad 2 | Capacidad 3 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Alumno 1       |             |             |             |
| Alumno 2       |             |             |             |
| Alumno 3       |             |             |             |
| Alumno 4       |             |             |             |

| Interpersonal: | Capacidad 1 | Capacidad 2 | Capacidad 3 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Grupo nº       |             |             |             |

Observaciones:

| AUTOVALORACIÓN                     |   |  |                      |
|------------------------------------|---|--|----------------------|
| La actividad se está desarrollando | Correctamente   |  |                      |
|                                    | Incorrectamente   | Planificación temporal<br>Contenido<br>No es motivadora para los alumnos<br>Los alumnos no participan<br>Otros |                      |
| Percepción del profesor            |   |  | Valoración entre 1-4 |
|                                    | Se han cumplido las tareas programadas de la tutoría anterior         |  |                      |
|                                    | Se han cumplido los objetivos de esta tutoría                         |  |                      |
|                                    | Han resultado eficaces las medidas correctoras adoptadas              |  |                      |
|                                    | Los alumnos participan activamente y acuden con el material preparado |  |                      |
|                                    | Los alumnos se sienten motivados por la actividad                     |  |                      |
|                                    | Los alumnos se comprometen  |  |                      |
|                                    | Me siento motivado por la actividad y su desarrollo                   |  |                      |
|                                    | Esta actividad implica dedicarle mucho tiempo                         |  |                      |
|                                    | No dispongo de los medios necesarios para desarrollar la actividad    |  |                      |
|                                    | Compensa los resultados obtenidos frente al esfuerzo invertido        |  |                      |
|                                    | <b>VALORACIÓN GLOBAL (después de la tutoría)</b>                      |  |                      |
|                                    | 1   | 2  | 3                    |
|                                    |   |  | 4                    |
|                                    | (Poco satisfecho)   |  | (Muy Satisfecho)     |

- **Bloque 1:** recoge información para la identificación, como el nombre del alumno o el número de grupo, la fecha, el tipo de tutoría, si es libre (solicitada por el alumno) o programada, el tiempo estimado para la misma y el tiempo real invertido.
- **Bloque 2:** identifica las actividades y tareas, y si se han realizado, de las que partir en la presente tutoría, y que se propusieron en la tutoría anterior.
- **Bloque 3:** se enumeran los objetivos (máximo 3) que se desean alcanzar con la tutoría programada, o el contenido abordado en la tutoría cuando es libre.
- **Bloque 4:** se plantean una colección de preguntas que permitan identificar aquellos puntos donde los alumnos encuentran dificultades a la hora de realizar una determinada actividad o de seguir el desarrollo del curso. Estas preguntas se corresponden con diferentes aspectos como la organización temporal y espacial, los contenidos, la metodología, la participación de los alumnos, las tutorías en sí etc.
- **Bloque 5:** se presenta una colección de medidas correctoras a adoptar que permitan solventar los problemas identificados en el bloque previo.

- **Bloque 6:** se propondrán diferentes tareas a realizar de cara a preparar la próxima tutoría, se considera adecuado no plantear más de cuatro. Este bloque es el elemento que actúa como “feedback” hacia los alumnos, ya que a través de estas tareas y actividades se puede informar a los alumnos de sus logros y carencias, a la vez que se proponen las medidas necesarias para solventarlos.
- **Bloque 7:** este bloque permite registrar información acerca de la evolución de los alumnos de cara a su formación en competencias, resaltando la competencia emocional. Esta se puede conocer más directamente a través de las tutorías ya que permiten la observación directa, la entrevista y la interrelación del profesor con un grupo (pequeño) de alumnos. Se pueden registrar varias competencias tanto intrapersonales de cada alumno (creatividad, capacidad para adaptarse a los cambios, iniciativa, responsabilidad, autocrítica, compromiso, empatía, resolución de conflictos etc.) como interpersonales para un determinado grupo (trabajo en equipo, colaboración, debate y discusión, comunicación, saber convencer etc.) (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda et al., 2010). También se puede evaluar el grado desarrollado de la formación en cada competencia empleando un rango de valores predefinido con tres niveles: no iniciado (la competencia no se ha empezado a trabajar), en desarrollo (la competencia se está trabajando), alcanzado (la competencia ha sido desarrollada completamente). Este bloque se puede repetir para incluir cualquier otra competencia, bien genérica o específica de la materia.
- **Bloque 8:** plantea una autoevaluación por parte del profesor de una actividad en concreto, de las tutorías, de la participación de los alumnos, de las sensaciones y/o percepciones del profesor, así como una valoración global. Esta autoevaluación se enmarca en un rango de valores entre 1, cuando se está poco de acuerdo, hasta 4 cuando se está completamente de acuerdo. Este bloque de autoevaluación es el elemento de retroalimentación hacia el profesor, puesto que le permite tener conocimiento de los aspectos que funcionan bien y los que no y sus causas.
- Puesto que se recomienda realizar un registro tras la finalización de cada tutoría, se debe destacar que se puede llegar a alcanzar un volumen importante de información que es necesario registrar y posteriormente analizar, por ello se recomiendan para el registro y tratamiento de estas fichas el uso de aplicaciones informáticas, como Excel, que faciliten la labor de gestión y manejo de la información.

## 8. CONCLUSIONES QUE SE PUEDEN OBTENER DE LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN LAS FICHAS DE REGISTRO

Una vez registrada y analizada toda la información relacionada con las tutorías, se pueden obtener importantes conclusiones en cuanto al funcionamiento de una actividad, el desarrollo de la asignatura o la eficacia de las propias tutorías. A continuación se muestran algunos gráficos a modo de ejemplo que presentan los tipos de información y las posibles conclusiones más relevantes que se pueden obtener.

En primer lugar, figura 1, se puede obtener información tanto del tipo de tutoría que predomina más, la libre frente a la programada, y de si las estimaciones del tiempo medio que se preveía dedicar a cada tutoría son acertadas o no, lo que es muy interesante de cara a futuras planificaciones.



Figura 1: Comparativa del tipo de tutoría más empleada (libre vs. programada) y del tiempo medio estimado de cada tutoría frente al tiempo real invertido.

Después del cómputo de todas las fichas registradas, también se puede obtener información muy interesante respecto a aquellos bloques de contenidos donde los alumnos encuentran mayor dificultad y sobre los que plantean más consultas. En la figura 2, se muestran dos posibles curvas a modo de ejemplo, que recogerían las cuestiones que habrían planteado los alumnos sobre cada tema. La curva verde presenta dos picos en los bloques de contenidos 4 y 7, indicando que son éstos los que reportan mayor dificultad a los alumnos y sobre los que habría que incidir más. Por el contrario, la curva roja es bastante uniforme lo que implicaría que ningún bloque de contenido resulta especialmente complejo frente al resto.

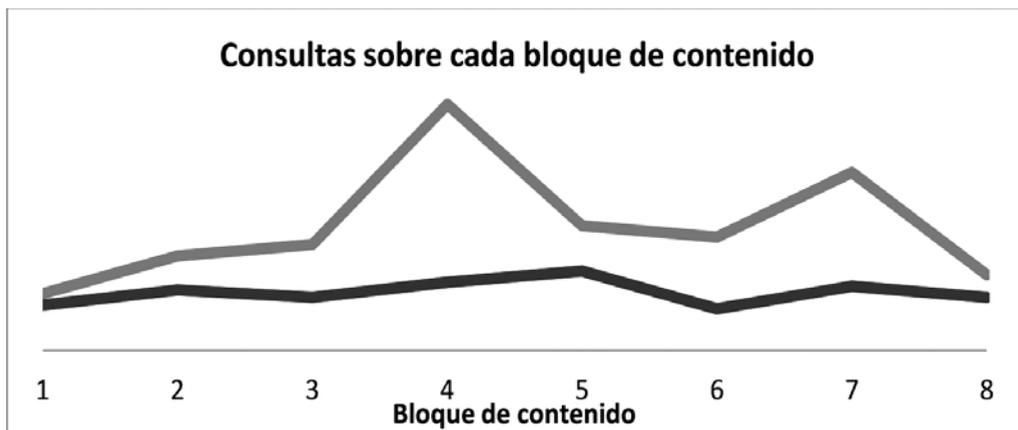


Figura 2: Análisis de los bloques de contenidos que presentan mayor dificultad para los alumnos en base a las consultas que plantean en las tutorías.

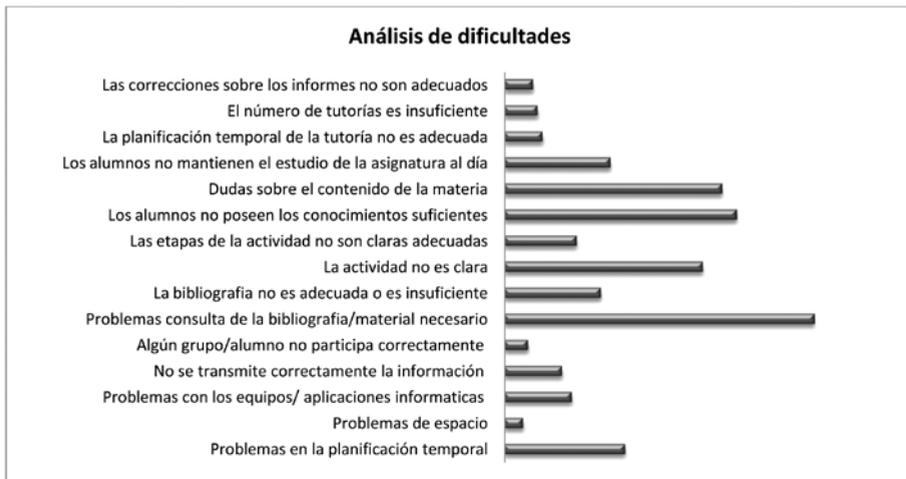


Figura 3: Análisis de las posibles dificultades encontradas por los alumnos.

De forma análoga también se puede analizar gráficamente aquellos aspectos que resultan problemáticos para los alumnos de cara al desarrollo de una actividad o a la propia evolución de la asignatura, como destaca la figura 3 (a modo de ejemplo) con la consulta de la bibliografía. De modo similar se puede proceder con cada uno de los ítems que conforman la autoevaluación del profesor, como muestra la figura 4, en la escala de valores entre 1 (poco de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo).

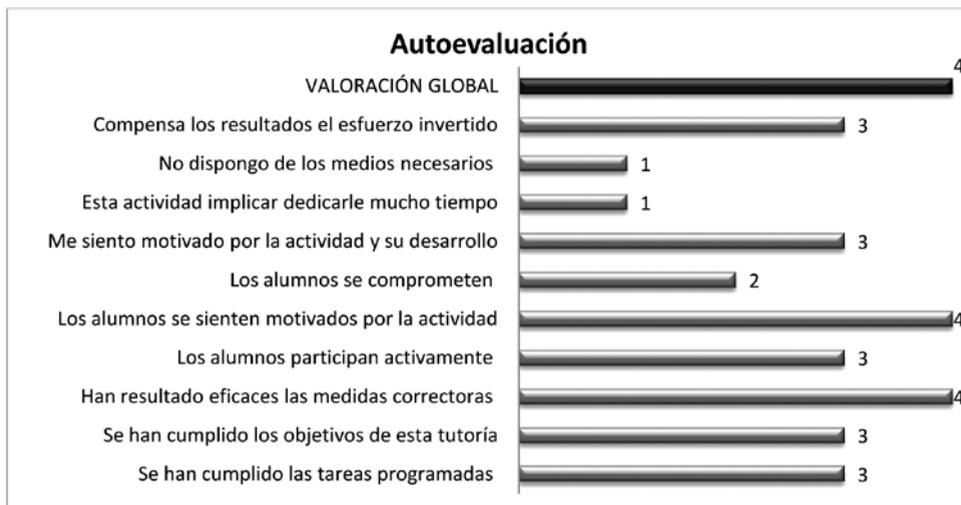


Figura 4: Resultados de la autoevaluación del profesor y de su valoración global.

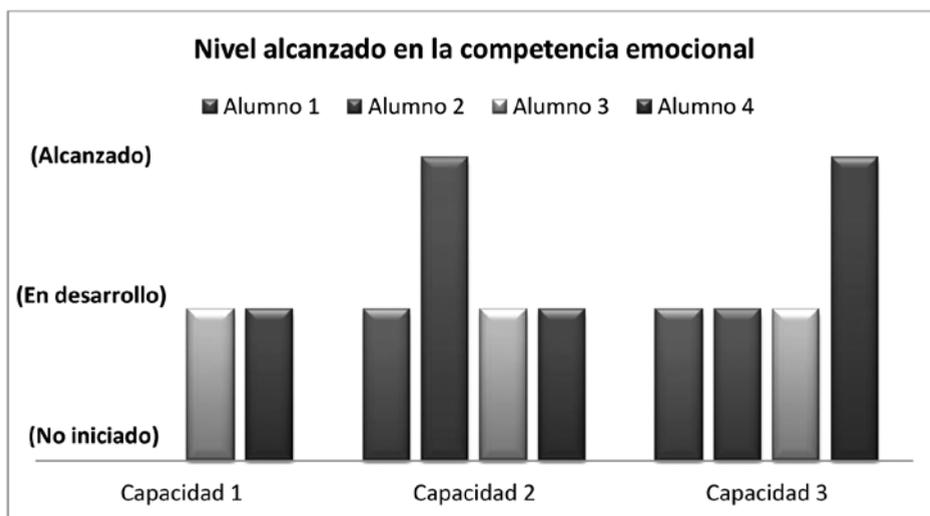


Figura 5: Análisis del nivel de alcanzado en distintas competencias por los alumnos.

Por último la figura 5, muestra un posible análisis que da información al profesor del nivel alcanzado para la competencia emocional y socio-emocional por cada uno de los miembros de un grupo, atendiendo a los tres niveles de evaluación predefinidos: no iniciado, en proceso o alcanzado. Este análisis se puede repetir para cualquier otra competencia registrada en las fichas de cada tutoría.

## 9. CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta en primer lugar una revisión y justificación de las distintas causas y situaciones que han propiciado una reorientación de la tutoría tradicional y del papel del profesor. También se revisan los tipos de tutorías que plantean algunos autores, y se resumen las principales pautas y recomendaciones a seguir para alcanzar un buen planteamiento de las tutorías y logra que éstas sean claramente eficaces.

Atendiendo a varias de las principales recomendaciones realizadas como son planificar las tutorías, dotarlas de objetivos y contenidos, y mantener un registro de las mismas, se propone una plantilla o ficha tipo, que cada profesor podría adoptar según sus necesidades, para aplicar estas recomendaciones. De cara a facilitar el registro, almacenaje y tratamiento de la información se propone trabajar con dicha plantilla sobre una aplicación informática como Excel. Por último, se destaca el tipo de información más relevante (tiempo estimado vs tiempo real empleado, bloques de contenidos con mayor dificultad, factores o aspectos problemáticos, ítems de autoevaluación, grado de consecución en distintas competencias...) que se podría obtener tras el tratamiento y análisis de todos los datos. Por el contrario, se debe tener en cuenta que dicha información no se podría obtener sino se realizan los correspondientes registros de cada tutoría.

## REFERENCIAS

- ALANÓN, M.T. (1998). *La función tutorial. Curso Superior para la Docencia Universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Revista de Educación XXI*, 10, 61-82.
- BOZU, Z. y CANTO HERRERA, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. En *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, 2, 87-97.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo?. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesor (REI-FOP)*, vol. 12, 1, 181-204.
- MIGUEL DÍAZ, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ ESCODA, N., FILELLA GUIU, G. y SOLDEVILA BENET, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. XIII, 34.



# LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y SU PAPEL ESTIMULANTE EN LAS ESCUELAS

LACRIMA BALINT

*“Babes-Bolyai” Cluj-Napoca, Rumanía*

## 1. INTRODUCCIÓN

La superdotación no es una educación elitista, no se ocupa de un pequeño porcentaje de la educación escolar, sino a través de programas de acumulación, la aceleración y la dirección son promovidos, entrenando y desarrollando habilidades naturales y potenciando todas las categorías de los niños. Cada niño es dotado por la naturaleza con la gracia y potencial.

Una gran curiosidad, las preguntas penetrantes y los comentarios maduros hacen que el niño superdotado a menudo tenga características malas compatibles con su entorno social y encontrar a otras personas que tienen dificultades para comunicarse.

Excelencia en la Educación (Educación para Dotados en Inglés) es una educación que tiene como objetivo descubrir, desarrollar y promover el potencial de todas las categorías de niños, sus habilidades naturales y potenciales. Esta formación está abierta a tanto entrantes como salientes, por lo que no hay discriminación por razón de edad, sexo, raza, cultura, origen social, posición económica, ubicación geográfica, o cualquier otro criterio.

“La educación de dotados para satisfacer la naturaleza divina del hombre y no el hombre-mercancía consumo humano. Promovemos el hombre creador, un hombre capaz de desarrollar todo su potencial”. Florian Colceag Presidente IRSCA Educación para Dotados.

## 2. DESARROLLO

La superdotación no es la educación elitista, aborda un pequeño porcentaje de la educación escolar, a través de programas de acumulación, la aceleración y la dirección son promovidas, entrenando y desarrollando habilidades naturales y el potencial de todas las categorías de niños. Cada niño es dotado por la naturaleza con la gracia y potenciales.

La curiosidad, las preguntas y los comentarios hacen madurar al niño superdotado por lo que a menudo le es difícil conciliar con sus propias características que rodean el entorno social y otras personas que tienen dificultades para comunicarse.

Se requiere una educación en el espíritu de creatividad que las relaciones socio-emocionales de estímulo, y las condiciones de la familia, la escuela o profesional sociales deben actuar como estímulo de la interacción en el grupo de estudiantes.

También pueden proporcionar la oportunidad de utilizar los materiales didácticos y herramientas para el conocimiento personal. Por último, las acciones, las expectativas y la escala de valor de contexto social juegan un papel importante en el desarrollo y la educación de dotados y talentosos.

Los niños superdotados pueden ser frágiles en algunas direcciones donde la edad cronológica y el rendimiento en otras líneas son más desarrollados que en su propia edad cronológica.

Esta característica del desarrollo de los niños dotados y talentosos también hace que la necesidad de la educación en un sistema se diferencie por una oferta especial:

1. Los niños superdotados sufren traumatismos graves si siguen con su generación debido a la interrelación con su entorno social, ya que:

- Tienen modelos diferentes del mundo en su generación.
- Campos de interés que no se ajusten a su generación.
- Necesidades de información que no están cubiertos en el sistema de la escuela.
- La relación con los colegas no son apropiadas ya que son acosados por ellos.

2. Los niños dotados interactúan bien con la gente de generaciones más altas debido a que:

- Sus campos de interés y las habilidades en las direcciones de desarrollo son similares a los suyos.
- Algunas veces los adultos (los niños pueden descubrir un intelecto muy alto medido por las pruebas psicométricas que interactúan con los adultos que tienen la capacidad intelectual similar).

Una educación alternativa pueden y deben ser principios orientados a:

- Dotación intelectual.
- Emancipación.
- Ninguna manipulación.

Joseph Renzulli ha cubierto todas estas áreas en una simple fórmula de tres círculos que caracterizan a los objetivos de inteligencia, la creatividad y el logro. El concepto de talento se produce en la intersección de tres cualidades: inteligencia, creatividad, motivación. Cada uno de estos se pueden encontrar en la ausencia de los otros dos. No existe una correlación entre el éxito social y superdotación, para muchos el talento puede ser una exclusión social a causa de su competitividad excepcional.

La superdotación es una manifestación humana especial, multifacética, con el elemento común que se consigue mediante la combinación de excepcionalidad y de las capacidades intelectuales y habilidades especiales con ciertos rasgos de personalidad (y en un entorno favorable socio-cultural-familiares). A pesar del gran potencial de los niños superdotados les da la oportunidad de resolver las cuestiones pendientes y de la crisis humana.

La superdotación también puede estar oculta por razones de protección social. Muchos dotados pueden inhibir su desarrollo personal al vivir entre los demás sin causar efectos secundarios u ocultar sus dotes propios en las actividades recreativas que se pueden realizar sin estar en peligro de la exclusión del grupo social.

Por lo general no reconocen estas habilidades especiales los dotados, teniendo en cuenta que hay personas con una buena formación o hobby personal.

La superdotación es estadísticamente igual en ambos sexos representados en todas las clases sociales y todas las culturas.

Este evento todavía no ha supervisado características y culturas impulsadas por el entorno cultural tradicional que hace que las diferencias de superdotación existan entre las diferentes culturas.

Cuando los tres factores: la inteligencia, la creatividad y la motivación personal trabajan juntos en un entorno social y educativo que fomenta los niños y dotados, se puede lograr un rendimiento absolutamente excepcional en su potencial de desarrollo.

Los niños dotados forman un 2-6% de la población estadística, sistema que estimula la inteligencia y la creatividad y la auto-motivación que puede ser aplicado con éxito a las estadísticas de población visibles al 20% de los niños.

En este caso podemos ver un aumento de la inteligencia en ambas categorías, pero con velocidades de crecimiento diferentes de más de alrededor de 10 veces los niños superdotados que en otros niños.

Actualmente superdotación se atribuye a una combinación de factores, de dos vías “naturaleza” y “crianza”.

- a) El factor natural de los niños que nacen con habilidades especiales “naturaleza” se duplica y el medio ambiente que nutre dotación inicial “crianza”.

El hecho de que las personas nacen con ciertos rasgos que no están condicionados por el entorno social se desprende de los estudios de gemelos criados en familias separadas que tienen conductas psico-conductuales sorprendentemente similares, a pesar de que fueron criados por separado y en diferentes entornos sociales (factor ‘naturaleza’).

- b) Factor de la “naturaleza” de alimentar a los niños con cariño y la información que necesitan en el desarrollo de las competencias está claramente evidenciado por el alto porcentaje de buenos resultados docentes capacitados.

Si los niños como Mozart, quien mostró un factor de habilidad inexplicable “naturaleza” era obviamente lo suficientemente alta para superar la falta de factor “crianza” que podría ocurrir debido al factor de la creatividad personal enorme que podría sustituir a la “crianza” en un formulario de auto alimentación revelado de la información personal.

Aquí es donde los grandes artistas muestran una gran inteligencia, tanto en sus propias áreas de interés y la creatividad y la motivación en el logro de su potencial, incluso en condiciones difíciles.

Por esta razón, hay ejemplos de talento como Charlie Chaplin y Edith Piaf, que eran originalmente niños de la calle. En gran parte los superdotados tienen habilidades para alcanzar el nivel personal de auto-motivación, incluso los más jóvenes.

Aunque no siempre tienen grandes capacidades intelectuales, como los resultados del aprendizaje porque su campo de interés es diferente de lo promovido por la escuela y se aburren en la escuela ya que los programas de estudio no responden con algo que le interesa.

Para un niño superdotado que aprendió a leer a los dos o tres años, la escritura y la lectura en la escuela primaria son poco interesantes, en ocasión se suele escribir errores de escritura debido a que su campo de interés se traslada a la generación de colegas.

Si el niño superdotado que ha aprendido a leer dos o tres años se introdujo en la ortografía y la gramática en el período en el que desarrolló un campo de interés en esa dirección, entonces el niño ha dominado el escrito correctamente. Ejemplo de lectura de guiones difíciles para los alumnos superdotados es bastante común y la corrección de estas características desarrolla metodologías para abordar el campo de la lectura y la escritura para así crear interés de los niños. En este caso, se aprenderá a leer y escribir correctamente en un tiempo récord.

El desarrollo asincrónico mismo en los niños superdotados es que hay campos de interés en que se desarrollan las habilidades sorprendentes que sobresalen en las materias escolares y con frecuencia superan a sus profesores.

Los niños superdotados tienen cierta inocencia en su opinión acerca de las personas y muestran que su desarrollo se realiza en todos los lados, junto con proyecciones de horizontes futuros de interés, lo que indica que su asincrónica es permanente.

a) *La inteligencia instintiva* es una forma particular de cada especie, genéticamente impreso y todos nacen con ello. Una nota sobre los hábitos que a veces frustra nuestra propia lógica, pero no podemos evitar que se produzcan, como reacción adversa a las serpientes o arañas de muchas personas.

b) *La inteligencia intuitiva* es la capacidad de aprender cosas complejas y resolver problemas complejos en un nivel de subconsciente. Esta inteligencia proporciona la adaptación al entorno nuevo y desconocido, el aprendizaje de un idioma sobre la marcha o la capacidad de sobrevivir a circunstancias confusas y caóticas. Este tipo de inteligencia es a menudo mejor que la inteligencia en la resolución de un sentido lógico complejo.

c) *La inteligencia sensorial* se estabiliza al conectar diferentes conocimientos lógicos o hechos que nos dan la oportunidad de descubrir nuevas reglas y pensamientos metódicos. Se produce en las etapas más maduras en la crianza del niño.

Los sistemas educativos con la capacitación con el apoyo de otros derivados de la educación dieron a cultivar habilidades específicas.

En general, se han generado formas de educación, en los que encontramos los sistemas estatales de educación:

Programas que mantienen y cultivan sistemas de orden social o económico, socio-culturales de los programas que cumplan ciertas convenciones, el modelo de educación industrial, militar y muchos otros tipos de educación organizado y financiado por el estado.

Este tipo de técnica es lo que permitió la creación de metodologías para la promoción social y el enriquecimiento basado en el valor del mérito profesional al ganar posiciones en cualquier dirección en función del tamaño de las competencias profesionales.

Los tres tipos de técnicas educativas que dieron a los productos humanos podrían reconocer la gracia, dones y altas capacidades.

Educación en habilidades personales es un aspecto innegable de desarrollo humano.

Como este tipo de educación tiene una historia tan antigua como la historia humana, hay grandes diferencias entre las personas. Si para la mayoría de las personas que crecen con las técnicas educativas y habilidades personales son suficientes para que una parte que es superior tengan ámbitos y necesidades más amplias de desarrollo personal y una sed de conocimiento y otras funciones que exceden la norma social actual.

La siguiente lista de características de “niño prodigio” permite comprender cómo es visto por el maestro y las dimensiones de evaluación:

- Utiliza un vocabulario rico y apropiado
- Es eficaz en la comunicación oral y escrita
- Tiene un rico acervo de lectura
- Generalmente prefieren los libros para adultos
- Desea discutir los materiales de lectura
- Tiene un particular interés en un área que encuentra motivación y pasión
- Propia pasión consume tiempo y para proyectos especiales
- Escuela tiene muy buenos resultados en áreas específicas de interés
- Entender lo que está bien o mal en una actividad
- Encontrar maneras de descubrir nuevos valores para optimizar las viejas ideas
- Tiene un recuerdo especial en áreas de interés
- Dominó rápidamente los conceptos básicos y habilidades
- Ninguna paciencia con los procedimientos de rutina y con habilidades automatizadas
- Penetrantes preguntas, en particular, las causas y razones
- Placer en la actividad intelectual o la búsqueda de respuestas correctas y rompecabezas
- Reconocer rápidamente las relaciones
- Estructura de talla, el orden y la coherencia
- Muestra virtuosismo
- Tiene muchas aficiones
- Pensamiento crítico
- Se muestra escéptico
- Evaluarse mediante pruebas
- Cubrir todas las posibilidades
- Es gracioso
- Pensar más allá de uno mismo
- Interesado en lo que es bueno o malo, lo correcto y lo incorrecto
- Aprende rápido
- Pueden centrar su atención durante mucho tiempo
- Es el alma sensible
- Mostrar compasión por los demás
- Es perfeccionista
- La intensidad de los sentimientos

- Sensibilidad moral
- La curiosidad inusual
- Es muy persistente en sus áreas de interés
- Es hiper energético
- Prefieren la compañía de las personas mayores
- Leído antes
- Tiene hambre de conocimiento
- Es muy creativo
- Tienden a desafiar a la autoridad
- Posee habilidades en el uso de números
- Razonamiento, así como un buen pensador
- Tiene muchas ideas para compartir con los demás
- Es un pensador brillante
- Distraído y atento a los detalles es importante
- Distinguen fácilmente otra información importante y relevante
- Respuestas inusuales e inesperadas a problemas
- Pueden lograr altos niveles de pensamiento abstracto
- Comunicarse uno mismo, por diversos medios (verbales, lenguaje kinestésico, el cuerpo, etc.)
- Reunir grandes cantidades de información en áreas de interés
- Rápidamente recuerda hechos
- Es a menudo percibida por otros como un líder
- Grupos cooperativos
- Aceptar la responsabilidad
- Se adapta fácilmente a nuevas situaciones
- Confía en sus colegas y en sus opiniones acerca de las personas
- Le gusta el cambio
- Requiere poca dirección de los maestros
- Están más interesados en las respuestas a las preguntas “cómo” y “por qué” que otros tipos de preguntas
- Puede trabajar de forma independiente mucho antes que otros
- A menudo son diagnosticados como hiperactivos
- Está interesado en cosas inusuales o extrañas
- Espectáculo agudo con interés en las actividades intelectuales o artísticas
- Fácilmente percibir similitudes, diferencias y anomalías
- Materiales complejos, con frecuencia atacan a las descomponen en partes más simples y analizar sistemáticamente
- Son pensadores fluidos capaces de generar posibilidades, consecuencias o ideas relacionadas
- Pensar con flexibilidad frente a un problema de varias maneras
- Se problema original y poco convencional a menudo la solución
- Pueden encontrar relaciones entre objetos, hechos e ideas relacionadas

- Están dispuestos a entender complejo
- A menudo construyen hipótesis como “pero si”
- Son sensibles a los valores de belleza y artísticos elaborados

Para esta categoría de niños al sistema de educación de excelencia de diseño o superdotación.

*Excelencia en la Educación (Educación para Dotados Inglés)* es una educación que tiene como objetivo descubrir, desarrollar y promover el potencial de todas las categorías de niños, sus habilidades naturales y potenciales (el concepto de “naturaleza y crianza” y “potencial natural nutritivo) por:

- A través de una educación individualizada
- Un plan de estudios de internacional (aceleración, orientación, tutoría)
- Entorno de formación armónica, equilibrada
- Personal con talento y vocación
- La excelencia en la educación es una forma de programas de educación de masas específicas destinadas a desarrollar las habilidades de todos los niños.

Esta formación está abierta a tanto entrantes como salientes, por lo que no hay discriminación por razón de edad, sexo, raza, cultura, origen social, posición económica, ubicación geográfica, o cualquier otro criterio.

Teniendo en cuenta las necesidades especiales de los niños con capacidades especiales de educación especializada, el marco jurídico actual permite que las nuevas condiciones de aprendizaje en las escuelas y jardines de infantes capaces de responder eficazmente a sus necesidades.

Educación para Dotados es:

- crear un ambiente armonioso para el desarrollo de las inteligencias múltiples, la creatividad humana y la realización personal
- sensibilizar y educar a las personas a utilizar su potencial creativo al servicio de su desarrollo interno y un medio ambiente equilibrado
- seguir apoyando lazos familiares fuertes
- Fortalecer el fundamento moral de la vida social y el desarrollo de las relaciones naturales, armoniosa entre los individuos y los grupos
- educar a los niños sobre la protección y restauración de la relación íntima entre el hombre y la naturaleza

*La excelencia en la Educación* es un término general para las prácticas, los procedimientos y las teorías utilizadas en la educación de los niños inteligentes y talentosos. Los jóvenes a veces son identificados como dotados en pruebas estándar, aunque su uso sólo es insuficiente.

Desde el punto de vista pedagógico todas estas teorías dieron derivados que han influido en la enseñanza y estilos de aprendizaje. Estos niños requieren programas y / o servicios de educación superior a los que suelen estar en el plan de estudios por su contribución frente al logro y estima en la sociedad.

Es posible que estos niños capaces de grandes logros no se deban mostrar de nuevo con un alto potencial de rendimiento, por lo que es muy importante su identificación por las personas cualificadas profesionalmente.

Es imprescindible tener en cuenta el concepto de superdotación en todas sus formas de expresión, para desarrollar un servicio adecuado para educar mejor a los estudiantes con potencial múltiple y variado.

Una alternativa consiste en definir la orientación de superdotados para el éxito como un desarrollo avanzado en cualquier campo.

### 3. CONCLUSIÓN: EL PAPEL DE LAS ESCUELAS EN EL FOMENTO DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS

El enriquecimiento pedagógico y social (MEPS) se basa en los siguientes principios:

- La participación de los representantes en las estructuras de gobierno del Centro Nacional de Formación diferencial.
- Ayuda y realiza procesos de asesoramiento de ingeniería, educación y formación.
- Profesionalización de los docentes y personal de apoyo: Los administradores de programas, los maestros, los consejeros, el lanzamiento de programas como de postgrado / master.
- El desarrollo profesional de los docentes mediante el uso de los créditos transferibles profesionales.
- Creación de un sistema de aprendizaje de formación a distancia.
- Construcción de vías académicas / currículos específicos para los “niños / estudiantes dotados”.
- Diseño y desarrollo de la investigación / investigación en la movilización de apoyo educativo para los estudiantes universitarios y los estudiantes dotados.
- Apoyar las asociaciones en formación / investigación avanzada para los estudiantes dotados.

### REFERENCIAS

- BENITO, Y. (2003). *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Polirom
- CREȚU, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom.
- CREȚU, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Polirom.
- JIGĂU, M. (1994). *Copiii supradotați*. București: Știință și Tehnică.
- MITROFAN, N.; MITROFAN, L. (2005). *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile*. Iași: Polirom.
- POPOVCI, D.V. (2004). *Introducere în psihopedagogia supradotaților*. București: Fundației Humanitas.
- ROȘCA, A. (1991). *Copii superior înzestrați*. Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu.

SĂLĂVĂSTRU, D. (2003). *Psihologia educației*. București: ARAMIS.

SĂLĂVĂSTRU, D. (2005). *Psihologia educației*. Curs Credis.

STĂNESCU, M. L. (2002). *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Polirom.



# PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE INFANTIL A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO Y CONTROL DE EMOCIONES: "TÚ APRENDES DE MÍ, Y YO DE TÍ"

MÓNICA CANO  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
*Facultad de Educación de Cuenca, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación queremos dar a conocer un proyecto en el que estamos trabajando la competencia emocional desde el área de conocimiento de sí-mismo y autonomía personal, mediante el juego, con materiales adaptados y motivadores y una metodología globalizadora como corresponde al ciclo de infantil. Vamos a intentar, como ya indicamos en el título, el trabajo y el desarrollo progresivo de la competencia emocional, en el ciclo de infantil a través de la interacción con el otro. Para ello hemos planteado distintas actividades destinadas a:

1. Tomar conciencia de las propias emociones y de los demás.
2. Fomentar el control emocional a través de su regulación y progresiva concienciación.
3. Desarrollar la autonomía personal y favorecer la construcción de un autoconcepto positivo.
4. A fomentar las habilidades sociales y las relaciones positivas.
5. Proporcionar herramientas que ayuden al niño a adquirir comportamientos responsables para vivir con los otros y mejorar sus sentimientos de autoestima.

## 2. DESARROLLO

### LA INTELIGENCIA EMOCIONAL:

La inteligencia emocional favorece las relaciones positivas con los demás y con uno mismo, mejora el aprendizaje, facilita la resolución de problemas y favorece el bienestar personal y social. También permite la gestión adecuada de las emociones propias y ajenas. Es éste

un aspecto que se empieza a considerar esencial para la educación integral del niño, por ello constatamos su inclusión progresiva en las aulas.

#### OBJETIVOS:

- Estos son los objetivos que pretendemos conseguir con nuestro proyecto:
- Capacitar para nombrar y reconocer emociones.
- Asociar adecuadamente las emociones a las situaciones vivitales.
- Descubrir cualidades en uno mismo y en los otros.
- Gestionar de manera positiva los conflictos.
- Expresar genuinamente lo propios sentimientos y emociones.
- Generar actitudes de confianza, aprecio y respeto hacia otros grupos sociales.
- Reconocer emociones a través de las expresiones faciales.
- Adquirir un lenguaje emocional para llevarlo a la vida cotidiana.
- Regular las propias emociones.
- Desarrollar la capacidad de autoaceptación y la confianza en los otros.
- Aceptar las emociones propias y de los demás.
- Descubrir la existencia de una comunicación no verbal.
- Descubrir que hay diferentes maneras de expresar y sentir
- Establecer relaciones de ayuda hacia los otros.
- Expresar sentimientos a través del juego, el lenguaje y la expresión artística.

#### ACTIVIDADES:

En el desarrollo del proyecto vamos a utilizar los materiales propios del aula de educación infantil. A partir de los objetivos, llevaremos a cabo nuestro planteamiento práctico a través de actividades destinadas a que los niños manejen situaciones emocionales, organizaremos las actividades en cuatro bloques con diferentes sesiones.

En cada sesión desarrollaremos las actividades propias de cada uno de los bloques.

En el primer bloque trabajaremos la conciencia emocional, en el segundo, la regulación emocional, en el tercero el autoconcepto y la autonomía personal y en el último bloque las habilidades socio-emocionales.

#### BLOQUE I: CONCIENCIA EMOCIONAL:

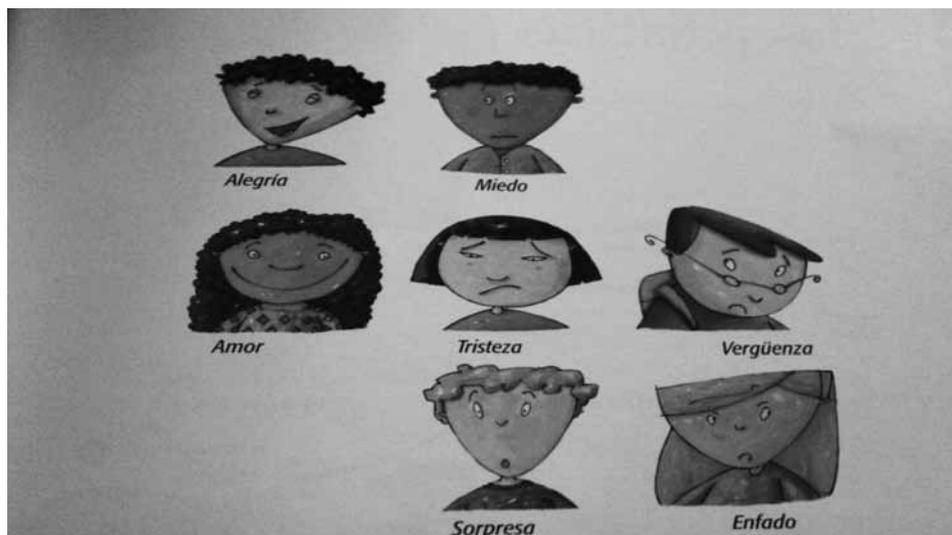
Entendemos la conciencia emocional como una capacidad dirigida a percibir, identificar y poner nombre a los sentimientos y emociones propias y ajenas. Lo cual supone capacitar para nombrar y compartir las emociones mediante la comunicación, independiente de que esta sea verbal o no verbal.

#### ACTIVIDADES:

“¿Cómo te sientes?”. Les mostramos a los niños una lámina en el que aparecen caras de niños con diferentes estados de ánimo. Los alumnos, imitan cada emoción y repetían el nombre de cada una. También les preguntamos: ¿qué os sugieren las caras? Imitaban las

emociones sin problema, aunque hay niños que les da vergüenza o incluso se negaban a realizar la actividad.

Estos ejemplos nos sirven para enseñar a los niños a reconocer los gestos cotidianos que expresan emociones de miedo, tristeza y vergüenza. Los niños fueron conscientes de que estaban aprendiendo a expresar sus sentimientos lo que constituyó un recurso muy motivador para ellos.



Después cada niño cogió una tarjeta con la emoción que sentía y debajo colocó el cartel con el nombre de la emoción correspondiente: sorpresa, miedo, tristeza, vergüenza, rabia y alegría.

Mediante la actividad: *“La caja de las emociones”*, sentados, formando un corro, cada niño se levantaba y sacaba al azar de la caja una tarjeta en el que expresaba la emoción que estaba escrita, y el resto adivinaba la emoción que representaba. Fue otra actividad que al principio costó demasiado porque como solo aparecía la palabra para representar la emoción, muchos de ellos no sabían representarla, aunque con la ayuda de los compañeros, intentaban ayudarles sin problema para adivinar la emoción.

Para comprobar que han aprendido las emociones, con la actividad, *¿te apetece jugar?*, se mostró a los niños una lámina con un grupo de niños jugando al escondite, en el que cada niño expresaba una emoción diferente. Se estableció un debate con lo niños para identificar y reconocer las emociones, con preguntas como:

- ¿Cómo crees que se sienten los niños o niñas que juegan juntos?
- ¿Cómo se siente el niño que no juega con los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué harías para ayudar al niño que está triste y solo para que se sintiera mejor?

En esta actividad pudimos comprobar cómo las niñas tenían más facilidad para expresar sus emociones que los niños.



Con la actividad de la “*La baraja emocional*”, ideamos una baraja con diferentes expresiones: alegría, enfado, tristeza, etc., mediante mímica y en parejas uno a uno cogían una carta y expresaban lo que veían. Al ser en parejas, fue una actividad de gran motivación para los niños, ya que ellos mismos competían por intentar expresar las emociones de la mejor manera posible.

“*Las piruletas de las emociones*”. Con caritas contento/triste de color verde/rojo, colocadas en la casita de las emociones, lugar de relax, los niños las utilizaban espontáneamente cuando querían contar algo e indicar como se sentían ese día. Esta actividad fue de gran utilidad para los niños pues incrementaba su capacidad de reflexión.

Según la emoción que trabajábamos realizamos la “*Elaboración de ilustraciones*”. Todos los niños llevaban a casa una cartulina donde se indicaba la emoción que habíamos trabajado. Los padres escribían el mensaje que el niño les daba y decoraban el dibujo. Podían utilizar toda clase de materiales. Una vez completada, los niños la traían a clase y se exponía en el aula. Fue una actividad muy lúdica para los niños, ya que al contar con la colaboración de las familias, los niños se sentían más seguros y expresaban las emociones que habían representado con ilusión. Al finalizar la actividad juntamos todos los dibujos y creamos con todas las ilustraciones nuestro propio libro.

Con ayuda de los padres cada niño realizó en casa “*un cuento creativo*”, relacionado con la emoción que se había trabajado. Escribían un pequeño relato y lo ilustraban. Los niños podían ser los protagonistas del cuento. Una vez finalizado el cuento, lo leyeron en clase y cada niño hizo un dibujo del cuento que más le había gustado. Las emociones que más expresaron eran de alegría, aparte de ser una emoción a la que los padres daban mucha importancia.

**BLOQUE II: REGULACIÓN EMOCIONAL:**

Haremos referencia con este segundo bloque a la capacidad de gestionar de manera adecuada las emociones propias y de los demás. La regulación emocional es una buena estrategia para hacer frente a las situaciones críticas y de conflicto.

**ACTIVIDADES:**

Cuento: *“El mejor ganadero”*:

Mediante este cuento intentamos concienciar a los niños de la importancia de controlar los impulsos emocionales, en este cuento aparecen distintos animales con diferentes estados de ánimo. La oveja es el animal más alegre, bueno, tranquilo, ayuda a los demás. El águila, todo lo contrario, un animalito triste que siempre está enfado y que no ayuda a los demás y que ante cualquier decisión que el ganadero tomaba, a ésta no le parecía bien y contestaba de malas maneras, decía cosas de las que se arrepentía y se sentía mal.

A través del cuento, les pusimos algunos ejemplos para que reflexionaran sobre lo que habíamos leído: ¿Te ha pasado alguna vez que cuando estabas enfadado has hecho alguna cosa o dicho algo de lo que te has arrepentido? Por ejemplo, cuando tus papas no te dejan ver más tiempo la televisión, cuando tienes que irte a dormir, etc. ¿Cómo te sientes? ¿Qué haces después? En general, todos contestaban que sí se enfadaban a menudo con sus padres y que luego se arrepentían de lo que habían echo. Finalmente hicieron un dibujo del cuento que se había leído en clase y con todos los dibujos creamos nuestro propio cuento.

Después del cuento realizamos una actividad que la denominamos: “¿Quieres aprender a cantar?” Les pusimos a los niños una canción sobre los sentimientos, analizando a través de la cara y el cuerpo las emociones que aparecen en ella. Una vez ensayada la canción, dibujamos en un mural el contenido positivo de cada estrofa. Por ejemplo: Si estoy triste, para estar mejor puedo jugar y cantar con mis amigos. Después, hicimos una puesta en común sobre cómo se habían sentido en esta actividad y los resultados fueron muy buenos, ya que muchos quisieron repetirlo.

Con la siguiente actividad: *“Por qué me enfado?”*. Les enseñamos a los niños aprender a solucionar un conflicto que les provocaba enfado de manera positiva. Explicaremos que cuando tenemos unos sentimientos tan fuertes que no podemos controlarlos, lo primero que debemos hacer es pararnos y calmarnos. Para ello les enseñamos a utilizar en clase diferentes procedimientos, como respirar profundamente, contar hasta diez, apartarse del lugar donde se ha producido el conflicto, contar cómo se ha sentido. A cada niño se les entregó una cartulina de diferentes colores y su misión era enseñar la cartulina correspondiente en función de la situación:

SITUACIÓN 1: “Mi hermano me ha quitado mi juguete favorito sin pedirme permiso y yo creí que lo había perdido, cuando lo he visto le he gritado y pegado”.

SITUACION 2: “Comparto mis cuentos con mis amigos, aunque no me pidan permiso”

SITUACIÓN 3: “Si mis padres me apaga la video consola cuando estoy jugando a mi juego favorito me enfado”

SITUACIÓN 4: “Dejo a mis hermanos mi pelota preferida aunque yo quiera jugar”.

¿Cómo nos sentimos? ¿Qué puedo hacer? Muchos de los niños al enseñar las tarjetas en algunas situaciones se enfadaban y mostraban rabia, en ese momento interveníamos para que se concientizaran de sus sentimientos para que aprendieran a que éstos no tenían por qué provocar conflictos con los demás niños. .



*“Me doy permiso para sentir”*. Les mostramos a los niños 2 situaciones sobre la expresión de emociones, para demostrarles que antes situaciones desagradables siempre hay que aceptar las emociones y sentimientos como parte de nosotros mismos.

SITUACIÓN: Jaime era un niño de 7 años, y tras una discusión con un chico de su clase, empezó a llorar.

SITUACIÓN: Sus compañeros empezaron a decirle cosas desagradables como “llorar es de niñas”, “sentir tristeza es de cobardes”.

Si fueras Jaime: ¿Cómo te sentirías? ¿Qué no te gusta de sus compañeros? De esta forma establecimos un debate sobre: ¿Cómo ayudar a esos niños a resolver sus problemas de la mejor manera? Todos los niños expresaban que ayudarían a Jaime a que no llorase y lo solucionaría con sus compañeros sin pelearse, opiniones que por parte de los niños nos sorprendieron porque aunque se trataba de niños de la etapa de infantil estaban aprendiendo a tomar conciencia de las emociones, paso necesario para un posterior control.

### BLOQUE III: AUTOCONCEPTO Y AUTONOMÍA EMOCIONAL:

Este bloque nos permite incidir en la construcción de una imagen positiva de sí-mismo, en la conciencia de sus propias capacidades y limitaciones, en el descubrimiento progresivo de identidad. La autonomía emocional favorece la capacidad de autogenerar las emociones convenientes en el momento oportuno y en situaciones críticas. La autonomía emocional abre el camino a la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales, implica también la capacidad de aprender a respetar a los demás y tomar decisiones personales.

#### ACTIVIDADES:

Con la actividad: *“Estoy orgulloso de ser como soy”*, les planteamos una situación en la que se imaginarán que están ante personas que no conocen y quieren conocer. Para ello, hi-

cieron un dibujo describiéndose físicamente y emocionalmente, también indicaron sus juegos favoritos.

Después enseñaron el dibujo a toda la clase y elaboramos un mural con todos los dibujos que colgamos en clase. También en esta actividad los niños fueron muy participativos, ya que con los dibujos intentaron detallar lo que era más importante para ellos, con el fin de que los demás niños entendieran con sus dibujos lo que querían contar, decir, expresar.

“*Construyo mi cuerpo*”: Con esta actividad incidieron en su esquema corporal. Para ellos, les dimos un trozo una cartulina donde había dibujada una tele, donde fueron pegando manos, la decoraron como plena autonomía y fueron pegando una cara de goma espuma a la que añadieron ojos, nariz, orejas, pelo, etc.

“*Puedo...*”: Nos sentamos en círculo y cada niño iba diciendo su nombre y su afición favorita, inventándose como apellido una cualidad que poseía. Pablo el futbolista, Carmen lectora, Juan el dibujante, etc., al comenzar utilizaban la fórmula “**Puedo...**”, con voz potente y decidida. El compañero que estaba sentado junto a él repetía el nombre y la afición de su compañero. Finalmente se elogiaron las capacidades de cada uno. Al principio a los niños les daba vergüenza o simplemente lo decían en voz muy baja y con miedo, pero poco a poco fueron perdiendo el miedo y muchos de ellos repetían varias veces.

“*Una canción para mí*”: Inventamos una canción, con la ayuda de los niños, en la que aparecía el nombre de cada uno de ellos. Nos pusimos en corro y mediante una danza cada niño interpretaba la canción con su nombre y el resto lo repetía.

#### CANCIÓN:

Me llamo \_\_\_\_\_ y soy un chico/a normal.  
 Me gusta reír y ser feliz  
 Me encanta escribir  
 Y también decidir.

“*Mi retrato*”: Con ayuda de las familias, les pedimos a los niños que trajeran en una cartulina una foto de ellos de bebé y otra actual. Después comentamos en clase: ¿Qué foto les gustaba más, la de cómo eran antes o la de cómo son ahora? ¿Y razones de sus respuestas? Cambios que han notado, con el fin de que tomaran conciencia de uno mismo y del cambio constante al que estamos sujetos. Fue una actividad muy divertida, los niños trajeron las fotos con mucha ilusión para compartirlas con sus compañeros.

“*¿Me conoces?*”: Se les enseñó a los niños varias fotos de las emociones. Preguntamos a los niños las emociones que expresan sus amigos con más facilidad u cuales les cuesta más. Después elaboraron una flor con las fotos de las emociones que habían expresado.

“*Me fío de tí*”: Por parejas, uno de los niños tenía los ojos cerrados y su compañero tenía que guiarlo por el aula, primero con las manos puestas en los hombros y después con las manos en la cabeza. Luego se cambiaron los papeles. Después, uno de los niños tuvo que guiar a sus compañeros que se encontraban en el otro extremo el aula, para llevarlos hasta él, obviamente no se debían chocar, luego intercambiaron los papeles. Esta actividad conllevaba fiarse de sus compañeros, algunos niños les costó, pero al ver que algunos de sus compañeros lo hacían sin miedo se animaron y siguieron el juego sin problema.

## BLOQUE IV: HABILIDADES SOCIO- EMOCIONALES

Este bloque incide directamente en las relaciones personales mejorándolas. Dependiendo de cada situación ejercitábamos unas habilidades u otras, en función del contexto y de las características de la situación.

### ACTIVIDADES

“*Jugamos a adivinar*”: En unas cartulinas anotamos diferentes situaciones incluyendo un dibujo representativo de la misma. Los alumnos fueron saliendo en parejas ante el grupo y expresaban la situación que indicaba el papel, a través de la expresión de la cara, los ojos, cuerpo y la voz pero sin emplear palabras. No podían dar pistas, sólo actuar con mímica hasta que algún compañero adivinara el mensaje. De esta manera, se pretendió que los niños reconocieran la importancia de la comunicación no verbal, para que se dieran cuenta que a veces no es necesario hablar para mostrar lo que sentimos. SITUACIÓN 1: Estoy muy contento porque esta tarde iré a jugar con mi amigo.

SITUACIÓN 2: El bocadillo del desayuno esta buenísimo.

SITUACIÓN 3: Tengo muchísimo sueño.

SITUACIÓN 4: ¡Tengo hambre!

SITUACIÓN 5: Mañana me voy de excursión a la montaña.

¡*Vamos a jugar!*: Hicimos dos equipos con los alumnos para jugar un partido de fútbol en el patio del colegio, para que entendieran a través del juego las diferentes maneras de ver las cosas y aceptar el punto de vista de los demás.

Al terminar el partido, les ensañamos una lámina sobre distintas emociones, y según se habían sentido en el partido se tenían que identificar con las caras de la cartulina. Dependiendo del resultado del partido cada niño reaccionó de manera distinta. Los niños que ganaron se mostraban alegres y los que perdieron decepcionados, tristes y alguno incluso con rabia. Pero ahora nos tocaba iniciar un diálogo para que fueran descubriendo la importancia de disfrutar del juego. Finalmente hicieron un dibujo de su equipo, todos con caras alegres.

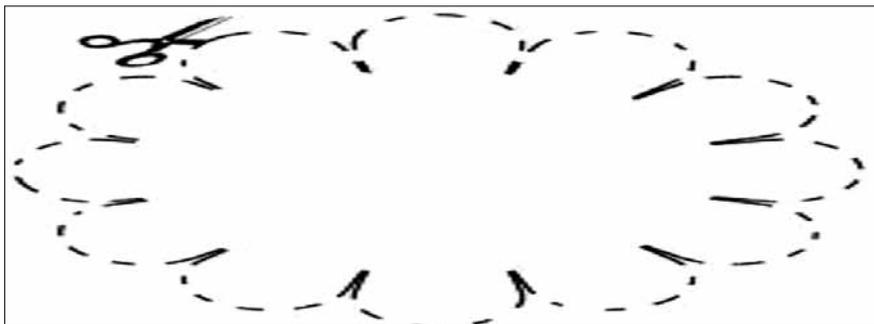
“*Igual, pero diferente*”: Cada niño cogía el objeto de clase que más le gustaba y lo metían en la caja mágica. Pretendíamos que los niños aceptarían que hay diferentes maneras de percibir las cosas. En esta actividad cada niño describía el objeto elegido y el resto adivinaba de qué objeto se trataba. Cada niño describía el objeto de manera diferente, ya que cada niño se fijaba en detalles diferentes pero significantes para él.

Luego, en la asamblea debatimos sobre las diferentes interpretaciones de las cosas que hacemos cada uno.

“*Querer es poder*”: En la pizarra con ayuda de los niños, describimos situaciones en las que nos podemos sentir bien o mal cuando estamos con los compañeros. En estas situaciones los niños debían expresar cómo se sentían y qué emociones y sentimientos generaban. Por ejemplo, cuando el compañero no le deja las pinturas. Así pues, establecemos un debate en la asamblea para que mejoraran sus comportamientos y la importancia que tiene ayudar, porque también nos gusta que nos ayuden.

“*¡Vivo rodeado de amigos maravillosos!*”: Los niños completaron la flor del dibujo que hemos representado más abajo, escribiendo el nombre del compañero de al lado, palabras bonitas sobre él y un dibujo del momento divertido que habían compartido.

Después se les enseñó al resto de la clase y leyeron las palabras que habían escrito para dáselas como regalo. Pretendíamos que tomarán conciencia de lo importante que son las personas que nos rodean familia, amigos, etc. Muchos de nuestros niños se emocionaron cuando su mejor amigo le dio su regalo.



### 3. CONCLUSIÓN

La finalidad de esta comunicación ha sido divulgar nuestro trabajo en el aula de educación infantil sobre el desarrollo de la competencia emocional. Con este trabajo estamos descubriendo muchas cosas que desconocíamos sobre el desenvolvimiento emocional de los niños de 4 a 6 años, descubriendo, por ejemplo competencias emocionales que ni siquiera habíamos intuido y que pensábamos que eran más propias de más edad.

Con la introducción en el currículo de la Competencia Emocional estamos descubriendo que los niños aprenden a identificar y controlar sus emociones con más facilidad de la que pensábamos cuando encuentran un espacio propicio para ello. Estamos constatando que adaptándonos a sus necesidades y con un planteamiento lúdico y creativo, usando como recursos el dibujo, el juego, la imitación, los niños aparcen sus sentimientos de vergüenza, superan miedos y expresan sus emociones aceptando las de sus compañeros.

Esperamos que estas experiencias todavía novedosas en las aulas se conviertan más pronto que tarde en otro elemento habitual de la dinámica del aula, y no sólo en las etapas de infantil, sino que con sus modificaciones y adaptaciones también formen parte del currículo de primaria y niveles posteriores.

Para que el paradigma emocional o la educación emocional sea un referente educativo, el necesario que el maestro también se forme y participe en las dinámicas de educación emocional, sino no podrá ser mediador emocional con los niños, esta capacitación requiere dejar las sombras y los miedos que arrastramos como adultos para apostar por el trabajo de las emociones en el aula.

Un maestro con madurez emocional será capaz de reconocer la autoimagen de cada niño y que camino le ha conducido a ello, para incidir en esa autoaceptación y confianza propias. Ello tampoco es posible sin la ayuda de los padres, de ahí la importancia de la implicación y colaboración en cualquier intento de llevar al aula la educación emocional.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- ARAUJO, J. (2012). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Badalona: Parramón.
- BAENA, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional en infantil. Guías para padres y maestros*. Sevilla: Trillas.
- BISQUERRA, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

# INCLUSIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL DESDE EL SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA UNIVERSITARIO

CARMEN CARPIO DE LOS PINOS  
M<sup>a</sup> JOSÉ GALVÁN BOVAIRA  
*Servicio de Atención Psicológica (SAP), UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia emocional está presente transversalmente en la mayoría de las actividades académicas, de manera que se hace de especial interés la calidad del aprendizaje y el bienestar psicológico del estudiante y los demás miembros de la comunidad universitaria. Se parte de la experiencia de la educación emocional en la universidad de autores como Brunner (2005), Fernández (2011), Bisquerra y Pérez (2007), entre otros.

Desde el Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de Castilla La Mancha (SAP) se trabaja mediante programas de apoyo en pro de un contexto inclusivo aplicables a cualquier persona con alguna necesidad transitoria o permanente de adaptación y/o apoyo, favoreciendo el afrontamiento y el rendimiento académico y laboral. También una atención al estado emocional a través de programas voluntarios, además del intrínseco al proceso orientador.

Las adaptaciones inclusivas, como recomiendan Waterfield y West (2002); Celma (2005); Díez (2005); Mirón, Gallego, Alonso y García (2005) o Antón (2009), requerirían la participación de diverso personal y servicios, de dentro y fuera de la universidad, y reviste modalidades variadas: adaptaciones curriculares de acceso, de contenido, de evaluación, de metodología, coordinación entre diversos profesionales, así como medidas de apoyo transitorias para un mejor aprovechamiento de las actividades docentes y/o laborales.

Los programas de desarrollo de la competencia emocional desde una perspectiva inclusiva, parten de una evaluación de la inteligencia emocional, y su posterior desarrollo para conseguir mayor bienestar psicológico. Se basan en el Libro Blanco del Diseño para Todos (Aragall, 2006) y experiencias como la de Extremera, Durán y Rey (2007), o Ruiz et al (2005).

Con la oferta de programas inclusivos y de competencia emocional se acude al SAP no sólo cuando existen problemas, sino con un fin preventivo o de mejora de la calidad de vida personal y social.

En la Universidad de Castilla-La Mancha (en adelante UCLM) se pretende impulsar medidas para la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso, permanencia y progreso en el ámbito universitario.

“Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.” (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. Disposición adicional vigésima cuarta. Art.5)

Las medidas inclusivas se plantean desde el llamado diseño para todos, que se expone en la Declaración de Estocolmo del European Institut for Design and Disability (EIDD): “El Diseño para Todos tiene como objetivo hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades y de participación en cada aspecto de la sociedad. Para conseguir esto, el entorno construido, los objetos cotidianos, los servicios, la cultura y la información, es decir, todo lo que está diseñado o hecho por personas para ser utilizado por personas, ha de ser accesible y útil para todos los miembros de la sociedad y consecuente con la continua evolución de la diversidad humana”.

La diversidad que caracteriza al género humano, en sus manifestaciones biológica, sociocultural y psicológica, se concreta en otras provenientes del género, la edad, capacidad, discapacidad, población, lengua, religión, sexualidad, economía, ideología, motivación, ritmo, medio ambiente, etc. En el centro de todas estas diversidades siempre converge el ser humano que busca la mejora de la calidad de vida propia y de los demás.

Procede, por tanto, que en la universidad haya entornos respetuosos con la diversidad humana, ya que todas y cada una de las personas deberían tener las mismas oportunidades a la hora de escoger un trabajo, una actividad, una residencia o un estilo de vida (Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad, Aragall, 2006)

La canalización de estas propuestas correspondería sobre todo al Vicerrectorado de Estudiantes, ya que se encarga de la atención al estudiante con discapacidad, pero también tienen su papel los Vicerrectorados de Ordenación Académica (en programas de tutorías del estudiante), Vicerrectorado de profesorado (calidad laboral) Vicerrectorado de Infraestructuras (accesibilidad de los centros), Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías (entornos virtuales), Vicerrectorado de Relaciones Internacionales (movilidad del estudiante), el Vicerrectorado de Extensión Universitaria u otros (convocatoria de empleo público, contratación administrativa, etc.)

Partiendo de estas tendencias marcadas por organismos nacionales e internacionales respecto a la diversidad y la inclusión, Desde el SAP se está trabajando en la elaboración de programas inclusivos para estudiantes y otro personal que atraviesan por circunstancias especiales que requieren algún tipo de apoyo en el aprovechamiento de la enseñanza y el trabajo universitarios.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. La inclusión en la universidad

El origen de la idea de inclusión parte de la Unesco, que en 1990 promovió la idea de una educación para todos, que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje cuidando el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

Posteriormente, en la conferencia internacional de 1994 con la Declaración de Salamanca, se amplía a la enseñanza a niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema educativo. Se defiende la flexibilidad de los programas de estudios, la información e investigación. También implican a las universidades asignándolas un importante papel en la interrelación entre investigación y capacitación: elaboración de prestaciones educativas especiales, la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Aconsejan la creación de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Añaden que la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación garantizaría que se tuvieran en cuenta sus puntos de vista.

Las experiencias y los estudios se van ampliando respecto a la mejora de la calidad mediante la inclusión, como son entre otros Waterfield y West (2002); Celma (2005) y Díez (2005); Mirón, Gallego, Alonso y García (2005); Díez, Verdugo, Campo, Sancho, Alonso, Moral y Calvo (2008); Antón (2009) y se hacen uso de las nuevas tecnologías como medida cada vez más extendida (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

En la universidad, por lo tanto, igual que en la enseñanza obligatoria, el paradigma de la integración debería ir sustituyéndose por el de inclusión (Castellana, 2005). Este nuevo enfoque requiere un cambio de mentalidad. El colectivo universitario es cada vez más diverso y heterogéneo y se añaden además las circunstancias derivadas de la crisis económica, que azota con nuevas limitaciones que repercuten en todos, aunque algunos lo están sufriendo o sufrirán en mayor medida. La flexibilidad en los currículos y la inclusión son claves para crear un clima competente.

En el estudio realizado por la autora anterior, se concluye que los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades en las aulas universitarias y que los docentes necesitan más formación y orientación para poder atender esa diversidad. Como positivo obtuvieron el resultado de que un número reducido de estudiantes y de profesores que habían vivido la diversidad como riqueza y algunas experiencias de normalización gracias a la actitud proactiva del profesor, la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, abrían la posibilidad de construir una universidad con igualdad de oportunidades para todos.

La implicación de la comunidad es uno de los cambios más relevantes de la inclusión: unos centros de enseñanza de puertas abiertas, donde encaja la colaboración de familias, programas educativos extraescolares, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones, clubes, etc. Y no hay que olvidar la información que abarca desde los implicados más cercanos, hasta los medios de comunicación social.

## 2.2. Programas inclusivos en la UCLM

La inclusión en la universidad es la última y más novedosa de las alternativas de intervención hacia la diversidad, entendida esta última en sentido amplio. Se asemejaría a las necesidades de apoyo educativo que funcionan en el ámbito escolar, pero en el caso de la universidad dirigido además de los alumnos/as a otro personal como docentes, administrativos y personal laboral. Algunos de los usuarios atendidos son:

- Personas con discapacidad (estudiantes y personal con ceguera, sordera, motricidad alterada, lesionados medulares, etc.)
- Extranjeros (estudiantes del programa Erasmus, profesores, etc.)
- Personas con problemas psicológicos (trastornos de ansiedad, fobias, depresión)
- Personas con enfermedades físicas (diabetes, cáncer, enfermedades crónicas)
- Personas con dificultades en asuntos familiares y de convivencia (nacimiento de un bebé, embarazo, muerte de algún miembro, desempleo, separaciones crisis de pareja, etc.).
- Personas con dificultades en el ámbito laboral (contratos, condiciones, horarios, relaciones laborales)
- Los apoyos se pueden aplicar a cualquier persona con alguna necesidad transitoria de adaptación y/o apoyo, resultando así un clima de inclusión que contempla el afrontamiento de circunstancias adversas que obstaculizan o dificultan el rendimiento académico y laboral.

### 2.2.1. Objetivos y metodología

El apoyo para la inclusión que se ofrece desde el SAP tiene como objetivos los siguientes:

- Afrontar las circunstancias estresantes o limitadoras del óptimo rendimiento laboral y estudiantil.
- Solicitar ayuda o apoyo dentro de la universidad (las alternativas son opcionales)
  - Profesores: cambios de fechas de examen, de entrega de trabajos, de tipo de examen, de cambio de modalidad a no presencial, etc.
  - Compañeros: adaptar el trabajo en equipo a tareas compatibles con la realidad, informar sobre el tipo de ayuda requerida, comunicar necesidades.
  - Administración y gestión: anular matrícula, cambio de horarios o de turno
  - Servicios: deporte, informática.
- Solicitar ayuda fuera de la universidad (las alternativas son opcionales)
  - Servicios de salud: medicina general, especialidades, psiquiatría, etc.
  - Servicios sociales: ayuntamientos, transporte.
- Implicación de familiares y allegados: padres, pareja, vecinos, amigos
- Revisión de recursos de la comunidad: clubs de ocio, deportivos, artísticos, religiosos.

Estos objetivos tienen diferentes pesos específicos en función del caso, siendo más o menos necesarios, además de tener diferente forma de obtención. Durante el trabajo de apoyo se utilizan varias pautas metodológicas como:

- Elaboración de un informe escrito exponiendo la situación, las dificultades y orientaciones sobre las posibles medidas, con el consentimiento firmado del usuario/a.
- Comunicación al profesorado implicado, a través del propio usuario/a, o del decanato, o vicerrectorado correspondiente.
- Comunicación al puesto laboral
- Desarrollo de programas de apoyo, orientación y seguimiento desde el SAP (Servicio de Atención a Estudiantes con Discapacidad: SAED, profesores, etc.)
- Propuestas de adaptaciones de acceso, curriculares significativas (con variaciones en el contenido, la evaluación y la metodología) y no-significativas (con cambios solo en la metodología didáctica)

El caso continúa hasta la superación de las causas limitadoras, con la implicación retirada del los diversos recursos que van actuando en distintos momentos del proceso o durante le mayoría del mismo.

## 2.2 2. Equipo de apoyo inclusivo

Siguiendo las recomendaciones de la Guía de atención al estudiante con discapacidad en la universidad (2012), se contempla la participación de varios agentes que forman el equipo de apoyo. Suele haber una figura que coordina, o se responsabiliza y otros que colaboran de forma voluntaria, cuya acción suele ser desinteresada y responde a motivaciones humanitarias y solidarias.

Las adaptaciones inclusivas requerirían la participación de diverso personal y servicios, como el propio SAP, el SAED, Fundación de la UCLM, profesores de diferentes materias, tutores de grupo, servicios informáticos, deportivos, religiosos, personal de administración, seguridad, limpieza, etc.) y otras entidades externas como Servicios Sociales de ayuntamientos, Centros de salud, etc. Las funciones de cada uno de estos agentes se describen someramente a continuación:

**Psicólogo/a del SAP:** recaba información sobre el caso y la situación, elabora el informe, comunica al profesorado (a través del usuario y con su consentimiento), media en los problemas que el usuario pueda tener en el ámbito universitario, selecciona agentes de apoyo, coordina el equipo formado para cada ocasión, se encarga de la sensibilización y la información.

**Profesor/a tutor:** suele ser uno diferente en cada curso académico, y coordina la docencia del grupo de clase. Colabora en las adaptaciones curriculares y en la sensibilización del resto del profesorado.

**Profesor colaborador:** es aquel que muestra un interés especial en el caso y se implica de alguna manera. Se le incluye en el equipo de diseño de adaptaciones y su informe que se aporta para el seguimiento.

**Becario colaborador** con o sin discapacidad. Se adscriben al SAED y ayudan en le proceso de normalización educativa de estos alumnos.

**Alumno colaborador:** ayuda durante las clases y el estudio de forma voluntaria, por los lazos afectivos y el compromiso solidario. Se les gratifica a cambio de puntos en la calificación de asignaturas, de créditos de libre configuración o como figura de voluntariado.

**Colaborador:** presta apoyo esporádico a las demás figuras en actividades universitarias o extrauniversitarias así como en la sensibilización. Suelen ser personal del PAS (Personal de Administración y Servicios) y servicios como deportes, informática, religiosos, culturales, etc.

**Asistente personal:** se prevé para alumnos con necesidades de apoyos intensos para las actividades de la vida diaria, con apoyos instrumentales en la autonomía en el entorno universitario. La Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia ha venido a reconocer legalmente esta figura, en forma de prestación específica aunque de momento se aplica desde la universidad de forma voluntaria.

**Agentes externos:** aportan información sobre el usuario y ayuda específica. Los propone el propio usuario o el responsable.

- Profesionales: médicos (general y de especialidades), trabajadores sociales (de los ayuntamientos o servicios sociales), Técnicos (de la ONCE, de asociaciones de minusválidos, etc.), profesores (extraescolares), monitores de ocio, cultura, deporte, servicios religiosos, etc.
- Familiares y allegados: padres, hermanos, pareja, amigos, vecinos, etc.

### 2.2.3. Protocolo Inclusivo

Las medidas inclusivas serían como un bastón del que se va a valer un ser humano en aquellas ocasiones que podríamos llamar “limitantes”. Dichas circunstancias generarían un estado carencial con necesidades de apoyo y ayuda por parte de otras personas que pueden aportar su contribución. Las limitaciones, así como determinadas características, forman parte de la referida diversidad humana. La originalidad única e irrepetible de cada ser humano, hace de la diversidad humana un elemento clave de identidad y fuente de desarrollo. Hace que todos necesitemos de lo demás, porque somos limitados e incompletos, a la vez que contradictoriamente, llenos de conciencia, potencialidades y deseos.

El protocolo de actuación que se suele aplicar comienza con un estudio inicial y la elaboración de programa inclusivo, en el que interviene el usuario/a, el SAP, y otras personas si se requieren. El programa inclusivo se establece por escrito y se comunica a través de un informe a aquellos que deberían estar informados o que tendrían que intervenir de alguna manera.

Posteriormente se realiza seguimiento, con entrevistas más o menos frecuentes, con programas de apoyo y orientación desde el SAP y la coordinación con personas y recursos de dentro y fuera de la universidad. Y se realiza una valoración del proceso y modificación o ampliación de medidas.

El programa inclusivo concluye cuando se superan las circunstancias adversas, o se terminan las mismas, o cuando se consiguen los logros académicos o laborales, además de hacer una valoración de los resultados y consecuencias.

El protocolo de actuación pormenorizadamente pasa por las siguientes fases:

a) Estudio inicial y elaboración de programa inclusivo

- Entrevistas con el usuario/a
- Recopilación de informes médicos, psiquiátricos, psicológicos pedagógicos.
- Entrevista con familiares y allegados (opcional): padres, hermanos, pareja.etc.

- Valoración de necesidad de adaptaciones curriculares o medidas de acceso.
- Exploración de estrategias de aprendizaje o laborales.
- Selección de los miembros del equipo de apoyo inclusivo.
- Elaboración del programa inclusivo.
- Comunicación al decanato de la facultad correspondiente o vicerrectorado y envío de informe (opcional).

b) Seguimiento

- Entrevistas de revisión con el usuario/a y propuesta de mejoras.
- Programa de apoyo desde el SAP según las necesidades (estrategias metacognitivas de aprendizaje, autoestima, habilidades sociales, control de ansiedad, orientación vocacional, etc.)
- Coordinación con las personas y recursos de las facultades y externos de la comunidad (equipo de apoyo inclusivo).
- Plan de modificación o ampliación de medidas.
- Valoración del proceso.

c) Conclusión del programa inclusivo

- Superación de la circunstancia limitante, o terminación de la misma.
- Logro de objetivos académicos o laborales.
- Valoración de resultados y consecuencias.
- Información a través de estudios de resultados y memorias del servicio SAP para la sensibilización de la comunidad universitaria.

Estas acciones que se brindan a todo el personal de la universidad: estudiantes, profesores, personal de administración y servicios, se ofrecen desde la voluntariedad del usuario/a y de los que se implican. Ello supone un proceso paralelo de sensibilización sobre lo que las medidas inclusivas pueden suponer para la mejora de la calidad de la vida universitaria.

No hay que olvidar que los programas inclusivos deben dar prioridad a las personas con discapacidad, según la Declaración de Salamanca. En la atención inclusiva a la discapacidad se aplican las indicaciones que se recogen en abundante bibliografía, guías y protocolos como:

- Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad (Andreu, Pereira y Rodríguez, 2010).
- Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado (Rodríguez, 2010).
- Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la Universidad (Bueno, 2010).
- Guía para la elaboración de un Plan de Atención al alumnado con discapacidad en la universidad (CERMI, 2010).
- Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Salamanca: INICO (Díez, Verdugo, Campo, Sancho, Alonso, Moral y Calvo, 2008).
- Libro Blanco sobre universidad y discapacidad (Peralta, 2007).
- Universidad y Discapacidad. Guía de recursos (Molina y González-Badía, 2006).
- Libro blanco del Design for all en la universidad (Aragall, 2006).

Normalmente se establecen propuestas de adaptaciones de acceso, curriculares significativas (contenido, evaluación, metodología) y no-significativas (metodología), para lo que se intenta implicar al profesorado de cada cuatrimestre. Y se van ampliando aspectos según se van aportando experiencias desde las diferentes asignaturas.

### 2.3. Sensibilización

Es muy importante la sensibilización acerca de las necesidades inclusivas que cualquiera de nosotros puede tener durante nuestra estancia en la universidad. El rendimiento en los estudios o en los trabajos debe compatibilizarse en la edad juvenil y adulta, con aspectos importantes de la vida:

- Conciliación con la vida familiar: cuidado de los hijos, enfermedad de algún miembro familiar,
- Cuidado de la salud: tratamientos médicos, hospitalizaciones, estados semi convalecientes.
- Cuidado psicológico: estados emocionales, maduración personal, crecimiento espiritual, etc.
- Se han emprendido tareas de sensibilización desarrollando actividades específicas como:
- Talleres del SAP (trabajos fin de grado, vocación, habilidades sociales, control de la ansiedad, etc.)
- Tutorías con profesores y alumnos
- Comunicar con personas y servicios que podrían formar parte del equipo de inclusión
- Comunicar seguimiento de casos, agradecimientos de colaboración
- Solicitar reconocimientos de colaboración de voluntarios

Y además en otras muchas ocasiones de convivencia y relación en las que se hacen comentarios sobre la inclusión y el diseño para todos: encuentros informales, reuniones de Junta de Centro, seminarios para profesores, reuniones de coordinación, comunicación “positiva” sobre las dificultades (Protocolo INICO), valoración de la diversidad, entornos accesibles e inclusivos.

### 2.4. Desarrollo de la competencia emocional desde el SAP

Repasando la literatura sobre el constructo de competencia emocional Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Más tarde Goleman, Boyatzis y McKee (2002), proponen cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Saarni (2000); Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000); Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg (2000) y Casel (2006) desarrollan las anteriores en listados diversos. También es útil la teoría de los Moldes Mentales que se refiere al modo personal de mirar el mundo distinguiéndose treinta moldes mentales que parecen dominantes en el Modo de reaccionar, interpretar o valorar la realidad (Hernández,

2002). Incluso se han definido los estándares del aprendizaje social y emocional (“*Illinois Social Emotional Learning Standards*”) elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education) que se aplican en el plan de desarrollo emocional de diversos centros educativos.

Basados en todos ellos Bisquerra y Pérez (2007) entienden las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.*(Tabla 1)

|  |
|--|
| <p><b>1. Conciencia emocional</b></p> <p>1.1 Toma de conciencia de las propias emociones</p> <p>1.2 Dar nombre a las emociones</p> <p>1.3 Comprensión de las emociones de los demás</p>  |
| <p><b>2. Regulación emocional</b></p> <p>2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</p> <p>2.2 Expresión emocional</p> <p>2.3 Regulación emocional</p> <p>2.4 Habilidades de afrontamiento</p> <p>2.5 Competencia para autogenerar emociones positivas</p>   |
| <p><b>3. Autonomía emocional</b></p> <p>3.1 Autoestima</p> <p>3.2 Automotivación</p> <p>3.3 Actitud positiva</p> <p>3.4 Responsabilidad</p> <p>3.5 Autoeficacia emocional</p> <p>3.6 Análisis crítico de normas sociales</p> <p>3.7 Resiliencia</p>  |
| <p><b>4. Competencia social</b></p> <p>4.1 Dominar las habilidades sociales básicas</p> <p>4.2 Respeto por los demás</p> <p>4.3 Practicar la comunicación receptiva</p> <p>4.4 Practicar la comunicación expresiva</p> <p>4.5 Compartir emociones</p> <p>4.6 Comportamiento pro-social y cooperación</p> <p>4.7 Asertividad</p> <p>4.8 Prevención y solución de conflictos</p> <p>4.9 Capacidad de gestionar situaciones emocionales</p> |
| <p><b>5. Competencias para la vida y el bienestar</b></p> <p>5.1 Fijar objetivos adaptativos</p> <p>5.2 Toma de decisiones</p> <p>5.3 Buscar ayuda y recursos</p> <p>5.4 Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida</p> <p>5.5 Bienestar subjetivo</p> <p>5.6 Fluir, generar experiencias óptimas</p>  |

Tabla 1. Competencias emocionales según Bisquerra y Pérez (2007)

El objetivo de la educación emocional sería pues, siguiendo a los autores anteriores, el desarrollo de competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona, con la finalidad de capacitarle para la vida.

Una de las aplicaciones del desarrollo de la competencia emocional es ayudar a prevenir y superar las situaciones de estrés, favoreciendo la adquisición de comportamientos saludables (Mattews y Zeidner ,2000). Con la finalidad de mejorar la calidad de aprendizaje y el bienestar psicológico en los universitarios, Extremera, Durán y Rey (2007) llevaron a cabo una investigación con estudiantes para comprobar la relación entre inteligencia emocional (IE) y los niveles de *burnout* o estar quemado y el nivel de estrés, encontrando una relación negativa, es decir, a mayor IE, menor estrés y *burnout*. Así, se vio la necesidad desarrollar las habilidades emocionales para amortiguar los estresores académicos y favorecer el correcto aprendizaje.

Respecto a los programas de intervención en el desarrollo de la competencia emocional en el entorno educativo destacan Argulló, Fillela, Soldevilla y Ribes. (2011) que han aplicado y evaluado un Programa de Educación Emocional (PEEP) en el curriculum de Primaria de ciclo medio con resultados óptimos. Y en el entorno universitario, el estudio de Gracia, Lorente, Llorens y Cifre (2005) plantearon estrategias de mejora del bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en circunstancias de los llamados incidentes críticos: exámenes, prácticum, trabajo en equipo y obstáculos organizacionales.

Los docentes también han sido un objetivo de intervención en la competencia emocional, por ejemplo el estudio de Hué (2012) quien encuentra que el liderazgo es una competencia que garantiza el bienestar docente.

Un estudio de Rendón (2012) hace eco del hallazgo de que “cuando en el espacio universitario se privilegia el componente formal y normativo en los modos de convivencia, se desconocen los sujetos y se tiende a generar una gama de emociones, sensaciones, conflictos que estallan con el tiempo, posiblemente, en expresiones violentas, dificultando el encuentro y el reconocimiento legítimo entre los sujetos.”(p 57)

Los programas de desarrollo de la competencia emocional desde una perspectiva inclusiva, parten de una evaluación de varios aspectos que pueden influir en las competencias emocionales:

1. La inteligencia emocional a través de una prueba corta: la TMMS-24 que está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Parte de una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de las propias emociones y de la capacidad para regularlas. Extremera, Durán y Rey (2007).
2. También se utiliza el MBI-SS (Maslach Burnout Inventory -Student Survey) de Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), test de *burnout* específico para estudiantes universitarios midiendo factores como los niveles de agotamiento, cinismo e ineficacia respecto a sus actividades académicas.
3. La versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS en el original) (Cohen, Kamarak y Mermelstein, 1983) que evalúa el estrés percibido en el último mes y tiene 14 ítems con una escala de 5 niveles de respuesta (de nunca a muy a menudo). Remor (2006).

Después de esta evaluación se plantearía un programa personalizado de desarrollo de la competencia emocional basado en las dimensiones de Bisquerra y Pérez (2007), e inspirado en el establecimiento de adecuados moldes mentales como nos apuntaban Hernández, Capote, y Fernández (2007), complementado por una serie de talleres que impartirían a lo largo de los estudios académicos desde diversos recursos universitarios y de la comunidad circundante.

### 3. CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA

El cambio de mentalidad que comporta la atención inclusiva a cualquier persona en circunstancias limitantes, requiere aunar esfuerzos para poder extenderlos y que lleguen a hacer realidad o al menos a mejorar el clima en la universidad, ampliándolo a programas de desarrollo de la competencia emocional para cualquier estudiante que lo solicite.

Estamos emprendiendo un camino largo, una apuesta por la calidad humana, que no esté reñida ni con el mérito ni con la excelencia, siendo conscientes de que las limitaciones personales y de la realidad, existen y que el logro no depende solo del ingenio y del esfuerzo, sino que se consigue en ambientes favorecedores, en los que la colaboración, el afecto y el trabajo de todos se valora y se cuida.

Habría que hacer mejoras en lo que se podría llamar infraestructura inclusiva, es decir, más implicación de los compañeros: valorar con créditos o méritos académicos la ayuda en los programas inclusivos, mejora de la coordinación SAED-SAP, mejora de la coordinación con profesores, más implicación del profesorado mediante la valoración con méritos docentes, introducción de programas inclusivos en las guías académicas de las diferentes asignatura, programas de formación del profesorado, del PAS y otros servicios, aumento de las estrategias de sensibilización, introducción de la investigación en el desarrollo de medidas inclusivas, diseño de materiales y programas inclusivos entre diferentes carreras (guías, recomendaciones, pautas...) así como medidas de evaluación.

Somos conscientes de que la inclusión sucede de forma espontánea y solidaria entre los miembros de la comunidad universitaria, sin embargo, resulta imprescindible que existan servicios especializados en la atención personal por las implicaciones en la calidad de vida y éxito académico, directamente relacionada con los objetivos de la docencia y de la investigación universitaria.

Si formamos profesionales en múltiples disciplinas que pretenden mejorar las condiciones de vida en la sociedad: maestros, ingenieros, enfermeros, abogados, etc. Si asumimos investigaciones que buscan relaciones de causa efecto entre diversos factores para predecir acontecimientos, para conocer la naturaleza y el entorno, para profundizar en aspectos sociales y humanos, para conocer la verdad de las cosas de la realidad, ¿cómo no vamos a cuidar de los procesos que llevan a ello?. Y en esos procesos se encuentra el ajuste personal, el clima de colaboración y solidaridad, a los que contribuyen a la existencia de servicios de atención psicológica y pedagógica universitarios, con los programas de inclusión durante circunstancias limitantes que desde éstos se pueden coordinar.

## REFERENCIAS

- ANDREU, A., PEREIRA, A. y RODRÍGUEZ, V.M. (2010). *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad*. Madrid: UNED (col. Universidad sin barreras).
- ANTÓN, P. (2009). Avanzando hacia la inclusión: Programas y Apoyos Técnicos para favorecer la accesibilidad en la Universidad. En AA.VV. *Inclusión social y convivencialidad. Apertura. Revista de Innovación Educativa*, vol 10. 11, 11-21. Guadalajara (Méjico).
- ARAGALL, F. (2006). *Libro blanco del Design for all en la universidad*. IMSERSO; Fundación ONCE; Coordinadora del diseño para todos en España [En línea] <<http://bit.ly/bsuWte>>.
- ARGULLÓ, M. J., FILELLA, G., SOLDEVILLA, A. y RIBES, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. En *Revista de Educación*, 354. Enero-abril.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 2007, 61-82.
- BRUNNER, J. J. (2005). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. [En línea] <[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/\\_deseco\\_es\\_el\\_n.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html)> [marzo de 2013].
- BUENO, A. (Coord.) (2010). *Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la Universidad*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- CASTELLANA, M. (2005). *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Programa Estudios y Análisis.
- CELMA, M. D. (2005). *Nuevos retos para la formación universitaria*. [En línea]. <[Educaweb.com](http://Educaweb.com)> (2510412005).
- CERMI (2010). Guía para la elaboración de un Plan de Atención al alumnado con discapacidad en la universidad. <<http://bit.ly/b0tEDS>>, <<http://www.cermi.es>>.
- COHEN, S., KAMARCK, T., & MERMELSTEIN, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Declaracion de Salamanca (1994). *Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad Salamanca, España*.
- DÍEZ, E. (2005). *Los universitarios con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE
- DÍEZ, E., VERDUGO, M.A., CAMPO, M., SANCHO I., ALONSO A., MORAL, E., CALVO I. (2008). Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *INICO*. Universidad de Salamanca. [En línea] <<http://bit.ly/b83pRb>>.
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. y REY, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, 239-256.

- FERNÁNDEZ, C.I. (2011): La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150 133
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GRACIA, E., LORENTE, L., LLORENS, S., CIFR, E. (2005). Estrategias de mejora del bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. *Jornades de foment de la investigació*. Universitat Jaume I. [En línea] <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/9.pdf>>
- GRACZYK, P. A., WEISSBERG, R. P., PAYTON, J.W., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T., y ZINS, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Moldes mentales: más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor publicaciones.
- HERNÁNDEZ, P., CAPOTE, C. y FERNÁNDEZ, A. (2007). Moldes mentales y emociones en el proceso de aprendizaje. *Revista de Orientación Educativa*. vol 21, 39, 31-46.
- HUÉ, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 2012, 47-68.
- MATTHEWS, G., y ZEIDNER, M. (2000). Emotional Intelligence, Adaptation to Stressful Encounters, and Health Outcomes. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 459-489.
- MBI-SS. Equipo de Investigación WONT (Work, Organization & New Technologies). Departamento Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I. Castellón. [En línea] <<http://www.wont.uji.es>>.
- MIRÓN, J. A.; GALLEGÓ, J. A.; ALONSO, M.; GARCÍA, J. L. (2005). *Universidad y discapacidad: diagnóstico de situación*. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE.
- MOLINA, C. y GONZÁLEZ-BADÍA, J. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Ediciones CINCA, Telefónica y CERMI.
- PAYTON, J. W., WARDLAW, D. M., GRACZYK, P. A., BLOODWORTH, M. A., TOMPSETT, C. J., & WEISSBERG, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- PERALTA, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato Sobre Discapacidad. Fundación ONCE e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- REMOR, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 9, 1, 86-93.
- RENDÓN, A. (2012). Las convivencias y las competencias ciudadanas en la universidad. *Unipluriversidad*. Vol. 12, 2, 2012
- RODRÍGUEZ, V.M. (Coord.) (2010). *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: UNED (col. Universidad sin barreras).

- ROSE, D.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. (2005). *The Universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Publishing Group.
- RUIZ, R., CERRILLO, R., HERRAN, A., IZUZQUIZA, D., DE MIGUEL, S. (2005). *Programa de desarrollo de habilidades emocionales para jóvenes con discapacidad intelectual (programa de formación para la inserción laboral)*. IV Congreso de formación para el trabajo. Zaragoza, 9-11 de Noviembre.
- SAARNI, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- SALOVEY, P., y SLUYTER, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- SCHAUFELI, W. B., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BAKKER, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- WATERFIELD, J.; WEST, B. (2002). *SENDA, Compliance in Higher Education*. University of Plymouth.

# POTENCIACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO (TGD)

ROCÍO CASTELLANOS VALIENTE  
MARIANO GONZALO HERRAIZ GASCUEÑA  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta idea surge como iniciativa para desarrollar la competencia emocional en los niños con TGD, ya que presentan un gran déficit en la percepción de las emociones, lo que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto. Este proyecto incluye, a modo de introducción, a qué nos referimos con TGD y cuáles son las cualidades y singularidades que caracterizan el desarrollo de la comunicación, social, afectivo, conductual de estos niños. Posteriormente, se enuncian los principales objetivos del proyecto, siendo la finalidad primordial desarrollar la competencia emocional en niños afectados por este trastorno.

Posteriormente aclararemos el desarrollo del proyecto, incluyendo ejemplos de actividades de tipología diferente y todas ellas dirigidas a cumplir objetivos concretos, como puede ser el desarrollo de la autonomía, de la autoestima, de las habilidades sociales y en último lugar la conclusión con lo que daremos por terminada la comunicación.

El primer paso como necesidad para justificar la presente comunicación es aclarar el concepto de TGD y las características que presentan estos niños en su desarrollo. Los niños a los que nos dirigimos con el presente proyecto están diagnosticados como niños con TGD pero con competencias cognitivas.

El TGD es una alteración de origen neurológico que se manifiesta habitualmente en los niños durante la primera infancia, antes de los tres años de vida.

El TGD afecta principalmente a estas tres áreas del desarrollo:

- Área del lenguaje y la comunicación.
- Área social y emocional.
- Área de la imaginación, creatividad y juego, lo que provoca intereses restringidos y conductas estereotipadas.

### Desarrollo del lenguaje y la comunicación

El niño con TGD muestra un gran déficit en esta área, adquiere el habla más tarde que el resto de los niños de su edad, el desarrollo de la comunicación también se ve alterado, suele carecer de intención comunicativa incluso con sus figuras de apego. No demuestra interés a la hora de compartir sus experiencias y sensaciones. La comunicación no verbal también se ve alterada, el niño no suele usar los gestos o la mímica para compensar el retraso o ausencia del lenguaje oral.

En muchos de los casos, el lenguaje de estos niños carece de contenido, desarrolla ecolalias mediante la repetición de palabras o frases que han escuchado con la mera intención auto-estimuladora. También tiene dificultades en la comprensión de lenguaje oral, con una comprensión literal del mismo (no entiende bromas ni ironías). En definitiva, presenta déficit gramatical (disfasia, inversión pronominal), ecolalia, dificultades de comprensión, déficit pragmático (mal intercambio conversacional, escasa intención comunicativa, ausencia de contacto ocular), mala prosodia.

### Desarrollo social y emocional

Dentro de esta área de desarrollo destacamos la falta de búsqueda del contacto corporal como fuente de seguridad, dificultades en la relación apropiada con los adultos y sobre todo con sus iguales. No tiene interés por iniciar, ni mantener el juego. Otro de los aspectos que caracterizan el desarrollo social de estos niños es la ausencia de reciprocidad social y emocional, lo que deriva en una absoluta dificultad para ponerse en el lugar del otro (desde un punto de vista cognitivo y emocional, lo que provoca que surjan en ellos comportamientos desajustados a la situación (por ejemplo, reírse cuando la situación reclama el llanto).

La incapacidad comunicativa ha sido explicada por la Teoría de la Mente, como la incapacidad que tiene estas personas para compartir mente, lo que se traduce en escasa empatía y una gran dificultad para reconocer sus sentimientos y emociones en ellos mismos y en las demás personas. También ligado a ello estaría las dificultades a la hora de mantener el contacto ocular.

### Área de la imaginación, creatividad y juego, lo que genera intereses restringidos y conductas estereotipadas.

El niño con TGD muestra especial predilección hacia determinadas cosas o acciones, desinteresándose por otras que se le propone. Sus comportamientos, actividades e intereses restrictivos sustituyen las formas de juego. Ya que son incapaces de desarrollar formas de juego creativas y autónomas.

La ansiedad más habitual en los niños con TGD está relacionada con el cambio. El niño con este trastorno muestra reacciones negativas ante el más mínimo cambio en su vida diaria. No toleran los cambios de sus rutinas incluso pequeñas variaciones en su entorno familiar les crean gran desasosiego, acompañado con frecuencia de rabietas, este miedo al cambio justifica que estos niños necesiten de una planificación previa de todas las modificaciones que se vayan a producir en su día a día, que le ayudará a la comprensión y anticipación.

Junto a la repetición de conductas rutinarias también destacamos su interés por determinados objetos (baterías, piedras, tapas de cualquier caja...) con los que pasan mucho tiempo, a

veces los manipulan o simplemente los llevan en sus bolsillos. Su temor no sólo se manifiesta con los cambios, ruidos, etc., sino que puede manifestarse hacia ciertas personas, incluso hacia compañeros de su misma edad, sin que haya antecedentes de conflicto.

Otras características de estos niños en otras áreas de desarrollo:

- Su atención es dispersa. Selectiva para áreas de interés muy concretas (partes de objetos). Suelen estar atentos a los detalles del entorno pero sin capacidad para interpretar los significados más abstractos de las cosas. Nos sorprende a veces su memoria sobre todo aquellas actividades que despiertan el interés del niño.
- Su capacidad intelectual depende si lleva asociado retraso mental. Tienen mayor habilidad a la hora de realizar actividades de tipo manipulativo y de rompecabezas. Mientras que muestran mayor déficit en la integración de la información y en las pruebas de comprensión y expresión del lenguaje.
- En cuanto a la percepción, sus respuestas son anómalas ante la información sensorial, por ejemplo su umbral del dolor es muy alto por lo que no suelen quejarse tras sufrir accidentes, caídas o cuando están enfermos, su sensibilidad también puede resultar excepcional ante determinados sonidos y con determinadas texturas.
- Su psicomotricidad. La presenta particularidades y déficits específicos: el desarrollo de la motricidad gruesa y de la habilidad para usar movimientos coordinados y finos en ambas manos puede llegar a ser adecuada lo que en combinación con unas buenas capacidades cognitivas pueden explicar la gran habilidad que demuestran, algunos de ellos, con las tareas viso-espaciales. Por el contrario es característico de los TGD las anomalías posturales y la conducta motora estereotipada (aleteo, andar de puntillas, etc.).

## 2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Ya hemos indicado que el área de desarrollo **social y emocional** se encuentra muy afectada en los niños con TGD, por ello hemos apostado por este proyecto de desarrollo de su competencia emocional a través de un taller en el que vamos a incidir en sus anomalías y déficits en la comprensión de las emociones, suponemos que si favorecemos la percepción y la expresión de sus emociones, sentimientos, deseos, miedos, etc., mejoraremos su integración social, su autoconocimiento y autoaceptación personal.

A modo de esquema, incluimos una tabla donde destacamos los principales aprendizajes que en nuestro proyecto pretenden guiar a la consecución de los objetivos que determinarán su adquisición de determinados niveles de competencia emocional, nuestros niños son, como ya hemos señalado, niños dentro del espectro de TGD con competencia cognitiva pero que no han sido todavía diagnosticados dentro de una determinada tipología en lo que se refiere a los TGD.

| COMPETENCIA EMOCIONAL     |   |
|---------------------------|---|
| Aprendizaje               | Objetivo  |
| Conocimiento de uno mismo | Reconocer sus emociones y valores al igual que sus fortalezas y limitaciones. |
| Toma de decisiones        | Hacer valoraciones críticas sobre el comportamiento personal y social.        |
| Autocontrol               | Manejar emociones y comportamientos para alcanzar metas.                      |
| Conciencia social         | Mostrar entendimiento y empatía hacia los demás.                              |
| Habilidades relacionales  | Formar relaciones positivas, trabajar en equipo, resolución de conflictos.    |

Las dinámicas que utilizaremos como recursos para favorecer y alcanzar determinados niveles de competencia emocional girarán alrededor del cuento, la dramatización, la expresión artística y creativa como vehículo de expresión de sentimientos, y todo ello en y con dinámicas de grupo donde la toma de conciencia de la escucha será uno de los aspectos esenciales. Con ello trabajaremos la autoestima, la autonomía, el autoconocimiento, la asertividad, la comunicación, el pensamiento positivo, las habilidades sociales, la resolución de conflictos.

### 3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Como ya hemos indicado pretendemos desarrollar la competencia emocional a través del trabajo y potenciación de las áreas o dimensiones que a continuación señalamos:

| ÁREA: AUTOESTIMA   |
|--|
| <p><b>Definición:</b> Es el grado de aceptación y el concepto que cada uno tiene de sí mismo.<br/>El niño que tiene el autoestima alta siente un estado interno de compromiso, de seguridad, de confianza, de libertad que crea tranquilidad en la persona y, por tanto, también en el ambiente.</p>   |
| <p><b>Objetivos que se logran con el desarrollo del autoestima:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorarse como miembro de un grupo.</li> <li>• Tener persistencia en superar dificultades.</li> <li>• Tener iniciativa.</li> <li>• Aceptar los errores y aprender de ellos.</li> <li>• Ser capaz de pedir ayuda.</li> <li>• Aceptarnos tal y como somos.</li> </ul> |

**Ejemplo dinámica donde se trabaja la autoestima:**

**NO SÉ LO QUE ME PASA**

Objetivo: Reconocer y ser capaz de expresar estados de ánimo que nos hacen sentir mal.

Dinámica: Comentar con los niños que, a veces, nos sentimos mal, y nos ponemos tristes, nerviosos o nos enfadamos. Explicar que es algo normal y que no hay que ocultarlo, sino saber qué conviene hacer en estos momentos. Pedir a los niños que recuerden situaciones en las que les pasó algo que no les gustó. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué hicieron? Se pregunta a cada niño cuando fue la última vez que se sintió así, que hizo y plantearles que cosas se hubieran podido hacer.

Lo importante es poder expresar cómo se sienten sin tener miedo a que les juzguen negativamente. Enseñarles que pueden sentirse mal y no por ello hacer algo mal.

**ÁREA: AUTONOMÍA**

**Definición:** Es la capacidad para gobernarse uno mismo, de actuar por propio convencimiento.

Una de las labores más importantes de la Educación Primaria es potenciar la autonomía en las rutinas diarias, en la resolución de problemas, en las dificultades en el juego y en la relación con los iguales.

**Objetivos que se logran con el desarrollo de la autonomía:**

- Conocer y expresar sentimientos propios.
- Ser capaz de mostrarse reflexivo y no impulsivo.
- Resolver problemas que hayan generado los propios actos.
- Establecer normas consensuadas.
- Asumir responsabilidades.

**Ejemplo dinámica donde se trabaja la autonomía:**

**¿TÚ QUÉ PREFIERES?**

Objetivo: Asumir las consecuencias de nuestros actos sobre los sentimientos de los demás.

Dinámica: Se entregará a los alumnos una ficha donde aparecen tres viñetas donde se reflejan determinadas conductas. Se incita al niño a que reflexione sobre sus sentimientos ante diversas situaciones:

1. Cuando no me escucháis...
2. .... me siento despreciada.....
3. Me siento triste, asustado, confuso cuando....
4. Me sentiría mejor si.....

**ÁREA: AUTOCONOCIMIENTO**

**Definición:** Conocerse es tomar conciencia de quienes somos, de que sentimos y cómo expresamos nuestras emociones. El niño que se conoce a sí mismo es capaz de reflexionar sobre lo que siente y lo que hace; y conocer sus capacidades y limitaciones.

|  |
|--|
| <p><b>Objetivos que se logran con el desarrollo del autoconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener conciencia de uno mismo.</li> <li>• Utilizar el cuerpo para expresar sentimientos y emociones.</li> <li>• Reconocer nuestros gustos y preferencias.</li> <li>• Tomar decisiones.</li> <li>• Confiar en nuestras capacidades y posibilidades.</li> </ul>   |
| <p><b>Ejemplo dinámica donde se trabaja el autoconocimiento:</b></p> <p style="text-align: center;">TODOS LOS DÍAS ME EMOCIONO</p> <p><u>Objetivo:</u> Prestar atención a los sentimientos y emociones que surgen cada día.</p> <p><u>Dinámica:</u> Se realizarán estas preguntas al alumno con la finalidad de que reflexione acerca de sus sentimientos.</p> <p>¿Cómo te sientes cuando..... juegas con tus amigos?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando..... te quedas solo en casa?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando..... te preguntan en clase?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando..... te peleas con tu mejor amigo?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando..... te culpan de algo que no has hecho?</p> |

|  |
|--|
| <b>ÁREA: ASERTIVIDAD</b>   |
| <p><b>Definición:</b> Es la habilidad para expresar lo que queremos, sentimos y pensamos sin herir los sentimientos de la otra persona.</p> <p>La persona asertiva es aquella que se siente libre para manifestar lo que es, lo que siente, lo que piensa y lo que quiere, y lo hace tanto con extraños como con amigos y familia de manera abierta, sincera y respetuosa.</p>   |
| <p><b>Objetivos que se logran con el desarrollo de la asertividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sentimientos positivos y negativos sin sentirse culpable.</li> <li>• Cambiar de opinión cuando se percibe que la idea de uno mismo es errónea.</li> <li>• Reconocer los errores sin sentir vergüenza.</li> <li>• Realizar críticas positivas y constructivas.</li> <li>• Conocer los propios límites y no desanimarse ante los fracasos.</li> <li>• Sentirse satisfecho, confiado, seguro de uno mismo.</li> </ul>  |
| <p><b>Ejemplo dinámica donde se trabaja la asertividad:</b></p> <p style="text-align: center;">¿QUÉ HARÍAS TÚ?</p> <p><u>Objetivo:</u> Favorecer las relaciones sociales enseñando al niño la importancia de sentirse satisfecho, confiado y seguro de sus actos.</p> <p><u>Dinámica:</u> Los niños deben unir con una flecha la figura central a la conducta que se asemeje más a su forma de reaccionar cuando alguien les quita un juguete: conducta agresiva, conducta inhibida o conducta asertiva. Posteriormente, se les explicará la finalidad de decir las cosas de manera asertiva como única forma de resolver los conflictos, huyendo de la agresividad y la inhibición.</p> |

**ÁREA: LA COMUNICACIÓN**

**Definición:** Es la transmisión de opiniones, deseos y sentimientos (mensajes) entre una o varias personas (emisores/receptores) que comparten un espacio (canal) y un lenguaje (palabras, gestos).

En la comunicación no importa tanto lo que dice el emisor como lo que entiende el receptor. Al comunicar algo debemos asegurarnos de que se entiende exactamente lo que queremos transmitir.

**Objetivos que se logran con el desarrollo de la comunicación:**

- Pertenecer a un grupo.
- Expresar sentimientos positivos y negativos.
- Enriquecer las relaciones sociales.
- Resolver problemas de relación.
- Comprender los motivos y conductas de los demás.
- Desarrollarnos como personas y como grupo.

**Ejemplo dinámica donde se trabaja la comunicación:**

CUANDO ME GRITAS, ME SIENTO MAL

Objetivo: Entrenar a los niños en la comunicación para responder a situaciones conflictivas.

Dinámica: Se expondrán a los alumnos situaciones habituales del entorno escolar, como por ejemplo, cuando existe un conflicto entre dos niños por no compartir un objeto o cuando dos compañeros dejan de lado a otro niño. Los niños deberán estructurar su mensaje siguiendo estos pasos.

1. Definir la situación que provoca el conflicto.
2. Expresar el sentimiento en primera persona. Yo, a mí...
3. Proponer el cambio deseado.

**ÁREA: LA ESCUCHA**

**Definición:** Escuchar es prestar atención a lo que se oye. Supone, a su vez. Cierta inmovilidad y concentración en los mensajes verbales y no verbales de la persona que habla. Si oír es una actividad orgánica, escuchar implica una reacción de tipo emocional, que nos permite entender mejor el mundo y comprender a los demás.

**Objetivos que se logran con el desarrollo de la escucha:**

- Comprender los puntos de vista de los demás.
- Desarrollar la empatía.
- Descubrir las necesidades de los otros.
- Respetar y valorar a los demás.
- Desarrollar la tolerancia.

**Ejemplo dinámica donde se trabaja la escucha:**

YA SÉ ESCUCHAR

Objetivo: Comprender la importancia de demostrar al otro que le estamos escuchando.

Dinámica: En la fotocopia, aparecen dibujos que representan a una profesora que está hablando. Hay niños que le están prestando atención y otros no. Pedir a los alumnos que indiquen cuales prestan atención a la maestra y que enuncien cuales son las señales de una escucha activa: mirar a la otra persona, postura adecuada en dirección al otro, movimientos afirmativos de cabeza, gestos de la cara que nos manifiestan interés...

Después, los alumnos comentarán cómo se sienten cuando las demás personas no les escuchan y cuando sí que se sienten escuchados.

### ÁREA: EL OPTIMISMO

**Definición:** Es un hábito de pensamiento positivo, una disposición o tendencia a mirar el aspecto más favorable de los acontecimientos y esperar el mejor resultado.

Las personas con pensamiento positivo insisten en conseguir sus objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten, operar más desde la perspectiva del éxito que desde el miedo al fracaso y consideran que los acontecimientos se deben más a circunstancias controlables que a fallos personales.

#### Objetivos que se logran con el desarrollo del pensamiento positivo:

- Aprender mejor.
- Marcarse metas y objetivos.
- Mantener un estado de ánimo optimista.
- Superar las dificultades.
- Confiar en uno mismo y en los demás.
- Tener mayor motivación por aprender.

#### Ejemplo dinámica donde se trabaja del optimismo:

##### SOLES Y NUBES

Objetivo: Diferenciar con claridad los pensamientos positivos y los pensamientos negativos.

Dinámica: En la fotocopia se ilustran una serie de situaciones que suelen provocar pensamientos positivos o negativos. Se trata de identificarlos y de dibujar al lado de aquellos en los que aparecen pensamientos positivos un sol, y en los que aparecen pensamientos negativos, nubes.

Comentar a los alumnos, que en ocasiones tenemos pensamientos negativos como “todo me sale mal”, “seguro que me voy a volver a equivocar”... Pero debemos cambiar esos pensamientos por otros más positivos: “lo voy a intentar”, “sé que lo conseguiré”, “qué divertido es aprender”... Podemos explicarles una metáfora. Decir que cuando realizamos dicho cambio es como si en un cielo lleno de nubes, poco a poco sale el sol. Cuando sale el sol, todos nos sentimos mejor.

### ÁREA: LAS HABILIDADES SOCIALES

**Definición:** Las habilidades sociales son una serie de conductas y gestos adecuados que permiten a la persona relacionarse positivamente con los demás. Incluyen aprendizajes como saludar, presentarse, agradecer, pedir permiso o iniciar una conversación.

Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir unas óptimas relaciones con los demás.

#### Objetivos que se logran con el desarrollo de las habilidades sociales:

- Enriquecer las relaciones sociales.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Resolver problemas de relación.
- Agradecer situaciones.
- Realizar peticiones a los demás.
- Reconocer los errores y pedir ayuda.

**Ejemplo dinámica donde se trabaja de las habilidades sociales:**

PERDÓN, LO SIENTO

Objetivo: Comprender la conveniencia de pedir disculpas cuando se ha cometido un error.

Dinámica: Se comentarán todas las escenas, donde aparecen reflejadas determinadas acciones y conductas. Los alumnos rodearán en cada escena los niños que están causando algún perjuicio o inconveniente a los demás.

Se trata de que comprendan que muchas veces cometemos errores y hacemos cosas que no están bien, pero debemos reconocerlo, asumir lo que hemos hecho y pedir perdón o disculpas a los que sufren las consecuencias de nuestro error.

**ÁREA: SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**Definición:** El conflicto es un componente más de la vida real, que desempeña un papel importante en la educación y cuya existencia es preciso asumir y encarar. Es inevitable que los conflictos existan. Lo importante es ver cómo los podemos afrontar.

En una solución de conflictos positiva se resuelven los problemas con un beneficio para cada una de las partes implicadas y se tienen en cuenta las necesidades de ambas partes.

**Objetivos que se logran con la resolución de conflictos:**

- Desarrollar la autoconfianza.
- Desarrollar una actitud de no violencia.
- Potenciar la creatividad.
- Controlar los propios sentimientos.
- Aprender a vivir en sociedad.
- Aprender formas constructivas de relacionarnos con los demás.

**Ejemplo dinámica donde se trabaja la solución de conflictos:**

LOS ANIMALES ME AYUDAN

Objetivo: Reconocer la utilidad de algunas cualidades para la resolución de conflictos.

Dinámica: Se buscan fotos de algunos animales. Los alumnos atribuirán cualidades a estos animales:

- La hormiga.....la cooperación.      - La mariposa..... la humildad.
- El perro..... la amistad.              - El caballo.....la lealtad.
- El oso.....la fuerza.                      - El león.....el orgullo.
- La tortuga.....la paciencia.           - El hámster.....la ternura.

Se seleccionan aquellos animales que tengan cualidades que nos resulten útiles a la hora de resolver problemas. Debajo de la imagen se escribe la cualidad. Se comenta que, cuando aparezca un problema, pueden elegir una cualidad que necesiten en ese momento. Se pueden plantear casos prácticos en los cuales los niños deberán enunciar que cualidad es necesaria para la resolución del conflicto.

## 4. EJEMPLOS DE FICHAS

**¿TÚ, QUÉ PREFIERES?** Nombre .....

- Numera las escenas y colorea una de las últimas, según lo que creas que hará que el niño se sienta mejor.



Cuando alguien grita a Juan...

... se siente asustado.



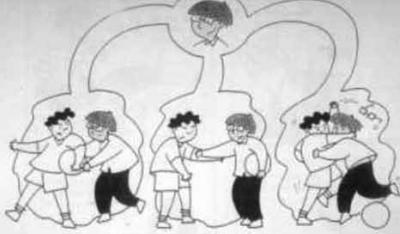
Preferiría que se lo dijeron sin chillar. Obedece y se va asustado.

- Marca una cruz en la escena que indica lo que sueles hacer tú cuando estás en una situación así.

Tú qué prefieres  
(autonomía)

**¿QUÉ HARÍAS TÚ?** Nombre .....

- Colorea el camino que expresa qué harías tú si se quitaran tu balón.



Dar mi balón por miedo. Defender mi balón con palabras. Pelearme por mi balón.

- Observa y escribe qué podría decir el niño en la segunda escena.



¿Qué harías tú?  
(asertividad)

**YA SÉ ESCUCHAR** Nombre .....

- Colorea las caras de los niños que están escuchando a la profesora.



- Contesta sí o no.

Al escuchar...

|                                       | Sí | No |
|---------------------------------------|----|----|
| ... miro a la otra persona.           |    |    |
| ... le doy la espalda mientras habla. |    |    |
| ... hago gestos con la cabeza.        |    |    |
| ... pongo interés en lo que dice.     |    |    |
| ... hago preguntas.                   |    |    |

Ya sé escuchar  
(la escucha)

**SOLES Y NUBES** Nombre .....

- Dibuja un sol en las situaciones que indican pensamientos positivos y una nube en las que indican pensamientos negativos.



- Alex le ha roto su estuche a María. Marca los pensamientos positivos que puede tener María:

- Como le pille, le rompo el suyo.
- Le diré que no lo vuelva a hacer.
- Ahora mismo le pongo la zancadilla.
- A ver si en casa lo pueden arreglar.
- Lo ha hecho sin querer.

Soles y nubes:  
(optimismo)

PERDÓN, LO SIENTO Nombre .....

- Rodea en cada escena al niño que debe pedir perdón a sus compañeros por lo que ha hecho.

- Escribe tres ocasiones en las que debes pedir perdón.

---

---

---

---

---

---

---

---

Perdón, lo siento  
(habilidades sociales)

## 5. CONCLUSIÓN

La competencia emocional en el ámbito educativo sigue siendo algo novedoso, no digamos si pretendemos el desarrollo dicha competencia en niños con TGD como pretendemos en nuestro proyecto y que trasladamos con la presente comunicación al congreso. No sabemos todavía los resultados ya que es algo que iremos constatando a lo largo del curso, por ahora esperamos que la inclusión de estos talleres con sus dinámicas en el quehacer educativo cotidiano nos den buenos resultados. Si queremos regalar a los niños una infancia larga, tranquila y amorosa y modelar personas con una inteligencia emocional que les proporcione junto a la capacidad de aprender la capacidad de ser felices, debemos incluir la vida, el juego y la diversión en las dinámicas escolares.

## REFERENCIAS

MARTÍNEZ LÓPEZ, M.M. (1999). *Las habilidades sociales. Programa de Enseñanza. Educación Primaria*. Madrid: Promolibro (colección Atención a la Diversidad).

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1999). *Me gusta quién soy. Programa para aumentar la autoestima*. Valencia: Promolibro (colección Atención a la Diversidad).

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. Método EOS. *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional I/II/III*. Madrid: EOS.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994). *Método EOS. Programa de refuerzo de las habilidades sociales I*. Madrid: EOS.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1999). *Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro.

# LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PADRES Y MADRES

MANUEL JAVIER CEJUDO PRADO  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI será dentro del ámbito de la Psicología el siglo de las emociones. Actualmente, la mayoría de los investigadores reconocen la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social. Puede decirse por tanto que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008).

Una buena prueba de este creciente interés por analizar la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, es el progresivo desarrollo que se está produciendo en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE).

## 2. CONCEPTUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el lenguaje coloquial existe una cierta confusión entre IE, competencia emocional y educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos (Bisquerra, 2007). La inteligencia emocional, es un constructo hipotético dentro de la psicología, que ha sido defendido por Mayer y Salovey (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) entre otros.

A pesar de que existe mucha controversia en torno a la concepción de la IE es indudable la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias et al, 1999; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997 y muchos otros). Las competencias emocionales ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más

importancia al aprendizaje y al desarrollo. Las competencias emocionales tiene unas implicaciones psicopedagógicas inmediatas (Bisquerra, 2007).

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas y evaluación de programas, (Bisquerra, 2007).

La IE en apenas veinte años de vida científica (Salovey et al., 1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia...), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2006).

En la actualidad asistimos al debate científico referente a cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la IE y su desarrollo. Cabe destacar que autores como Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001) distinguieron entre *IE rasgo* (o autoeficacia emocional) e *IE capacidad* (o capacidad cognitivo- emocional). Es importante comprender que la IE rasgo y la IE capacidad son dos constructos *distintos*. El primero es medido a través de cuestionarios de autoinformes, mientras que el segundo debería ser medido a través de test de rendimiento máximo. Esta distinción de medida tiene implicaciones teóricas y prácticas de gran importancia. Por ejemplo, no cabría esperarse que la IE rasgo correlacionase fuertemente con medidas de capacidad cognitiva general (*g*) o de variables semejantes, mientras que la IE capacidad sí debería mostrarse inequívocamente relacionada con este tipo de medidas.

Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, denotan una pluralidad de concepciones sobre la IE, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo. Esta diversidad ha sido analizada por Petrides y Furham (2000, 2001) y posteriormente reforzada por Pérez, Petrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas planteadas por los distintos autores en dos modelos teóricos: uno que concibe la inteligencia emocional como capacidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2000 a y b); y por otra parte, otro modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales (Bar-On, 2000; Goleman, 2001, Petrides), al que denominan modelo “mixto” o modelo “IE rasgo”. A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de IE como capacidad cognitiva (aquellos que se focalizan en las diferentes facetas mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos o “IE rasgo” (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad).

### 3. BENEFICIOS DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de la IE en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones. A continuación se señalan algunas de estas aportaciones.

- Aplicaciones en el ámbito ocupacional y de las organizaciones.
- Aplicaciones en el ámbito educativo.
- Aplicaciones a nivel de la salud personal.

#### a. Beneficios en el ámbito ocupacional y de las organizaciones.

Por más de tres décadas, las habilidades no cognitivas han sido consideradas como predictores de la efectividad ocupacional y del éxito laboral en posiciones de alta dirección (Boyatzis 1999; Howard y Bray 1988; Cherniss y Goleman 2001). A partir de lo anterior se han desarrollado una serie de aplicaciones de la IE en el ámbito laboral y en el organizacional, las cuales varían de acuerdo con la perspectiva conceptual adoptada. Algunos investigadores, por ejemplo, han dado mayor énfasis a los factores de actitud y comportamiento, como la adaptación cultural, el liderazgo interpersonal, la comunicación grupal, el aprendizaje y el comportamiento gerencial (Cooper y Sawaf 1997; Downing 1997; Fineman 2000; Matthews *et al.* 2002; Mayer *et al.* 2000a; Parker 2000).

#### b. Beneficios en la educación.

En las investigaciones actuales, la mayoría de los autores afirman que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de IE ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio.

En definitiva, los resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional. Asimismo, nuestra opinión es que más que examinar y fomentar la IE de modo individual, debemos adoptar una perspectiva complementaria integrándola dentro de un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales que hasta ahora se han visto relacionadas con el éxito en el contexto educativo (habilidades cognitivas y prácticas, apoyo familiar, motivación, expectativas, etc.). Si las principales actuales se refieren a que la enseñanza ha estado focalizada excesivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de conocimiento, no podemos adoptar ahora una postura reduccionista centrada exclusivamente en el desarrollo emocional y olvidar otras facetas relevantes.

### c. Beneficios a nivel de la salud personal.

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada IE y la calidad de las relaciones interpersonales.

En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la IE en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés favorece la adopción de comportamientos saludables. Para más detalles puede consultarse Matthews y Zeidner (2000).

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros; véase por ejemplo Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Goodkin y Visser (1999). En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos (Damasio (1996; 2001), Fernández- Abascal y Palmero (1999), LeDoux (1999), Vidal (2000) ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación. En Fors, Quesada y Pena (1999) se expone como la risa puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente. Descubrimientos en este sentido tienen importantes aplicaciones para los profesionales de la salud, pero también desde un punto de vista psicopedagógico. Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables.

El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal. En este sentido, la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar.

#### 4. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Bisquerra Alzina (2003) expone que la finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a la optimización y armonización del bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con un profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

-PROGRAMA DE FORMACION EN IE EN LA FAMILIA

-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

El modelo de capacidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

El modelo de cuatro ramas de inteligencia emocional o modelo de capacidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia per se, relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer et al. 2000). La IE “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15). El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer et al. 2000), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior (Mayer y Salovey 1997: 3)., tal y como se observa en la tabla 1.

Desde esta teoría, la IE se define como la capacidad 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 para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de capacidad, la IE implica cuatro grandes componentes:

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

| INTELIGENCIA EMOCIONAL   |  |  |   |
|--|--|--|---|
| 1. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES.  |  |  |   |
| Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos. | Habilidad para reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada. | Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas. | Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de los otros y reconocerlas. |

| <b>2. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO.</b>  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción. | Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen. | Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.                  | Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.          |
| <b>3. LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO.</b>  |   |   |   |
| Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.  | Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo respecto a emociones.     | Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista | Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas. |
| <b>4. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.</b>  |   |   |   |
| Habilidad para identificar nuestras propias emociones.  | Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...   | Habilidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.       | Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.        |

Tabla 1. Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)  
(Extraído de Extremera Pacheco, 2004)

Vamos a desarrollar con brevedad estos cuatro componentes.

#### a) PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

Los sentimientos son un sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. Una buena percepción implica saber leer nuestros sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo nos sentimos, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas. Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas tintadas afectivamente.

Junto a la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y cuerpo de las personas; incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.

Por último, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describirlos, expresarlos con palabras y darle una etiqueta verbal correcta. No en vano, la expresión emocional y la revelación del acontecimiento causante de nuestro estrés psicológico se alzan en el eje central de cualquier terapia con independencia de su corriente psicológica.

## b) FACILITACIÓN EMOCIONAL

La razón y la pasión parecen aspectos opuestos en nuestra vida. Durante siglos, filósofos y científicos han puesto en duda su carácter interactivo y de ayuda recíproca. Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. Tras una década de investigación, empezamos a descubrir que dominar nuestras emociones y hacerlas partícipes de nuestros pensamientos favorece una adaptación más apropiada al ambiente. Por ejemplo, nuestras emociones se funden con nuestra forma de pensar consiguiendo guiar la atención a los problemas realmente importantes, nos facilita el recuerdo de eventos emotivos, permite una formación de juicios acorde a cómo nos sentimos y, en función de nuestros sentimientos, tomamos perspectivas diferentes ante un mismo problema. Por otra parte, el «cómo nos sentimos» guiará nuestros pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá nuestra forma de razonar y afectará a nuestra capacidad diaria de deducción lógica. En efecto, que nuestros alumnos estén felices o tristes, enfadados o eufóricos o hagan o no un uso apropiado de su IE para regular y comprender sus emociones puede, incluso, determinar el resultado final de sus notas escolares y su posterior dedicación profesional.

## c) COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos a nosotros mismos, cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Si reconocemos e identificamos nuestros propios sentimientos, más facilidades tendremos para conectar con los del prójimo. Empatizar consiste «simplemente» en situarnos en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. Ahora bien, en el caso de que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo, le resultará difícil tratar de comprender por lo que está pasando. Aquél que nunca ha vivido una ruptura de pareja, en ningún momento fue alabado y reforzado por sus padres por un trabajo bien hecho o jamás ha sufrido la pérdida de un ser querido realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aun a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para imaginarse el estado afectivo de la otra persona. Junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que nos ocurren a lo largo del ciclo vital.

Desarrollar una plena destreza empática en los niños implica también enseñarles que no todos sentimos lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

## d) REGULACIÓN EMOCIONAL

Una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de nuestros estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la

autorregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente, cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo a nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebato y la irracionalidad. Un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica nuestra capacidad para automotivarnos. En este sentido, el proceso autorregulativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas.

### OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El presente programa tiene como finalidad principal que el alumnado adquiera estrategias emocionales básicas, así como, propicie una mejora de las habilidades empáticas, asertivas y sociales que favorezcan el desarrollo integral de la personalidad, potenciando de esta forma, la adaptación socioescolar y el ajuste psicosocial del alumnado.

### CONTENIDOS DEL PROGRAMA

El programa para el entrenamiento de la IE desarrollado con las familias de un centro de Educación Secundaria está basado en los postulados teóricos del modelo de las cuatro ramas de la IE (o de habilidad) propuesto por Mayer y Salovey (1990, 1997). . Su finalidad prioritaria es desarrollar y mejorar las dimensiones integrantes de la IE. Consta de 7 sesiones en las que se detallan el título, los objetivos, la metodología y procedimiento para llevarlas a cabo (ver tabla 2).

| SESIÓN | TÍTULO   | RAMA DEL MODELO DE HABILIDAD |
|--------|--|------------------------------|
| 1ª     | Introducción (evaluados)   | Percepción emocional.        |
| 2ª     | Expresión emocional.   | Expresión emocional.         |
| 3ª     | Etiquetado de emociones, significado de las emociones y asimilación emocional. | Comprensión emocional.       |
| 4ª     | Tristeza y vergüenza.  | Regulación emocional.        |
| 5ª     | Enfado y envidia.  | Regulación emocional.        |
| 6º     | El miedo.  | Regulación emocional.        |
| 7ª     | Ansiedad.  | Regulación emocional.        |

Tabla 2. Distribución de las sesiones del programa.

## MÉTODO

### PROPUESTA DE UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS.

- **Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004).**

La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995).

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995). La escala original (TMMS) es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional Percibida (IEP). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de los estados de ánimo.

- **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005).**

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005) de ahora en adelante simplemente MSCEIT. Es el único instrumento conocido basado en la ejecución de tareas para evaluar la IE a excepción de sus antecesores el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el MSCEIT R1.1. (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Research versión, Mayer et al., 2000). Tiene como objetivo evaluar las habilidades que configuran la IE de una forma más objetiva que las escalas de autoinforme. Está compuesto por 141 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, que miden a partir de ocho tipos de tareas de ejecución los cuatro niveles de habilidad de la IE. La evaluación con este instrumento permite obtener las siguientes puntuaciones *Inteligencia Emocional Total; Área Experimental; Área Estratégica o de razonamiento; Rama de Percepción y expresión de las emociones; Rama de Facilitación emocional; Rama de Comprensión de las emociones y Rama de Regulación emocional.*

## DISEÑO

Se propone un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control según la clasificación de Montero y León, (2007) La variable independiente (V.I) es el programa de educación y desarrollo de la Inteligencia emocional.

La posible finalidad principal del estudio de investigación es observar los posibles beneficios de la implementación del programa sobre una serie las variables dependientes que a continuación se detallan en la Tabla 3.

| VARIABLES DEPENDIENTES   | INSTRUMENTOS UTILIZADOS*  |
|--|---|
| <b>Inteligencia emocional como rasgo de personalidad</b><br>-Identificación emocional.<br>- Claridad emocional.<br>-Reparación emocional                           | Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004)                                  |
| <b>Inteligencia emocional como capacidad</b><br>Identificación emocional<br>Facilitación emocional.<br>Comprensión emocional<br>Regulación emocional.<br>IE total. | Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0;Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005) |
| <b>CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA</b>   | Cejudo-Prado (2013)   |

Tabla 3. Variables dependientes e instrumentos.

## 5. CONCLUSIONES

Podemos concluir con las diez recomendaciones (o criterios) fundamentales que con vendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo recogidas por Pena y Pérez González (2011):

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo del centro (dirección y claustro del centro, familias, y resto del personal) previamente a la aplicación del programa.
5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as.
7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la IE y favorecer su gene-

- ralización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
8. Incluir planes de formación y de asesoramiento de los agentes educativos (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
  9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
  10. Usar diseños experimentales o cuasi-experimental U es rigurosos e instrumentos fiables/válidos.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis editorial.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E. & FRIEDLANDER, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Jané
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y OTROS. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairos.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y OTROS. (2005). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GÜELL BARCELÓ, M. y MUÑOZ REDÓN, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1997). *What is emotional intelligence?*. Nueva York: Basic Books.
- MESTRE NAVAS, J.M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- OBIOLS, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- PASCUAL FERRIS, V. y CUADRADO BONILLA, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, 56-69. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

# DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS CON TDAH

LAURA FERRER GARCÍA  
CRISTINA RUBIO MEDINA  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
AMPARO MARTÍNEZ CANO

*Asociación Castellano-Manchega de Familiares con niños con Trastorno  
por déficit de Atención con y sin Hiperactividad*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Definición del Proyecto

La Inteligencia Emocional (IE) se define como la habilidad para percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos, posibilitando el uso adecuado y adaptativo de las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Una adecuada gestión de las emociones se asocia con mayores índices de felicidad, mejor funcionamiento social y mayor bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Con este proyecto pretendemos mejorar la identificación, comprensión y el manejo de las emociones en niños que padecen un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), a través de actividades de aplicación grupal. Dentro de las competencias emocionales a desarrollar se destacan:

- **“La identificación y comprensión de las propias emociones”** (autoconciencia): capacidad para conocer y comprender las propias emociones.
- **“La expresión emocional”**: capacidad para explicar sentimientos y emociones de forma correcta, haciendo un empleo adecuado de las palabras.
- **“El control o regulación emocional”** (autocontrol): capacidad de pensar antes de actuar, o reorientar los propios estados de ánimo que son perjudiciales.
- **“El reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas”** (empatía): habilidad para conocer y entender las emociones de los demás
- **“Las habilidades sociales”**: capacidad de comunicarse y establecer vínculos afectivos con los demás.
- **“La autoestima”**: capacidad de quererse a uno mismo y a los demás.

A su vez, se intercalarán actividades de relajación corporal a fin de fomentar la concentración y la atención de los niños ante los diversos estímulos.

## 1.2. Justificación

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad supone una afectación persistente y severa del desarrollo psicológico, resultante de la falta de atención, inquietud e impulsividad (Torres, 2005). Este trastorno es de origen neurobiológico, y se caracteriza no sólo por disfunciones cognitivas, sino también por la existencia de importantes alteraciones afectivas tanto motivacionales, como emocionales, en el individuo (López-Martín, Albert, Fernández-Jaén, y Carretié, 2009).

Aunque la etiología del TDAH todavía no se ha identificado claramente, la evidencia científica apunta a que los factores biológicos y hereditarios desempeñan un papel fundamental en el origen y en la expresión del trastorno, siendo importante señalar que el factor ambiental, aunque no desempeña un rol causal, puede aumentar o reducir la vulnerabilidad del sujeto a la hiperactividad (Barkley, 2002).

Los síntomas más específicos del TDAH son las dificultades para mantener la atención y la concentración, controlar las respuestas impulsivas, así como el exceso de movimiento o hiperactividad. A pesar de ello, no es posible describir la conducta precisa de todos los niños con este trastorno, ya que su comportamiento individual depende a su vez de otros factores como son, el nivel madurativo, la situación familiar y escolar (Puig y Balés, 2007).

En cuanto al ámbito afectivo, hay que destacar que las alteraciones emocionales en el TDAH apenas se han explorado. No obstante, existen algunas investigaciones en esta línea. Los estudios informan de que ciertos síntomas característicos del trastorno, como son la inatención y la impulsividad, pueden dificultar el reconocimiento emocional de expresiones faciales y de la prosodia (entonación emocional) (Barkley, 1997; Brown, 2002); siendo esa incapacidad de reconocimiento y comprensión emocional, factores que afectan al procesamiento de la información afectiva (Rapport, Friedman, Tzelepis, y Voorthis, 2002).

En este sentido, otras investigaciones sugieren que los niños con TDAH tienen mayor dificultad para reconocer emociones como el miedo y el enfado, no ocurriendo de la misma manera con las emociones positivas (Williams, Hermens, Palmer, et al., 2008).

Por otro lado, en relación a la expresión y a la regulación de las emociones, las teorías tradicionales sobre el TDAH defienden que estas personas poseen importantes dificultades para manejar sus estados afectivos (Barkley, 1997; Brown, 2002). Esa incapacidad en la regulación emocional es descrita por Barkley (1997) como un aumento inadecuado de la respuesta emocional en situaciones concretas, una menor empatía, una menor capacidad de regular los estados emocionales y una mayor dificultad para crear y mantener la motivación sobre una actividad específica. A efectos de esa incapacidad de control emocional, Reimherr, Marchant, Strong, et al. (2005) defienden que los adultos con TDAH integran un carácter irritable, labilidad emocional (desequilibrio emocional) y excesiva reactividad.

Finalmente, tras la revisión realizada, se puede concluir que existen problemas emocionales en niños, adolescentes y adultos con TDAH. Por tanto, se requiere el desarrollo del

presente programa para entrenar las habilidades emocionales en niños con TDAH, a fin de reducir las dificultades que poseen en la identificación, comprensión y regulación emocional; mejorando así, la capacidad de adaptación a su entorno (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera y Ramos, 2005).

### 1.3 Destinatarios

El proyecto que se desarrollará posteriormente mediante un curso destinado para aquellos niños que en la actualidad acuden a las instalaciones de la Asociación Serena. Esta Asociación se centra en mejorar aspectos personales y atenuar los déficits de aquellos que padecen el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Las edades de estos alumnos están comprendidas entre 6 y 12 años, por tanto, para abarcar tal rango de edad es necesaria la adaptación de las actividades. El número de alumnos que van a participar en el curso oscila en torno a 10.

## 2. OBJETIVOS

Como este proyecto se concretará en un curso donde explicaremos en qué consiste su temática y lo que vamos a trabajar en cada una de las sesiones. A su vez, es importante hablar de los refuerzos que se pueden obtener en su transcurso, y cómo es posible obtenerlos.

Estos son los objetivos que pretendemos conseguir con este proyecto y con su posterior concreción en un curso

- Identificar y comprender las emociones propias
- Fomentar el autoconocimiento personal
- Identificar las emociones de los demás
- Estimular la empatía hacia los estados emocionales de los otros
- Desarrollar la capacidad de hablar de los propios sentimientos
- Representar mediante mímica sentimientos y emociones
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Analizar causas y consecuencias de los sentimientos y formas adecuadas de manejarlos.
- Aprender a hablar por uno/a mismo/a
- Promover una imagen positiva de sí mismo/a y de los/as demás miembros del grupo.
- Mejorar la confianza y la comunicación del grupo
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo
- Promover hábitos de escucha activa, atención auditiva, y visual
- Experimentar la sensación de relajación

### 3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en el curso de “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños con TDAH” va ser dinámica, participativa y de sentido lúdico:

1. El dinamismo va a formar parte de cada una de las actividades que integran este curso. A su vez, se va a trabajar con diversas actividades, puesto que se considera importante evitar la situación de monotonía durante el desarrollo del curso.
2. Las actividades se van a realizar de forma conjunta, favoreciendo así las relaciones personales, la adaptación e integración grupal.
3. El factor lúdico, y más importante, va a permitir generar un ambiente de trabajo cálido, en el que los alumnos trabajen acciones productivas para su caso, disfrutando y pasándolo bien.

Es importante ser flexible en base a las actividades a realizar, ya que si en cierta actividad se observa poco interés por parte del alumnado, esta se puede modificar o cambiar. A su vez, el descanso entre las actividades será necesario para evitar el agotamiento íntegro y la pasividad del alumnado en una participación posterior, por lo que se han propuesto actividades de relajación para ese fin.

El refuerzo y autorrefuerzo va a ser un indicador imprescindible a tener en cuenta durante todo el curso, puesto que estos van a permitir que el alumno trabaje motivado, con disposición a realizar las tareas de manera eficaz y adecuada. Por tanto, teniendo en cuenta la metodología utilizada en la Asociación basada en la economía de fichas, el refuerzo se va a administrar de manera continua a través de emisiones vocales por parte del psicopedagoga, o a través de una administración de puntos (caritas de emoticonos sonrientes) que se consiguen cada tres actividades realizadas.

### 4. EVALUACIÓN

El proyecto de “Desarrollo de la Inteligencia Emocional” será evaluado a través de una *Escala de medida de la Inteligencia Emocional* y un *Cuestionario de satisfacción*). Ambos instrumentos serán cumplimentados por los alumnos a la finalización del curso.

#### **NOTA**

##### **Temporalización**

El curso con el que concretaremos este proyecto de “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños con TDAH” se desarrollará desde el día 12 de Abril y finalizará el día 3 de Mayo. Se realizará en las dependencias de la Asociación Serena de 17:00 p.m. a 18:30 p.m. Las actividades a realizar se desarrollarán durante 4 sesiones donde se abordarán diferentes bloques de contenido en base a las competencias emocionales que se pretenden mejorar: identificación y comprensión emocional, expresión emocional, control o regulación emocional, reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas, y habilidades sociales.

## REFERENCIAS

- BARKLEY, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. In *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- BARKLEY, R. A. (2002). *Niños hiperactivos ¿Cómo comprender y atender sus necesidades especiales?* (2ª edición). Barcelona: Paidós
- BROWN, T. E. (2002). DSM-IV: ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 2, 910-914.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y EXTREMERA, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. En *Revista Interuniversitaria de formación al profesorado*, 66, 85-108.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., SALOVEY, P., VERA, A., EXTREMERA, N., y RAMOS, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.
- LÓPEZ-MARTÍN, S., ALBERT, J., FERNÁNDEZ-JAÉN, A., y CARRETIÉ, L. (2009). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3, 17-29.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. SALOVEY, y D. SLUYTER (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- PUIG, C. y BALÉS, C. (2007). *Estrategias para entender y ayudar a niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- RAPPOR, L. J., FRIEDMAN, S. R., TZELEPIS A., y VOORTHIS, A. (2002). Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder. In *Neuropsychology*, 16, 102-112.
- REIMHERR, F. W., MARCHANT, B. K., STRONG, R. E., HEDGES, D. W., ADLER, L., SPENCER, T. J. et al. (2005). Emotional dysregulation in adult ADHD and response to atomoxetine. In *Biological Psychiatry*, 58, 125-156.
- TORRES, J. (2005). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. [En línea] <<http://www.afandem.org/paginas/PonenciaJulianTorres.pdf>> [27 de Febrero de 2013].
- WILLIAMS, L. M., HERMENS, D. F., PALMER, D., KOHN, M., CLARKE, S., KEAGE, H. et al. (2008). Misinterpreting emotional expressions in attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence for a neural marker and stimulant effects. In *Biological Psychiatry*, 67, 917-943.
- ZAMBRANO, C., DARIO, R. y FRANCO, J.E. (s.a.). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de 10 años de edad. [En línea] <<http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf>>. [3 de marzo de 2013].



# INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ALUMNADO CON TEA

MARÍA GARCÍA GUERRERO  
VÍCTOR ISMAEL GARCÍA CORONEL  
*Maestros P.T.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación pretendemos, desde la práctica educativa, resaltar la importancia que tiene incluir en el currículum de nuestros alumnos con trastornos del espectro autista (TEA) aspectos relativos al área social y comunicativa, derivada de sus necesidades educativas especiales, consistentes en el aislamiento y falta de contacto social y afectivo con otras personas.

Estas necesidades implican realizar una evaluación inicial de la situación en la que se encuentran nuestros alumnos y posteriormente, hacer un breve recorrido acerca de los materiales educativos dedicados a la intervención educativa basada en la comprensión de emociones y creencias en el alumnado con TEA, teniendo en cuenta que, una de las dificultades más comunes de estos alumnos es su incapacidad para comprender los estados mentales y, por consiguiente, el mundo social que les rodea (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1986).

## 2. AUTISMO: UN BREVE RECORRIDO TEÓRICO

Para comprender la importancia del proceso de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias con el alumnado con TEA, debemos tener bien claro quiénes son y qué características presentan. Para ello, nos remitimos a los criterios diagnósticos que nos ofrece el DSM-V en su revisión de 26 de enero de 2011.

Comenzamos definiendo el *trastorno del espectro autista*, como aquel que incluye el trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo de la infancia y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otra forma.

Para que se diagnostique a un alumno con TEA, debe presentar o cumplir los criterios A, B, C y D:

- A. Déficit persistentes en la comunicación y en la *interacción social* en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:
  - 1. Déficit en la *reciprocidad social y emocional*; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
  - 2. Déficit en las *conductas de comunicación no verbal* que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficit en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.
  - 3. Déficit en el desarrollo y *mantenimiento de relaciones adecuadas* al nivel de desarrollo (más allá de las establecidas con los cuidadores); que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.
- B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:
  - 1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
  - 2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).
  - 3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
  - 4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).
- C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).
- D. La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.

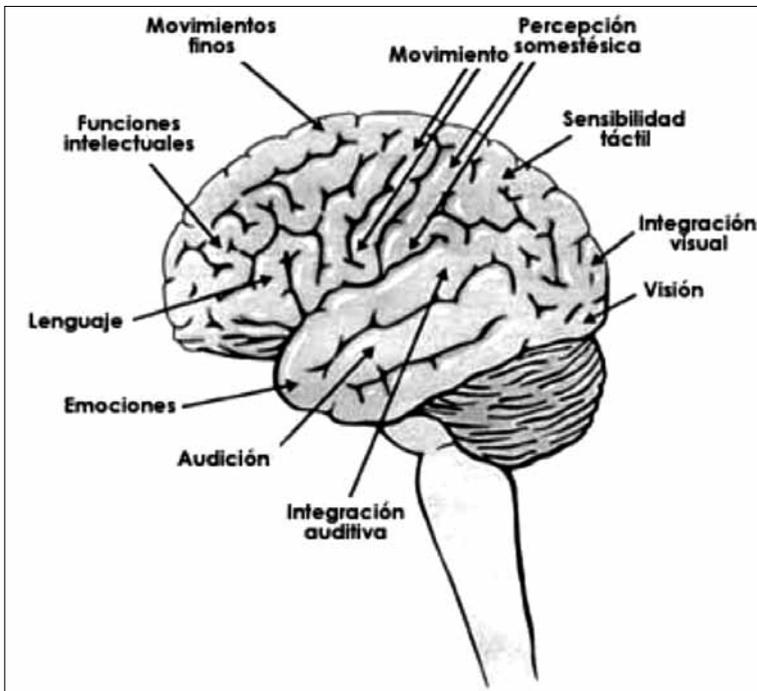
De la definición del DSM-V se desprende que los trastornos del espectro autista (TEA) implican una alteración en el desarrollo caracterizada por dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (APA, 2000) lo que insta a los profesionales que trabajamos con este colectivo a formarnos en competencia emocional para contribuir a la calidad de vida de estas personas a través de la enseñanza explícita de la comprensión de emociones.

### 3. COMPETENCIA EMOCIONAL Y TEA

En el acercamiento a la intervención educativa del alumnado con TEA debemos tener muy claro como educadores qué entendemos por emoción y qué relación implica con nuestros alumnos.

Las emociones no son entidades psicológicas simples, sino una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales, y psicológicos dentro de una misma situación polifacética, como respuesta orgánica a la consecución de un objetivo, de una necesidad o de una motivación.

Concretamente el hipotálamo forma parte de un conjunto de estructuras cerebrales conocidas como sistema límbico (punteado) que participan de manera importante en el origen y control, en la modulación de las emociones. En él se encuentra una serie de núcleos (grupos de neuronas) que tienen a su cargo funciones relacionadas con la generación, supresión y regulación.



Situando neurológicamente las emociones en el sistema límbico, debemos tener en cuenta que estas emociones, entendidas como imágenes esquemáticas de situaciones, presuponen un componente innato que, para su desarrollo, necesita de la interacción y la ayuda del adulto. Así, es de crucial importancia el papel que desempeñan, en primer lugar la madre como primera figura de apego, y en segundo lugar, los educadores como mediadores necesarios en la promoción de la competencia emocional coordinada con el desarrollo de las demás capacidades (Salovey y Sluyter, 1998) con el objetivo de facilitar la consecución de un equilibrio emocional y de adquirir estrategias adecuadas para afrontar los retos que propone el día a día.

En cuanto a las teorías que mantienen una relación con el componente emocional, podemos citar las siguientes:

- Teoría de la Mente.
- Teoría de la Ceguera Mental.
- Teoría del déficit afectivo social (Hobson, 1993)
- Teoría de la función ejecutiva (Russell)
- Teoría de la Hiperselectividad
- Teoría de la Coherencia Central (Firth 1989 y Happé 1994)
- Teorías neuropsicológicas y emoción (James, 1984)

Centrándonos en el autismo, las últimas investigaciones, siguiendo a Ana María Miguel Miguel (2006) sostienen que el problema se encuentra en:

- Una falta de neuronas espejo que son las responsables de las emociones y que no se activan en el caso de las personas con TEA.
- Cuando las personas con TEA ven una cara, una intervención conductual explícita en competencia emocional podría ayudar a mejorar su habilidad de interacción social, de acuerdo con los investigadores de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill (UNC)

Una vez descrito el concepto de emoción y relacionándolo con el autismo y las dificultades que encuentran estos en identificar las emociones queremos preconizar la importancia de la intervención educativa en la labor de enseñanza de las emociones; labor de la que se ha hecho eco nuestro currículum educativo a través de la incorporación de las competencias básicas a los decretos curriculares como concreción de nuestra Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) accediendo a un nuevo concepto de educación en el que se aboga por un modelo inclusivo de escuela en el que tiene cabida la heterogeneidad y diversidad del alumnado.

Dentro del colectivo de alumnos de nuestro sistema educativo, aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), necesitan de medidas extraordinarias y, en el caso de la competencia emocional, es necesaria la enseñanza explícita de la misma de un modo sistemático y prolongado a través de tareas que evalúen la comprensión de las emociones y creencias, mejorando así su rendimiento de manera positiva y redundando en un mayor desarrollo de la competencia social.

Al cobijo de nuestro currículum que consiente y entiende que es necesaria la formación del alumnado en tareas de competencia emocional, nos ponemos manos a la obra, haciendo un seguimiento pormenorizado de los materiales a los que tenemos acceso para trabajar esta competencia en nuestras aulas para el alumnado con TEA.

Queremos así, reflejar el material educativo disponible actualmente para un colectivo de alumnos que presentan un gran déficit en la percepción y expresión de emociones, sentimientos y deseos, elementos cruciales a la hora de contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto;<sup>1</sup> con el objetivo de poder ayudar al resto de profesionales ofreciéndoles un banco de

---

1 Revista Electrónica Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol 7.Nº2. Diciembre 2006.

materiales ya creados y estrategias educativas que favorecen la adquisición de la competencia emocional.

#### 4. MATERIAL EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Tratamos a continuación de proponer un listado de material TIC que se encuentra disponible en el mercado para trabajar la competencia emocional con los alumnos con TEA y, en segundo lugar, exponer la experiencia y ejemplo que ofrece una madre sobre cómo trabajar paso a paso las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado) que nos ha servido de referencia en nuestra metodología de trabajo para con nuestros alumnos en clase.

##### -RECURSOS TIC PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Nos centraremos primeramente en los recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ya que las nuevas tecnologías suponen un potente recurso para estos alumnos a nivel comunicativo, de ocio y tiempo libre, de valoración y diagnóstico y especialmente en el campo de la Educación y la Comunicación además de ayudar al alumnado con TEA a superar sus tareas referentes a la comprensión de las emociones<sup>2</sup>.

- **Material Aprende con Zapo.** (J.L. Martínez) Es una colección de propuestas y materiales didácticos para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales que incluye numerosas actividades y juegos que se presentan tanto en soporte papel como en soporte informático.
- **INMER-II<sup>3</sup>:** Sistema de Inmersión en Realidad Virtual para Personas con Autismo (S. Orts, 2004) Pretende ayudar a las personas con TEA a superar las dificultades que presentan en relación con la comprensión de la imaginación y de las representaciones simbólicas, dentro de un entorno familiar y a través del juego. El entorno virtual elegido es el Supermercado por ser familiar para muchas de las personas con TEA.
- **PEAPO:** Programa de Estructuración Ambiental Por Ordenador para personas con TEA (L.P Maza) Peapo es un recurso atractivo y claro, de sencillo manejo, favorecedor de la comunicación, orientado a la mejora de las capacidades de autodirección de las personas con algún TEA. El diseño del programa favorece la autonomía en el uso de estos sistemas, al adaptar estos sistemas a un soporte multimedia dotándolos de mayor accesibilidad.
- **Cara Expresiva.**<sup>4</sup> El programa de la Cara Expresiva, como dicen en la presentación, los autores de esta traducción y adaptación (enero de 2002), Rosa Arévalo y Ricardo

---

2 J. Lozano. Ballesta y S. Alcaraz: "Software para enseñar emociones al alumnado con TEA". Universidad Murcia.

3 Trabajo realizado por la Unidad de Investigación ACCESO de la Universidad de Valencia.

4 [http://www.timon.com/far/cara\\_expresiva.html](http://www.timon.com/far/cara_expresiva.html)

Sánchez (otros dos apasionados del autismo y del mundo de la discapacidad sin relación directa con los mismos), es una adecuación de Responsive Face (<http://www.mrl.nyu.edu/~perlin/facedemo/>), de Ken Perlin, director del New York University Center for Advanced Technology y profesor en el Computer Science Department de la New York University. Siguiendo a los autores, el juego, donde una cara de mujer puede adoptar diferentes expresiones faciales, pretende ser una herramienta útil para aquellas personas que tienen dificultades en la interpretación y utilización de las expresiones faciales, así como en la identificación de los estados emocionales.

- **MEDIATE**<sup>5</sup> es un espacio dirigido a niños y niñas autistas, cuyo objetivo es validar un nuevo tipo de entorno inmersivo, inteligente y multisensorial que reacciona ante la presencia y movimientos del usuario.

## 5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Siguiendo a Anabel Cornago<sup>6</sup>, a la que agradecemos la recopilación de material que ha dejado en su Blog, el trabajo de enseñanza de emociones a nuestros alumnos con TEA, lo hemos organizado del siguiente modo:

### Comprensión emocional:

- a. *Identificación de expresiones faciales*: paso necesario para enseñar a reconocer, nombrar y emparejar las cuatro emociones básicas. Para trabajarlo podemos utilizar fotografías de los alumnos y de los maestros o dibujos muy básicos que reflejen las emociones, hacer parejas y cuando el alumno con TEA domine el ejercicio anterior se le pide que señale, que las coja o las guarde en una caja.
- b. *Comprensión de la relación entre situación y emoción*: en este paso se pretende que el alumno sea capaz de identificar qué estados emocionales se producen en diversas situaciones (anticipar la emoción que se producirá) así como explicar la relación causal entre situación y emoción. Para ello, las actividades a realizar son principalmente de análisis de imágenes o la realización de representaciones con miniaturas, trabajando posteriormente la causalidad: “¿por qué está el niño triste?”
- c. *Comprensión de la relación entre deseo y emoción*: se trabaja de la misma manera que el paso anterior pero estableciendo relación entre los deseos y su posible cumplimiento o no como factor determinante de las emociones resultantes. Un recurso que da buen resultado es crear materiales específicos en los que los alumnos sean los propios protagonistas de las historias que les narramos.

---

5 Proyecto coordinado entre la Universidad de Pompeu Fabra; Portsmouth y Hilverson con el apoyo del King's College.

6 Madre de un niño con autismo (<http://elsonidodelahierbaalcrecer.blogspot.com/>)

- d. *Comprensión de la relación entre emoción y pensamiento.* Para este objetivo el alumno debe tener muy claro qué es “decir” y “pensar” emplear nubes y bocadillos de pensamientos y tener ciertas Habilidades de Teoría de La Mente que les permita diferenciar las creencias propias de las ajenas. Sólo después, podremos asociar la emoción al estado mental de otra persona.<sup>7</sup>
- e. *Una situación entre diferentes emociones.* El objetivo de este apartado es mostrarle al alumno cómo las personas pueden sentir emociones muy diferentes, incluso contrarias (tristeza-alegría) ante una misma situación.
- f. *Crear historias con emociones* (fichas de trabajo)
- g. *Lectura de una historia que trabaja una emoción.* Preguntas y soluciones.

### Expresión emocional:

- a. *Expresión facial y corporal.* En este punto los alumnos deben aprender a utilizar su rostro y su cuerpo para expresar emociones. Para ello, nos serviremos del análisis por separado de los diferentes componentes faciales (ojos, cejas y boca) Partiendo de imágenes, pedimos al niño que haga lo mismo.
- b. *Autorregulación de la expresión emocional.* Siguiendo el Blog de Guadalupe Aula Autista y un artículo de Francés Vega, de “Viviendo en otra dimensión, se nos propone en este apartado ayudar al alumnado con TEA a reconocer cómo se siente ella misma ante diversas situaciones, hacerla consciente de qué cosas generan alegría, miedo, tristeza o enfado.
- c. *Adaptación de la expresión emocional al entorno y a las situaciones concretas.* Finalmente debemos enseñar a los alumnos algunas normas básicas de conducta social relacionadas con la expresión emocional. Para ello es conveniente elaborar una libreta de normas y situaciones que sirva posteriormente de guía y referencia. También nos servirán las historias sociales con pictogramas.

La autora especifica que a lo largo del programa hay que asegurarse de que el niño atiende e interacciona con el adulto que le enseña.

Presentamos a continuación algunas de las emociones representadas por uno de nuestros alumnos con TEA siguiendo esta metodología de trabajo.



## 6. CONCLUSIÓN

Actualmente nos encontramos trabajando con un grupo de alumnos con TEA en un centro específico de Ciudad Real. En nuestra clase, hemos comenzado a trabajar la competencia emocional iniciando el reconocimiento de expresiones faciales, aprovechando la asamblea diaria, en la rutina de los buenos días, identificando las emociones básicas y preguntando a los alumnos cómo están.

Posteriormente hemos pasado a dibujar y representar las emociones asociándolas a situaciones y, aunque no hemos finalizado el programa de intervención, hemos decidido compartir esta experiencia de recogida y búsqueda de información sobre la competencia emocional, con la intención de que su puesta en práctica, sea tarea obligada en los centros educativos ya que, al enseñar, comenzarán a descubrir lo que sienten los alumnos con TEA, a comprender, a entender y... sin querer, esa mirada perdida, esa imagen de pasividad escondida, comenzará a dar paso a un niño que quiere abrir los brazos al mundo, deseando empaparse de su belleza y matices enseñándonos al mismo tiempo que merece la pena *educar*.

*“Una cosa que uno aprende al final en la vida es que las personas autistas por lo menos, son menos complicadas y en cierto modo son, en un sentido fundamental, mejores que las demás personas” (Ángel Rivière)*

No sabemos si mejores o peores, pero desde luego personas.

## REFERENCIAS

- AYUDA-PASCUAL, R., MARTOS PÉREZ, J. (2007). Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal en niños con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. En *REV NEUROL*, 44 (Supl 2), S57-S59.
- CAMARGO, A. Las emociones paso a paso [En línea] <<http://elsonidodelahierbaalrecreer.blogspot.com/http://www.aulautista.com/>>
- FLORES DÍAZ, R., ROMERO TENA, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de un caso. En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, Julio, 5-28.
- LOZANO MARTÍNEZ, J., BALLESTA, J., ALCARAZ, S. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. En *Comunicar*, 36, v. XVIII, *Revista Científica de Educomunicación*, 139-148.
- LOZANO MARTÍNEZ, J.L., ALCARAZ GARCÍA, S., COLÁS BRAVO, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en el alumnado con trastornos del espectro autista. En *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 65-78.
- LOZANO MARTÍNEZ, J.L., ALCARAZ GARCÍA, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, 2, 261-288.
- MIGUEL MIGUEL, A.M. MARÍA (2006). El mundo de las emociones en los autistas. En GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.) *Estudio de los comportamientos emocionales en la red* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, 2. Universidad de Salamanca.
- TIRAPU-USTÁRROZ, J., PÉREZ-SAYES, G., EREKATXO-BILBAO, M., ELEGRÍN-VALERO, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? En *REV NEUROL*, 44 (8), 479-489.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (coord./ed). *Expreso mis sentimientos si tú me ayudas: un caso particular de autismo. Experiencias de aula del maestro de audición y lenguaje*. Granada: Ediciones Ada Book. S.L. ISBN 978-84-92529-28-5.



# LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LOS GRADOS DE MAESTRO Y EN EL TRABAJO DOCENTE

MIGUEL LACRUZ ALCOCER  
ALEJANDRO CASADO ROMERO  
ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ  
ANA ISABEL MOLINA DÍAZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN. LO QUE BOLONIA EXIGE

En los países miembros de la UE el desarrollo y mantenimiento del capital humano en términos de habilidades y competencias representa un factor importante para el desarrollo sostenible y la cohesión social. ¿Qué habilidades y competencias son necesarias para las personas que les sirvan para llevar una vida exitosa y responsable, y para enfocar adecuadamente los retos del presente y del futuro? ¿Cuáles son las normativas teóricas y fundamentos conceptuales para la definición y selección de un conjunto limitado de competencias clave?. Intentando dar respuesta a estas preguntas la OCDE patrocinó diversas investigaciones, de entre ellas podemos destacar señalar el Proyecto DeSeCo (acrónimo de Definición y Selección de Competencias:

Fundamentos teóricos y conceptuales), con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para informar a la identificación de las competencias clave, para fortalecer las evaluaciones internacionales, y para ayudar a definir los objetivos generales de los sistemas de educación y de formación permanente.

La Declaración de Bolonia se vio reforzada por el Consejo Europeo al señalar la necesidad de fortalecer y renovar la educación superior y la investigación en la Unión Europea. En el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en 2000, se fijó el objetivo estratégico de que la Unión Europea debía convertirse en *la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social* (Consejo Europeo, 2000).

Como consecuencia de estos postulados numerosos pedagogos desde los primeros momentos del nuevo siglo tomaron conciencia de los cambios que se avecinaban en los países de nuestro entorno, así lo veía Gimeno, (2002): *“Los sistemas educativos actuales afrontan nuevos retos planteados por la aceleración del cambio social, que ha generado un profundo cambio de mentalidades, de valores y de costumbres en la nueva sociedad del conocimiento, cuyos patrones económicos y productivos se enfrentan a cambios sin precedentes históricos”*.

A partir de ese momento al tener que formar al profesorado en competencias se produjo un cambio del paradigma de formación que repercutió significativamente en las instituciones universitarias españolas, que se vieron en la necesidad de modificar sus planes de estudio para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de equiparar la formación universitaria a nivel internacional a través de la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y mediante la búsqueda de una identidad común de los títulos Universitarios.

Intentando adecuar la Universidad Española a lo exigido por Bolonia se publicó el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

A partir de entonces, los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Grado o Master deben tener en el centro de sus metas la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando algunos contenidos y objetivos, cambiando aspectos metodológicos en la transmisión de los conocimientos y en el papel de los docentes, poniendo un gran énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, y dando mayor protagonismo al trabajo autónomo del alumnado, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición competencial.

La formación no puede estar de espaldas al mercado de trabajo, por ello, compartimos la idea de Cantón cuando afirma que en todos los casos los nuevos planes de estudios deben *“formar a los graduados en función de las demandas del mercado laboral para que sean capaces de adquirir, además de conocimientos y destrezas profesionales, las competencias necesarias para convertirse en profesionales flexibles capaces de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional”*. (Canton, 2011).

En la justificación de esta norma legislativa debemos destacar la inclusión de ideales cercanos a temas relacionados con la competencia emocional, se señala que se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

A partir de la publicación de este R.D. 1393/2007, en el que se recoge que en la memoria para la verificación de títulos oficiales deben especificarse las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título teniendo en cuenta que estas competencias deben ser evaluables, se inicia con ello el dibujo del perfil profesional que cada Graduado debe tener al finalizar sus estudios, y este perfil se diseña con los matices que les proporcionan las distintas competencias que les son exigibles para obtener la titulación correspondiente.

En este proceso de reforma de la educación superior en el ámbito europeo, en nuestro país se han realizado importantes esfuerzos, tanto por profesores como administradores educativos para definir las competencias que el estudiante debe adquirir en los distintos niveles edu-

cativos, igualmente se ha intentado concretar el cómo estas competencias deben ser plantadas y evaluadas, sus relaciones con los objetivos, los contenidos y las prácticas de enseñanza. En los últimos años ríos de tinta se han dedicado a intentar definir y contextualizarlas intentando concretar los resultados de aprendizaje que expresan, y, por tanto, lo que el estudiante conocerá, comprenderá y será capaz de demostrar al finalizar un determinado periodo de formación.

Tomando como referente las directrices para los nuevos planes de estudio de Grado de Educación Primaria e Infantil diseñados según las pautas marcadas en el artículo 12.9 del Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30/10/2007), éstos deberán diseñarse con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente.

## 2. DE LA LEGISLACIÓN A LA PROGRAMACIÓN DE AULA

Para que los postulados de Bolonia pudieran ser aplicados de forma eficiente en nuestras Universidades la Administración educativa española se vio obligada a modificar la anterior Ley de Universidades, lo hizo con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Esta Ley destaca el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación.

Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

Los cambios legislativos también tuvieron que aplicarse en las enseñanzas no universitarias, por ello el 4 de mayo de 2006, el BOE publicaba la nueva Ley Orgánica de Educación, conocida como LOE que recogía en sus fundamentos las competencias básicas a adquirir por

el alumnado de las enseñanzas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Esta incorporación a la programación de aula del profesorado supone un enriquecimiento del modelo curricular desarrollado hasta ese momento. De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que se contemplaban en el currículo LOGSE, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar si queremos conseguir su desarrollo efectivo en la práctica educativa cotidiana.

En la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, se recoge que el currículo pretende lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo, lo que sin duda facilitará que se den los primeros pasos en la adquisición de las competencias básicas cuya consecución se espera al final de la educación obligatoria.

Este desarrollo integral de nuestro alumnado previsto en la legislación vigente sería misión imposible si no impregnáramos nuestra actuación educativa cotidiana de los principios y valores de la educación emocional, por ello nos parece muy oportuno que la comunidad de Castilla-la Mancha, en los aspectos que la autonomía en educación se lo permitía, legislase al respecto y añadiera la competencia emocional al resto de las otras ocho competencias del estado español

En el Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en su Artículo 6, se definen las Competencias básicas como “*un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal*”.

En esta regulación legislativa se intenta una concreción conceptual de todas las competencias, incluyendo la emocional y su desarrollo por edades en el tiempo escolar del alumnado, intentando una inclusión de esta a lo largo de los cursos y niveles en la enseñanza de esta comunidad. Partiendo de la idea generalmente aceptada de que las emociones evolucionan a lo largo del desarrollo tanto en su complejidad como en el modo de expresarlas.

Otro concepto de competencias la encontramos en el artículo 6 del Decreto 68/2007, en el que se definen como “*un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo*”.

Una concreción de la competencia emocional la tenemos en el R.D. 1630/2006, en cuyo artículo 2 se señala que la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas y que en ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo y en el artículo 3, al concretar los objetivos de este nivel se señala que la Educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan, entre otros desarrollar sus capacidades afectivas.

En el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades: Identificar los propios senti-

mientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

A partir de estas propuestas legislativas podemos tener la convicción de que lo emocional, las emociones son educables, su educabilidad debe estar entre los objetivos y actividades de la actividad docente mediante una acción continuada y sistemática, integradora de sus distintas dimensiones.

La educación en el aula de la competencia emocional debe lograr en el alumnado habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, para examinar los estados de ánimo y sentimientos ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares y sociales.

El contenido de esta competencia se organiza en dos dimensiones y cuatro sub-dimensiones asociadas. Las dimensiones son conocer y controlar las propias emociones y gestionar las relaciones interpersonales, especialmente las que tiene lugar en el espacio didáctico de aula con el profesorado, como defienden Fernández-Berrocal y Extremera, 2004. El papel de los docentes es clave por dos razones:

- Los alumnos tienen la oportunidad de observar un modelo comportamental y actitudinal y socio emocional al que en muchos casos querrán y tendrán que imitar.
- Los profesores, a su vez, aprenden a afrontar con eficacia los contratiempos cotidianos y el estrés laboral.

### 3. COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL GRADO DE MAESTRO

Previamente a ejercer la docencia, y tener la responsabilidad de programar la enseñanza para aplicar los contenidos curriculares según lo previsto en la legislación correspondiente que desarrolla la LOE, parece lógico que nos planteemos que es lo que los planes de estudio en la formación de maestros en Infantil y Primaria tienen programado para capacitar a los maestros para ejercer su docencia. Limitándonos a señalar lo referido a la competencia emocional que los profesionales de la educación deben sentir y practicar.

Tomando como referente las directrices para los nuevos planes de Grado de Educación Primaria e Infantil diseñados según las pautas marcadas en el artículo 12.9 del Real Decreto 1393/2007, éstos deberán diseñarse con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente.

Con el fin de tener una visión global del perfil del Graduado en Magisterio de Infantil y Primaria en los aspectos cercanos a la educación emocional, partimos en este apartado de los documentos publicados en la UCLM y en la Facultades de Educación con la denominación: “*Memoria para la solicitud de verificación del título de Grado de Maestro en Educación Infantil*” y también en “*Memoria para la solicitud de verificación del título de Grado de Maestro en Educación Primaria*”.

Debemos destacar que el objetivo fundamental de los dos títulos es formar maestros en Educación Infantil y Primaria con capacidades múltiples, entre otras: de desenvolverse en

diferentes contextos, adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos, que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar y además, que sean críticos, reflexivos, con iniciativa y comprometidos con su profesión.

Con la formación generalista, prevista en la legislación se pretende formar maestros de Educación Infantil y Primaria competentes en todos los niveles de la etapa y en todas las áreas del currículo, de tal forma que dominen todos los contenidos propios de la Educación Infantil y Primaria y su relación interdisciplinar, para que, de esta forma puedan, partiendo de los principios de estas etapas, lograr los objetivos de las mismas. Dicha formación está también enfocada a que los graduados puedan desarrollar todas las funciones propias del profesorado en general y del profesorado de Educación Infantil y Primaria en particular. Y todo ello, con capacidad crítica y con capacidad de adaptarse de manera eficiente a entornos de rápida evolución.

### 3.1. Competencias generales y específicas

Nos encontramos con dos tipos de competencias: generales diseñadas para el conjunto del título, y específicas que se fijan para cada uno de los módulos en que se estructura el plan de estudios del título.

A su vez, el bloque I. Competencias generales del título las diferencia en 4 tipos :

1. Competencias generales comunes a los títulos de Grado.
2. Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado.
1. 3. Competencias generales propias de los títulos de Maestro en Educación Infantil y Primaria establecidas por las Ordenes ECI/3854/2007 y ECI/3857
2. Competencias generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha, que son las fijadas por la UCLM para sus títulos.

Las Competencias generales comunes a los títulos de Grado, y por ello tanto para Infantil como para Primaria, se concretan en ocho sub-competencias, de las cuales en cuatro de ellas se hacen referencia a aspectos relacionados con la competencia emocional, en concreto la 1.1. Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la 1.2. propone que se debe promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, igualmente en la 1.3. se defiende también promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y por último en la 1.6. en la que -entre otros temas- se propone que el alumno de grado debe ser capaz de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativa, científica y ética.

Las Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado son cuatro, de ellas, la última exige un compromiso ético y deontología profesional.

Al analizar las **competencias generales propias de los títulos** de Graduado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria observamos claras diferencias en lo que tiene que

ver con la educación emocional, mucho más explícitamente son tratados estos aspectos en los estudios de Educación Infantil que en los destinados al Grado de Primaria, en concreto, en la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, son doce las competencias que los alumnos deben adquirir de las cuales, se citan valores y objetivos relacionados con la competencia emocional en cinco de ellas, en concreto:

- 3.2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- 3.3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- 3.4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- 3.5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.  
Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- 3.10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

Mientras que en Educación Primaria en la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, de los doce objetivos planteados solamente en tres, se tratan aspectos relacionados con la educación emocional, en concreto:

- 3.4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- 3.5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- 3.8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

### **3.2. Competencias generales propias del Título de Graduado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha**

Desde las diferentes Facultades de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha se ha querido desarrollar estas competencias generales, y establecer una serie de competencias básicas válidas para todas las titulaciones, menciones y asignaturas que se establezcan. Estas competencias se encuentran agrupadas en tres grandes grupos: Valores y Práctica Profesional, Conocimientos y Enseñanza. Por tanto, todos aquellos estudiantes que obtengan el grado de

Maestro en Educación Infantil deben demostrar haber desarrollado más de cuarenta competencias que definen su actuación profesional, seguidamente haremos referencias a aquellas que están relacionadas con el tema de nuestro estudio.

En un primer apartado dedicado a Valores y Práctica Profesional, se plantea la necesidad de que los profesionales de la educación deben tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices. De aquí la importancia que siempre tiene en la Facultad de Educación que los profesores actuemos modélicamente, dando ejemplo de didáctica y dominio profesional, actuando como patrón ético y didáctico, siendo espejo en el que los futuros maestros-as puedan mirarse. Esta actuación ética también se hace efectiva y real cuando nos relacionamos con los padres y tutores y con el resto del profesorado, en todo caso de esta actitud nuestra va a depender en buena medida la eficacia de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En el segundo apartado relacionado con los conocimientos nos hace pensar que la transmisión de competencias éticas y emocionales también tienen que ser una constante en la transmisión que los maestros realicen cotidianamente para lograr los objetivos previstos en el currículo de cada curso, y nivel de la educación obligatoria de nuestro sistema educativo, por ello se señala en este apartado que al transmitir conocimientos los maestros deben ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Infantil y Primaria.

El futuro maestro también debe ser consciente de que la transmisión de conocimientos de materias curriculares no puede estar ajena a un determinado modo de estar en clase, de mirar y tratar a los alumnos, de motivarles, con empatía, paciencia y afecto acogedor, para lograr hacer más efectivo su interés para aprender lo previsto en nuestra programación. Esa forma de estar y actuar en clase también va a influir en el aprendizaje del alumnado que puede verse influido por su desarrollo físico, intelectual, lingüístico, social, cultural y emocional. En un tercer sub-apartado relacionado con los conocimientos se nos señala que el maestro y maestra que termine sus estudios con lo previsto en la enseñanza del Plan Bolonia debe conocer diferentes estrategias para promover buenos comportamientos y promover ambientes de aprendizaje positivos.

Hay un tercer apartado en estas competencias propias de los títulos de Graduado en maestro de la UCLM, que se relaciona con la enseñanza, y aunque en el mismo no se alude expresamente a aspectos de la competencia emocional si se hace referencia específica y concreta a las capacidades que se deben adquirir para planificar todos los elementos del proceso de enseñanza, en los que la competencia emocional no puede estar ausente, incluida la evaluación.

En la práctica de la enseñanza y dirección de la clase, el Graduado debe tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje; favorecer un ambiente adecuado para la consecución de los objetivos de aprendizaje donde la diversidad sea valorada y los alumnos se sientan seguros, además de tener expectativas positivas sobre el comportamiento del alumnado y establecer un claro marco de disciplina en clase para anticipar y dirigir el comportamiento de los alumnos de forma constructiva, y promover el auto-control y la autonomía.

#### 4. COMPETENCIA EMOCIONAL Y PRÁCTICA DOCENTE

Dibujado a grandes trazos el perfil humano, afectivo y emocional que los futuro maestros y maestras deben ofrecer para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas del siglo XXI antes de finalizar, a modo de síntesis nos acercamos a lo que diversos profesionales de la docencia antes y después de los postulados de Bolonia ya defendían como actitudes docentes de los educadores cercanas a lo que ahora llamamos competencia emocional.

Un gran número de profesores y estudios de orden pedagógico, psicológico o sociológico relacionados con la educación destacan la importancia que tiene para la formación del alumnado, el autoconcepto, el equilibrio psicológico y la “inteligencia emocional” del profesorado, así lo señala Fernando Savater (1997, El valor de educar):

*“Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros (...). La profesión de maestro -en el más amplio sentido del noble término, en el más noble también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada”.*

Efectivamente, el optimismo es necesario para ejercer la docencia con eficacia de la misma manera que hay que transmitir en cada clase amor por la profesión, ilusión y ganas, los pesimistas y los tristes que se dediquen a otro oficio, hay que amar la profesión, siendo feliz en su ejercicio, valorándose así mismo como un profesional competente por que como Jaume Carbonell (2008) afirma: *“los maestros y maestras con autoestima se aceptan a sí mismos, reconociendo sus límites pero cultivando y recreando al máximo sus potencialidades y posibilidades; saben gozar den los tímidos avances y de las pequeñas cosas -porque las pequeñas cosas son poderosas-; tienen la mente abierta a nuevas sugerencias y alternativas; y, lo que es más importante, son capaces de dialogar con sí mismos para fortalecer el dialogo con los demás”.*

También se educa a través del testimonio personal. El amor por la educación la transmite el profesorado cada día en su clase, en el énfasis que ponga en sus explicaciones, en los valores que practique, que exprese, que ponga en práctica durante su magisterio. En esta profesión más que en otras es exigible actuar igual que se piensa, como afirma Carbonell, (2008, 218): *“debe haber coherencia entre el discurso y la práctica, entre lo que se piensa, se dice y se hace. Eso es lo que el alumnado valora, con el paso del tiempo, de los profesores y profesoras que tuvo”.*

En estos tiempos de crisis económica y social sigue siendo importante que los docentes no caigamos en la desmoralización de la desesperanza, por las agresiones que la enseñanza pública está sufriendo en todos los aspectos, los que llevamos más años en la profesión debemos ejemplarizar con nuestras competencias emocionales adquiridas a lo largo del tiempo que no podemos renunciar a defender una enseñanza de calidad en todos los niveles del sistema educativo, que no hay futuro sin educación y sin valores en la educación, Santos Guerra, M. A. (2006) se plantea una serie de interrogantes sobre la evolución de las emociones y sentimientos del profesorado con la experiencia: ¿cómo nos va haciendo la expe-

riencia?, ¿más sensibles, más solidarios, más optimistas, más sabios?, o por el contrario nos vamos haciendo con el paso de los años más escépticos, más cínicos, más autoritarios, más amargos?, ¿qué hay en el contexto que nos lleva a un lugar u a otro?, ¿cómo vivimos nosotros la práctica para la experiencia que, automáticamente, solo nos da años, nos dé también sabiduría y amor?

A lo largo de muchos años de docencia en los distintos niveles del sistema educativo tuvimos siempre la idea de que la tarea como profesor implicaba algo más que transmitir unos conocimientos teóricos o prácticos sobre unos materiales curriculares previstos en los planes de estudios correspondientes. Siempre sentimos que había que transmitir emoción en la voz y convicción en los sentimientos transferidos, es decir, comunicar vida, valores, ideas, afectos, alma, sentimientos, sensaciones, algo que no se puede medir, pero que algunos son capaces de hacer sentir, de transmitir a los demás. Como aprendices de humanistas, estamos cercanos a lo expresado por Esteve (2003): “*Este es el objetivo: ser maestros de humanidad a través de las materias que enseñamos o, quizás, a pesar de las materias que enseñamos, recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría, rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, los conocimientos esenciales que les permitan entenderse a sí mismos y comprender el mundo que les rodea*”.

“*La educación es, sobretudo, un acto de amor*”, dice Freire. Se educa a través del afecto del cariño, de la empatía, de la confianza mutua entre docente y discente, para lograr la mayor efectividad en esta tarea hay que tener complicidad, debe existir una corriente de emotividad, afectividad, cariño...

Últimamente dicen que esto de enseñar con la inteligencia, el afecto y el corazón, se llama competencia emocional, que la tienen algunos docentes y que conviene que la adquieran los futuros Graduados de maestro en Infantil y Primaria, en ello estamos, siendo aprendices de maestros, así, es posible, que algún día en nuestro pupitre también florezca la competencia emocional.

## REFERENCIAS

- CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). *Una educación para mañana*. p. 111. Barcelona: Octaedro.
- CANTÓN MAYO, I. y CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. En *Tendencias pedagógicas*, 18, 153-172.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*, 219. Barcelona: Paidós.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). [En línea] <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>> [20 de abril de 2013].
- GIMENO, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº. Extraordinario, 2002, 271-292.

- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006. [En línea] <[www.mec.es](http://www.mec.es)>.
- SABATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonus.



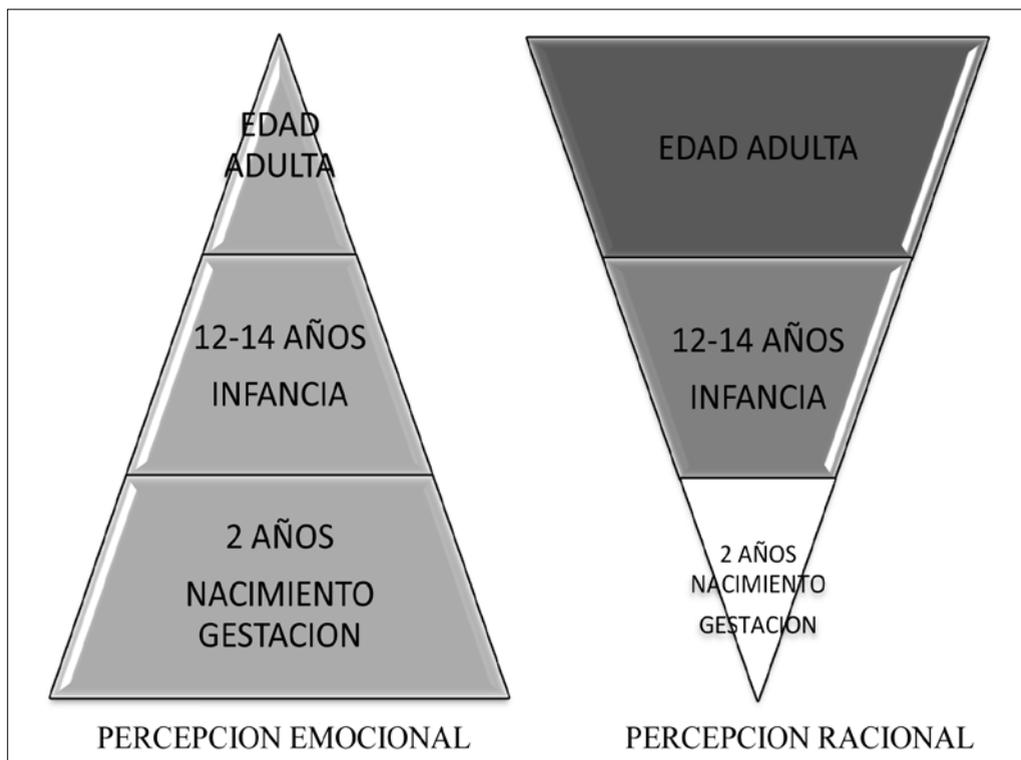
# COMPETENCIA EMOCIONAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

MIGUEL LACRUZ ALCOCER\*  
ALEJANDRO CASADO ROMERO\*  
M<sup>a</sup> CONCEPCIÓN ALMENA TORRES\*\*  
*Facultad de Educación. UCLM.\**  
*Orientación Educativa. JCCM.\*\**

## 1. INTRODUCCIÓN

Vamos a empezar explicando lo que entendemos, siguiendo al Dr. Blay Llaudará, por Percepción: “sensación interior resultante de lo que sentimos, pensamos o experimentamos con los sentidos. Cómo procesamos esa información, la interpretamos y la hacemos nuestra.” (2012:46). Para entender la importancia de la inteligencia y competencia emocional, es imprescindible hacer una distinción entre Percepción Racional y Percepción Emocional. La Percepción Racional es objetiva, es dual puesto que distingue entre el dentro y el fuera, es la percepción de la lógica, frente a la Percepción Emocional que es subjetiva, es globalidad, totalidad, es la percepción del sentir.

La trascendencia de esta diferenciación radica en que el ser humano, hasta los dos años de edad, tiene una percepción total y absolutamente emocional. Y a partir de los dos años empieza progresivamente a utilizar la Percepción Racional que irá, poco a poco, adquiriendo relevancia hasta los 12-14 años de edad.



A la hora de abordar la emoción en el aula, su relación con el aprendizaje y cómo integrarlos para un desarrollo óptimo del alumno/a, es imprescindible tener en cuenta que para el niño/a, especialmente durante los primeros niveles del sistema educativo (Ed. Infantil y primeros ciclos de Ed. Primaria), los hechos y situaciones que vive se convierten en experiencias emocionales que van dando forma a su carácter y su personalidad y que, inevitablemente, condicionan en uno u otro sentido su aprendizaje escolar. Por ello, el esfuerzo de los adultos, familias y educadores, debe tener como guía esta Percepción Emocional. La forma de comunicarse con ellos/as, de hablarles y escucharles, de actuar, de resolver conflictos, de educarles, será tanto más efectiva cuanto más se tengan presentes sus emociones.

## 2. APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Las Dificultades en el Aprendizaje se refieren a un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí. Las razones fundamentales de tal confusión son:

- La falta de una **definición** clara, porque no nos ponemos de acuerdo a la hora de entender qué son las dificultades de aprendizaje.

- Los **solapamientos** existentes entre los diferentes trastornos que integran las Dificultades en el Aprendizaje, sobre todo cuando median aspectos de privación educativa y social.
- La **heterogeneidad** de la población escolar a la que se refieren. Puesto que las dificultades de aprendizaje no son exclusivas de un grupo social, de un nivel económico, de zonas rurales ni urbanas, etc... sino que afectan a un conjunto caracterizado por la diversidad y las diferencias  
La expresión Dificultades en el Aprendizaje, tanto fuera como dentro de España, se viene empleando con dos acepciones fundamentales:
- En un sentido amplio, las Dificultades en el Aprendizaje son equivalentes a las Necesidades Educativas Especiales. Expresión inglesa que procede del Informe Warnock (1987). El modelo educativo español vigente, se sitúa en la línea de las Necesidades Educativas Especiales.
- En un sentido restringido, las Dificultades en el Aprendizaje constituyen un grupo de problemas diferenciado dentro de las Necesidades Educativas Especiales.

El alumnado con Dificultades en el Aprendizaje presenta varios problemas que participan entre sí del hecho innegable de sus **dificultades para aprender de forma óptima, es decir, con eficacia, en el tiempo establecido y sin el concurso de esfuerzos humanos y materiales extraordinarios.**

Una de los rasgos comunes es el criterio de **discrepancia**, entre lo que el alumno/a es capaz de hacer y lo que realmente lleva a cabo.

Lo que si podemos afirmar como unos rasgos comunes al alumnado con dificultades de aprendizaje son:

- la dificultad para aprender de una forma óptima, sin la necesidad de recursos extraordinarios, de tiempo, materiales o humano.
- y la discrepancia entre lo que puede esperarse del alumno/a según sus capacidades y el rendimiento real que tiene lugar.

Sin embargo, ninguno de estos criterios son suficientes para definir con claridad las dificultades de aprendizaje.

## 2.1. Definiciones de Dificultades de Aprendizaje

Entre las diversas definiciones encontramos las siguientes

- *Sylvia Farnham Diggory*: el campo corrientemente denominado dificultades de aprendizaje, incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, desajuste socio-emocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura (...), por tanto, no existe un procedimiento único de ordenar por categorías las dificultades de aprendizaje.
- *Robert E. Vallet*: incluye en los problemas de aprendizaje, los relacionados con las deficiencias en seis categorías o áreas principales del desarrollo: desarrollo motor grueso, integración sensomotriz, habilidades perceptivo-motrices, desarrollo del lenguaje, habilidades conceptuales y habilidades sociales.

- *Marchesi, Coll y Palacios*: incluyen dentro de las dificultades de aprendizaje e intervención educativa aspectos relativos a retrasos madurativos, relaciones sociales, problemas de lenguaje, problemas en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas, trastornos de comportamiento e inadaptación social.

Algunos de estos trastornos son intrínsecos al alumno/a, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.).

Otros, en cambio, pueden ser extrínsecos al alumno/a, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), que interfirieren la adecuación necesaria del alumnado a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 2.2. Explicación etiológica de las DA

### A. Etiología neuropsicológica

- Lesiones cerebrales y retrasos en los procesos básicos del cerebro.
- Factores fisiológicos: anomalías endocrinas, cardiopatías, mala nutrición...

### B. Etiología Ambiental

- Factores familiares y socioculturales
- Actitudes de la familia hacia la cultura, la escuela, etc., estilos de interacción madre-hijo/a, sistemas disciplinarios, socialización, lenguaje...
- Ambientes socioculturales desfavorecidos (desarrollo pobre del lenguaje...)
- Factores ecológico
- Brounfenbrenner: influencia del contexto social, relaciones familiares, trabajo, barrio, habitabilidad... en el aprendizaje.
- Alimentación deficiente o inadecuada; ignorancia y deprivación cultural, que influyen sobre variables psicológicas
- Factores institucionales y metodológicos
- Interacción profesor-alumno. Preparación y cualidades del docente, su capacidad de contacto y relación con el alumnado, estilo directo o indirecto, atmósfera escolar y metodología. Otras como: falta de práctica docente del profesor, movilidad destino, inestabilidad emotiva... El profesor es primordial para la motivación para el aprendizaje.
- Institución escolar: estructura del sist educativo, criterios educativos, número de alumnos por clase, relación familia-escuela...
- Iguales: dificultades de integración, impopularidad,
- Factores personales
- Desórdenes perceptivo-motrices relacionados con una disfunción en la elaboración de actividades de orden superior.
- La incidencia en los procesos cognitivos se debe a la afectación de las vías de decodificación, codificación y la asociación entre ambas.

- Los trastornos de atención suelen estar relacionados con la personalidad y factores emocionales.
- Un trastorno emocional puede inhibir los procesos básicos y como consecuencia no se desarrollan las habilidades esperadas.

### 2.3. Dificultades específicas

- Dificultades por alteraciones en la memoria: visual (revisualización y memoria visual secuencial), auditiva y auditiva secuencial
- Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Dilexia.
- Dificultades en el aprendizaje de la escritura. Disgrafía.
- Dificultades en el aprendizaje del cálculo. Discalculia.

## 3. RELACIÓN ENTRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA Y COMPETENCIA EMOCIONAL

### 3.1. Inteligencia Emocional

Veamos algunas definiciones sobre este concepto.

- Mayer, Salovey y Caruso: Capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás.
- Daniel Goleman: Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.
- Emily Sterrett: Hace referencia al conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general.
- Pablo Fernández-Berrocal: Percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás.

Al hilo de estas definiciones, podríamos decir que existe una:

- inteligencia emocional **intrapersonal** (autoconocimiento, comprensión y gestión de nuestras emociones) y
- una inteligencia emocional **interpersonal** (conocimiento, comprensión y gestión de las emociones de los demás)

Y que tanto una como otra tienen dos componentes: Conocimiento y comprensión y Gestión o regulación.

### 3.2. Competencia Emocional

Ser competente implica **saber** (tener conocimientos suficientes), **querer** poner esos conocimientos en práctica y, por último, **actuar** en consecuencia.

En la competencia emocional están presentes esos mismos componentes. Es necesario conocerse uno mismo/a, sus emociones y como gestionarlas. Y también conocer y reconocer las emociones en las otras personas y como influir en ellas. Es necesario, querer poner esos conocimientos en práctica y por último, actuar con inteligencia emocional, poniendo en juego los aprendizajes realizados.

A diferencia de otras Comunidades autónomas, la legislación en Castilla La Mancha recoge la competencia emocional dentro de las competencias básicas del currículo de las distintas etapas obligatorias, lo que indica la importancia otorgada a la misma. Tenemos:

- EI: Al concluir la Educación infantil, la niña y el niño son competentes para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. También los son para controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.
- EP: El alumnado de Educación primaria es capaz de aplazar las demandas y recompensas, de tolerar el fracaso y de no mostrar superioridad ante el éxito. Puede hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia y puede reconocer y disfrutar con el éxito de los otros. En esta etapa empieza a cobrar fuerza el autoconcepto académico que en ningún caso puede animarse desde la competición.

(Decretos 67 y 68 de 2007 de Currículo de Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla La Mancha)

Resumiendo lo visto hasta ahora sobre inteligencia y competencia emocional, para abordarlas desde el aula es necesario tener en cuenta cuatro grandes áreas de HABILIDADES EMOCIONALES

- Empatía: la capacidad de ponerse en lugar del otro.
- Auto-conciencia: justa percepción de las cualidades y carencias propios, capacidad de reflexión, auto-percepción positiva de uno mismo (autoestima).
- Auto-regulación: gestión de las emociones, auto-conocimiento, espíritu de superación y tolerancia a la frustración, asunción de la responsabilidad.
- Socialización: habilidades sociales para desenvolverse en el grupo, resolución de conflictos.

### 3.3. Relación entre Competencia Emocional y Dificultades de Aprendizaje

El mundo emocional está en la base de todo el dinamismo humano. Sin emoción los aprendizajes solo pueden ser tediosos procesos de repetición y memorización que, sin el proceso de elaboración comprensiva, generan un fuerte rechazo y desmotivación, siendo un ataque a la autoestima de los niños y niñas.

El objetivo de la atención a estas Dificultades de Aprendizaje es posibilitar que el niño/a aprenda a crear sus propias estrategias de trabajo a través del dominio del cuerpo, la capacidad de elaborar e integrar sus vivencias, la concentración, el conocimiento de sí mismo/a...

Únicamente desde estas competencias, el niño/a podrá abordar la actividad académica y la adquisición de conocimiento de una manera fluida propia de una mente despierta.

Pero la relación entre emoción y Dificultades de Aprendizaje se puede invertir si trabajamos las emociones en positivo. Realizando una gestión de las mismas que favorezca los aprendizajes.

En este sentido, la educación emocional, según Bisquerra et als. (2012) es una forma de prevención primaria inespecífica. Con ello se refieren a una serie de capacidades y competencias que se pueden aplicar a una gran variedad de situaciones con el fin de prevenir y evitar disfunciones en las personas, tanto dificultades de aprendizaje, como de socialización, de desarrollo personal, etc.

Así, la educación emocional es primordialmente práctica y funcional puesto que es necesario el desarrollo de la competencia emocional, no siendo suficiente con conocer las emociones sino que hay que saber gestionarlas en la práctica.

Siguiendo a Bisquerra, podemos afirmar que existen evidencias de que los alumnos/as aprenden mejor cuando están motivados, cuando tienen el control sobre sus impulsos y son responsables, además de tener iniciativa propia. Lo cual se resume en ser emocionalmente competente.

Los científicos están ahora empezando a comprender cómo funciona la memoria emocional, que se puede desencadenar ante acontecimientos positivos y negativos. En cualquier tipo de experiencia emocional el cerebro se aprovecha de la reacción de lucha-o-huida, que inunda las células de dos potentes hormonas del estrés, la adrenalina y la noradrenalina.

El Dr. James McGaugh, de la Universidad de California (Irvine), dice: ‘Creemos que el cerebro se aprovecha de los neurotransmisores liberados durante la respuesta al estrés y de las emociones fuertes para regular la intensidad con que se almacenan los recuerdos’ (1995).

En el artículo de Lemercier se expone los resultados del estudio, llevado a cabo por McGaugh y Cahill, donde constataron claramente cómo **las emociones, hasta las más habituales y cotidianas, se asocian a mejor memoria y a mayor capacidad de aprendizaje.**

Desde el punto de vista del educador, Robert Sylwester (1994:60-65), profesor de educación de la Universidad de Oregón, en estos estudios se argumenta convincentemente a favor de la necesidad de prestar mayor atención al valor de las emociones en la enseñanza. Sylwester afirma que sabemos que la emoción es muy importante en el proceso de aprendizaje porque potencia la atención, el aprendizaje y la memoria, pero que no sabemos regular las emociones en la escuela y tendemos a simplificar el proceso educativo y de evaluación separando lógica y emoción, con lo que perdemos una parte fundamental del proceso. Es imposible separar la emoción de las actividades de la vida.

Según este autor, hay dos razones que fundamentan la participación de las emociones en el aprendizaje y en la educación y, por tanto, en la prevención e intervención sobre las dificultades de aprendizaje:

- En primer lugar, hay más conexiones neuronales que van desde el sistema límbico hasta la corteza cerebral que viceversa. Por lo tanto, la emoción suele tener mayor influencia sobre nuestro comportamiento que la lógica.
- En segundo lugar, el sistema límbico/emocional actúa como un interruptor, enviando la información procedente de los sentidos a la corteza pensante.

Además hay una ruta rápida que envía la información cargada emocionalmente que podría ser amenazante hacia abajo, es decir, a las partes más primitivas del cerebro para desencadenar una reacción *visceral*. Esto explica que situaciones que previamente han causado dolor o miedo puedan desencadenar reacciones irracionalmente violentas e instintivas. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando se aprende a temer los problemas de matemáticas.

En este sentido, Gil, Blanco y Guerrero (2005:27) concluyen tras su estudio que los altos índices de fracaso escolar en el área de matemáticas exige el estudio de la influencia de los factores afectivos y emocionales del aprendizaje matemático, ya que pueden explicar la ansiedad que siente el alumno ante la resolución de problemas, su sensación de malestar, de frustración, de inseguridad, el bajo autoconcepto que experimenta, etc., que, frecuentemente, le impiden afrontar con éxito y eficacia las tareas matemáticas.

Por eso es tan importante que aprendamos a controlar nuestro estado mental y que sepamos enseñar a los escolares a identificar, reconocer y controlar sus emociones, como parte de cualquier programa escolar.

1. Propuestas de trabajo en el aula para el desarrollo de la competencia emocional y la intervención en las dificultades de aprendizaje.

#### A. Principios para el desarrollo emocional en las aulas.

Sin ánimo de ser exhaustivos, pensamos que habría que tener en cuenta los siguientes principios para hacer un abordaje correcto de las emociones en el aula:

1. Salir del currículo oculto, de la patología y de la tutoría para poder educar emociones desde el Proyecto Educativo.
2. Aceptar que la educación del alumno/a es *integral*.
3. Considerar que, para el aprendizaje, todos tenemos necesidades específicas de apoyo educativo.
4. Implicar a toda la Comunidad Educativa, pues el aprendizaje emocional se construye en relación con iguales, profesorado y familias.
5. Organizar los aprendizajes en bloques o dimensiones sin olvidar que no existen estas diferencias cuando se actúa en *escenarios reales*.
6. Escuchar a los niños/as como si fuesen *personas* con pensamientos, emociones, inquietudes... no como meros receptores de conocimiento y consumidores de actividades.
7. Intentar ofrecer a cada niño y niña aquello que necesita, para lo cual es necesario *conocerles*.

#### 4. PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Una manera de desarrollar la inteligencia emocional en el aula es mediante programas de educación emocional. Éstos deberían comenzar a implementarse en las primeras etapas de la vida, ya que es en este momento cuando se asientan las bases del aprendizaje y la socialización. Pero también es importante aplicar estos programas en cualquier etapa de la vida, y sobre todo en las primeras etapas escolares ya que en ellas los alumnos necesitan autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones, tomar sus propias decisiones en un momento crucial de sus vidas, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás...

Las actividades dentro del aula son la mejor herramienta para la relación entre el profesorado y el alumnado y donde se pone en juego la carga emocional y afectiva. La metodología óptima es aquella que se fundamenta en el conocimiento previo del alumnado, es sus intereses y necesidades personales, sociales y en sus vivencias reales y directas. Además hay que ayudarse de recursos didácticos que susciten la conciencia emocional y permitan la experimentación de emociones. Así como facilitar espacios de reflexión e introspección en el aula que favorezcan la comunicación entre iguales y el trabajo en equipo.

Pero además de todo ello, el profesor/a, con sus actitudes y comportamientos, es la pieza clave para ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza al alumnado. El profesor/a debe desarrollar su capacidad empática con el alumno/a para poder establecer relaciones de confianza. Para ello, debe realizar una sensibilización y formación en competencias emocionales previas a la educación emocional en el aula.

Podemos encontrar distintos programas destinados a la educación emocional en el aula. Vamos a señalar algunos de ellos a modo de ejemplo, aunque lo realmente efectivo es que el profesorado adapte estos programas, una vez conocidos, al contexto real de su aula, con todas las variables que lo componen.

1. Lantieri (2010) propone un programa definido como “SEL: aprendizaje social y emocional” que puede resultar llamativo y útil en el campo de la educación emocional. Este programa refleja el reconocimiento creciente de que el desarrollo social y emocional tiene importante influencia positiva sobre los logros de los niños, no solo logros escolares sino también vitales. Este programa propone dos propuestas para fomentar habilidades relacionadas con las emociones como son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Estas dos propuestas son las siguientes:
  - Permitir a los niños involucrarse activamente en su propio aprendizaje, teniendo tiempo para prácticas, reflexionar y reforzar sus competencias. Es decir, hacer que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea más eficaz a través de una metodología de aprendizaje significativo.
  - Crear un clima y entorno de trabajo apropiado para que el aprendizaje que se realice sea seguro, respetuoso, solidario y bien gestionado. Este ambiente ha de basarse en relaciones de apoyo entre todos los participantes.

2. “Educación Emocional. Programa para 3-6 años”, propuesto por Bisquerra y López (2003). En este programa se proponen una serie de actividades sobre educación emocional destinadas para niños/as entre 3-6 años con el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los niños/as atendiendo a todas sus dimensiones: cognitiva, físico-motora, social y afectivo-emocional. Para ello, trabaja con contenidos que van desde las habilidades socio-emocionales, autoestima, conciencia emocional, regulación emocional. Algo fundamental en este programa es la continuidad del programa en las diferentes etapas que siguen a la Educación Infantil para que no se quede únicamente en un hecho puntual, sino que siga avanzando paralelamente al desarrollo de los niños/as y les acompañe en todo el proceso.
3. “Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años” propuesto por Ybarrola (2004). Este programa está enfocado para ser una guía para que el profesorado pueda ayudar a sus alumnos/as y conseguir que sean personas emocionalmente sanas, que tengan una visión positiva ante la vida. Las actividades que plantea dicho programa se dirigen a la conciencia emocional y su regulación, así como distintas habilidades socio-emocionales y la autoestima. Su objetivo es la capacitación del alumnado para tener una buena autoestima, para que sean autosuficientes a la hora de tomar decisiones, para superar las dificultades, etc., conociendo y gestionando sus propias emociones y las de los demás.
4. Programa “SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning)” para primaria y secundaria, tiene como objetivo la adquisición de habilidades sociales, emocionales y de comportamiento como medio para proporcionar un clima emocional positivo para la convivencia en los centros y como modo de favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional. Este programa abarca cinco competencias divididas en dos áreas:
  - a) área intrapersonal, que contiene autoconciencia, regulación emocional y motivación
  - b) área interpersonal: empatía y habilidades sociales.

Cada uno de los cinco aspectos engloba una serie de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento que constituyen el conocimiento, las habilidades y la comprensión que el alumnado debe demostrar haber adquirido.

Este programa se adapta a las necesidades de la comunidad educativa, de una manera flexible y estructurada, partiendo de conocimientos explícitos que se facilitan en el aula y en las asambleas, y que penetra en el currículo oculto nutriendo una cultura positiva que impregna el ambiente en su totalidad, extendiéndose hacia la comunidad local.

Los materiales están estructurados en siete temas que serán tratados durante todo el curso escolar, cada uno diseñado para ser implementado en todas las áreas de aprendizaje a modo de currículo explícito y en espiral. Cada tema se presenta en una asamblea escolar y de ahí se extiende a otros contextos de aprendizaje. En cada curso, se repiten los mismos temas adaptados a cada edad.

## 5. CONCLUSIONES

- Las Dificultades de Aprendizaje pueden tener causas muy diversas, pero la baja autoestima, el sentimiento de no controlarse uno mismo/a, la inseguridad y el rechazo, suelen estar presente en muchos de los alumnos y alumnas con Dificultades de Aprendizaje.
- Por tanto, un campo de intervención esencial son las emociones que acompañan a esas dificultades. Está demostrado que, mejorando la autoestima, por ejemplo, disminuyen las Dificultades de Aprendizaje.
- Pero también abordando las emociones de manera preventiva, integral, dentro del currículo explícito.
- Para abordar la competencia emocional en el aula, hemos de ser primero docentes emocionalmente competentes. Es decir, si queremos enseñar matemáticas, hemos de saber matemáticas y saber enseñarlas. Si queremos enseñar competencia emocional, tenemos que saber de emociones y gestionarlas.

## REFERENCIAS

- GIL, N., BLANCO, L.J. y GUERRERO, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. En *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 28.
- LEMERCIER, E. Inteligencia Emocional en la Educación. La Emoción crea recuerdos resistente. [En línea] <[http://www.inteligenciaemocional.org/ie\\_en\\_la\\_educacion/laemocioncrearecuerdosresistentes.htm](http://www.inteligenciaemocional.org/ie_en_la_educacion/laemocioncrearecuerdosresistentes.htm)>.
- PÉREZ VALLEJO, M. (2010). Dificultades de Aprendizaje. En *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Granada.



# EMOCIONES EN EL AULA CON EL PROFESOR COMO MODELO Y REFERENTE: UNA PROPUESTA PRÁCTICA

ANA MARÍA MARTÍN HERNÁNDEZ  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
*Facultad de Educación de Cuenca, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta se centra en el papel del profesor tutor del aula de Infantil como modelo y referente en el proceso de reconocimiento y control de las emociones de los niños de la etapa de Educación infantil.

Las Ciencias de la Educación hace tiempo que subrayaron la importancia de que los métodos de trabajo tengan en cuenta las propias experiencias del niño. Como nuestra propuesta se dirige a la Educación Infantil y al trabajo de las emociones en el aula este aspecto será uno de los elementos esenciales de la misma, así como la metodología globalizada. También indicamos que la asamblea, las dinámicas de grupo y la colaboración con los padres van a ser pilares esenciales en nuestra propuesta didáctica.

El tutor como hemos indicado al principio de esta introducción actuará como mediador en este proceso de desarrollo de la competencia emocional

## 2. DESARROLLO

La *conciencia emocional* es la que nos hace reconocer como nuestras emociones afectan a nuestras acciones, si contamos con ella podremos estar seguros de que lo bueno volverá a repetirse y lo malo se procurará que no. (Muñoz Hernández, 2009). La *valoración de uno mismo* implica conocer nuestras propias capacidades y limitaciones su consecución y trabajo nos quita la duda de si somos o no capaces de desempeñar funciones o realizar acciones. La *confianza de uno mismo* se basa en la certeza que tenemos sobre nuestras capacidades. Por tanto nuestra finalidad será educar a los niños bajo estas bases de la competencia y la inteligencia emocional.

La competencia emocional ha sido la última competencia básica en integrarse a las ocho competencias comunes europeas, y tan sólo en la Comunidad Autónoma de Castilla la Man-

cha, es recogida como un componente del currículo de las diferentes etapas educativas. El Decreto que desarrolla el currículo de Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, especifica que los alumnos de Infantil al terminar esta Etapa “serán competentes para manifestar y asumir afecto de los compañeros que les rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. También lo serán para controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren”.

Para desarrollar esta competencia nosotros trabajaremos principalmente los cuentos emocionales y acudiremos al recurso de la relajación. El cuento nos permite trabajar las emociones desde una perspectiva amplia y además, gracias a las dinámicas de grupo que conlleva el trabajo de la competencia emocional, incidiremos en la adquisición de habilidades sociales, aunque en nuestra propuesta no constituye el elemento esencial.

Toda esta propuesta de desarrollo emocional vendrá facilitada por un maestro que desarrolla actitudes que sirven de modelo al niño de infantil. Las emociones pueden educarse, sobre todo desde los primeros años de vida hasta la adolescencia (Bisquerra, 2000) (Marian, 2005). Por ello el tutor ha de tener una actitud lo más positiva y abierta posible, transmitiendo afecto y cercanía, empatía, diálogo y aceptación, lo que aporta seguridad en los niños y confianza hacia su profesor como receptor de sus emociones.

Vamos a partir de las emociones primarias, ya que a través de ellas podemos llegar a comprender muchos de los comportamientos que manifiestan nuestros niños en el día a día y que en numerosas ocasiones no sabemos la causa del mismo. Desde las emociones primarias vamos a poder desarrollar las diferentes actividades de clase para ayudar al niño a incrementar sus competencias emocionales.

Presentamos el siguiente cuadro de la evolución por la que han de pasar alumnos para la adquisición de la competencia emocional. Este cuadro presenta tres niveles de dificultad (básico, medio y alto)

| BÁSICO  | MEDIO  | ALTO  |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del autoconcepto.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo autoestima.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de autoestima positiva.</li> </ul>          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto hacia los demás.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionarse de manera positiva.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesarse por los problemas de los demás.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia de sus acciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar comprometido con sus acciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser consciente del esfuerzo personal.</li> </ul>       |

Si conseguimos que nuestros niños de Educación Infantil pasen por cada uno de estos niveles estaremos contribuyendo a que vaya tomando conciencia de sus emociones en el aula y cómo condicionan su relación con los otros niños, así como su bienestar, alegría y su disposición a jugar y compartir con otros niños. En los niños al igual que en los adultos encontramos los mismos síntomas físicos ante una situación de tristeza – inmovilidad – o de alegría – movilidad, actividad, etc. -

### 3. OBJETIVOS

Estos son los objetivos que pretendemos marcar con nuestra propuesta:

- Desarrollar habilidades sociales que fomenten el diálogo, la sonrisa, el respeto, la diversión, etc.
- Potenciar las emociones positivas.
- Enseñar a identificar las emociones en sí mismos y en los demás.
- Transmitir unos valores y pensamientos positivos.
- Reconocer una emoción negativa y transformarla en positiva.

### 4. ACTIVIDADES

Actividades que trabajaremos en el aula para la consecución de los objetivos propuestos y la competencia emocional.

#### **Noticias que nos gustan y noticias que no nos gustan.**

Consiste en que los alumnos cuenten durante el momento inicial de clase y - tres días a la semana- durante la asamblea, que es el momento de conversación e interacción entre todos los alumnos juntos y el profesor, experiencias que nos gustan y que nos hacen sentir bien y experiencias y vivencias que no nos gustan y por lo tanto nos hacen sentir mal.

El maestro anotará en su cuaderno las buenas noticias que cuenta cada niño, después mediante el dibujo tratará de expresar estas buenas noticias. Posteriormente haremos un repaso recordando las buenas noticias, tratando de compartirlas para que tengan conciencia de emociones positivas. Las emociones negativas también se anotarán siguiendo el mismo esquema, pero aquí nuestro objetivo es que no se conviertan en elementos de bloqueo, sino de búsqueda de emociones que compensen esa negatividad.

Con esta actividad expresamos los sentimientos y emociones al grupo clase y escuchamos y reflexionamos sobre los problemas de los demás.

#### **Las caritas de los globos:**

Partiendo del tiempo de la asamblea a primera hora de la mañana, normalmente momento en el que los niños están más frescos, se realizará esta dinámica de grupo. Se llevarán diferentes globos con caritas dibujadas en ellos, en una, una carita triste, en otra, alegre, en otra, de miedo y en la última de enfado. Uno por uno los niños irán decidiendo cual es la cara que más se asemeja a su estado de ánimo y a su vez nos contarán porqué o a qué se debe.

Otra variable de esta actividad es que cuenten que sensaciones les provocan cada una de estas caras, risa, miedo, enfado, tristeza, etc. Con ello vamos descubriendo aspectos vitales de nuestros niños que nos permitirán interactuar desde el conocimiento y la mejora de la relación.

Con esta actividad reconocemos emociones y sentimientos en los demás y adquirimos vocabulario emocional.

### **Los rincones emocionales**

Aprovecharemos este recurso del aula para crear un rincón emocional cada mes. Se les dirá a los niños que traigan una foto de la emoción que estemos trabajando en estos rincones, si estamos trabajando la alegría, una foto que les transmita esa emoción, por ejemplo una foto de todos los compañeros riendo juntos, dibujos que haga cada uno, objetos con los que tengan una vinculación especial, con todo ello compartimos experiencias y sentimientos.

### **Somos magos:**

Los niños necesitan momentos de descanso y relajación, sobre todo si antes han realizado actividades de desgaste tanto físico como psíquico. En el aula de psicomotricidad planteamos el juego como actividad libre, por ello somos magos y jugamos y nos movemos con plena libertad. En un determinado momento el maestro le dará una varita de mago a los niños y estos dirán una emoción que los demás niños deberán expresar de manera exagerada – por ejemplo, si la emoción es de alegría, todos se dan abrazos y ríen a carcajadas, si es rabia ponen cara de enfadados y se tiran al suelo pataleando-.

Con esta actividad reconocemos los sentimientos sin el uso del lenguaje y utilizamos el cuerpo para expresar emociones.

### **Nos relajamos:**

Los alumnos se colocan por parejas y el maestro les da a cada pareja una pluma o un pincel suave, ponemos música relajante y los niños comienzan a deslizar la pluma suavemente por la carita del compañero y por sus manos (luego cambiamos). Al finalizar la actividad el maestro les pregunta, ¿qué han sentido? ¿Qué pensaban? ¿Si les ha gustado o no?

Con esta actividad hemos creado un clima afectivo y hemos demostrado afecto con nuestro compañero. .

### **Érase una vez.**

Como ya hemos comentado antes los cuentos son muy importantes en el desarrollo emocional de un niño, ya que le ayudan a ver emociones en los protagonistas del cuento y que por tanto le ayudan al niño a concienciar emociones.

La sesión consiste en contar un cuento conocido. Después los niños tendrán que buscar razones emocionales de por qué los protagonistas del cuento actúan de una determinada manera. ¿Por qué unos animales en los cuentos son buenos y otros malos?

Todo ello en función del cuento elegido y conocido por los niños para que les sea más fácil la identificación de las emociones.

Después cambiaremos el papel de los personajes y volveremos buenos a los malos y malos a los buenos, para ello los niños deben colaborar en la construcción verbal del cuento.

Con esta actividad pretendemos que los niños se pongan en el lugar de los personajes del cuento y que sean capaces de aprender a cambiar los estados emocionales. En otros momentos utilizaremos los títeres para la realización de la actividad por el carácter motivador que tiene para el niño, así como por las posibilidades que ofrece para la presente actividad.

## 5. CONCLUSIÓN

Gracias a la progresiva incorporación de la Competencia Emocional en las aulas comprobamos que se enriquece la dinámica del aula, tanto en lo que respecta al niño como al profesor. También incide en la mejora de las relaciones con los familiares, tan imprescindibles en el progreso cognitivo y emocional de los niños. Al incorporar la competencia emocional al trabajo del aula, logramos que los padres se impliquen en la dinámica del colegio. Por ello, podemos afirmar que la incorporación de la competencia emocional en las aulas y desde la educación infantil, puede ser también un desencadenante de la mejora de la calidad humana, de la participación de los padres en el colegio y de la contribución de la escuela hacia una cultura de paz.

El trabajo de las emociones en el aula de infantil constituye un factor esencial para el desarrollo integral del niño, constituye el cimiento sobre el cual construir la autoaceptación y la mejora de las relaciones con los otros, por tanto no solo se debe trabajar en el aula de infantil, sino que el aula de infantil debe ser el punto de partida de un trabajo que tiene que continuar durante toda la educación básica. El descubrimiento del sustrato límbico del cerebro por la neurología también ha constatado su importancia en la toma de decisiones inteligentes y felices.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82. [En línea] <<http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/10-03.pdf>>.
- MARINA, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.



# INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESOR COMO MODELO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS ALUMNOS

M<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO  
JUANA JOYANES ROMO  
*Departamento de Psicología, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se centra en la importancia del papel del docente como agente de desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos. En las últimas décadas surge la necesidad de considerar a la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, de aquí la importancia de la educación emocional y, por tanto, del desarrollo de las competencias cognitivas. El profesor es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también un persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos. A través de estas relaciones se oferta a los alumnos la oportunidad del aprendizaje de habilidades emocionales que transcurren en los procesos de comunicación y relación interpersonal profesor-alumno. En este contexto, se hace necesario hallar en las aulas profesores “emocionalmente inteligentes, que, a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones. El clima del aula, generado por la actuación del profesor, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos.

La inteligencia emocional es un constructo teórico del cual deriva el concepto de competencia emocional. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Enseñar competencias emocionales implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de forma respetuosa y asertiva.

La inteligencia emocional del profesor es una de las variables para la creación de un aula emocionalmente saludable, donde se gestionen de forma correcta las emociones y donde se puedan expresar sin miedo. En los últimos años se está demostrando que las habilidades relacionadas con la IE influyen de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral (Extremera, Durán & Rey, 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, 2004a).

Los profesores deben tomar conciencia que a lo largo de una clase realizan numerosas *manifestaciones verbales y conductuales*, las cuales contienen *connotaciones emocionales*. Estas manifestaciones son percibidas e interpretadas por los alumnos promoviendo diferentes cambios en su estado de ánimo. El alumno aprende por imitación, siendo el profesor un modelo y por tanto las capacidades emocionales de los docentes incidirán en el desarrollo emocional dentro del aula. Como señala Claxton (1987) “el alumno aprende *sobre* el profesor además de aprender de él. Sea o no intencionado el profesor se convierte en un modelo potencial de adulto o de profesor”.

Cuando el docente adquiere el título universitario para ejercer no existe ninguna garantía que sea esa persona apta para enseñar. Delors (1996) ya nos indica la necesidad de formar al docente en educación emocional a fin de que pueda dar respuesta a ciertas necesidades que tienen sus alumnos. El profesor es receptor de mensajes emocionales de sus alumnos y emisor también de dicho tipo de mensajes. En esta bidireccionalidad tanto el profesor como los alumnos experimentan diversas emociones: alegría, cólera, tristeza, miedo, vergüenza, impotencia, satisfacción, aburrimiento, etc. Aquí nos planteamos si el docente tiene unas adecuadas capacidades emocionales, si comprende a sus alumnos, si conoce sus sentimientos, si es capaz de regular sus propias emociones, especialmente las de naturaleza negativa. El profesor no debería negar sus emociones negativas, sino ser capaz de expresarlas de un modo saludable dentro de la comunidad que construye con sus alumnos.

Un docente que sepa controlar sus emociones que sepa ponerse en el lugar del otro estará enseñando a sus alumnos a ser emocionalmente inteligentes. Pero si el profesor no ha desarrollado adecuadamente su inteligencia emocional difícilmente enseñará a sus alumnos a ser competentes en esta faceta. Por tanto, destacamos la importancia y trascendencia que tiene que el docente tenga capacidades emocionales y que las plasme en el aula para que por aprendizaje implícito, las vayan adquiriendo sus alumnos, tomándolo como modelo.

El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender la educación emocional de sus alumnos. Convertirse en un buen educador emocional no es fácil y requiere que el profesor se comprometa en el desarrollo de su propia inteligencia emocional.

Respecto al uso de la propia inteligencia emocional los profesores deberán ser capaces de:

- Expresar adecuadamente sus sentimientos en la relación con los alumnos.
- Controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones.
- No culpar a los alumnos de las sensaciones propias
- Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el aula.

Respetar las emociones de sus alumnos es algo que el profesor debe cuidar especialmente, preguntándoles abiertamente por ellas.

Sarrio, Barbera, Ramos y Candela (2002), encuentran que no hay diferencias en inteligencia emocional general entre varones y mujeres. Sin embargo, sí que parece haber ciertas diferencias en factores concretos de la inteligencia emocional, por ejemplo, las mujeres parecen tener mayores habilidades interpersonales, y son más hábiles a la hora de percibir y comprender las emociones. Sin embargo, otros autores afirman que las mujeres por lo general tienen una mayor IE que los hombres (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008)

## 2. OBJETIVOS

Desde esta perspectiva, nos planteamos como objetivos:

- Ver que competencias emocionales manifiesta el profesor en clase.
- Analizar si hay diferencias en la percepción de los alumnos entre profesores de instituto y profesores universitarios en las manifestaciones de sus competencias emocionales.
- Comprobar si los alumnos tienen una percepción de las competencias emocionales de sus profesores diferente según sea el sexo de los mismos.
- Evaluar si hay diferencias en la percepción emocional de los profesores dependiendo del tipo de enseñanza en la que están los sujetos participantes.

## 3. HIPÓTESIS

Las manifestaciones conductuales en el aula de los profesores evaluados serán percibidas positivamente por sus alumnos.

Los profesores de Universidad serán percibidos en sus manifestaciones emocionales en el aula, de forma diferente que los de Instituto de Educación Secundaria.

La variable género del profesor arrojará diferencias en la percepción de la competencia emocional.

## 4. MÉTODO

### **Muestra**

Se ha contado con un total de 286 sujetos participantes, de los cuales 113 están en segundo curso de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Ciudad Real. El resto de alumnos, 173, cursan ciclos de enseñanza secundaria en ciclos formativos tanto de grado medio como de superior.

Las edades del grupo universitario están comprendidas entre los 19 y 25 años con una moda de 20 años. Uno de los ciclos, el de grado superior, tiene alumnos con edades similares a los universitarios, mientras que en los de grado medio, la dispersión de las edades es mayor encontrando alumnos entre los 15 y los 45 años.

Han participado un total de 6 profesores de los cuales dos imparten docencia en la universidad y cinco en ciclos ya que una de las profesoras evaluadas trabaja tanto en secundaria como en la universidad.

En relación con el género de los profesores, dos son varones y cuatro mujeres, a nivel de alumnos, en ambos tipos de enseñanza predomina el género femenino.

### **Análisis estadístico**

Se realiza una comparación de medias entre alumnos universitarios y alumnos de ciclos formativos; profesores de universidad y de ciclos formativos y entre especialidades cursadas por los sujetos participantes. Se comprueba la homocedasticidad de la muestra por medio de la prueba de Levene. A su vez se aplica el estadístico T para muestras independientes y se realizan dos ANOVAS entre los parámetros a evaluar.

### **Instrumentos**

Se ha elaborado un cuestionario ad hoc para la valoración de las competencias emocionales de los profesores por parte de alumnos de ciclos y universitarios denominado “Escala valorativa sobre aprendizajes implícitos de la competencia emocional”, (ver anexo I). Es un cuestionario tipo Escala de Likert con veinte ítems y 5 posibles respuestas, en el que se presentan situaciones emocionales realizadas por los profesores para que los alumnos evalúen si las han percibido y la frecuencia o el grado de realización por parte de los profesores. La gradación de la escala es la siguiente: Nunca, Pocas veces, La mitad de las veces, Muchas veces, Siempre. La puntuación máxima de un cuestionario es de 100 puntos y la mínima de 20, con una media de 60 puntos.

Las situaciones que se les presentan intentan valorar las siguientes competencias emocionales de los profesores: comprensión y expresión de sus propios sentimientos, así como la comprensión de los sentimientos de los alumnos; capacidad empática que manifiesta el docente hacia sus alumnos; capacidad de autocontrol y de regulación emocional; tolerancia hacia opiniones, críticas y discrepancias relacionadas con las actuaciones del docente en el aula y competencia para autogenerar emociones positivas.

### **Procedimiento**

Los alumnos participaron voluntariamente. Tras recibir unas breves instrucciones, contestaron el cuestionario en presencia del experimentador. La cumplimentación fue totalmente confidencial y no recibieron ningún tipo de incentivo material por su participación.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación estadística se ha realizado con el programa SPSS versión 17.0 para Windows.

Para evaluar la primera hipótesis: “Las manifestaciones conductuales en el aula de los profesores evaluados serán percibidas positivamente por sus alumnos”, se han aplicado los estadísticos descriptivos, media, moda, mediana y desviación típica, obteniéndose en todos los ítems y para todos los profesores unos valores muy superiores a la media, (Tabla 1) lo cual nos está indicando que las manifestaciones conductuales de los profesores en el aula son percibidas de forma muy positiva por parte de los alumnos encuestados y nos señalan que los profesores perciben, expresan, comprende y regulan sus emociones en el aula de forma adecuada por lo que son unos buenos modelos emocionales para sus alumnos. Nuestros resultados coinciden con Fernández-Berrocal y Extremera (2002) en que los profesores en el contexto escolar son los principales líderes emocionales de sus alumnos y que la capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase. Así, un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. Un maestro motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula.

Para la segunda hipótesis “Los profesores de Universidad son percibidos de forma diferente que los de Instituto de Educación Secundaria”, los resultados obtenidos en el estadístico T para muestras independientes nos indican que existe una diferencia significativa entre los profesores de universidad y los de los ciclos formativos en los ítems Afable(1), Diálogo (2), Atiende (7), Manifiesta Enfado (9), Manifiesta Sentimientos (10), Defiende Opiniones (15), Calma (17), Simpático (19) y Empatía (20), (ver anexo 1), siendo en todos los casos mejor valorados los profesores de instituto, aunque estamos antes valores medios superiores a 4 en ambos grupos. (Tabla 2). Es muy significativo que la profesora que da clase en las dos enseñanzas sea mejor valorada por sus alumnos en cuanto a sus manifestaciones conductuales positivas en el ciclo formativo de grado medio que en la universidad, Ante esto cabe preguntarse en qué medida inciden en estos resultados las actitudes de los alumnos o la especialidad que los alumnos estén cursando, por lo que se realiza un ANOVA para comparar las cuatro especialidades de los participantes, a saber, ciclo medio de Farmacia y parafarmacia, ciclo medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería (CAE), ciclo superior de Laboratorio de Análisis Clínicos (LDC) y Grado de Maestro de Educación Infantil, segundo curso (EI). Los resultados nos muestran que en los ítems en los que la varianza es distinta, las diferencias son significativas entre el grupo universitario y los alumnos de ciclo de grado medio, no siendo significativas entre universidad y ciclo de grado superior. Las diferencias aparecen entre los siguientes ítems, 1, 2, Manifiesta Enfado (5), Reconoce Fallos (12), Flexible (14), 15, 17, 19 y 20 tanto para Farmacia como para CAE y en los ítems Controla Enfado (5), No verbal (8), Identifica Emociones (16), Ayuda a reconocer emociones (18) sólo entre universidad y CAE. (Tabla 3).

Estos datos nos llevan a pensar que la diferencia entre la valoración que se hace de los profesores universitarios y de los de ciclos se debe al tipo de especialidad, estando la diferencia entre los alumnos que estudian en ciclos de grado medio y el resto. El hecho de que entre los alumnos de universidad y los de grado superior o existan diferencias significativas puede ser debido a que ambos tienen edades, nivel cultural y de estudios similares ya que los dos grupos tienen entre los 19 y 23 años, están en segundo curso y han realizado estudios de bachillerato y selectividad (la mayor parte de los alumnos de LDC no han obtenido la puntuación necesaria para entrar en la universidad en grados en los que la nota de corte es muy elevada como medicina, enfermería o fisioterapia).

Dado el hecho de que una profesora comparte docencia en ambos tipos de enseñanza y en tres de las cuatro especialidades, se han aplicado los estadísticos anteriores para comparar primero, los tipos de estudios y posteriormente las especialidades. Los resultados de la prueba de homocedasticidad para tipos de enseñanza indica que las varianzas son distintas para los ítems 1, 2, 7, 9, 15 y 19, aunque en los ítems 7, 9 y 19 no se han encontrado diferencias significativas, aquellas que sí lo son, la diferencia es a favor de los ciclos formativos y con unas medias superiores a cuatro para todos los ítems y tipos de enseñanza, lo que coincide con los demás profesores. Comparando las especialidades en un ANOVA encontramos significación en los ítems 1, 2, Seguridad (6), 12, 14, 15 y 16 y siempre la diferencia está entre universidad y Farmacia (CFGM). (Tabla 4). Estos resultados coinciden con la idea de que la diferencia no es por el tipo de manifestaciones de los profesores sino por la percepción que los alumnos tienen de estos dependiendo de su nivel cultural, edad, tipo de relación con el docente.

Así, las relaciones intersubjetivas que se establece entre el profesor y los alumnos pueden explicar por qué un mismo profesor es valorado de forma distinta por los alumnos de ciclo que por los de universidad. Las manifestaciones emocionales se dan en un contexto de comunicación bidireccional entre profesor y alumno, y dada esta bidireccionalidad entre las interrelaciones (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997), cuando el profesor enseña en un contexto distinto, sus manifestaciones emocionales pueden variar ya que determinados comportamientos del profesor estarán en función de las actitudes y comportamiento de sus alumnos y viceversa. La comunicación que se establece entre profesor-alumno motivarán las manifestaciones y percepciones emocionales de ambos. En nuestro caso, aun habiendo diferencias significativas, el profesor en ambos contextos manifiesta y autorregula adecuadamente sus emociones, como se desprende de las medias obtenidas tanto en universidad como en ciclos. Tablas 5 y 6.

Destacamos que las clases de la universidad tienen un mayor número de alumnos que las clases de los ciclos y que el menor número de alumnos en clase facilita la posibilidad de establecer relaciones de cercanía y comunicación entre profesor y alumno, favoreciendo que el profesor manifieste mayores habilidades emocionales.

Otra posible explicación a las diferencias observadas entre las puntuaciones dadas por alumnos de universidad y CGS en relación con los de CGM podría orientar a una diferencia en edad y nivel cultural semejante entre los primeros frente a los de los de CGM. Así los alumnos de grado medio tienen una formación académica básica que les puede llevar a tener unas expectativas y percepción de sus profesores con un sesgo positivo.

Para analizar la tercera hipótesis: “La variable género del profesor arroja diferencias en la percepción de la competencia emocional”, se realiza una comparación de medias con un estadístico T para muestras independientes que arroja los siguientes resultados, la prueba de homocedasticidad de Levene indica que sólo podemos asumir varianzas distintas en los ítems 7 y 9 (atiende y manifiesta enfado), aunque en el ítem 9 no se hayan diferencias significativas. Estos datos nos llevan a concluir que no se encuentran diferencias entre la percepción por parte de los alumnos de la competencia emocional de estos últimos atendiendo a su género. (Tabla 7).

## 6. CONCLUSIONES

Los profesores debemos concienciarnos de que nuestra actuación docente contiene una alta connotación emocional. Los alumnos perciben, experimentan e interpretan nuestra práctica educativa de forma global. El profesor enseña en el trascurso de sus actuaciones un amplio abanico de enseñanzas no implícitas entre las que destacan las competencias emocionales, así, el profesor se convierte en un modelo emocional que favorece el aprendizaje sobre cómo percibir y comprender las emociones originadas por las interacciones sociales, así como la manera de expresar las emociones de forma autorregulada.

Los resultados afianzan la idea de que este aprendizaje implícito de las competencias emocionales estará condicionado a la bidireccionalidad en las interrelaciones que se establecen entre profesor y alumno, por lo tanto, la conducta emocional del profesor produce determinados comportamientos en sus alumnos del mismo modo que estos motivan algunos comportamientos emocionales en el profesorado.

Dado que las manifestaciones emocionales de los profesores son percibidas por los alumnos y contribuyen al correcto clima del aula, debemos desarrollar estrategias para que los profesores desarrollen sus competencias emocionales y para detectar si los alumnos las perciben adecuadamente.

Constatamos varias limitaciones a las conclusiones extraídas, entre las que destaca que al revisar los resultados de todos los profesores, se ha observado que en el ítem Manifiesta sus momentos de enfado con respeto hacia sus alumnos (9), ha sido interpretado de manera errónea por un grupo importante de alumnos; preguntado en clase, hemos constatado que ese error de interpretación se ha producido en ambos tipos de enseñanza y que dicho ítem debería ser reformulado en próximas evaluaciones.

Cabe a su vez sospechar que sólo aquellos profesores de secundaria que se sientan seguros en sus manifestaciones emocionales en el aula, hayan accedido a que sus alumnos cumplieran el cuestionario, ya que se ofreció a tres profesores más que declinaron la oferta. Si esto fuera cierto, habría que replantear las conclusiones obtenidas. A su vez, sería muy interesante poder obtener información de más profesores de universidad y de algunos que impartieran docencia en ambos tipos de enseñanza para que las conclusiones se pudieran reproducir o refutar.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- EISENBERG, N.; FABES, R.A. & LOSOYA, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlates, and Socialization. En P. Salovey & D.J. Sluyter, (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*, 129-163. New York: Basic Books.
- EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *Revista Educación*, 332, 97-116
- EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). [En línea] <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>> [19 de marzo de 2013].
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 33/8. ISSN: 1681-5653 [En línea] <<http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>>.
- EXTREMERA, N., DURAN, M. A., & REY, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. En *Revista de educación*, 342, 239-256.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 1-6.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (1977). *Emotional Development and Emotional Educational Implications*. New York: Basic Books.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, T.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; MONTAÑÉS RODRÍGUEZ, J. y LATORRE, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. En *Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6 (2), 455-474.

# ¿QUITAR TANTAS REFERENCIAS?

Anexo 1: Cuestionario

ESCALA VALORATIVA SOBRE APRENDIZAJES IMPLÍCITOS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

INSTRUCCIONES

Lee atentamente cada frase e indica, por favor, si estas situaciones se han dado durante tu relación docente con el profesor de la asignatura \_\_\_\_\_. Señala con una “X” la valoración que más se aproxime a los comportamientos manifestados por los profesores de la asignatura reseñada. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

| 1     | 2           | 3                     | 4            | 5       |
|-------|-------------|-----------------------|--------------|---------|
| Nunca | Pocas veces | La mitad de las veces | Muchas veces | Siempre |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | El profesor manifiesta una actitud afable durante sus interacciones con los alumnos                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Se interesa por las actitudes de sus alumnos ante las situaciones de diálogo que se plantean            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Percibe el estado de ánimo de sus alumnos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | El profesor está atento a la reacción emocional de los alumnos cuando se plantea una situación incómoda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Controla su enfado cuando en el grupo hay alumnos que molestan con su actitud o comentarios             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Tiene una actitud segura ante el grupo de clase   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Al finalizar la clase el profesor atiende a los alumnos que se acercan para comentar o preguntar algo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Capta el lenguaje no verbal de los alumnos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Manifiesta sus momentos de enfado con respeto hacia sus alumnos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Manifiestan en clase sus propios sentimientos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Coopera con los alumnos cuando éstos trabajan en equipo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Admite sus fallos y limitaciones  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Mantiene el sentido del humor respecto a sí mismo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Es flexible a nuevas propuestas por parte de sus alumnos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Defiende sus opiniones con argumentos y respetando a los alumnos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Es capaz de identificar y denominar situaciones emocionales que se dan en clase                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Ante una situación de conflicto en el aula mantiene la calma  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | El profesor nos ayuda a reconocer nuestras emociones  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Es simpático y sabe crear un buen clima en clase  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | El profesor sabe ponerse en el lugar de sus alumnos, tiene empatía                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tabla 1: Medias para los 20 ítems del cuestionario

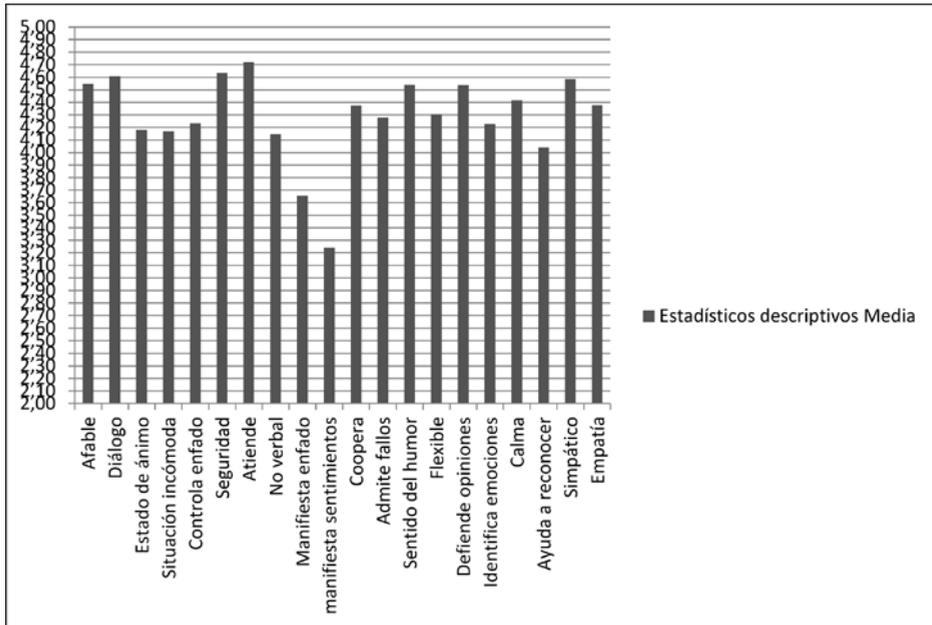


Tabla 2: Comparación por Tipo de Enseñanza

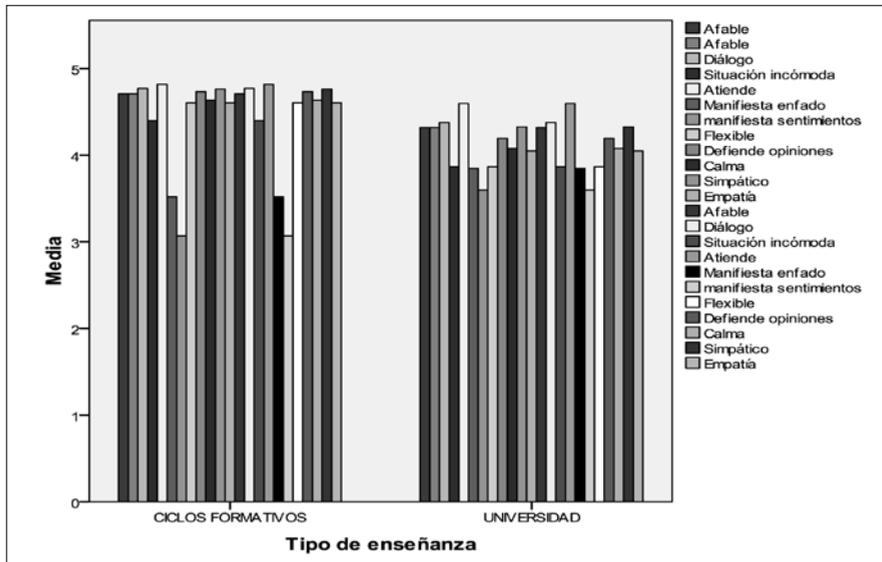


Tabla 3: Comparación por especialidades

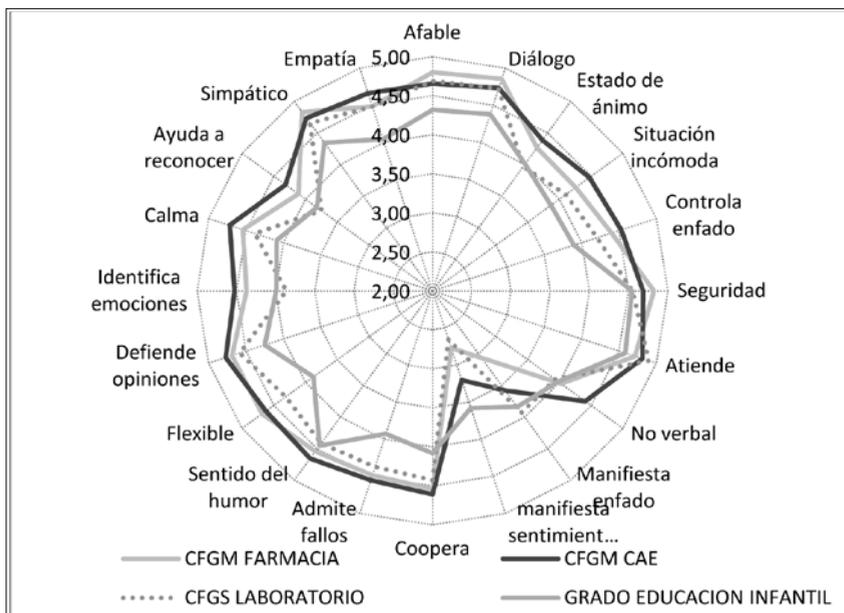
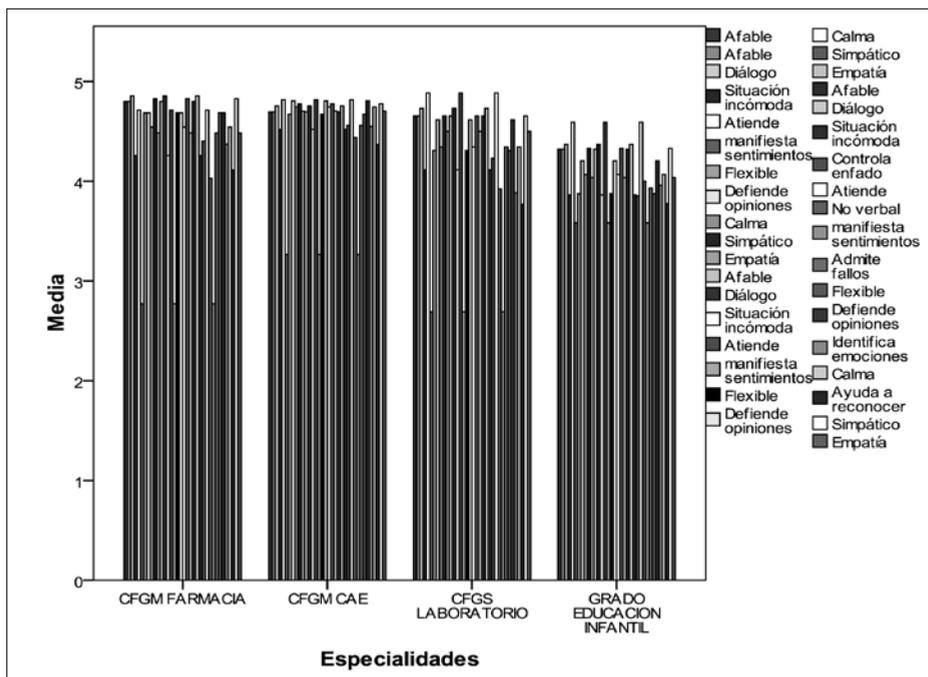


Tabla 4: Comparación medias por especialidades. Estados de ánimo

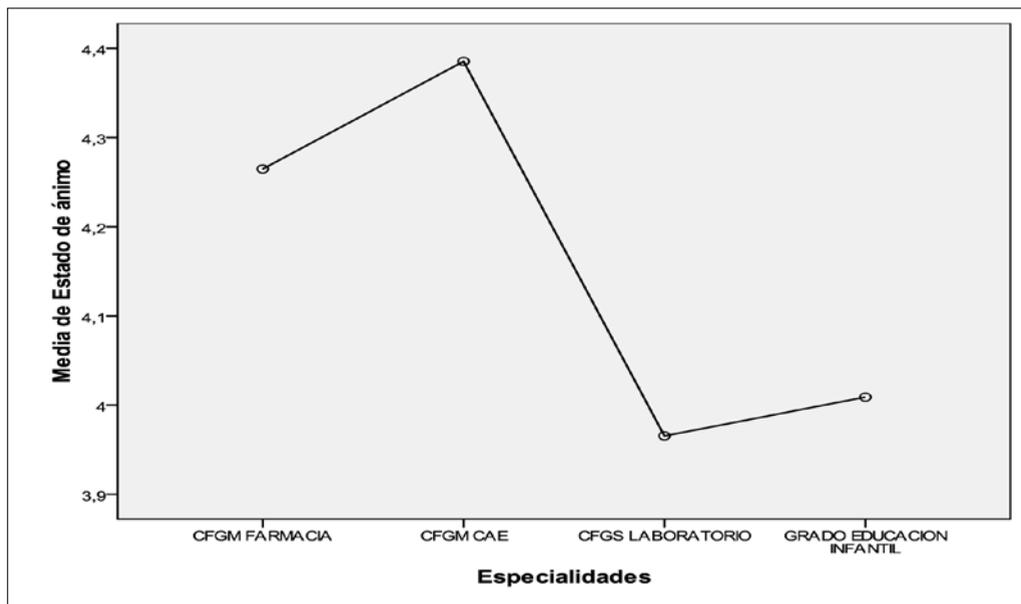


Tabla 5: Diferencias intergrupos Juani

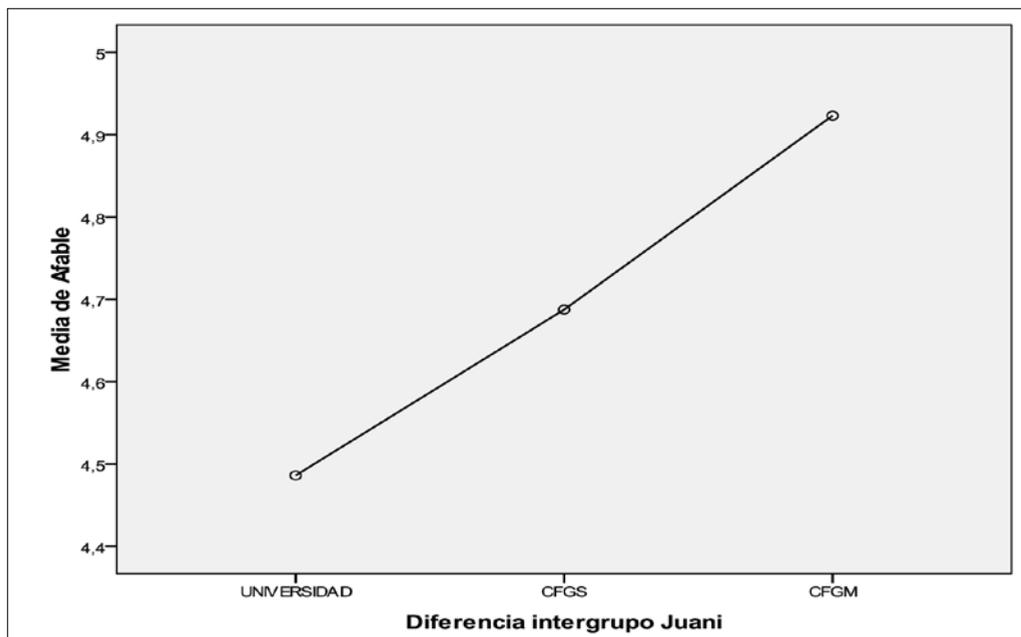


Tabla 6: Diferencias entre profesores

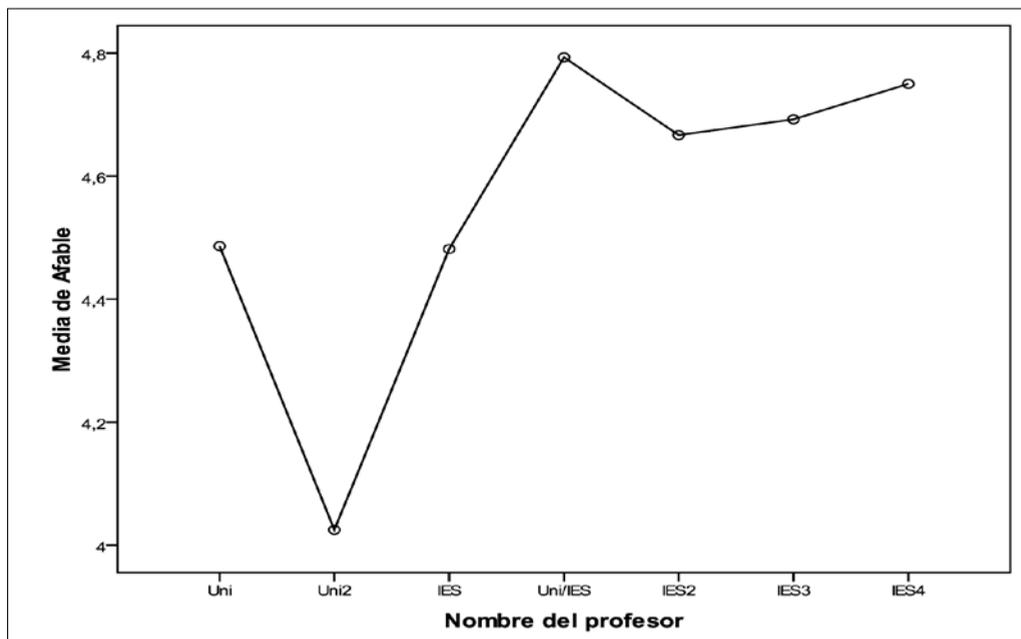
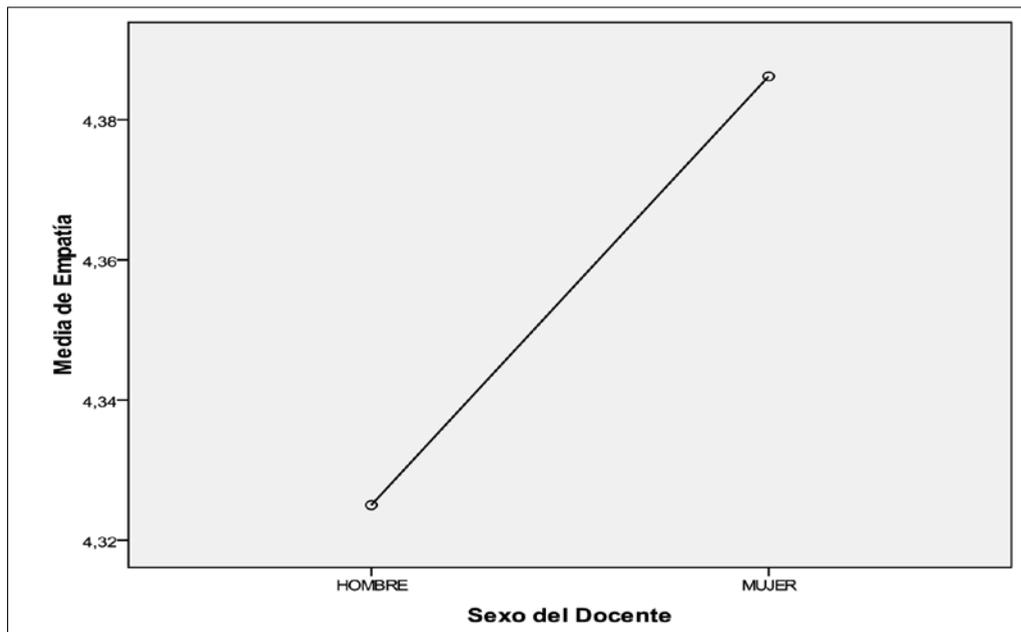


Tabla 7: Variable género





# LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

BEATRIZ OSMA MARCO  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
*Facultad de Educación de Cuenca, UCLM  
Colegio Virgen del Rosario, Valera de Abajo (Cuenca)*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el Colegio Virgen del Rosario de Valera de Abajo (Cuenca) iniciamos el trabajo de la competencia emocional de forma transversal en las distintas áreas de Educación Infantil, a lo largo de todo el curso trabajamos las emociones y el control de las mismas, dentro de las unidades didácticas programadas.

Partiendo de la realidad del Centro y de la forma de trabajar la competencia emocional, aprovecharemos el período del Prácticum II, del título de grado en Educación Infantil, para desarrollar esta propuesta dirigida al primer ciclo de Infantil (3 años), centrándonos principalmente en el Área de “Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal”, sin olvidar las otras dos áreas (“Lenguajes: comunicación y representación” y “Conocimiento del entorno”) ya que, en Educación Infantil la metodología de trabajo es globalizada.

Nuestra propuesta práctica la llevaremos a cabo a través de actividades programadas dentro de la Unidad Didáctica correspondiente, dirigidas a trabajar habilidades como: la empatía, habilidades sociales, valores y normas, autoconcepto, autoestima, motivación y regulación.

Nombraremos las Unidades Didácticas desarrolladas especificando cómo trabajamos la competencia emocional dentro de ellas y detallaremos la realizada por el alumno en el aula a “Los oficios”. Partiendo de la estrategia didáctica del trabajo por rutinas y aprovechando el tiempo dedicado a la asamblea (cuando los niños entran a clase después del patio), les haremos reflexionar sobre las emociones que han tenido en el patio y a partir de esto desarrollamos las actividades.

Para la evaluación utilizaremos la observación directa, reflejaremos los datos observados en listas de control y posteriormente comprobaremos si se lograron los objetivos propuestos a través de los criterios de

La “*competencia emocional*” se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, con el fin de promover el bienestar emocional y social. (*Bisquerra, 2000*)

La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual. La importancia de controlar y regular las emociones surge, también, de la necesidad que tiene el ser humano de no dejarse llevar por los impulsos emocionales, ya que, por el contrario tendría consecuencias muy negativas tanto a nivel personal como social. Todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente, deben tener sentimientos de bienestar y estabilidad emocional.

En esta etapa educativa, el trabajo por rutinas es fundamental, las emociones las hemos trabajado en la asamblea al regresar del patio, mediante la reflexión por parte de los alumnos y el desarrollo de la actividad correspondiente.

El documento propuesto recoge los objetivos que se pretendía conseguir al trabajar la competencia emocional, los materiales utilizados, así como, los resultados y conclusiones, una vez que se ha llevado a la práctica y referencias bibliográficas.

## 2. OBJETIVOS

Mediante esta aplicación práctica, centrada en trabajar la competencia emocional como contenido transversal en el C.P “Virgen del Rosario” lo que se pretende es formar a los niños en aspectos que entendemos fundamentales para la adquisición progresiva de hábitos y comportamientos deseables y necesarios para su integración en la sociedad: la autonomía, la empatía, habilidades sociales, valores y normas, autoconcepto, autoestima, motivación, regulación. Trabajaremos aspectos tales como el cariño, el enfado, los celos, el miedo, la alegría, la tristeza y el control de impulsos.

Cada una de las acciones que los niños realizan, el contacto con otras personas, tienen un papel determinante en su vida y construyen el autoconcepto y la autoestima. El desarrollo de la competencia emocional está asociado a una relación positiva y comprometida con los demás.

Los objetivos propuestos en esta aplicación práctica están encaminados a conseguir un desarrollo adecuado de la competencia emocional, fundamental para el desarrollo personal del alumnado. Se trabajará a lo largo de toda la jornada escolar, no solo por medio de actividades donde se utilizarán materiales exclusivos, sino por medio de la palabra, será el profesor el encargado de trabajarla durante todo el día, “premiando” o no las acciones realizadas por los niños. Los objetivos propuestos son los siguientes:

- 1.- Identificar y valorar las características personales (autoestima) y las de los demás.
- 2.- Saber y respetar: autocontrol, “lo que se puede hacer y no se debe hacer”.
- 3.- Presentar una imagen positiva de sí mismo.
- 4.- Aprender habilidades sociales: amistad, ayuda, colaboración, esfuerzo, respeto...
- 5.- Identificar y manifestar sentimientos y emociones propios y de los otros.
- 6.- Incorporar pautas progresivas de comportamiento: compartir, resolver conflictos...

- 7.- Controlar las emociones y los sentimientos: alegría-tristeza.
- 8.- Respetar y cuidar al resto de seres vivos de nuestro entorno, por ejemplo, animales.
- 9.- Desarrollar sentimientos de empatía.
- 10.- Valorar de forma adecuada sus posibilidades y limitaciones.
- 11.- Manifestar sentimientos y emociones.
- 12.- Establecer relaciones respetuosas y afectuosas con personas de distintos entornos, etnias y culturas.
- 13.- Compartir, cooperar y resolver conflictos mediante el diálogo.

Estos objetivos se han intentado conseguir a través del planteamiento de actividades diseñadas exclusivamente para ello, pero, como he dicho antes, no sólo se trabaja la competencia emocional por medio de actividades dirigidas únicamente a obtener estos objetivos. Indirectamente en un aula se trabaja la competencia emocional continuamente, un ejemplo de ello sería: un alumno entra por la puerta y el profesor le dice. Hola. Buenos días, ¿Qué guapo estás hoy

### 3. UNIDADES DIDÁCTICAS DESARROLLADAS DURANTE EL PERIODO DEL PRACTICUM II EN EL AULA DE INFANTIL

“El invierno”  
 “El carnaval”  
 “Los oficios”  
 “La primavera”.

La unidad didáctica en dónde se ha desarrollado esta propuesta ha sido la de “Los oficios”.

#### MATERIALES Y METODOLOGÍA

Los materiales utilizados para trabajar la competencia emocional en C.P. “Virgen del Rosario” han sido los siguientes:

- Reloj.
- Cartulinas roja y verde.
- Casete.
- Prendas de vestir de invierno y de verano.
- Tarjetas con caras alegres y caras tristes.

Cuentos: “El cumpleaños de doña Hormiga”, “El pastorcillo embustero”, “La varita mágica”, “Negrita, la Hormiga viajera”.

Proponemos una metodología activa, participativa, que lleve a la reflexión y a la comunicación. El planteamiento didáctico para trabajar la competencia emocional en el aula se organiza a partir de un conjunto de actividades relacionadas entre sí y con una coherencia interna, que permiten al docente trabajar una serie de habilidades.

Se trata, de llevar a cabo actividades en grupo, consiguiendo una participación activa de los alumnos, para que de esta forma el alumno se relacione con sus compañeros de clase, y lleguen a acuerdos.

Las actividades resultarán beneficiosas para desarrollar habilidades sociales y estrategias de comunicación, para intervenir en sus conflictos en los primeros estadios. También con ellas pretendemos que alumnos se identifique como ser social.

Se llevarán a cabo las siguientes actividades:

## AUTOCONOCIMIENTO

### **Actividad 1: “Así es mi cuerpo”**

Cada niño nos muestra una parte de su cuerpo, la que él quiera, y nos habla de ella con la ayuda de la profesora. Por ejemplo: esta es mi mano, tiene cinco dedos que se mueven, se abre, se cierra, baila, dice adiós, tapa a la cara, tapa a la otra mano... (Prestar las ayudas necesarias).

## AUTOCONTROL

### **Actividad 1: “Silencio, por favor”**

Invitar a los niños a estar callados y sin moverse durante un minuto. Se les puede mostrar un reloj, y vamos señalando la aguja que va moviéndose. Ir aumentando los tiempos: 2, 3,4 ó 5 minutos. Comentar la actividad después de realizarla.

### **Actividad 2: “¡Esto sí lo puedes hacer! ¡Esto no lo puedo hacer!”**

En una cartulina verde, escribir la frase: “Esto sí lo puede hacer”. En una cartulina roja escribir la frase: “Esto no lo puedo hacer”.

Entablar con los niños una conversación sobre las cosas que podemos hacer y las que no, a la vez que las vamos escribiendo en la cartulina correspondiente, junto con un pictograma que inventemos. Por ejemplo:

Lavarnos las manos, pero no podemos tirar agua.

Regar las plantas, pero no derramar el agua.

Hacer la ficha con cuidado, no ensuciarla.

Tirar los papeles a la papelera, no tirarlos al suelo.

Guardar el turno, no querer siempre ser el primero.

## AUTOESTIMA

### **Actividad 1: “¡Soy yo!”**

El docente graba en un casete el nombre de cada niño y una cualidad positiva. Luego, todos lo escuchan y se levante el niño cuando oye su nombre. Al final cada uno recuerda qué se dijo de él. Por ejemplo: “Emilio lleva una camisa muy bonita ” y “Lucia tiene unos ojos muy bonitos”.

## HABILIDADES SOCIALES. “LA AMISTAD, LOS AMIGOS”

### **Actividad 1: “Cuento: El cumpleaños de Doña Hormiga”** (*Popular*)

Comentar el cuento: ¿Quién era doña Hormiga?, ¿la querían sus vecinas?, ¿por qué la querían? ¿Quién era su gran amiga? ¿Qué gran acontecimiento se iba a producir? ¿Qué le compró doña Araña por su cumpleaños?

Hablar de los amigos, cuántos amigos tiene cada uno. Decir sus nombres.

Procurar que nadie se sienta rechazado.

Hacer un dibujo y regalárselo a un amigo, procurando que todos al final tengan un dibujo.

### **Actividad 2: “Todos somos amigos”**

En corro, dar un beso al compañero, diciendo “Eres mi amigo y te doy un beso”.

### **Actividad 3: “El pastorcillo embustero”** (*Las más famosas fábulas. Giuseppe Zanini*)

Escenificar el cuento en grupos pequeños.

### **Actividad 4**

Repetir y resaltar, en todos los momentos del día que se considere oportuno, las habilidades sociales que se han venido trabajando a lo largo del curso.

## SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

### **Actividad 1: “Alegría y tristeza”**

Mostrar a los niños las tarjetas y hacerles que hagan con la cara el gesto que indica la tarjeta. Dialogamos con ellos sobre momentos en los que estamos alegres y en los que estamos tristes. Les decimos que nos pongan situaciones en las que se sienten alegres o tristes (los amigos quieren jugar conmigo, beso de mamá, castigo de mamá, no tener amigos con los que jugar... etc.)

### **Actividad 2: “Las parejas”**

Pedir a los niños que formen parejas, agarraditos de la mano, se mueven por la clase, sonrientes y contentos o tristes, según la tarjeta que muestre el docente.

### **Actividad 3: “La varita mágica”** (*Popular. Adaptación*)

Resaltar en la lectura del cuento los sentimientos de alegría que la protagonista y sus cabras sentían de estar juntas y corretear por el valle, así como la complicidad que tenían entre ellas.

### **Actividad 4: “Negrita la Hormiga viajera”** (*Carmen Calvo Rojo*)

Resaltar en la lectura los sentimientos de amistad entre los dos protagonistas, lo que significó la ayuda mutua para resolver el problema que les impedía estar juntos y lo feliz que se sintieron cuando lo solucionaron, después del esfuerzo que tuvieron que hacer para retirar las basuras de la entrada.

## RESPECTO Y CUIDADO

### Actividad 1

Acostumbrarles a respetar y cuidar a los animales, tanto los que estén en clase como las mascotas de casa. Hacerles comprender que son seres vivos y necesitan cuidados y cariño, y que hay que evitar maltratarlos y hacerles daño. Comentar la fea acción de algunas personas, que abandonan a los animales, y la labor tan importante de las sociedades que los recogen.

## HÁBITOS DE AUTONOMÍA

### Actividad 1: “Invierno-verano”

El docente dispondrá de prendas de vestir propias de invierno y de verano, reales o en imágenes (gorro de lana, manoplas, bufanda, visera para el sol, abanico, un bañador o un pantalón corto...) Después de haber mostrado todas las prendas de que se dispone y haberlas identificado como de verano o invierno, comenzará el juego, que consistirá en que cada vez que el docente muestre una de esas prendas, cada grupo o individualmente manifestará con mímica que tiene frío o calor. Es necesario emplear un tiempo diario, o semanal para afianzar hábitos que se han venido trabajando a lo largo del curso.

## 4. RESULTADOS

Una vez llevadas a cabo todas las actividades anteriores podemos decir que, en general todos los niños han conseguido los objetivos planteados.

Con la realización de las actividades nos hemos dado cuenta que los niños desconocían un poco los aspectos que englobaba la competencia emocional, pero, gracias a la participación, empeño y trabajo tanto de los alumnos como de los profesores, los niños se han puesto en contacto con esos aspectos que eran nuevos para ellos.

Los resultados los hemos obtenido por medio de la observación directa. A continuación detallaremos el comportamiento de los niños dependiendo de la competencia emocional trabajada en cada momento:

- *Autoconocimiento*: al principio los niños no son conscientes de las cosas que pueden hacer con las partes de su cuerpo. Las actividades desarrolladas en este apartado permiten a los niños conocer y saber las distintas partes del cuerpo y sus funciones. Se conocen a sí mismos y a los demás. Durante el desarrollo de la actividad las maestras han intervenido para orientarles y los alumnos han desarrollado perfectamente la actividad de forma individual.
- *Autocontrol*: es la capacidad que permite que los niños sean capaces de controlar sus emociones y los impulsos conflictivos. Las actividades se han desarrollado de forma adecuada, en la primera los niños han sido capaces de estar en silencio el tiempo

estimado, por tanto han sido capaces de controlar sus emociones. El desarrollo de la segunda actividad ha llevado un poco más de tiempo, pero gracias a las cartulinas y ejemplificando los pictogramas han sabido que acciones se deben hacer y cuales no.

- *Autoestima*: es la percepción que tenemos de nosotros mismos. La autoestima tiene que ser positiva para poder afrontar mejor los problemas que nos vaya planteando la vida, por ese motivo, lo que se pretende con la actividad “Soy así”, es resaltar cualidades de todos los niños, para que todos sientan que tienen algo bueno o saben hacer algo bien. Una vez finalizada esta actividad podía verse la cara de felicidad de los niños al sentir que eran buenos o destacaban en algo, entre ellos comentaban lo que había salido reproducido en el casete, y unos a otras se decían por ejemplo, es verdad Emilio, llevas una camisa muy bonita.
- *Habilidades sociales*: cuando los seres humanos nos relacionamos con los demás compartimos objetivos, valores y normas y es en esa relación en la que ponemos en juego las habilidades sociales. En este apartado se trabaja por medio de cuentos, el análisis de los cuentos así como su dramatización permite a los alumnos que se relacionen unos con otros. La mayoría de las actividades son grupales debido a la importancia de relacionarse unos con otros. Durante su desarrollo hemos apreciado que los niños se sienten bien al establecer esa relación grupal, que se ayudan unos a otros, la mayor dificultad la hemos apreciado a la hora de compartir, es lo que más les ha costado, pero con esfuerzo y dedicación lo han conseguido.
- *Sentimientos y emociones*: con las actividades desarrolladas en este apartado los niños expresan sus sentimientos y emociones. Primero les enseñamos el concepto “alegría-tristeza”, nos damos cuenta de que lo han adquirido y lo dominan, cuando son capaces de representar con su cara la expresión que causa la situación que le planteamos. Estos conceptos son abstractos pero gracias a las tarjetas que representan los dibujos y a la ejemplificación por parte de la maestra con su cara, adquieren estos conceptos y los manejan adecuadamente.
- *Respeto y cuidado*: estos aspectos se trabajan con los niños por medio de la comunicación oral, intercambiando información con ellos, les explicamos que es muy importante respetar a los seres vivos (personas, animales, plantas) y cuidar de ellos. Al final llegan a la conclusión de que no harán lo que no les gusta que les hagan.
- *Hábitos de autonomía*: para que los hábitos de autonomía se desarrollen como se debe, deben trabajarse a lo largo de toda la semana y durante todo el curso, a modo de rutinas. Los niños deben de sentirse autónomos, eso les hace sentir bien, se sienten superados a la hora de realizar acciones ellos solos que tiempo a tras no eran capaces de hacer. Con la actividad explicada anteriormente, correspondiente a este apartado, a parte de diferenciar entre el frío y el calor los niños reconocen la vestimenta de invierno y verano, además durante el desarrollo imitábamos la acción de vestirnos. En el momento del curso en el que se ha desarrollado esta actividad todos los alumnos han logrado ponerse las prendas de vestir mencionadas adecuadamente.

Por medio de la observación directa hemos obtenido los resultados anteriores, que quedan reflejados en la siguiente tabla:

### TABLA DE REGISTRO

NC: No conseguido ED: En desarrollo C: Conseguido

Alumno/a:.....

|  | NC | ED | C |
|--|----|----|---|
| Identifica las características personales y las de los demás.  |    |    |   |
| Sabe lo que se puede hacer y lo que no (Autocontrol).  |    |    |   |
| Presenta una imagen positiva de sí mismo.  |    |    |   |
| Aprende habilidades sociales: amistad, ayuda...  |    |    |   |
| Identifica y manifiesta sentimientos y emociones propios y de los demás.                             |    |    |   |
| Se comporta de manera adecuada: comparte, resuelve conflictos...                                     |    |    |   |
| Manifiesta y controla emociones y sentimientos.  |    |    |   |
| Respeto y cuida a los seres vivos (personas, animales, plantas)                                      |    |    |   |
| Desarrolla la empatía.   |    |    |   |
| Establece relaciones respetuosas y afectuosas con personas de distintos entornos, etnias y culturas. |    |    |   |
| Comparte, coopera y resuelve conflictos.   |    |    |   |

Los alumnos han logrado alcanzar los objetivos propuestos, pero en la tabla de registro decimos que el contenido trabajado está en desarrollo, se completará el desarrollo de la competencia emocional en cursos posteriores.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, partiendo de los resultados anteriores podemos decir que, después de trabajar directamente con ellos la competencia emocional, los niños reconocen la mayoría de los aspectos que ésta incluye. Han desarrollado la autoestima, el autoconcepto, la empatía, la motivación y las destrezas sociales.

Entre las consecuencias educativas de aplicar la competencia emocional en el aula, podemos destacar; la mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales, el aumento de la motivación del alumno, el fortalecimiento de la confianza, el impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación, la adquisición de estrategias y técnicas para la gestión del conflicto y el desarrollo de la personalidad social en los alumnos, entre otros.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2009). *Psicología de las emociones*. Alzina. Síntesis editorial.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar. Monografías Escuela española*. Praxis.
- CAMPUZANO VALIENTE, M.D. (2010). *Proyecto papelillos. Educación Infantil 3 años*. Algaida.
- DÍEZ TORIO, A.M., ESTÉBANEZ ESTÉBANEZ, A. y CALVO ROJO, M.C. (2009). *Cuento aventura. Guía didáctica 3 años*. Everest.



# LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: UN RETO APREMIANTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ  
DANIEL GARROTE ROJAS  
*Facultad de Educación de Albacete, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Aprender a ser un profesor/a competente implica poder movilizar el saber de forma apropiada, incorporando a su metodología una lógica basada en la idea de que las competencias se crean frente a situaciones que, desde su origen, plantean un problema.

Este trabajo tiene como objetivo general reflexionar sobre la importancia de las competencias en el nuevo paradigma educativo del siglo XXI, centrándonos en las competencias emocionales.

Se parte de la base que el concepto competencia se corresponde con la integración dinámica de diferentes conocimientos y prácticas, pues el verdadero saber se expresa en la acción. Un saber que posibilita una acción de aceptación y transformación de la propia vida, en el contexto en el que se vive, por lo que ocupan un lugar principal las competencias sociales, emocionales, intelectuales y éticas. Sin embargo, en la crisis social y económica en que nos encontramos, el afán de saber, querer o poder nos hacen olvidar que, en el desarrollo humano, las emociones ocupan un papel esencial para afrontar los problemas más significativos de la vida.

En las investigaciones realizadas, se ha podido comprobar la importancia de las emociones y su influencia en la formación del alumnado, apostando por la potenciación de las emociones con libertad, posibilitando que los sentimientos y pasiones sean las voces que definen y establezcan las pautas de comportamiento y la forma en que las personas se integran en su entorno. Para ello, se debe desarrollar plenamente la capacidad para afrontar las dificultades relacionadas con la autoestima y facilitar la resolución de los diversos conflictos y problemas de la vida cotidiana.

En conclusión, en la formación del profesorado se deberían definir las estrategias y recursos necesarios para configurar profesionales que se realicen como seres humanos y puedan cumplir, estimular y sentir sus emociones, valores y actitudes de forma creativa.

## 2. COMPETENCIAS EMOCIONALES

La preeminencia de la formación en competencias ha sido destacada por diferentes instituciones internacionales como la Unión Europea (UE), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), constándose un claro interés en lo que se ha denominado el *enfoque de competencias*. En el contexto educativo, en las últimas décadas, se ha producido un gran interés por conceptualizar el término **competencia** que, en un principio, la mayoría de los estudios, aparecen centrados en las competencias profesionales.

En el Decreto 68 de CLM (2007) por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, se definen las competencias como “*un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo*” (Art. 6). En dicho Decreto 68/2007, de 29 de mayo, se regula la **competencia emocional**, lo que denota un interés especial en esta Comunidad Autónoma por esta problemática.

El concepto competencia en el ámbito educativo ha adquirido una conceptualización más integral, por lo que una competencia “*supone una combinación multifuncional y transferible de habilidades prácticas, conocimientos, motivación para aprender, valores éticos, actitudes, aptitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se organizan y movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz, que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada para comprender e intervenir en todos los campos o ámbitos vitales en los que se desenvuelve a lo largo de la vida, de forma equilibrada, activa, creativa y crítica*” (Palomares, 2009). En la misma línea, Lasnier (2000) considera las competencias como un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) que son utilizados eficazmente para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido con demandas que le son propias. Por otra parte, Bisquerra y Pérez Escoda (2007: 64) establecen dos grandes dimensiones/tipos respecto a las competencias: las técnico-profesionales y las socio-personales. En el marco de estas últimas incluimos el subconjunto de las competencias emocionales.

Al igual que con el constructo de competencia, no existe un concepto consensuado y aceptado por los investigadores para definir las competencias emocionales. Las discrepancias son numerosas y de diferente índole, existiendo –incluso– diversas formas en la propia designación: competencia/s emocional/es; competencia/s socio-emocional/es; etc. Desde nuestra perspectiva, consideramos más adecuado el término **competencias emocionales**, relacionándolas estrechamente a las competencias sociales. Lo que resulta claro es que, en los últimos años, se están realizando diversas investigaciones que confirman la importancia e influencia de las emociones para un adecuado desarrollo y adaptación social de las personas (Cassasus, 2006; Bernal y Cárdenas, 2009; Nelis et al., 2011; González et al. 2011, etc.). En efecto, una de las líneas de investigación que mayor interés ha suscitado en los últimos años ha sido el papel que tiene la Inteligencia Emocional (IE) en el contexto educativo y, más concretamente,

en su influencia en el éxito académico y la adaptación social del alumnado (Ambrona, López-Pérez, Márquez-González, 2012; Suberviola-Ovejas, 2012). Así, autores como López Franco y Caballero (1999) consideran que el concepto de inteligencia emocional hace referencia a un constructo que complementa el concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales, dentro de la conducta inteligente.

Goleman (1995) considera que las personas poseen un coeficiente intelectual y una inteligencia emocional, aunque en distintos grados, distinguiendo:

- a) El eje de la inteligencia intrapersonal, compuesto por la capacidad de autorreflexión (identificar las propias emociones y manejarlas adecuadamente).
- b) El eje de la inteligencia interpersonal, conformado por las habilidades para reconocer las emociones de los demás. Son las habilidades sociales, la empatía, la captación de la comunicación no verbal, etc.

Así, tanto en el eje de la inteligencia interpersonal como en el eje de la inteligencia intrapersonal existen dimensiones como las indicadas; por ello, las dificultades o errores de la vida emocional se pueden corregir mediante la educación de los hábitos emocionales. En efecto, una persona emocionalmente competente conoce las emociones que siente y por qué las siente, comprende las relaciones que existen entre lo que piensa, siente, quiere y hace; percibe cómo sus sentimientos influyen en su rendimiento cotidiano, reconoce sus valores y establece sus metas.

Definimos **la inteligencia emocional** como *la capacidad de una persona para sentir, entender, disfrutar, controlar y modificar estados anímicos en uno mismo y en los demás. Por tanto, la inteligencia emocional proporciona a las personas la capacidad y habilidad para regular sus fuerzas e impulsos emocionales, dirigiéndolos y equilibrándolos.* Consecuentemente, las **competencias emocionales** *constituyen el conjunto y entramado de habilidades, conocimientos y actitudes que posee una persona para comprender, expresar, regular, potenciar y promover su inteligencia emocional para conseguir ser una persona digna de forma holística y ecológica; y convivir responsable y pacíficamente con otros* (Palomares, 2009). Esta conceptualización introduce un elemento básico a considerar: **el contexto**. Efectivamente, el tiempo y el lugar condicionan –en cierta medida– las competencias emocionales. En esta línea, con el fin de analizar las características básicas de una persona emocionalmente competente, también planteamos la necesidad de considerar como pilares básicos de las mismas el contexto socio-cultural y las vivencias personales; así como la automotivación y las potencialidades de cada persona. Es decir, la competencia emocional representa capacidades y habilidades. Esta definición se plantea en la misma línea que otras, como la realizada por Bisquerra y Pérez (2007: 69); sin embargo, establecemos como fin que la persona alcance el mayor grado posible de felicidad de forma holística y ecológica.

### 3. PROFESIONALES COMPETENTES

Las emociones constituyen un componente clave que configura la vida afectiva de las personas, estableciendo en cada una diferentes capacidades y habilidades que, si se aprenden adecuadamente en los diversos ámbitos en que vive, pueden ayudarle a enfrentarse a la incer-

tidumbre, resolver problemas y conflictos, comunicar, colaborar y trabajar con otros, etc., es decir, ser feliz y procurar que los demás también lo sean. Como manifiesta Goleman (1999), las personas con habilidades emocionales tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad.

El contexto escolar se erige como el lugar preeminente para promover la educación emocional y, por sus condiciones, el alumnado y los docentes desarrollan prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). Esta competencia surge de la necesidad de inserción del sujeto en un entorno social. Por tanto, las acciones formativas se configuran como una práctica interactiva compuesta por cognición y emoción, por el contenido temático de la práctica y el aspecto emotivo con el que se construye la misma. En la interacción interpersonal, el sistema emocional desempeña un papel fundamental; pues, a pesar de que el docente procura controlar el contenido de sus discursos, existe un contenido emocional que subyace a través de sus actitudes, del lenguaje verbal o corporal, etc. y que es de vital importancia para estimular la motivación del alumnado. Consecuentemente, un **profesional competente** es el que conoce y regula sus propios procesos de conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer uso estratégico de los mismos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. Coincidimos con Gardner (2011) y con Marina (2005) en la necesidad de fomentar el sentimiento de la “dignidad personal”, como sentimiento éticamente construido y dirigido, pues debemos ser conscientes de nuestra dignidad, protegerla y actuar en consecuencia, es decir, dignamente:

*“...Cuando hablamos de la dignidad de todo ser humano –que es el fundamento de nuestra convivencia democrática- estamos diciendo que todas las personas “son intrínsecamente valiosas en sí mismas”, con independencia de su raza, cultura, situación económica y aspecto físico (...) de ahí se desprende una consecuencia profundamente beneficiosa desde el punto de vista psicológico y educativo: cada uno de nosotros, por ser intrínsecamente valiosos como persona, debe ser protegido, cuidado por los demás –en esto se basa nuestro sistema de derechos-, y también por uno mismo” (Marina, 2005: 40).*

#### 4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

En las investigaciones realizadas en la Facultad de Educación de Albacete se puede llegar a una primera conclusión: la insuficiente formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en competencias emocionales. Asimismo, también hay que destacar que, la mayoría de los participantes en la experiencia, valoran muy positivamente las actividades realizadas y subrayan que han tomado conciencia de la importancia de las competencias emocionales en su vida personal y en su futuro como docentes, por lo que se insiste en impulsar la formación de dichas competencias, en su proceso formativo de manera transversal. En este mismo sentido concluyen las investigaciones realizadas por López-Goñi y Goñi Zabala (2012: 487), subrayando que las competencias emocionales ocupan un lugar

menor en el conjunto de competencias docentes, por lo que sería preciso una mayor atención a las competencias relacionadas con las capacidades emocionales de tipo intrapersonal. Igualmente, se orientan las investigaciones realizadas por Díaz González y Sánchez Doménech (2013), insistiendo en la necesidad de articular actividades que tengan como objetivo la formación de competencias socio-emocionales dentro de la formación integral de profesor novel, basadas en situaciones reales y en estrategias emocionales que utilizan profesores veteranos para enfrentarse a esas situaciones y adaptarse a las mismas, utilizarlas o cambiarlas, a la hora de desarrollar estrategias propias. Asimismo, en las investigaciones realizadas por Augusto, López, Martínez y Pulido (2011) también se ha destacado la importancia del fomento de las competencias emocionales de los docentes universitarios.

En los trabajos que hemos realizado se ha evidenciado que las emociones y los sentimientos son imprescindibles en todo aprendizaje, pues para alcanzar la habilidad emocional, relacionarnos con otros y entendernos más y mejor, debemos ser capaces de desarrollar y conocer nuestras propias emociones. La tristeza, la ira, el amor, la alegría, etc. son emociones que nos brindan información sobre nosotros mismos y de lo que los demás sienten, esperan y desean de nosotros. En este sentido, las competencias de la inteligencia emocional involucran habilidades de observación constante de las emociones propias y de las demás personas con las que nos relacionamos. Consecuentes con ello, la familia y la Escuela deben educar a los niños para ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de habilidades y estrategias emocionales, para conseguir personas más felices, críticas, creativas e integradas en la vida social.

Como hemos resaltado anteriormente en las evaluaciones realizadas por el alumnado, las metodologías activas utilizadas en la experiencia suponen un impacto positivo en la calidad de las relaciones interpersonales en el aula. Por ello, valoramos que se deben propiciar investigaciones y experiencias que fomenten las competencias emocionales e interpersonales en el profesorado en proceso de formación, en la línea también manifestada por autores como Repetto, Pena y Lozano (2007); Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), Ambrona, López-Pérez y Marquez-González (2012); Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013).

También ha quedado demostrado que el desarrollo de las competencias emocionales, desde la Educación Infantil, constituye un elemento clave que contribuirá a una vida más saludable, así como a la **prevención de la violencia, la agresividad, el estrés y el absentismo escolar**. Es decir, favorecerá una convivencia más ecológica y pacífica en los Centros educativos y, en suma, propiciará una sociedad más justa y solidaria.

Coincidimos con Goleman (1995) en el sentido que el haber descuidado en el mundo educativo las competencias emocionales, ha colaborado en el desarrollo de muchos casos de depresión, violencia, acoso, trastornos de la conducta alimentaria, agresividad, delincuencia, etc. (Palomares y Garrote, 2011)

También hemos comprobado que trabajando adecuadamente las competencias emocionales se mejora significativamente las variables de reconocimiento emocional y la comprensión emocional, coincidiendo con los estudios realizados Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012: 47). Asimismo, los docentes entrevistados han evidenciado la influencia de las competencias sociales y emocionales en la formación docente como medio para mejorar los procesos de aprendizaje y las relaciones del alumnado, así como su importancia en la prevención del *burnout*.

Como en investigaciones realizadas Sureda y Colom (2002); Mearns y Cain (2003); Extremera y Fernández-Berrocal (2003); Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006); etc., se reivindican medidas para la prevención del *burnout* de los docentes en todos los niveles educativos.

A título indicativo, destacamos uno de los conceptos que más interés incitó en todos los entrevistados: La *resiliencia*. Se considera como un concepto que se ha concebido desde el ámbito científico y se refiere a la propiedad que tienen los cuerpos para responder a los choques, según la resiliencia del material con el que están configurados. Es decir, que la potenciación del desarrollo de las personas –independientemente de su edad- se verá favorecido en la medida que se promuevan, desde el inicio de su vida, los factores de resiliencia (resistencia y protección).

Lógicamente, entender los factores de resiliencia en las personas, analizarlos, promoverlos y potenciarlos resulta fundamental en la formación de los futuros docentes, pues les permitirá desarrollarse con éxito en el contexto escolar y en las relaciones interpersonales, propiciando la adquisición de competencias para el ejercicio de la docencia, como la **prevención de la violencia**, en cualquiera de sus manifestaciones. Consecuentemente, estos han sido dos de los objetivos específicos planteados en la investigación que presentamos.

Asimismo, resulta necesario **formar en el lenguaje emocional**, pues ha quedado evidente en las entrevistas realizadas que se desconoce el significado o no tienen un concepto claro de numerosos términos (resiliencia, empatía, asertividad, ira, interacción, tolerancia, etc.) y, además, el repertorio de emociones que son capaces de expresar es bastante limitado y genérico. En este sentido también concluyen investigaciones como las realizadas por De la Caba-Collado y López-Atxurra (2013).

Una vez más, hay que subrayar que la educación debe atender todas las dimensiones de persona humana y sus relaciones con los demás, y en las exigencias sociales que permiten participar plenamente en una sociedad democrática, por lo que se precisa una atención complementaria a la formación impartida en las diferentes áreas del currículo (Palomares y Serrano, 2013). En las investigaciones realizadas, se ha podido comprobar la importancia de las emociones y su influencia en la formación de las personas, por lo que resulta necesario potenciar las emociones con libertad, posibilitando que los sentimientos y pasiones sean las voces que definen y establezcan las pautas de comportamiento y la forma en que las personas se integran en su entorno. Para ello, se debe desarrollar la capacidad para afrontar las dificultades relacionadas con la autoestima y ser competentes para resolver los diversos conflictos y problemas de la vida cotidiana. Consideramos, al igual que Bisquerra (2005) que la formación inicial debería dotar al profesorado de un bagaje sólido en materia de emociones y, especialmente, en competencias emocionales. Por ello, se pretende afrontar dicha tarea de forma holística.

## REFERENCIAS

- AMBRONA, T., LÓPEZ-PÉREZ, B. y MÁRQUEZ-GONZÁLEZ, M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23 (1), 39-49.

- AUGUSTO, J.M.; LÓPEZ, E. y PULIDO, M. (2011). Inteligencia Emocional percibida y estrategias de afrontamiento del estrés en profesores de enseñanza primaria: programa de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). En *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425.
- BERNAL, A. y CÁRDENAS, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos de motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. En *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CABELLO, R.; RUIZ-ARANDA, D. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010). Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional. [En línea] <<http://www.uma.es/contenido.php?idm=29&clase=p&id=2068&tipo=n>>. [12 de noviembre de 2012].
- CASSASUS, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Indigo.
- DE LA CABA-COLLADO, M<sup>a</sup> A. y LÓPEZ-ATXURRA, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (1), 119-138.
- DIAZ GONZÁLEZ, C. y SÁNCHEZ DOMÉNECH, I. (2013). *Estudio cualitativo de las competencias socio-emocionales del docente universitario*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid: Publicaciones Universidad.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- GARDNER, H. (2011). *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, M. et al. (2011). Construcción y Validación preliminar de la Escala de apertura al conocimiento y al Cambio Emocional (EACCE) en Estudiantes Universitarios. En *Terapia Psicológica*, 29 (2).
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation pour compétences*. Montreal: Guerin.
- LÓPEZ FRANCO, E. y CABALLERO GARCÍA, P.A. (1999). La inteligencia emocional y el posible estilo de ser padres: estudio en un grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la UCM. En *AIDIPE (Com.): Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*, 525-528. Málaga: CEDMA.
- LÓPEZ-GOÑI, I. y GOÑI ZABALA, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparado. En *Revista de Educación*, 357, 467-489.

- MARINA, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- MEARNS, J. y CAIN, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. En *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- NELIS, D. et al. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. En *Emotion*, 11, 354-366.
- PALOMARES, A. (2009). Competencias y Currículum en la práctica docente. En NIETO, E. y CALLEJAS, A.I. (Comps.). *Las competencias Básicas: Reflexiones y Experiencias*, 753-741. Ciudad Real: Publicaciones de la UCLM.
- PALOMARES, A. y GARROTE, D. (2011). La orientación psicopedagógica y social preventiva ante los trastornos de la conducta alimentaria en la adolescencia. En *REOP*, 22 (3), 2040-254.
- PALOMARES, A. y SERRANO, I. (2013). La respuesta a la diversidad para una cultura de la paz y la convivencia. En PÉREZ, M<sup>a</sup> C. y MOLERO, M<sup>a</sup> M. (Comps.). *Variables psicológicas y educación para la intervención en el ámbito educativo*. Almería: A.U. de Educación y Psicología.
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. y BRACKETT, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes. Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. En *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PÉREZ ESCODA, N.; FILELLA, G.; SOLDEVILA, A. y FONDEVILA, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. En *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- REPETTO, E.; PENA, M. y LOZANO, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). En *Educación XXI*, 9, 35-41.
- SUBERVIOLA-OVEJAS, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. En *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Año XIV, N<sup>o</sup> Especial, 1-17.
- SUREDA, I. y COLOM, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).

## ¿QUITAR TANTAS REFERENCIAS?

# RESPUESTA EDUCATIVA A LA VIVENCIA DE LA EMOCIÓN AUTÉNTICA DE RABIA

RAFAEL SÁEZ ALONSO  
SILVIA SÁNCHEZ SERRANO  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las emociones consisten en experiencias afectivas *intensas, pasajeras, bruscas y agudas, con un fuerte comportamiento somático*. Hay emociones básicas, presentes ya desde el nacimiento como la rabia, el miedo, la tristeza, la alegría y el amor. Todas las emociones son necesarias y positivas. No hay buenas emociones o malas emociones. Todas estas emociones son positivas porque señalan la existencia de un proceso interno agradable o desagradable. Sólo son malas emociones las falsas emociones, y que denominaremos rebusques emocionales.

La respuesta emocional está íntimamente ligada a lo corporal y se manifiesta en reacciones de tipo circulatorio (subida o bajada de tensión, taquicardia), secretoras (sudor o lágrimas), hormonales, respiratorias, vasomotoras (palidez o rubor), intestinales o gástricas (diarrea, náuseas), etc.

En el Análisis Transaccional la emoción es la expresión del Estado del Yo Niño. El Estado del Yo Niño es nuestra caja de resonancia emotiva. La emoción es como un radar que se manifiesta en nosotros antes de encontrar las palabras para hablar de él.

**La emoción de rabia** es un sentimiento de rebeldía; una emoción que surge en nuestro interior ante una injusticia que se comete contra nosotros. Es conveniente expresarla, pero de un modo adecuado. Es un sentimiento de defensa que desencadena comportamientos agresivos, de ataque, a veces directo hacia el estímulo, a veces indirecto descargándose vicariamente. La rabia, como reacción fisiológica ante el daño, nos lleva a destruir lo que nos causa dolor para recuperar nuestro bienestar mediante la agresión. La rabia es también la reacción natural ante la frustración. Por tanto la rabia debe ser permitida. El educador habrá de preocuparse de que la expresión no perjudique a terceras personas ni a la integridad física de quien siente la rabia.

Las figuras parentales, en los primeros meses de vida, los profesores/as y todas las personas que poseen autoridad, posteriormente, pueden ser quienes responden educativamente permitiendo y favoreciendo la adecuada expresión de la emoción auténtica de rabia.

## 2. OBJETIVOS

Hablar de la respuesta educativa a la vivencia de la emoción auténtica de rabia, en este breve espacio de tiempo, desborda a cualquiera. En los últimos 15 años se han acumulado multitud de datos provenientes de la investigación científica en neurociencia, psicología y educación que están cambiando la manera de entender el funcionamiento del cerebro, de las emociones, de la inteligencia emocional y de la educación emocional.

De toda la literatura científica actual, observamos que la corriente del Análisis Transaccional aporta a la práctica educativa, en la que nos movemos, unos instrumentos que favorecen la ayuda a responder educativamente ante la vivencia de la emoción auténtica de rabia.

Uno de los instrumentos del Análisis Transaccional, entre otros muchos, es el de las Emociones, o mejor, el del manejo adecuado de las Emociones. Este es nuestro objetivo y en él nos vamos a centrar para su desarrollo: *que las emociones trabajen para nosotros y no en contra de nosotros*. Educarnos emocionalmente es un objetivo ambicioso, pero nos puede ayudar a gestionar mejor nuestras emociones auténticas, incluida la de la rabia, y mejorar así nuestras relaciones, nuestro poder personal, nuestra calidad de vida y la de las personas que nos rodean, sea la pareja, los hijos, los alumnos o personas de nuestro trabajo.

El Análisis Transaccional (Sáez Alonso, 2011) acompaña a las personas para cuestionarse la interpretación que hacen de las cosas. En nuestro caso, la interpretación que hacemos de las emociones o de sus sustitutos, los rebusques. Para ello, además de ponernos a nuestro servicio el estudio de las emociones, nos presenta también la existencia de los diferentes Estados del Yo (Berne, 1966), la enorme diversidad de Juegos Psicológicos en los que participamos para conseguir Caricias y donde vivimos los rebusques o timos emocionales (Berne, 1961, 2007; Sáez Alonso, 2001), y, finalmente, nos aporta el estudio de los Guiones de Vida (Berne, 1977) que nos dedicamos a desarrollar a lo largo de los años de nuestra existencia.

En concreto, queremos alcanzar los objetivos siguientes:

- 1.- Presentar la emoción de rabia como una emoción auténtica, basándonos en el Análisis Transaccional.
- 2.- Responder educativamente a la vivencia de la emoción auténtica de la rabia.

Esta comunicación quiere ser una gran introducción al concepto de la emoción de rabia, una de las emociones más amenazadoras para las personas.

## 3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL / LAS EMOCIONES

El concepto de Inteligencia Emocional aparece con las publicaciones, entre otras muchas, de Salovey y Caruso (1990). Pero es Gardner (1995) con su teoría de las “inteligencias múltiples” el que presenta, de forma relevante e influyente, su propuesta que incluye la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Gardner (1995) define la *inteligencia intrapersonal* como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas

un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (p. 25). Y la *inteligencia interpersonal* como “una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultados (Gardner, 1995, p. 23).

Salovey y Mayer (1990) formulan, por primera vez, la definición de inteligencia emocional como “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5). Conviene recordar y subrayar algunos componentes de esta definición: percibir, evaluar y expresar la emoción; importancia de la vivencia emocional, pues facilita el pensamiento; el conocimiento de las emociones deber ser comprendido, analizado y empleado en la vida diaria; finalmente, un adecuado control emocional promueve el crecimiento emocional y cognitivo de la persona.

Será Goleman (1996) quien triunfe con su libro sobre *Inteligencia Emocional*.

Se trata con palabras del mismo Goleman (2002) de adquirir la habilidad de poner “juntas cabeza y corazón” para dirigir las emociones y no ahogarlas (p. 18). No podemos olvidar a Bar-On (1997, 2006) para quien los sujetos emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones y actualizarlas (inteligencia intrapersonal). Igualmente son capaces de comprender la manera como sienten las otras personas (inteligencia interpersonal).

Sin duda, la explicación del constructo de la inteligencia emocional nos desborda. Harían falta más páginas. Pero, nos sirven como introducción para fundamentar que una buena inteligencia y conocimiento de nuestras propias emociones y las de los demás tiene consecuencias, positivas o negativas, para gestionar la vida de las personas, pues genera un beneficio; el beneficio de solucionar problemas que nos pueden complicar la vida personal y las relaciones interpersonales.

Igualmente es larga la trayectoria de investigación sobre la rabia/ira a lo largo de estos últimos años. Las dimensiones que se investigan van desde la rabia como emoción, pasando a la rabia desde las reacciones corporales o fisiológicas, a la rabia como actitud hacia otras personas (Pérez, Redondo y León, 2008). Parece consolidado entender la rabia/ira como una de las emociones básicas, además de la alegría, el amor, el miedo y la tristeza, como emociones que son innatas, cualitativamente distintas unas de otras y de las cuales se derivan el resto de las respuestas emocionales (Ekman, 1984; Izard, 1977 y 1993; Novaco, 1994).

El Análisis Transaccional (AT) es una técnica que investiga las relaciones humanas centrándose en el contenido exacto de las interacciones entre las personas. El Análisis Transaccional (Sáez Alonso, 1993 y 2008) es una manera potente de analizar cómo las personas tratan unas con otras y cómo pueden cambiar su vida corrigiendo sus errores de conducta. No es sólo un estudio de las transacciones interpersonales desde un punto de vista racional, cognitivo o conductual que se adquiere a través del estudio de los Estados del Yo y de las Transacciones y Caricias. Es el aprendizaje de la educación emocional (Sáez Alonso, 1990, 2011).

## 4. LA EMOCIÓN DE RABIA

Todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar. La raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* que significa “*moverse*”, más el prefijo “*e*”, significa “*movimiento hacia*”, sugiriendo que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Y la rabia es también y tiene ese movimiento, pasión o deseo que tiende a descargar mucha energía en la acción.

El Diccionario de la Real Academia Española así la describe. Define la rabia como ira, enojo, enfado grande y el verbo rabiar como encolerizarse, irritarse, airarse contra alguien. También define la ira como pasión del alma, que causa indignación y enojo: apetito o deseo de venganza; furia. Y el verbo airarse como enfadarse o irritarse mucho, mover a ira, agitar, alterar violentamente. A veces se presenta junto a la rabia y la ira el vocablo cólera como sinónimo de rabia o ira. De hecho, el citado Diccionario presenta la cólera como ira, enojo y enfado. Descargar la cólera en alguien es descargar la ira en alguien, así como airarse o encolerizarse, es perder el uso racional por la vehemencia de la ira. Y amansar a uno de su cólera es amansar a alguien por medio del castigo, de la amenaza, de la burla o de la razón. Nosotros vamos a usar indistintamente rabia o ira.

El fenómeno emocional de la rabia/ira exigiría un repaso amplio y profundo de las aproximaciones y conceptualizaciones realizadas desde distintas corrientes teóricas en el estudio de la emoción (Pérez, Redondo y León, 2008). Definir y conceptualizar la rabia/ira con precisión se convierte en un trabajo básico y primordial para la investigación de esta emoción, así como de la estructura efectiva de las emociones se convierte en un elemento fundamental del análisis científico de las mismas. Ni el espacio ni el tiempo nos lo permiten aquí y ahora.

El término ha tenido múltiples significados en la investigación psicológica. A pesar de ello, parece consolidado entender la rabia/ira como una de las emociones básicas –junto a las emociones de miedo, tristeza, alegría y amor–, y así está asumido por la gran mayoría de autores (Pérez, Redondo y León, 2008).

Para Ekman (2004) la rabia es considerada como una emoción básica atendiendo al criterio más utilizado para la definición de categorías emocionales básicas: poseer una expresión facial característica. Los rasgos faciales que caracterizan a la ira son: cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado; labios tensos o en ademán de gritar; y mirada prominente.

Los elementos comunes que nos aproximan para describir esta emoción son: elementos más cognitivos o pensamientos; elementos fisiológicos, somáticos o corporales; y elementos más conductuales, motores o acciones concretas. Hay que decir que a la hora de definir esta emoción siempre se han conjugado estos elementos en mayor o menor énfasis, en mayor o menor proporción, pues si unos autores se centraban en los síntomas fisiológicos otros incluían también variables más cognitivas o conductuales, pero siempre diferenciándola de otras respuestas emocionales. En este sentido y siguiendo a Pérez, Redondo y León, (2008) la ira/rabia se puede entender

como una respuesta emocional caracterizada por una alta activación a nivel simpático, vinculada a una estructura cognitiva de daño ..., que favorece conductas de ataque pero ante la que el individuo puede poner en marcha distintas estrategias de afrontamiento que le permitan controlar su expresión (p. 13).

Las implicaciones que esta respuesta emocional tiene en las personas son muy complejas. Son funciones adaptativas, y su exceso de frecuencia y/o intensidad acarrea importantes problemas de salud física (cardiovascular, dolor,...) y mental (alto displacer...). Por todo ello, la intervención psicológica y educativa debe optimizarse y ser foco importante de investigación. Nos referimos a la necesidad de que la rabia sea tratada y estudiada en su diagnóstico, etiología, pronóstico y terapia por expertos y por disciplinas especializadas.

A nosotros nos interesa ofrecer una respuesta educativa sobre la vivencia y manifestación de la auténtica emoción de rabia, evitando así el aprendizaje de rebuscos de rabia. Es obvio que los criterios que podemos utilizar para que esta respuesta sea positiva son múltiples. Por ejemplo podríamos utilizar criterios psicológicos, psiquiátricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, etc. como criterios de indudable aspecto teórico y empírico.

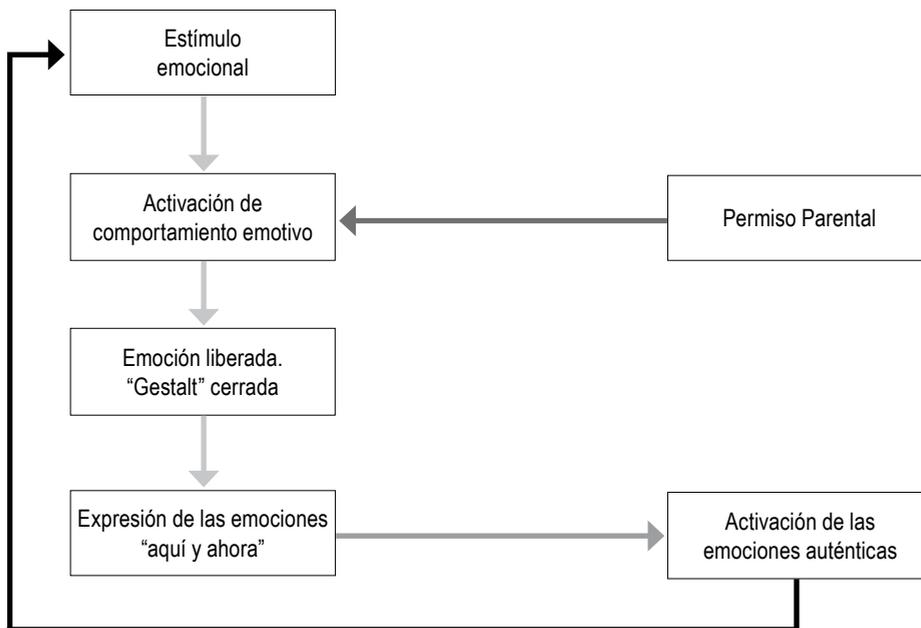
Sin embargo, sin dejar de lado los criterios de estas ciencias humanas, al contrario, teniéndolos muy en cuenta para nuestra reflexión, nosotros apostamos por el programa basado en el Análisis Transaccional.

**La rabia** es la emoción para la defensa personal, cuando surgen ofensas o intentonas de avasallamiento, y también la reacción natural ante la frustración. Ante la frustración, la reacción puede ser agresiva. El educador habrá de preocuparse de que su expresión no perjudique a terceras personas ni a la integridad física de quien la siente. El desahogo de la rabia, dentro de estos límites, resulta homeostático. La catarsis de la rabia no sólo es liberación o desahogo, sino recuperación energética, predisposición positiva para afrontar otros contratiempos (Masó, 2008, p.68).

Para San Martín (2010) **la rabia o ira** es un sentimiento de rebeldía; una emoción que surge en nuestro interior ante una injusticia que se comete contra nosotros.

Es un sentimiento de defensa que desencadena comportamientos agresivos, de ataque, a veces directos hacia el estímulo, a veces indirectos, descargándose vicariamente, como hemos afirmado anteriormente. La rabia como reacción fisiológica ante el daño, nos lleva a destruir lo que nos causa dolor para recuperar nuestro bienestar mediante la agresión.

En el cuadro I podemos ver el proceso que nos lleva a elaborar lo que hemos denominado *alfabetización emocional*, es decir, el proceso de aprendizaje para sentir y expresar las emociones y, en nuestro caso, sentir y expresar la emoción de rabia.

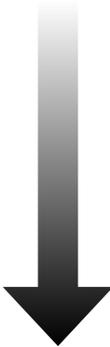


Cuadro I: Proceso de alfabetización emocional

## 5. EL GRADIENTE EMOCIONAL

Cuando las personas tenemos permiso -ver cuadro I- para activar el circuito positivo (Massó, 2003), la emoción de rabia genera energía y cumple su objetivo. Ahora bien, este comportamiento ideal raramente se da al cien por cien. Lo más frecuente es que la emoción de rabia que quiere expresar la persona, en determinado lugar o tiempo, pueda ser reprimida o sustituida por un rebusco.

Lo podemos ver en el cuadro II. En él se presenta la relación existente entre los grados de control parental o de la sociedad u otras figuras con sus mensajes predominantes sobre los niños o las demás personas y los niveles de manifestación de las emociones.

|   | GRADOS DE CONTROL PARENTAL. MENSAJES PREDOMINANTES              | TIPO DE MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES  |   |
|---|---|---|---|
| <br>Control parental creciente | No sientas. No sientas lo que sientes (cámbialo por un rebusco) | Reprimir la emoción auténtica (ni siquiera sentir)  | <br>Creciente libertad de manifestación emocional |
|   | No expreses lo que sientes                                      | Sentir la emoción pero no expresarla. Poder sentirla y verbalizarla, pero no actuar de acuerdo a ella |   |
|   | No hagas lo que sientes   | Expresar sólo la expresión verbalmente  |   |
|   | No te controles   | Actuar sin controlar la emoción auténtica   |   |
|   |   | Manifestar la emoción auténtica bajo la dirección del Adulto cuando conviene y respetando a los demás |   |

Cuadro II: niveles de control y de liberación emocional

Observamos las relaciones entre los niveles de un control de la emoción de rabia por los padres o personas que están junto al que la siente, con sus mensajes predominantes de ¡No sientas la rabia! ¡No expreses la rabia que sientes! ¡No hagas lo que sientes,¡No controles la rabia! Y el tipo de manifestación de la emoción de rabia: desde reprimir la emoción auténtica hasta actuar sin control. Y también constatamos lo que sucede si hay un equilibrio entre el control de la emoción de rabia y la libertad de manifestarla: se puede manifestar la emoción auténtica bajo la dirección del Adulto cuando conviene y respetando a los demás.

## 6. LA FALSA EMOCIÓN DE RABIA (EL REBUSCO DE RABIA): PROCESO DE REPRESIÓN EMOCIONAL

Un/a niño/a aprende, ya desde muy pequeño, qué clase de emoción es tolerada, premiada, prohibida o ignorada por la familia. Se crean de esta forma algunas distorsiones emocionales. En el cuadro III ofrecemos el proceso mediante el cual se instala el rebusco emocional.

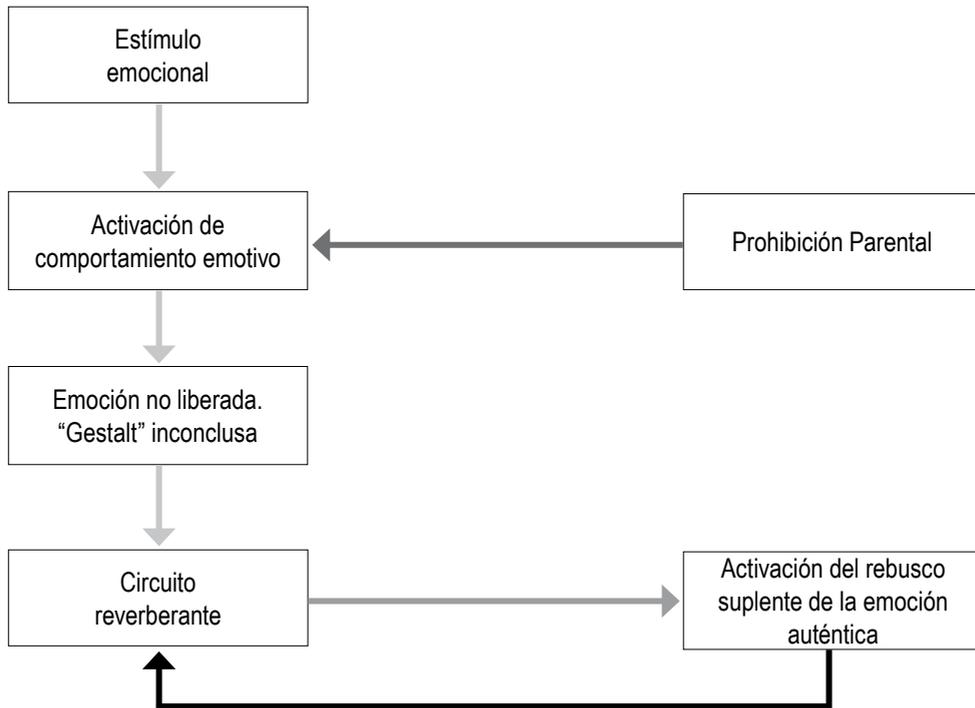
Comenzamos señalando un hecho: el que determinadas personas viven invadidas por algunas emociones especiales (ira, decaimiento, etc.) y que, en ocasiones, “explotan” en consecuencia. Dan la impresión de haberse “especializado” en sentir, acumular y explotar una emoción. Es una postura infantil. Tal forma de proceder no puede estar basada en la realidad (que excita muy diversas emociones). Tiene que ser, por lo tanto, fruto de una fijación infantil, por la que, toque lo que toque sentir, se programa para sentir en una dirección. A tal postura (emocional y poco real o legítima) llamamos cupón (psicológico) (San Martín, 2010).

¿Cómo nombrar a estas emociones ilegítimas? Podemos llamarlos *Cupones*: Es el nombre tradicional, el más usado. Berne lo inventa por referencia a los cupones comerciales y a su cobro. Nosotros lo aceptamos. Un cupón *es un sentimiento persistente e ilegítimo (inadecuado a la realidad), formado y fijado en la infancia, y que se acumula para justificar ciertas conductas que le siguen*. Precizando aun más diremos que, en Berne, los sentimientos ilegítimos se llaman *trucos*, y el coleccionar trucos para cobrarlos recibe el nombre de cupones (Berne (1977). También se pueden denominar *Tramas emocionales*. O *timo emocional*: un timo es ofrecer lo que no das, cobrar lo que no vale lo que vendes, decir que es un gato cuando es una liebre (Sáez Alonso, 2011). Kertész y la escuela hispanoamericana los llama *rebusque* (“porque uno los rebusca”) (Kertesz e Induni, 1981). Responde al berniano “*trucos*”.

Eric Berne observó que la educación, la familia y la cultura modifican cualitativamente la intensidad, la duración y la vivencia de las emociones, cambiando una emoción inaceptable para aquellos, por otra. Si durante la infancia ha habido un control extenuante de las emociones, en nuestro caso de la emoción de rabia, este control influirá de manera clara posteriormente en la vida adulta y se manifestará en el rebusco emocional. Este sustituye la emoción inaceptable o prohibida. Berne lo llamó *<racket>*, traducido al lenguaje castizo como *<trapi-sonda>*, algo tramposo.

El racket o rebusco “es una emoción sustitutiva, inadecuada, fomentada por los padres o sus sustitutos en la infancia que reemplaza a la emoción auténtica, ignorada o prohibida por éstos” (Kertész, 2003, p. 129).

El rebusco sobrevive cuando nos prohibimos la expresión de una determinada emoción y la sustituimos por un “sucedáneo” que nos parece “más aceptable en sociedad”. El rebusco es una conducta emotiva inadecuada, patológica, modelada en la infancia; es una emoción utilizada para manipular a los demás (Berne, 1964); no es adecuada al aquí y ahora, puesto que es un elemento manipulativo de la conducta propia y ajena. Es un timo emocional pues confunde al que la vive y a los que le rodean. Tiene carácter sucedáneo que nunca logrará satisfacer la emoción natural y de ahí su comportamiento reverberante (Sáez Alonso, 2006), como lo apreciamos en el cuadro III.



Cuadro III: Proceso de represión emocional y aprendizaje del rebusco

La rabia suele ser una emoción difícil de manejar socialmente, puesto que los patrones culturales tienden bien a inhibirla o reprimirla, bien a expresarla inadecuadamente. “Es una emoción que es importante manejarla sin represión unida a una buena dosis de autocontrol razonable” (San Martín, 2010, p. 177).

Concluimos, pues, afirmando que un sentimiento parásito o un rebusque se utiliza para *cubrir un sentimiento auténtico*. Stewart y Joines (2007) ponen el ejemplo de cómo una niña pequeña lo puede aprender: “En mi familia, a una niña se le permite estar triste pero nunca furiosa”. En el guión como adulta, supongamos que ella está en una situación en la que puede ponerse furiosa con alguien. Supongamos por ejemplo que alguien le da un codazo brusco en un autobús repleto de gente. El momento en el que ella empieza a sentirse furiosa, se traslada al patrón conductual que aprendió en la infancia casi como un reflejo condicionado. En lugar de sentirse furiosa, comienza a sentirse triste y quizá rompa a llorar. Ha *cubierto* su rabia auténtica con una tristeza “montaje” no auténtica.

El rebusco es propio del Estado del Yo del Niño Adaptado, puesto que inciden mecanismos de aprendizaje. La rabia, por ello, puede ser suplantada por una falsa alegría o por una falsa tristeza, por una falsa rabia, por fobias, vergüenzas y confusión (“así cuando alguien se enoja, no sabe lo que hace, se pone fuera de sí y es capaz de hacer cualquier disparate o se queda atemorizado o atolondrado”).

## 7. RESPUESTA EDUCATIVA A LA VIVENCIA DE LA EMOCIÓN AUTÉNTICA DE RABIA

La respuesta educativa debe tener una base fundamental: saber que cada estímulo, cada situación puede generar una emoción agradable o desagradable. Sentir estas emociones no es signo de debilidad. Sentir es un ámbito más de la vida personal como pensar, imaginar, crear o recordar. Y la manifestación de esa emoción facilita la comunicación con uno mismo y con los demás. Las emociones y sus contenidos emocionales aportan datos tan reales como la razón aporta datos lógicos.

Podemos afirmar que la respuesta educativa adecuada es que si una persona siente rabia, el educador lo comprenda y permita su expresión adecuada. “No podemos imponernos una emoción, pero sí podemos elegir cómo y cuándo expresarla y actuarla.

En algunos casos será necesaria la respuesta instintiva y en otros, una respuesta socializada, en la que hay muchos grados, matices y alternativas” (San Martín, 2010, p. 167).

En conclusión, presentamos algunas respuestas que nos parecen fundamentales para responder educativamente a la vivencia de las emociones, y en concreto, de la emoción auténtica de rabia:

- 1.- *Tomo conciencia de la propia emoción de rabia.* La acepto como positiva en sí misma. “Puedo ser consciente de mis propias emociones”.  
Una condición presente en la relación entre las personas implica una comunicación efectiva de las emociones entre sus miembros, incluida una comunicación de las emociones no placenteras. Y estas emociones deben ser expresadas de tal manera, que las otras personas entiendan tanto la cualidad como el grado de emoción, y que el que la expresa reconozca esa emoción. Esto es positivo, educativamente positivo. Es decir: “Me siento cerca de ti, de vosotros, cuando os hago saber cómo me siento y tú/vosotros me escucháis”.  
Queremos enfatizar que la cercanía y la comunicación entre las personas se experimentan de manera formidabile cada vez que existe una expresión y un reconocimiento de emociones. Incluso la expresión de rabia o de ira, y otras emociones desagradables, dan como resultado en las personas la experimentación de acercamiento y de cuidado.
- 2.- *Etiqueto esa emoción con su nombre: “Siento rabia”.* Necesitamos oír mensajes que afirmen que: “Puedes decir a la gente que estás rabioso/enfadado/airado”. “No tienes que dudar, puedes pensar en tus emociones y puedes tener emociones sobre las que piensas”.
- 3.- *Me doy cuenta de qué estímulo, qué persona, qué idea, qué conducta ha provocado esa emoción.* Se trata de conocer qué o quién la ha causado. Podemos decirnos mensajes como: “Confía en tus emociones que ellas te guiarán”. “Está bien aprender a hacer las cosas a nuestra manera, tener nuestros propios sentimientos y tener nuestra propia manera de vivirlos”.

- 4.- *Me doy cuenta de los cambios fisiológicos que se producen en mí, dentro de mí, cuando vivo esa emoción.*
- 5.- *Expreso la emoción.* Siento la emoción y la expreso, la verbalizo y actúo.
- 6.- *Actúo según siento.* Además de sentir la rabia y verbalizarla, actúo, no solo verbalmente, sabiendo a qué me puede llevar. Asumo la capacidad de hacer que la emoción de rabia no me desborde, no me haga perder los estribos o tomar decisiones de las que luego me arrepienta.
- 7.- *Actúo viviendo la emoción auténtica de rabia bajo la dirección de mi Adulto y mi Padre Nutritivo.*
- 8.- *Me relaciono eficazmente con la emoción auténtica de rabia de otras personas.* Emoción ajena a mí.
- 9.- *Asumo y acepto la responsabilidad de las faltas emocionales que he cometido en mis relaciones con otras personas.* En primer lugar, debes asumir que has cometido un error. Después debes admitirlo ante los demás. A continuación, debes sentir verdadero arrepentimiento y expresárselo a la persona a quien has herido. Finalmente, deberías estar de acuerdo en realizar en ti algunos cambios relevantes y auténticos, y puede que tengas que resarcir el daño causado (Steiner, 2011, p. 211; 2011b). La educación emocional requiere que te disculpes ante la gente que has herido o a la que has causado problemas y que te decidas a actuar en el futuro como un Adulto responsable.
- 10.- *Si he resultado herido, debo aprender a solicitar una disculpa.* Si recibes una disculpa, es importante aprender la manera apropiada de dar, posponer o negar el perdón. (p. 211).

Esta escalera con 10 escalones nos lleva a la excelencia emocional. Lo importante es saber que no se pueden subir los escalones de dos en dos. Cada escalón superior incorpora el escalón inferior. Por tanto no podemos dar saltos.

No debes pasar por la vida emocionalmente adormecido o tiranizado por tus emociones, por tu emoción de rabia. Puedes aprender e iniciar un proceso para vivir una existencia emocional más satisfactoria. Este proceso te dará energía, ya que contarás con la potencia de tus emociones y dejarás de desperdiciar energía reprimiéndola. Para hacerlo, debes practicar con otras personas que compartan tus objetivos emocionales (Steiner, 2011, p. 89; Sáez Alonso, 2001), centrarte en la aparición y el flujo de tus emociones y las de quienes te rodean.

## 8. CONCLUSIONES

¡Hagámoslo!

## REFERENCIAS

- ASENSIO, J.M. et al. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (Eiq): Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- BERNE, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. Nueva York: Grove Press.
- BERNE, E. (1966). *Principles of group treatment*. Nueva York: Grove Press.
- BERNE, E. (1977). *¿Qué dice usted después de decir “hola”? La psicología del destino humano*. Madrid: Grijalbo.
- BERNE, E. (2007). *Juegos en los que participamos*. Barcelona: Integral.
- EKMAN, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K.S. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-344). Nueva York: Hillsdale.
- EKMAN, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto? Descubre las emociones ocultas tras las expresiones faciales*. Barcelona: RBA.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2002). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- IZARD, C.E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- IZARD, C.E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 631-642). Nueva York: The Guilford Press.
- JONGEWARD, D. y SEYER, PH. (1980). *En busca del éxito. Análisis transaccional en la práctica*. México: Limusa.
- KERTÉSZ, R. e INDUNI, G. (1981). *Manual de Análisis Transaccional*. Buenos Aires: Co-nantal.
- NOVACO, R.B. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. En J. Monahan y H.L. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 21-59). Chicago: University of Chicago Press.
- PÉREZ, M. A., REDONDO, M. M<sup>a</sup> y LEÓN, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. XI (28), 1-19. [En línea] <<http://reme.uji.es>> [13 de febrero de 2013].
- SÁEZ ALONSO, R. (1990). El educador y los permisos. *Bordón*, 42 (2), 371-380.
- SÁEZ ALONSO, R. (1993). The Educator and Licenses. Motivation to Know. *European Education*, 25 (3), 81- 96.
- SÁEZ ALONSO, R. (2001). *Los juegos psicológicos según el Análisis Transaccional. Dos no juegan si uno no quiere*. Madrid: CCS. ISBN: 84-8316-401-9.
- SÁEZ ALONSO, R. (2006). ¿Puedo sentir lo que quiero sentir? En J.M. Asensio et al., *La*

*vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, 1-11. Barcelona: Ariel.

- SÁEZ ALONSO, R. (2011). *Terapia Transaccional. Una psicología satisfactoria y sorprendente de las relaciones humanas*. Madrid:CCS. ISBN: 978-84-9842-659-5.
- SALOVERY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SAN MARTÍN, J. A. (2010). *Relación profesor-alumno. Caminos para su mejora desde el Análisis Transaccional*. Madrid: CCS.
- STEINER, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- STEINER, C. (2011b). Alfabetización emocional. En S. Manning (Ed.). *Artículos seleccionados de Análisis Transaccional/2* (pp. 223-241). Madrid: CCS.
- STEWART, I. y JOINES, V. (2007). *AT HOY. Una nueva introducción al Análisis Transaccional*. Madrid: CCS.
- THOMAS, P. y SÁEZ ALONSO (2008). *Terapia Transaccional*. C. Castanedo (Coord.). *Seis enfoques psicoterapéuticos*, 105-185. México: Manual Moderno.

## NOTA IMPORTANTE:

*Cuando hayas leído este artículo entero y, quizá, algún libro de las referencias bibliográficas; cuando hayas hecho los ejercicios, ciertamente sabrás mucho más de ti mismo que antes de que empezaras. También puedes darte cuenta de que usando este conocimiento llevarás a cabo algunos cambios novedosos en tu vida personal, familiar o laboral.*

*Si es así, felicidades.*

*Pero este artículo no tiene la intención de ser un sustituto de la terapia. Si tienes dudas e interrogantes sobre la gestión de tu mundo emocional, busca un terapeuta acreditado que pueda darte la atención personal experta que necesitas.*



# LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

ANA MARÍA VARGAS MÉNDEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que a continuación se presenta se basa en describir como ha sido mi proceso de adquisición en la Competencia Emocional a partir de la formación obtenida en las prácticas externas enmarcadas en la asignatura Prácticum I, del Grado de Infantil (Facultad de Educación de Ciudad Real).

En este curso académico, un grupo de profesoras pertenecientes a los Departamentos de Pedagogía y Sociología pusieron en práctica una experiencia piloto que tenía como objeto de estudio el autorregistro de emociones en el proceso de formación en el Prácticum I. El objetivo de esta experiencia fue iniciarnos en el aprendizaje de la autorregulación de comportamientos y de la autogestión de emociones docentes (novel) a partir de las nuevas experiencias formativas y de aprendizaje que pudieran surgir en las prácticas externas. El tiempo llevado a cabo para esta experiencia fue dos meses. Los contextos, el aula y el recreo y el instrumento: una hoja de autorregistro.

La importancia de contar con aprendizajes respecto a la competencia emocional en la formación inicial de profesorado, está recogida en autores como Parra Ortíz (2011) ó Cantón y Pino (2011). La revisión de las tesis de estos autores/as hacen ver la importancia de formarnos en la Competencia Emocional y advertir que ésta debe estar presente en la mayoría de las prácticas y actuaciones docentes. Además no podemos olvidar que el contexto educativo de Castilla-La Mancha, incorpora a través de documentos normativos la implementación de la Competencia Emocional. Otros autores especialistas en inteligencias múltiples como Gardner (1983) nos recuerdan que el profesor debería actuar como un profesional que vincule los aprendizajes e inteligencias, entre ellas la emocional, para encaminar su labor como docente bien instruido y preparado.

## 2. MARCO TEÓRICO

Para introducirnos de lleno en el tema es necesario saber que es una emoción.

Según la Real Academia Española la palabra emoción proviene del latín *emotio*, *-ōnis*, y la define como la “*alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.*”

Las emociones se entienden como fenómenos de base psico-fisiológica. Éstas, desde el punto de vista psicológico suscitan o alteran los índices de atención, promueven conductas buenas o no, aportando respuestas al individuo y por tanto generando una actuación y pensamiento determinados. En cuanto al aspecto fisiológico, las emociones nos permiten clasificar las respuestas de distintos sistemas biológicos, entre los que se incluyen las expresiones faciales, el sistema endocrino, los músculos, la voz... con la finalidad de instaurar un medio interno apto para un comportamiento idóneo. Desde la perspectiva conductual este proceso también tiene implicación, pues las emociones nos ayudan a establecer nuestra posición con respecto al contexto circundante y las personas frente a las que se manifiestan, además de empujarnos hacia determinadas personas, objetos, acciones o ideas y separarnos de otros. En toda emoción existe algo de innato y de aprendido, de experiencia, además hemos de ser conscientes del matiz socio-cultural que llevan consigo; también es cierto que poseen la peculiaridad de que algunas de las emociones se presentan invariables y otras por el contrario, varían en función del individuo, grupo y cultura (Levenson, 1994).

Entre las teorías de la emoción cabe destacar aquellas basadas en la fisiología, la cognición y la interacción de ambos factores.

En relación a aquellas referidas a aspectos fisiológicos puedo citar las teorías de James (1884) y Lange (1885), que sugieren que basamos nuestra experiencia de la emoción en las respuestas o sensaciones corporales a los estímulos suscitados por una emoción. Entre las que se basan en la cognición encontramos las teorías de Cannon (1927) y Bard (1938) que básicamente se centran en la experiencia subjetiva de la emoción ante el estímulo que la provoca. Por último, una teoría que aúna componentes fisiológicos y cognitivos es la teoría de los dos factores de Schachter-Singer (1962), la cual establece que las emociones se deben a la conjunción de la evaluación cognitiva de un suceso y a las respuestas corporales.

Por otra parte me gustaría señalar que según Zajonc (1980, 1984) nuestras emociones pueden ser más rápidas que nuestras interpretaciones de una situación, hecho que entre otras cosas implicaría que antes de poder pensar, de poder asimilar emociones, las sentimos. Estas palabras de Zajonc son muy relevantes pues ponen de manifiesto una experiencia que todos hemos vivenciado y que en el ámbito educativo sucede a cada paso, por ello considero muy importante, y a tener en cuenta sobre todo por parte de los maestros noveles.

Aunque las definiciones populares de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios investigadores especialistas en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de los aspectos no cognitivos. Thorndike (1920), utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas; David Wechsler (1940), describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene,

además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. Por su parte, y en la misma línea que el anterior, para el psicólogo **Jean Piaget** existen conductas emocionales que se encuentran asociadas con los **procesos de construcción de una mente individual inteligente**.

Llegados a este punto es casi imposible no hablar de la inteligencia emocional, término que la Psicología ha incorporado a su terminología. La inteligencia emocional fue propuesta originariamente con ese mismo término «inteligencia emocional», que había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de Inteligencia Emocional, seguido por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995).

La Inteligencia Emocional se puede definir como *“habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”*. Goleman (1996) en esta línea establece que la inteligencia emocional es *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.”*

Por su parte, Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983) establece que cada uno de nosotros posee siete tipos de inteligencia, a saber: Inteligencia lingüística-verbal, Inteligencia Lógica-matemática, Inteligencia física-cinestésica, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia interpersonal e Inteligencia intrapersonal.

Gardner añadió a estas siete inteligencias, inicialmente descritas en 1983, la inteligencia naturalista. Pero lo que verdaderamente nos interesa de esta teoría, dado el tema que nos ocupa, es el hecho de que introdujera la inteligencia interpersonal y la intrapersonal; la primera, que también podemos denominar inteligencia social, se entiende como la capacidad de empatizar con los demás, de ponernos en el lugar del otro y entender sus sentimientos y estados emocionales, sus deseos, intenciones y sensaciones, y la segunda como la capacidad del sujeto de conocerse a sí mismo, comprenderse, apreciarse y tener automotivación, en definitiva poseer habilidad de autointrospección.

Por último, y no por ello menos importante, y para volver a hacer hincapié en la importancia de la formación inicial del profesorado en este aspecto, señalo el hecho de que a través de documentos legislativos educativos, la Comunidad de Castilla-La Mancha, concretamente la Consejería de Educación, haya añadido a través del Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, una competencia más a las ocho ya prescritas por la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación), siendo esta la Competencia Emocional.

A continuación expongo de forma breve como la legislación educativa de carácter nacional hace referencia a esta cuestión:

En el Título I: Las Enseñanzas y su Ordenación, Capítulo I: Educación infantil, Artículo 13. Objetivos, se establece que *“la educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan...c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales. d) Desarrollar sus capacidades afectivas. e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos...”*

A continuación, el Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos expone que:

*“3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal...6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”.*

Siguiendo con la LOE, en su Título III: Profesorado, Capítulo I: Funciones del profesorado, Artículo 91. Funciones del profesorado, destaco: *“e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”.*

Y para concluir quiero añadir que en el Decreto 67/2007 señala el hecho de que tras realizarse un estudio durante los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003, se llegó a la conclusión de que era necesario añadir una novena competencia a las ocho ya existentes, siendo esta la emocional y tomándola como *“referente curricular en todas las etapas, adaptando su contenido al desarrollo del alumnado.”* (Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha)

### 3. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Como ya he dicho anteriormente el CEIP “La Alameda”, que se localiza en Poblete, Ciudad Real, y que es el único colegio del municipio, me ha sido asignado para llevar a cabo el Prácticum I en el curso 2012/2013. Este centro, de carácter público, fue inaugurado en el año 1982, sustituyendo a la antigua “Graduada Mixta Pilar Rodríguez”, cuya ubicación en la localidad fue totalmente distinta de la actual escuela, la cual hoy día se encuentra próxima a la entrada del pueblo. El nuevo centro contaba con un aula para Educación Infantil (alumnos de 3-4-5 años) y tres aulas para toda Educación Primaria (1º - 2ª / 3º - 4º / 5º - 6º). El origen del nombre del pueblo hace referencia a los árboles que había en él (álamos), por lo que no es de extrañar que el propio centro educativo recibiera el nombre de “La Alameda”. Pero el actual centro dista mucho de lo que fue en sus orígenes, pues el aumento de la población y en consecuencia de los alumnos ha requerido de grandes modificaciones.

Al llegar al centro ya conocía de antemano que una vez finalizado mi período de rotación, me establecería en la clase de 3 años B. Se trata de un grupo de 21 alumnos, 8 niñas y 13 niños, conformado por escolares pertenecientes a la clase media-alta, con padres jóvenes en la mayoría de los casos y algún hermano escolarizado en el centro. En general su ritmo de trabajo, y de aprendizaje es bastante bueno, así como la evolución prevista por la maestra para el primer trimestre.

Como en todas las clases, existen alumnos que destacan bien por encima o por debajo, pero entre ellos se ayudan y compenetran de tal manera que compensan esas posibles desigualdades. Cabe destacar, que en esta clase no hay ningún alumno con necesidades especiales.

#### 4. TABLA DE REGISTRO DE EMOCIONES

Para llevar a cabo este trabajo se ha precisado de una tabla de autorregistro de emociones, proporcionada por mi tutora del Prácticum I en la Facultad.

Una vez suministrada la tabla recibimos la información necesaria para la pasación de la misma. Esta información fue aportada también por mi tutora del Prácticum I en la Facultad, perteneciente al departamento de pedagogía, durante varias sesiones celebradas los lunes por la tarde en la Facultad de Educación, con una duración, cada una de ellas, de dos horas. Nos acercamos al concepto de “emoción” y todo lo que ello conlleva, fuimos conscientes de la importancia de las emociones en general, y en particular como futuros maestros, pero sobre todo de la necesidad de que este período de prácticas que próximamente íbamos a llevar a cabo requería de una fuerte implicación emocional y que en nuestro día a día habría momentos que suscitarían un torrente de sentimientos y emociones encontrados.

Esta tabla de autorregistro de emociones consta de una primera columna en la que nosotros debíamos identificar el momento en el que se producía una emoción, la segunda columna es la descripción de la emoción propiamente dicha, y por último teníamos que llevar a cabo un trabajo de introspección en el que analizábamos la situación, actuábamos y resolvíamos ese interrogante, esa emoción producida, dando lugar a una nueva, o sabiendo controlar, siempre de manera positiva, lo que había ocurrido.

A continuación presento la tabla:

| <b>Situación en la que se produce la emoción<br/>Momento del Prácticum I</b> | <b>Descripción de la emoción</b>   | <b>¿Cómo lo resuelvo?<br/>1.- Pienso:<br/>2.- Actúo:<br/>3.- Resultado de mi actuación:<br/>(nueva emoción)</b>  |
|--|--|--|
| Momentos antes de entrar al colegio el día de inicio de las prácticas.       | La situación de pasar dos meses en el colegio en contacto directo con casi la totalidad de los elementos de la comunidad educativa, y en especial con los niños, produce en mí una sensación nerviosa ante la expectativa, pero sobre todo experimento alegría y emoción por conocer a los “peques”. | Pienso que esto es una etapa muy bonita en mi plan de estudios que cambiará mi percepción en muchos aspectos de mi vida profesional y personal; me relajo, conozco y comparto experiencias e impresiones con los profesores, y el resultado es el de una gran satisfacción al comprobar que tanto alumnos como docentes me acogen con los brazos abiertos. |

| Situación en la que se produce la emoción<br>Momento del Prácticum I   | Descripción de la emoción  | ¿Cómo lo resolví?<br>1.- Pienso:<br>2.- Actúo:<br>3.- Resultado de mi actuación:<br>(nueva emoción)   |
|--|--|---|
| El inicio de una de mis sesiones prácticas coincidió con el comienzo de la jornada lectiva...  | La profesora me dejó con los niños por sí de ese modo me desenvolvía mejor, pero mi sensación de nervios era la misma. Comencé con las rutinas, pero aunque algunos niños participaban y seguían mis indicaciones, otros no me reconocían como la profesora en ese momento y se ponían a hablar o a jugar con el compañero de al lado. Llegado un momento la profesora tuvo que intervenir para tranquilizarlos.   | La sensación de angustia e impotencia se fue dispersando al pensar que los niños son capaces de notar cualquier cosa que le suceda a la maestra, por lo que si yo estaba nerviosa, ese nerviosismo se lo transmitiría a ellos. Una vez relajada y pasados los nervios los niños respondieron correctamente, y yo estaba lista para la próxima sesión. |
| El día de mi cumpleaños asistí como cualquier otro día al centro...  | Muy pocas personas sabían que día era, pero aún así me sentí plétorica al comprobar que gran parte del alumnado y el profesorado me iba felicitando. En la hora del recreo recibí una maravillosa sorpresa de los alumnos de 6º de E.P., que entre otras cosas me cantaron cumpleaños feliz.   | Interioricé todo lo que estaba sucediendo y lo bien que debía sentirme por haber sido tan bien acogida en el centro. Agradecí muchísimo esos gestos por parte de los niños y compañeros, y la emoción experimentada no se desvaneció del todo hasta pasado un tiempo.   |
| Durante los pocos momentos libres que me quedaban en la jornada escolar me dedicaba a recoger y recabar información para la elaboración del trabajo del Prácticum I. | En determinados momentos de este proceso de recogida y recapitulación he podido experimentar un gran agobio y saturación, pues la jornada escolar no terminaba a las 14h, o en algunos casos (reuniones) a las 15h, si no que me pasaba buena parte de la tarde y la noche organizando material y preparando actividades, libros, juegos... para llevar al aula al día siguiente.  | La solución no es evadirse de estos sentimientos y sensaciones que fluyen por todo tu cuerpo y mente, sino sentarse, respirar hondo, cerrar los ojos e ir poco a poco y sin agobios, pues de este modo el trabajo será mucho más agradable y gratificante.  |
| Días próximos a finalizar mi periodo de prácticas.   | En mi aula de referencia, 3 años B, en el momento de la asamblea, cuando comenzamos con las rutinas, se hace el silencio y la profesora les explica a los niños que la señora Ana después de Navidad ya no estará en clase con ellos. Todos miran expectantes y asombrados, pues no saben por qué y piensan que no quiero estar más allí. La maestra, de parte de los niños, me da un obsequio para que siempre que lo vea me acuerde de todos ellos, y mi reacción no es otra que echarme a llorar ante la atenta mirada de los pequeños. | Al calmarme, pienso que el colegio está próximo a mi casa, que algún día podré ir a hacerles una visita y compartir un rato con estos niños que tan buenos momentos me han brindado a lo largo de estos dos meses.  |

En esta tabla fui registrando aquellas emociones más significativas bajo mi experiencia como alumna en prácticas, pero no obstante estas no fueron las únicas. Anoté estas emociones a medida que iban surgiendo y las fui identificando en mí a partir de situaciones que se iban desarrollando de manera imprevisible y espontánea con el grupo con el que estaba llevando a cabo el Prácticum I.

La tabla ha sido un instrumento muy útil durante mi período de prácticas, y más que un complemento yo diría que ha sido uno de los pilares básicos de nuestra actuación en las aulas pues nuestras emociones son las que suelen conducir en la mayoría de las ocasiones, nuestras acciones y nuestra forma de actuar y comportarnos con los demás.

## 5. CONCLUSIÓN

Mi período de prácticas no comenzó en noviembre, sino muchos antes, a finales del segundo año de carrera. En ese momento, al igual que el resto de mis compañeros, decidí el centro en el que me gustaría realizar el período relativo al Prácticum I. Las razones que me llevaron a elegir el CEIP “La Alameda”, fueron y hoy día siguen siendo bastante simples: ha sido mi colegio de infantil y primaria y tengo un gran cariño y arraigo en él. Sabía que mi elección resultaría acertada, pues dentro del claustro de profesores aún se encuentran las que fueron mis maestras en las etapas más tempranas. Ya había visto el colegio por fuera, pero al observarlo por dentro vi que no tenía nada que envidiar, pues mi colegio, tal y como yo lo recordaba, hoy día no existe literalmente (ese edificio apenas se usa, y el de nueva construcción lo disfrute tan solo un año), pero es una escuela amplia y muy acogedora, tanto por su estructura como por las personas que en ella hay.

A medida que me fui integrando en la vida del colegio iba sintiendo una mayor necesidad de pasar “más tiempo” en él, aprendiendo y sobre todo observando. Yo he sido la única alumna en prácticas en el centro, y todos los profesores, además de ser excelentes profesionales, fueron conscientes de la tarea que yo iba a desempeñar durante esos dos meses. En general todo el claustro me facilitó la recogida de información, la presencia en las clases y en las reuniones, la participación en la vida del colegio.

En pocos días ya había perdido la vergüenza inicial, y me encontraba como “pez en el agua”, me gustaba estar allí. Me adapté rápidamente a la dinámica de mi clase de 3 años, y también en poco tiempo la tutora y yo establecimos una muy buena relación, llegando a intercambiar sensaciones y experiencias vividas con el alumnado. En relación a los niños, un profesor nunca debe mostrar favoritismos ni predilección de ningún tipo, pero si bien es cierto que, hay niños y niñas que se hacen querer desde el primer día.

En cuanto a mi tutora de la facultad, he de decir que ha estado a nuestra disposición en todo momento, nos ha facilitado documentos, y nos ha ayudado a hacer más llevadero el período de recogida de información y elaboración del consiguiente trabajo mediante la concreción de reuniones cada 15 días. También me hizo mucha ilusión que nos hiciera un hueco a todos sus alumnos del Prácticum I para poder ir a visitarlos a su centro.

Estos dos meses me enseñaron que en muchas ocasiones la teoría no es suficiente, que no todo es tal cual lo estudiamos y que muy a menudo necesitamos de experiencias vivenciales,

de emociones, para que los conocimientos calen hondo en nosotros. Ahora soy mucho más consciente de que cada persona, en este caso, cada niño, es un mundo y que yo como futura maestra de infantil debo amoldarme a sus peculiaridades y necesidades, haciendo hincapié en los aspectos buenos e intentando desechar los malos.

En general valoro mi período de prácticas como muy positivo y sobre todo productivo, ya que me han servido no sólo para conocer más de cerca mi futuro trabajo, sino para conocerme un poco más a mí misma y para terminar de descubrir que ser profesora de infantil es lo mío. Además este período me ha proporcionado ampliar mi formación de manera más profunda emocionalmente hablando y también a iniciarme en poder saber, en comprender, que además de conocimientos y habilidades docentes es muy necesario manejar las emociones pues si lo hacemos en el terreno educativo tendremos Inteligencia Emocional para ejercer nuestra profesión, esto es: *“la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios, hacerlos más saludables y poder actuar de manera positiva ante los demás y sobre los demás, podremos discriminar entre las malas y buenas sensaciones y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de manera adecuada...”*

Para finalizar diré y, a modo de brevísimo resumen que, transcurrido este periodo de contacto directo derivo de él algunas conclusiones como son:

- La teoría sin práctica es a todos efectos nula.
- Mi voluntad y compromiso para con la educación desde el día de hoy.

Ha sido una experiencia que me ha hecho abrir los ojos, disfrutar de los pequeños detalles, y en general de la vida.

## REFERENCIAS

LOE Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación.

DECRETO 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia Emocional*. Kairos.

GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

RAE Real Academia Española. [En línea] <<http://www.rae.es/rae.html>> [10 de abril de 2013].

Capítulo V

**LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS  
EDUCATIVOS**



# LA COMPETENCIA EMOCIONAL ATENDIENDO A LAS DEMANDAS DEL ÁMBITO LABORAL EN LOS GRADOS DE INGENIERÍA CIVIL Y DE ARQUITECTURA, A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. PROPUESTA DE UN ESCENARIO PARA SU RESOLUCIÓN A TRAVÉS DE LA ASIGNACIÓN DE ROLES

JUANA ARIAS-TRUJILLO

*E.T.S.I. Caminos, Canales y Puertos, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación por competencias en el ámbito universitario viene a responder a una demanda del mercado laboral frente al sistema educativo tradicional que se basaba principalmente en la transmisión de conocimientos. El actual mercado laboral demanda, cada vez más, unas capacidades y habilidades prácticas de los egresados universitarios más allá de su formación técnica, convirtiéndose en ocasiones en características imprescindibles del perfil profesional buscado por las empresas. Entre ellas destacan de forma singular la competencia emocional y socio-emocional o también denominadas competencias intrapersonales e interpersonales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda et al., 2010).

Esta investigación se desarrolla para las titulaciones universitarias de grado en Ingeniería Civil y grado en Arquitectura, ya que ambos atribuyen competencias profesionales y mantienen numerosos aspectos en común, aunque se podría extender de forma inmediata a cualquier otra titulación técnica.

En primer lugar se realiza una selección de aquellos aspectos, desde la perspectiva del entorno laboral, de la competencia emocional que los estudiantes deberían alcanzar tras su período de formación. Posteriormente, se pone de relieve como las metodologías activas de “aprendizaje cooperativo” (AC) y “aprendizaje basado en problemas” (ABP) pueden contribuir a desarrollar muchas de las capacidades seleccionadas. Y por último, se describe la propuesta de un escenario o supuesto práctico orientado al ejercicio de la profesión, que los alumnos deben afrontar a través de distintos roles al formar parte de diferentes grupos de trabajo. Para ello se emplearán las metodologías de aprendizaje activo ya mencionadas que permitirán alcanzar varias de las capacidades emocionales que más demandan las empresas, junto con las específicas de la titulación. El desarrollo de este supuesto práctico se encuadra dentro de un contextualización y una temporalización, además de la enumeración de los recursos necesarios

(Moodle, equipos informáticos etc.). También se destacan las distintas habilidades emocionales a trabajar y unos indicadores de evaluación.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes:

- Poner de manifiesto la gran diferencia que existe entre las demandas del mundo laboral y la universidad, especialmente en cuanto a la formación en la competencia emocional y socio-emocional.
- Destacar las posibilidades del “aprendizaje cooperativo” (AC) y el “aprendizaje basado en problemas” (ABP) para trabajar esta competencia.
- Proponer un escenario que permita desarrollar aquellas capacidades y habilidades emocionales y socio-emocionales más demandadas por las empresas, empleando el AC y el ABP como metodologías activas de aprendizaje y la asignación de roles como estrategia didáctica.

## 3. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL MERCADO LABORAL

El actual mercado laboral, en particular los sectores ligados a los grados de Ingeniería Civil y grado en Arquitectura, está demandando cada vez más profesionales que no sólo sean competentes en los aspectos técnicos específicamente relacionados con el puesto de trabajo, sino que también posean competencias transversales transferibles a un amplio grupo de tareas. En los sectores ligados a las titulaciones técnicas, las empresas pueden llegar a otorgar la misma importancia a aquellas capacidades o habilidades relacionadas con las competencias transversales, destacando la emocional y la socio-emocional, que a las competencias específicas de la titulación, como se expone a continuación.

En la tabla 1 se muestra una relación de las principales capacidades que son deseables por una empresa a la hora de seleccionar a sus candidatos, al margen de las capacidades meramente técnicas. Estas se encuentran organizadas en habilidades individuales o de grupo (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda et al., 2010).

| HABILIDADES INDIVIDUALES   |                                       | HABILIDADES DE GRUPO                    |                            |
|----------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------|
| - Adaptación a los cambios | - Intuición                           | - Admiración por otros                  | - Respeto                  |
| - Asertividad              | - Manejar la presión                  | - Colaboración                          | - Saber convencer          |
| - Autocontrol              | - Motivación                          | - Comunicación                          | - Saber delegar            |
| - Autocrítica              | - Paciencia                           | - Cooperación                           | - Saber dirigir a un grupo |
| - Autoestima               | - Polivalencia                        | - Coordinación                          | - Saber asignar tareas     |
| - Autonomía                | - Prevención y solución de conflictos | - Crear un clima laboral agradable      | - Trabajo en equipo        |
| - Compromiso               | - Rendimiento                         | - Escucha activa                        | - ...                      |
| - Confianza                | - Responsabilidad                     | - Gestión de personas                   |                            |
| - Creatividad              | - Rigor                               | - Liderazgo                             |                            |
| - Ética profesional        | - Satisfacción por el trabajo         | - Manejar conflictos                    |                            |
| - Empatía                  | - Seguridad                           | - Reconocimiento del trabajo bien hecho |                            |
| - Entusiasmo               | - Superar la frustración              |   |                            |
| - Esfuerzo                 | - Talento                             |   |                            |
| - Flexibilidad             | - Toma de decisiones                  |   |                            |
| - Implicación              | - ...                                 |   |                            |
| - Iniciativa               |                                       |   |                            |
| - Interés                  |                                       |   |                            |

Tabla 1: Principales habilidades individuales y de grupo deseables por una empresa.

Prueba de esta creciente demanda del mercado laboral en la competencia emocional y socio-emocional en los perfiles de los universitarios egresados, se puede observar a través de diferentes investigaciones, en concreto se expondrán algunas de las que han sido realizadas por las instituciones siguientes:

- Universidad Politécnica de Madrid (UPM), que engloba principalmente enseñanzas técnicas incluidas las titulaciones de grado en Ingeniería Civil y grado en Arquitectura.
- CIPE-UCLM, centro de información y promoción del empleo universitario dependiente de la Universidad de Castilla-La Mancha.

En el “Estudio sobre la demanda potencial de contratación de Ingenieros y Arquitectos” de 2008 y 2010 realizado por la UPM, sobre un importante volumen de empresas de diferentes tamaños y sectores profesiones, se comprueba como las empresas asignan prácticamente la misma importancia a los conocimientos técnicos o específicos de la titulación como a las competencias genéricas o transversales, tales como la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad de comunicación oral y escrita, el conocimiento de otras lenguas, la capacidad de liderazgo etc., como se desprende de la figura 1.

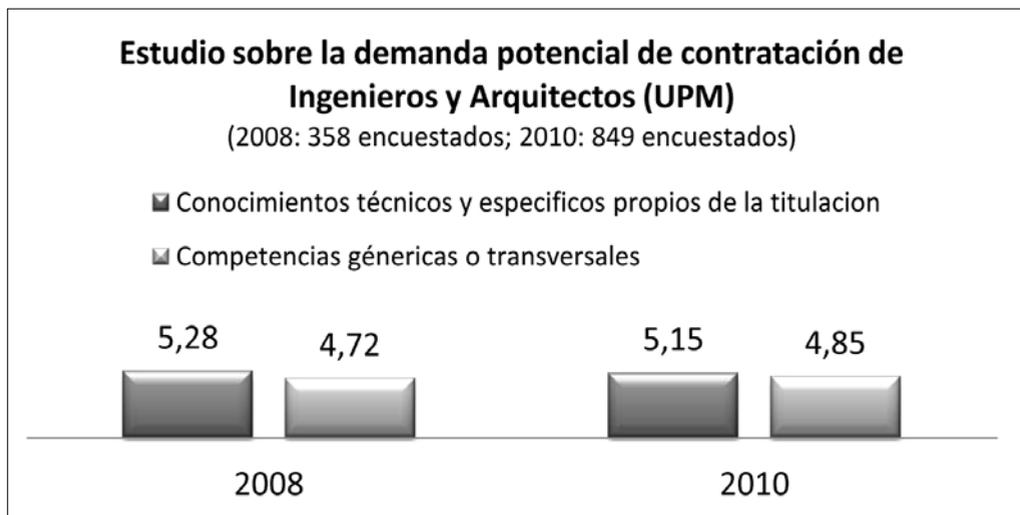


Figura 1: Valoración (sobre 10) de la importancia que asignan las empresas a los conocimientos técnicos frente a las competencias transversales.

En base a esto, resultará interesante conocer la valoración que las empresas asignan a cada una de las distintas competencias transversales. Este análisis se centrará en la competencia emocional y socio-emocional que se muestra en las figuras 2 y 3, destacando algunas capacidades como: la honestidad, la capacidad de asumir responsabilidades, la motivación, la iniciativa, el trabajo en equipo, la capacidad de adaptarse a los cambios y la capacidad de comunicación. Otras habilidades como: la creatividad, el trabajo independiente y el trabajo bajo presión quedan en segundo lugar.

En la figura 2 también se compara la puntuación que asignan las empresas a distintas competencias transversales y la puntuación que asignan al nivel demostrado por los titulados en dichas competencias. Como se comprueba de esta figura el nivel demostrado por los titulados es inferior que el nivel deseado por las empresas en todas las capacidades y habilidades emocionales y socio-emocionales, seleccionadas, produciéndose las mayores discrepancias en la capacidad para asumir responsabilidades y en la capacidad de iniciativa.

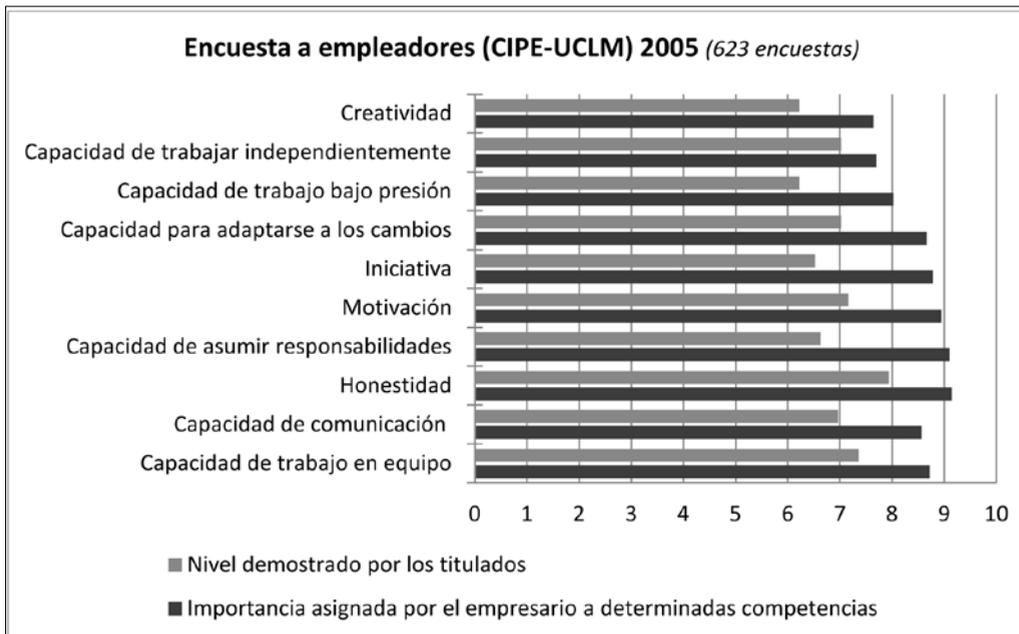


Figura 2: Valoración (sobre 10) asignada por las empresas a distintas capacidades o habilidades emocionales y socio-emocionales, dentro del estudio “Encuesta a empleadores” de CIPE-UCLM en 2005, sobre empresas de Castilla-La Mancha con al menos un titulado universitario.

En la figura 3, también se muestra la valoración que realizan para distintas competencias transversales, aquellas empresas que demandan ingenieros y arquitectos. Esta figura muestra como las empresas han aumentado su nivel de exigencia en cuanto a las competencias transversales de los titulados, entre el 2008 y el 2010, especialmente en: esfuerzo, rigor y disciplina en el trabajo, en la capacidad para adaptarse al cambio y aprender continuamente, en la ética profesional y en el trabajo en equipo.

Por el contrario en la figura 4, se observa la valoración que realizan los propios titulados egresados respecto a la formación recibida en competencias transversales una vez que se han enfrentado a las exigencias del mercado laboral. La mayoría de ellas oscilan en una horquilla entre 4 y 7 puntos (sobre 10), siendo las relaciones interpersonales y de RRHH una de las peor valoradas, mientras que la capacidad de cambio y autoaprendizaje es de la mejor valorada.

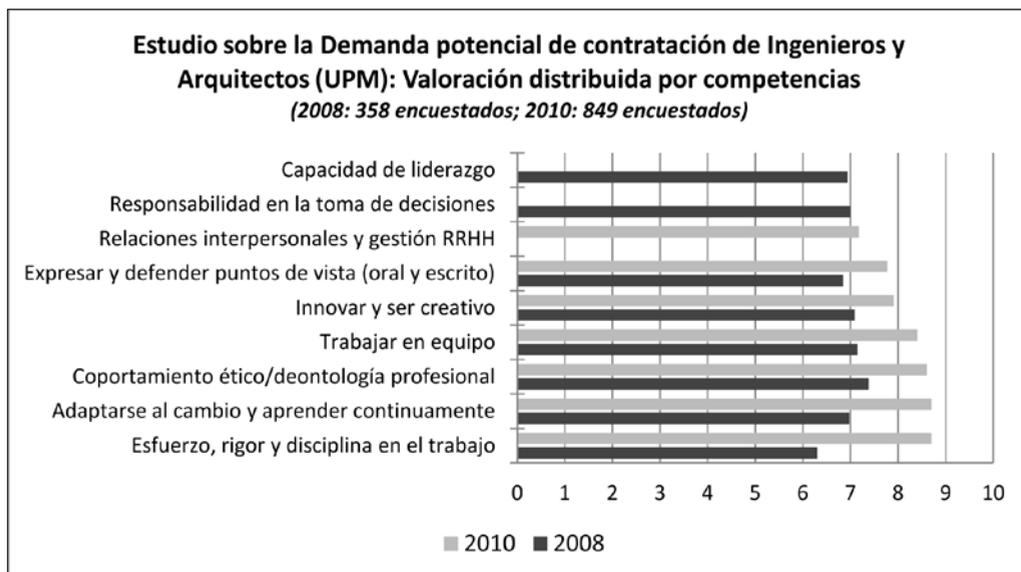


Figura 3: Valoración (sobre 10) asignada por las empresas a distintas competencias transversales, según el “Estudio de la demanda potencial de contratación de Ingenieros y Arquitectos” de UPM en 2008 y 2010.



Figura 4: Valoración (sobre 10) realizada por distintas promociones de alumnos egresados, sobre la formación recibida en algunas competencias transversales, según el “Estudio sobre la inserción laboral de egresados” de la UPM.

Como conclusión se puede afirmar, que existe un claro desajuste en cuanto a la formación en competencias transversales<sup>1</sup> recibida por los alumnos y las demandadas por el mercado laboral. A su vez, esto contribuye a justificar la necesidad de un cambio en el modelo educativo tradicional. En la tabla 2 se presenta una agrupación de las capacidades y habilidades más significativas desde el punto de vista empresarial recogidas del análisis anterior.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Capacidades demandadas en 1º lugar</b>                      | - Honestidad<br>- Asumir responsabilidades<br>- Adaptación a los cambio                 | - Trabajo en equipo<br>- Iniciativa<br>- Motivación |
| <b>Capacidades demandadas en 2º lugar</b>                      | - Creatividad<br>- Trabajo autónomo<br>- Trabajo bajo presión                           |   |
| <b>Mayor discrepancia entre empresas y formación</b>           | - Asumir responsabilidades<br>- Iniciativa  |   |
| <b>Capacidades con una exigencia mayor en los últimos años</b> | - Esfuerzo, rigor y disciplina<br>- Adaptarse a los cambios<br>- Aprender continuamente | - Ética<br>- Trabajo en equipo                      |
| <b>Capacidades peor valoradas por los alumnos</b>              | - Relaciones Interpersonales y RRHH   |   |

Tabla 2: Capacidades y habilidades emocionales y socio-emocional más significativas desde el punto de vista del mercado laboral.

#### 4. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE: AC Y ABP

Puesto de manifiesto las demandas del mercado laboral en cuanto a la formación de los titulados en competencias transversales, se analizan las metodologías activas de “aprendizaje basado en problemas” (ABP) y “aprendizaje cooperativo” (AC) como dos vías que permiten desarrollar un gran número de capacidades y habilidades emocionales y socio-emocionales a lo largo del proceso de formación de los alumnos. En estas metodologías el alumno es el protagonista de su aprendizaje y debe asumir la responsabilidad de ser parte activa en el proceso (UPM guía ABP, 2008).

<sup>1</sup> Se debe recalcar que este análisis se ha centrado principalmente en las competencias transversales de tipo emocional y socio-emocional, sin entrar a valorar otro tipo de competencias transversales.

#### 4.1 El aprendizaje cooperativo (AC)

El aprendizaje cooperativo tiene como finalidad desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Es un enfoque interactivo donde los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros, en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales (Miguel Díaz, 2005). Es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas, aprendizaje y desarrollo personal y social, (Gil Montoya et al., 2007). A través del aprendizaje cooperativo se pueden desarrollar diferentes habilidades y alcanzar distintas competencias. Es claramente una metodología que favorece la relación entre estudiantes y el desarrollo de habilidades y capacidades interpersonales (Miguel Díaz, 2005; Gil Montoya et al., 2007; UPM guía AC, 2008).

#### 4.2 El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas tiene como finalidad desarrollar un aprendizaje activo a través de la resolución de problemas (Miguel Díaz, 2005; UPM guía ABP, 2008), empleando los problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. El aprendizaje está centrado en el alumno, tomando ellos la responsabilidad de su propio aprendizaje. El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes, y la labor del profesor es la de consultor o guía. Los problemas son un estímulo para el aprendizaje y un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004). El ABP permite desarrollar competencias complejas, como la emocional y socio-emocional, al margen de las competencias específicas de la titulación.

No existe una división clara de las competencias transversales de tipo emocional y socio-emocional que cada una de estas metodologías permite desarrollar, ya que ambas contribuyen a desarrollar muchas de las capacidades y habilidades descritas anteriormente. Sin embargo, determinadas capacidades si se pueden trabajar más eficazmente o de forma más intensa con una metodología que con otra, por lo que se propone la clasificación que se muestra en la tabla 3. Se debe resaltar que esta clasificación es totalmente abierta ya que, de un modo u otro, la mayoría de las capacidades emocionales y socio-emocionales descritas se pueden abordar con ambas metodologías.

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| <b>AC</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempeño de roles</li> <li>- Buscar consenso</li> <li>- Tolerancia</li> <li>- Empatía</li> <li>- Asertividad</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar respeto y/o aprecio</li> <li>- Cooperación frente a competitividad</li> <li>- Liderazgo</li> <li>- Toma de decisiones</li> </ul>                                   |
| <b>ABP</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad</li> <li>- Iniciativa</li> <li>- Motivación</li> <li>- Entusiasmo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia del propio aprendizaje</li> <li>- Superación personal y de retos</li> <li>- Esfuerzo y rigor profesional</li> <li>- Innovación</li> </ul>                         |
| <b>Ambos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Resolución de conflictos</li> <li>- Capacidad de autocrítica y autoevaluación</li> <li>- Habilidades de comunicación oral y escrita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidad y adaptación a los cambios</li> <li>- Debate y discusión</li> <li>- Ética y honestidad</li> <li>- Motivación</li> <li>- Responsabilidad y compromiso</li> </ul> |

Tabla 3: Principales capacidades emocionales y socio-emocionales a trabajar con el AC y con el ABP.

A la vista de la clasificación mostrada anteriormente, ambas metodologías son suficientemente adecuadas para desarrollar las distintas capacidades emocionales y socio-emocionales que los alumnos universitarios deben adquirir y desarrollar en su etapa formativa de cara a su inserción en el mercado laboral.

## 5. PROPUESTA DE UN ESCENARIO PRÁCTICO

En base al análisis realizado sobre la demanda del mercado laboral, las competencias más relevantes y sobre las que es necesario incidir en la etapa de formación de los universitarios son:

- Adaptación a los cambios
- Trabajo en equipo
- Asumir responsabilidades
- Liderazgo
- Iniciativa

Estas serán las principales capacidades a trabajar, entre otras, en este escenario práctico que simulará en lo posible en entorno laboral. Para el desarrollo de este escenario se empleará principalmente las metodologías de AC y ABP y además se apoyará en gran medida en las herramientas didácticas del debate y las presentaciones orales.

El principal objetivo de esta propuesta, desde el punto de vista del aprendizaje en competencias emocional y socio-emocional, es introducir sucesivos cambios en cuanto a la organización del trabajo que obligue a los alumnos a trabajar en grupos, en ocasiones más grandes en otras más pequeños y formado por distintas personas, evitando que los alumnos se acomoden a trabajar siempre con el mismo grupo de compañeros. La finalidad es desarrollar la capacidad de adaptación al cambio en el alumno, la de asumir distintas responsabilidades en cada momento de desarrollo de la propuesta, incluido el liderazgo del grupo, y por supuesto el trabajo en equipo.

La función del profesor en esta propuesta se reduce a poner en marcha el supuesto práctico en la primera etapa. Posteriormente sus funciones serán la de observar, orientar, servir de consultor y evaluar. Esto implica que durante el desarrollo de este escenario el profesor quede al margen, por lo que será necesario que los alumnos desarrollen su iniciativa y unas buenas técnicas de interrelación y comunicación entre los miembros del grupo y entre los distintos grupos para que la actividad funcione.

Este escenario consta de cuatro etapas, que se describen a continuación y en el esquema mostrado en la figura 5.

### **1º ETAPA: Enunciado**

El profesor planteará a los alumnos un proyecto o una problemática a resolver, como por ejemplo la construcción de un parking subterráneo en un área urbana, la rehabilitación de una cimentación en una edificación antigua, la construcción de terraplenes para nuevas vías de comunicación (carretera o ferrocarril) etc. En el enunciado se incluirá información relativa a la ubicación del proyecto, objeto y finalidad, además de una descripción general. También se dará a los alumnos información relativa al estudio geológico y geotécnico, ya que a esta información los alumnos no pueden acceder fácilmente, puesto que se basa en resultados de ensayos de campo y laboratorio en el emplazamiento de la obra. Por otra parte, si este supuesto se encuadra dentro de una asignatura de Ingeniería del Terreno, será a través del estudio geológico y geotécnico donde el profesor puede controlar la mayoría de las competencias específicas que quiere desarrollar con esta propuesta.

### **2º ETAPA: Análisis inicial del proyecto**

En el análisis inicial de un proyecto se deben analizar diferentes aspectos antes de abordar la propuesta de alternativas y el diseño de una solución. Por eso, en esta etapa se formarán grupos de 2-3 personas donde cada uno de ellos analizarán un aspecto del proyecto como por ejemplo: la cartografía-topografía del lugar; la climatología e hidrología; la disponibilidad de materiales, plantas de hormigón, prestamos y vertederos; la ordenación urbanística; la ordenación del tráfico; los servicios afectados y expropiaciones; el medio ambiente y paisaje; la arqueología y patrimonio etc. El profesor asignará por sorteo un tema a cada grupo. Los alumnos establecerán las interrelaciones necesarias entre distintos grupos para afrontar su tarea ya que muchos de esos temas no se pueden abordar individualmente.

Esta segunda etapa concluye con una presentación oral del aspecto trabajado por cada grupo al resto de grupos, así los alumnos tendrán un análisis completo de las condiciones de

partida del proyecto. Si no se hiciera de este modo, todos los grupos deberían investigar sobre todos y cada uno de los aspectos iniciales de partida del proyecto.

Esta etapa se basa en el “aprendizaje cooperativo” y se prevé una duración de la misma entre 3 y 4 días, más 1 día para la presentación oral.

### **3º ETAPA: Propuesta de alternativas**

En esta tercera etapa los alumnos se reagruparan para formar 3 grupos, en esta ocasión con 6-7 personas. Cada uno de estos grupos propondrán una alternativa que diseñarán, dimensionaran y proyectaran, esto incluirá: la selección y justificación de una solución o propuesta, un predimensionamiento del cálculo de la misma, una definición geométrica, una valoración de costes y un análisis que recoja aspectos medioambientales, estéticos, arqueológicos y de plazo de ejecución de la obra.

Esta tercera etapa concluirá nuevamente con una exposición oral de cada una de las tres alternativas ante el resto de grupos. A continuación se celebrará una sesión, donde participaran todos los grupos, de debate y discusión sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de estas alternativas. La conclusión de esta sesión de debate y análisis será la selección de una de estas alternativas para desarrollar su proyecto completo.

Esta etapa se apoya en el “aprendizaje basado en problemas” y se estima una duración de 2 semanas, y 1-2 días para la presentación oral y debate.

### **4º ETAPA: desarrollo de la alternativa seleccionada**

El grupo cuya alternativa resultará seleccionada en la etapa anterior se encargará de organizar y distribuir a la clase en nuevos grupos para la redacción y elaboración de cada uno de los documentos que componen un proyecto (Memoria y Anejos, Planos, Presupuesto y Pliego de Prescripciones Técnicas), como se haría en el ejercicio de la profesión. De esta fase resultaría una nueva distribución en grupos, los cuales podrían tener distinto número de componentes, ya que algunos de los documentos anteriores suponen más trabajo que otros. Ahora el grupo encargado de coordinar el trabajo de los demás sería el grupo responsable del documento de la Memoria.

Esta cuarta y última etapa concluirá con la presentación oral del documento global del proyecto. Tras la presentación se iniciará una sesión de debate con todos los alumnos donde se analizará el proyecto propuesto desde varios puntos de vista, además del meramente técnico, como por ejemplo desde el punto de vista de la sociedad, de otros profesionales como técnicos de Medio Ambiente, de los responsables políticos, economistas etc. con el fin de fomentar la capacidad de empatía de los alumnos y desarrollar su sentido crítico. En esta etapa se emplea el “aprendizaje cooperativo” y se prevé una duración de una semana y un par de sesiones para la presentación oral y debate.

Es muy recomendable que antes de cada una de las distintas sesiones de debate los alumnos dispongan de toda la información, que en este caso habrán realizados sus compañeros. Para agilizar esta transmisión de información se subirá a la aplicación Moodle (profesor) todo el material necesario y los documentos que se vayan desarrollando con suficiente antelación.



Figura 5: Esquema seguido por el escenario propuesto, duración prevista de cada etapa, tamaño de los grupos y metodología de aprendizaje empleada.

Otros aspectos relevantes de este escenario son los siguientes:

- **Contextualización:** el supuesto que se plantea corresponde a una asignatura de Ingeniería del Terreno, de 3 ó 4 curso de grado, donde los alumnos ya han adquirido suficientes conocimientos técnicos para que puedan desarrollarla sin gran dificultad. Se diseña para trabajar con un grupo de tamaño medio no superior a 25 alumnos.
- **Temporalización:** Es un escenario adecuado para ejecutar al final de curso ya que puede servir como actividad de recopilación y de conexión con todos los contenidos aprendidos en la asignatura. En total se prevé una duración máxima de unas 5 semanas, distribuidas como se indica en la figura 5.
- **Recursos necesarios:** los principales recursos necesarios son la consulta bibliográfica de material técnico (libros, apuntes, manuales, normas técnicas etc.), cartografía (topografía, vías de comunicación, normas urbanísticas etc.), equipos informáticos (ordenadores e impresoras) y de proyección para las presentaciones orales, aplicaciones informáticas de cálculo y dibujo, conexión a internet, además de un espacio de trabajo amplio, cómodo y flexible para adaptarse a cada una de las etapas de la

propuesta. Para facilitar la transmisión de información entre grupos y actualizar los cambios se empleará la aplicación informática Moodle.

- **Roles a asignar:** En los diferentes grupos que se formaran en el desarrollo de esta propuesta, se pueden definir distintos roles o funciones que deben asumir los alumnos, como por ejemplo el de líder, el de la persona que se encargará de solicitar información a otros grupos, el de la persona que recibirá las solicitudes de información de los otros grupos, el de la persona encargada de recopilar toda la información de su propio grupo, el del comunicador oral etc.
- **Indicadores de Evaluación:** como elementos de evaluación se emplearán los informes y documentos que genere cada grupo en cada etapa, las tutorías, las exposiciones orales, los debates y el propio desarrollo de la actividad.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo se realiza un análisis de las principales capacidades emocionales y socio-emocionales demandadas por las empresas, comprobando que existe un claro desajuste entre la formación en competencias transversales que los alumnos reciben en su etapa universitaria y la demandada por el mercado laboral. También se observa que las empresas, especialmente aquellas que contratan ingenieros y arquitectos, pueden llegar a otorgar prácticamente la misma importancia a las competencias transversales que a los conocimientos técnicos.

Por otra parte, también se han puesto de relieve las posibilidades que ofrecen el AC y ABP en cuanto a la formación en competencias transversales, en particular para la emocional y socio-emocional.

En último lugar se describe la propuesta de un escenario orientando al entorno laboral donde se combinan las metodologías de AC y ABP para alcanzar las principales capacidades emocionales y socio-emocionales demandadas por las empresas. Enfatizando la adaptación al cambio, el trabajo en equipo, el liderazgo, la capacidad para asumir responsabilidades y la iniciativa. Este supuesto se divide en cuatro etapas que fomentarán en el alumno la adaptación a los cambios, trabajando en distintos grupos y asumiendo distintos roles entre sus componentes. La función del profesor en este supuesto práctico se reduce a la puesta en marcha de la propuesta y para posteriormente adoptar las funciones de orientador, consultor y evaluador.

## REFERENCIAS

- ALCALÁ DÍAZ, M.A., SÁEZ MARTÍNEZ, F.J., ALONSO BALLESTEROS, J.; LÓPEZ MUÑOZ, M.LL. Y PINEDA GONZÁLEZ, F.J. (2005). *Parte II: Encuesta a empleados*. Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE). Universidad de Castilla-La Mancha.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *En Revista de Educación XXI*, 10, 61-82.

- GIL MONTOYA, C., BAÑOS NAVARRO, N., ALÍAS SÁEZ, A. y GIL MONTOYA, M. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias*. Actas 7º Jornada sobre aprendizaje cooperativo. Valladolid.
- MIGUEL DÍAZ, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- MOODLE. [En línea] <<https://moodle.org/>> [Marzo de 2013].
- MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. En *Revista Theoria*, 13, 145-157.
- PÉREZ ESCODA, N., FILELLA GUIU, G. y SOLDEVILA BENET, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. XIII nº 34.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM). (2003/2004; 2005/2006; 2008/2009). *Estudio sobre inserción laboral de egresados de la universidad politécnica de Madrid*.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM). (2008). Aprendizaje basado en problemas, *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Servicio de Innovación Educativa.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM). (2008). Aprendizaje cooperativo, *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Servicio de Innovación Educativa.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM). (2008). *Estudio sobre la demanda potencial de contratación de Ingenieros y Arquitectos: Encuesta a empleadores*.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM). (2010). *Estudio sobre la demanda potencial de contratación de Ingenieros y Arquitectos: Encuesta a empleadores*.

# ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL USO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO DE INFANTIL Y PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL

ANA ISABEL CALLEJAS ALBIÑANA  
ROBERTO GULIAS GONZÁLEZ  
M<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

Por todos es conocido que el origen de las competencias básicas se halla en las llamadas competencias clave, instituidas por la Unión Europea, el informe Delors (Unesco, 1996) y el proyecto DeSeCo (1999).

La aplicación en el sistema educativo Español se localiza en la Ley orgánica de Educación (LOE, 2006) y en los currículos que las desarrollan y que competen a las Comunidades Autónomas, siendo estas libres de modificarlas, siempre que se cumplan las enseñanzas mínimas, caso de Castilla La Mancha, siendo la única comunidad que añade una competencia más a las 8 obligatorias, *la competencia emocional*.

La competencia emocional viene definida en el anexo I: Competencias *básicas al término de la educación infantil*. Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

Instituye:

- [... La actuación natural y sin inhibiciones de forma habitual en las distintas situaciones que le toca vivir es la manifestación más clara de esa competencia emocional]
- [...Al concluir la Educación infantil, la niña y el niño son competentes para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. También lo son para controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente].

En el Anexo I: Competencias *básicas al término de la Educación primaria*; Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de *la Educación primaria* en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. En él se alude:

- [... *construye el autoconcepto y desarrolla la autoestima*]
- [...*es capaz de aplazar las demandas y recompensas, de tolerar el fracaso y de no mostrar superioridad ante el éxito....*]
- [... *El desarrollo de la competencia emocional siempre está asociado a una relación positiva, comprometida con los otros....*]

Entendemos de estas prescripciones que el niño y la niña al terminar la educación primaria deben poseer una serie de características muy vinculadas a los conceptos de *autoconcepto* y *autoestima* en un alto grado de adquisición y haber asumido las habilidades citadas en el apartado anterior, para conocer y controlar las propias emociones y gestionar las relaciones interpersonales, y las subdimensiones de autocontrol, empatía y relaciones interpersonales.

En definitiva los **maestros y maestros deben ayudar al desarrollo de estas capacidades** a lo largo del periodo escolar en infantil y primaria.

Para facilitar este proceso la oficina de calidad de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, ha movilizado una serie de sesiones formativas-informativas con los orientadores y profesores en la explicación de la competencia emocional desde el desarrollo del autoconcepto y la autoestima haciendo hincapié en la unificación del tratamiento de ambos conceptos para su consecución y la importancia de la creación de esta competencia como básica dentro del currículo objetivo de cada etapa, a su vez ha elaborado un *documento de trabajo*<sup>1</sup> donde se exponen distintas ideas, a modo de actividades, para abarcar esta nueva competencia.

Concretamente elabora siete actividades que tienen como finalidad la sensibilización y reflexión de la inclusión de la competencia emocional en el desarrollo habitual de las áreas de trabajo, como referencia:

1. *El lenguaje autodirigido*, pretende evaluar la percepción de los profesores con respecto a su propio autoconcepto a través del lenguaje, utilizan una *escala de estimación* para que tras su respuesta se planteen una reflexión sobre la imagen que proyectan.
2. *Comprender los objetivos generales para que sean el referente de las programaciones didácticas*, procura la relación entre los objetivos generales de la etapa y las áreas responsables así como la posible implicación de la competencia emocional.
3. *Identificar en los objetivos generales de las áreas, las capacidades asociadas a la competencia emocional*, vincula los objetivos generales de cada una de las competencias básicas y busca establecer prioritariamente las relaciones con la competencia emocional a través de una escala de estimación y el establecimiento de las necesidades asociadas al Proyecto educativo de Centro.
4. *El equipo docente programa una unidad de trabajo utilizando la prensa como fuente*. Indica la elaboración de una unidad didáctica con todos sus componentes (referentes

---

<sup>1</sup> Este documento de trabajo sobre competencia emocional se puede encontrar en el blog de los autores Fernando Arreaza, Noemí Gómez-Pimpolo y M<sup>a</sup> Dolores Pérez. (<http://competenciasbásicas.wordpress.com/>) como miembros de la oficina de calidad de la JCCM. En él elaboran distintos documentos asociados a cada una de las competencias básicas.

curriculares, competencias básicas que se desarrollan, secuencialización de actividades, papeles que asumen los agentes implicados, tiempo, tipos de agrupamientos de trabajo, competencias que se adquieren, evaluación de las subdimensiones de la competencia emocional.

5. *Realizar la secuencialización de los contenidos para el desarrollo de la competencia emocional.* Invita a la planificación de la programación en esta competencia fijando criterios de adquisición para la consecución de sus dimensiones y temporalización quincenal de ellos. En esta actividad debe participar todo el claustro de profesores para que no sea una programación aislada de la competencia sino integrada en las rutinas diarias o bien en contenidos de otras áreas, debe existir continuidad con el resto de las competencias.
6. *Construir la empatía ;;; defender a los otros!!!!* Se trata de un ejemplo concreto de planificación de una de las dimensiones de esta competencia, incluida en una de las unidades de trabajo con identificación del ciclo y el curso, así como, el diseño de la sesión o sesiones correspondientes.
7. *Valorar las emociones: el miedo* (unidad de evaluación.) Consiste en el planteamiento de un caso relacionado con una emoción y la elaboración de un cuestionario de respuestas y criterios de corrección asociados a ellas, como modelo de evaluación. Esta propuesta indica la necesidad de planificarlo para cada una de las emociones básicas.

Estas diligencias sirven como modelo para el desarrollo de cada una de las dimensiones y subdimensiones indicadas para la adquisición de la competencia emocional y que competen a todos los miembros de la comunidad educativa, desde la Junta de Comunidades hasta las propias familias, pasando por todos los estamentos educativos, claustro, equipo directivo, comisiones definidas a tal efecto, etc... Y que especifica en cada una de las actividades.

En resumen, este documento prioriza los siguientes aspectos:

1. El docente debe ser “competente” emocionalmente.
2. Se debe establecer una planificación inclusiva de la competencia emocional en relación a las distintas áreas de trabajo.
3. Carácter prioritario de esta competencia en el desarrollo de los contenidos habituales.
4. Los contenidos iniciados por los tutores<sup>2</sup> y referidos a la competencia emocional deben tener continuidad través de las unidades didácticas del resto de los contenidos curriculares.
5. Planificación exhaustiva de todo el proceso de implicación y compromiso del claustro para su elaboración, actuación en el aula, seguimiento y evaluación.

---

2 La Orden de 12 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, establece el horario y la distribución de las áreas de conocimiento en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. ( DOCM, 20de junio). En su apartado 2.2 indica el tiempo semanal de dedicación a la tutoría para desarrollar tareas propias del proceso de enseñanza- aprendizaje y para la orientación y seguimiento.

Es conveniente recordar que no es, en realidad, algo totalmente novedoso, ya que se viene trabajando desde hace tiempo como objetivo transversal en las tutorías habituales, lo que sí ha supuesto un impacto es su implicación curricular como básica adquiriendo la fortaleza de las otras que podrían ser más esperadas en el actual planteamiento del sistema educativo.

## 2. OBJETIVOS

Nos planteamos realizar un análisis sobre la percepción, la práctica educativa y resultados de aprendizaje de la competencia emocional en las aulas de primaria e infantil desde el trabajo inclusivo de esta competencia en el resto de las áreas. Tomando como referencia la opinión de los profesores de primaria e infantil que han querido participar voluntariamente en este estudio, desde el diseño de un cuestionario que abarca los siguientes aspectos:

1. Conocimiento del concepto y características de la competencia emocional.
2. Diseño de actividades y técnicas inclusivas a otras áreas de conocimiento.
3. Resultados de la aplicación de esta inclusión de cara al aprendizaje y a la consecución de objetivos curriculares.
4. Dificultades percibidas por el profesorado a la hora de planificar estas actividades y de la puesta en práctica en el aula.
5. Aspectos subjetivos relacionados con esta competencia.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Muestra

La muestra está compuesta por 361 participantes de los cuales 106 son hombres y 255 mujeres, 73 imparten docencia en la etapa de infantil, 285 en primaria y 3 en ambas etapas. En edades comprendidas entre los 23 y más de 63 años.

Intervienen colegios de ámbito rural (37,6%) y de ámbito urbano (62,4%) de la provincia de Ciudad Real.

### 3.2. Instrumentos y materiales

Se utilizan 2 tipos de instrumentos de elaboración propia:

1. Cuestionario semicerrado de 10 ítems con 4 alternativas de respuesta y una de ellas abierta que aportan información relacionada con tres aspectos:
  - A. Conocimiento sobre la competencia emocional a nivel teórico, formación para su uso, opiniones relacionadas con materias de aplicación (*ver anexo I. Ítems 1, 2, 3, 4, 10*). El objetivo de este grupo de cuestiones es obtener información sobre concepciones previas relacionadas con la competencia emocional.

- B. Relacionadas con la actuación educativa. Se les cuestiona sobre las actividades, técnicas, etc.. utilizadas en el aula para el desarrollo de la competencia emocional (*ver anexo I. Ítems 5, 6, 7*). El objetivo es tener constancia de la implicación de los profesores en el uso de esta competencia mediante el diseño y aplicación de actividades en el aula y qué tipo de actividades, técnicas suelen plantear y utilizar con más frecuencia.
  - C. Relacionados con los resultados de la aplicación de las actividades diseñadas y el grado de dificultad para su ejecución. (*ver anexo I. Ítems 8, 9*). Se pretende conocer si los resultados animan a los profesores a trabajar esta competencia de modo inclusivo o por el contrario es mayor el esfuerzo que los resultados.
2. Escala tipo Likert de 16 ítems con 5 niveles de respuesta que pretende recoger la opinión más personalizada de esta competencia en las aulas. Se pretende obtener información subjetiva relacionada con: La labor docente; aspectos curriculares como la metodología, resultados de aprendizaje, indicadores de evaluación, y su opinión sobre posibles acciones de mejora para potenciar la competencia emocional en las aulas.

### 3.3. Procedimiento

Para recopilar la información de los profesores implicados se realizó, en primer lugar, para obtener la dirección y el número de colegios pertenecientes a la provincia de Ciudad Real se consultó la página web de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, en el portal de educación. A continuación se procedió a la difusión de los cuestionarios a todos los centros. Para ello se envió una carta postal a nombre de los directores de los centros y se les solicitó la participación voluntaria de aquellos docentes que estuvieran interesados y la distribución del cuestionario entre ellos. Se les dejó un plazo de un mes para el envío de los cuestionarios cumplimentados, pudiendo realizarlo nuevamente por correo ordinario. Sabiendo que este procedimiento podía hacer que el número de participantes se redujera, debido al consumo de fotocopias, sellos y sobres, se les advirtió de la posibilidad de enviarlo escaneado por correo electrónico o facilitarles las copias, el sello y el sobre. No hubo ninguna solicitud de este tipo, todas fueron recibidas de la misma manera que se habían enviado.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

El estudio descriptivo de frecuencias y proporciones en función del sexo se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS versión 15.0.

## 5. RESULTADOS

La **Tabla I** muestra los porcentajes de respuesta a las cuestiones relacionadas con la parte A del cuestionario sobre la competencia emocional como constructo.

| <b>Tabla I. Conocimiento de la Competencia Emocional.</b>   |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|
|   | % Total | % Varón | % Mujer |
| Cómo definirías competencia emocional.  |         |         |         |
| a. Como una competencia que trata del desarrollo del autoconcepto y autoestima en los sujetos.      | 56,0    | 58,5    | 54,9    |
| b. Como una competencia que ayuda al control emocional de los sujetos.                              | 30,5    | 33,0    | 29,5    |
| c. Una competencia que sólo puede ser trabajada desde la transversalidad y por entendidos           | ,3      | ,9      | 15,2    |
| d. Respuesta abierta  | 12,2    | 6,6     | 14,6    |
| Consideras importante su inclusión y desarrollo a través del currículo educativo.                   |         |         |         |
| a. Sí, me parece muy necesaria para el desarrollo global de los sujetos.                            | 81,4    | 73,6    | 85,7    |
| b. No deja de ser importante pero es más necesario adquirir conocimientos de áreas más concretas.   | 10,2    | 17,0    | 7,0     |
| c. No creo que sea necesaria dentro de los currículos ya que existen otros entornos de adquisición. | 3,3     | 5,7     | 2,5     |
| d. Respuesta abierta  | 4,4     | 3,8     | 4,9     |
| Consideras suficiente tu formación para el desarrollo de la misma.                                  |         |         |         |
| a. Solo desde la experiencia.   | 46,5    | 51,9    | 45,9    |
| b. Sí, he asistido a cursos de formación, he consultado libros, etc...                              | 21,3    | 17,9    | 22,1    |
| c. No estoy seguro/a.   | 19,7    | 21,7    | 18,0    |
| d. Respuesta abierta  | 11,6    | 8,5     | 13,5    |

Sobre la competencia emocional más del 50% de los profesores la describen como el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y en menor medida como una competencia que ayuda a la regulación emocional de los sujetos. El 81% la considera muy importante para el desarrollo global del sujeto. En relación a si consideran importante su formación para trabajar la competencia emocional, un 46,5% manifiesta que se puede trabajar solo desde la experiencia y un 21,3% ha asistido a cursos de formación o ha consultado bibliografía.

Las repuestas abiertas aludiendo a la definición de competencia emocional contienen aspectos implícitos en el propio concepto como la empatía, las habilidades sociales y comunicativas, etc. Las aportadas con respecto a la inclusión y desarrollo en el currículo educativo se centran en opiniones particulares sobre esta inclusión. En cuanto a la formación destacar que existe una demanda generalizada sobre la falta de formación y las dificultades percibidas por este motivo.

La **Tabla II**, representa los resultados relacionados con las áreas que presentan menor dificultad para el desarrollo inclusivo de la competencia emocional.

| <b>Tabla II. Áreas desde las que los docentes consideran que es más fácil desarrollar la competencia emocional.</b> |                                  |         |         |                                   |         |         |
|---|----------------------------------|---------|---------|-----------------------------------|---------|---------|
|   | Área considerada en primer lugar |         |         | Área considerada en segundo lugar |         |         |
|   | % Total                          | % Varón | % Mujer | % Total                           | % Varón | % Mujer |
| Lengua  | 36,3                             | 31,1    | 36,9    | 7,8                               | 10,4    | 7,0     |
| Todas   | 28,8                             | 31,1    | 29,1    | 0,6                               |         | 0,8     |
| Lengua extranjera   | 9,4                              | 1,9     | 13,1    | ,8                                | 1,9     | 1,2     |
| Conocimiento del Medio  | 6,4                              | 7,5     | 6,1     | 3,6                               | 1,9     | 4,1     |
| Educación Física  | 6,4                              | 14,2    | 3,3     | 1,7                               | 10,4    | 1,2     |
| Ciudadanía  | 2,5                              | 31,1    | 2,5     | 1,7                               | 2,8     | 1,2     |
| Plástica  | 1,4                              | 0,9     | 1,6     | 2,2                               | 2,8     | 2,5     |
| Matemáticas   | 0,8                              | 0,9     | 0,8     | 0,3                               | 2,8     | 0,4     |
| Música  | 0,8                              |         | 1,2     | ,8                                | 2,8     | ,4      |

En la valoración ordenada de las áreas más factibles para el desarrollo de la competencia emocional nos encontramos con que, en primera opción, tanto hombre como mujeres consideran que desde cualquier áreas puede resultar fácil abarcar esta competencia, sin embargo priorizan el área de lengua y resulta curioso que el área de lenguas extranjeras, siendo de carácter instrumental al igual que la de lengua, solo cumpla esas características para las mujeres, disminuyendo mucho en la percepción de los hombre.

Lo mismo ocurre, pero al contrario, con el área de educación física que siendo una de las valoradas como más viables la valoración en cuanto al sexo, varía considerablemente.

Destacar que las valoradas como más difíciles son las áreas de matemáticas y música para ambas opciones.

La **Tabla III**, recoge los datos obtenidos del apartado de actuación educativa del cuestionario.

| <b>Tabla III. Actuación educativa</b>   |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|
|   | % Total | % Varón | % Mujer |
| Has trabajado o colaborado en el diseño de alguna actividad o tarea integrada en una unidad didáctica de tu área o materia. |         |         |         |
| a. Si, en alguna unidad didáctica he trabajado la competencia emocional.  | 24,9    | 34,0    | 21,3    |
| b. Siempre la trabajo de forma integrada en cada unidad.  | 63,4    | 49,1    | 70,1    |
| c. No, para eso está la tutoría.  | 2,5     | 2,8     | 2,5     |
| d. Respuesta abierta  | 8,0     | 13,2    | 5,7     |

|   | % Total | % Varón | % Mujer |
|---|---------|---------|---------|
| Qué tipo de actividades has utilizado cuando has incluido la competencia emocional y/o cuales te parecen más necesarias |         |         |         |
| a. Relacionadas con la identificación de emociones en uno mismo y en los otros.   | 15,8    | 17,9    | 14,3    |
| b. Relacionadas con la comprensión de emociones y sentimientos en uno mismo y en los otros.                             | 36,6    | 34,0    | 37,7    |
| c. Relacionada con el control emocional para evitar situaciones personales de conflicto.                                | 17,2    | 25,5    | 13,9    |
| d. Respuesta abierta  | 27,1    | 17,0    | 32,4    |
| Las técnicas más apropiadas para el desarrollo de la competencia emocional en el aula se relacionan con:                |         |         |         |
| a. Juego de roles, dramatización...   | 45,7    | 43,4    | 45,5    |
| b. Lectura de textos y comentario en clase.   | 7,2     | 11,3    | 5,7     |
| c. Lecciones o ejemplos sobre comportamientos correctos e incorrectos.  | 16,1    | 20,8    | 14,3    |
| d. Respuesta abierta  | 29,4    | 23,6    | 33,2    |

Más del 50% de los encuestados afirman trabajar siempre la competencia emocional integrada a otras competencias siendo las mujeres las que mayor aseveración demuestran.

Las actividades más utilizadas para esta inclusión están vinculadas a la comprensión y expresión emocional tanto personal como hacia los otros. Los profesores varones utilizan en mayor medida, y tras las anteriores, las relacionadas con el control emocional, mientras que las mujeres. Destacar que en las respuestas abiertas se aportan otras actividades con cierta asiduidad como son las relacionadas con la empatía y el trabajo cooperativo para ambas etapas educativas.

En cuanto a las técnicas, en general y para ambos sexos, las más utilizadas son las de juegos de roles y dramatización, seguidas de ejemplos comportamentales. A través de las respuestas abiertas obtenemos que una de las técnicas más señaladas para educación infantil es el uso de la asamblea como más acertada, y en primaria los hechos eventuales que sirvan de ejemplo para identificar comportamientos adecuados e inadecuados.

**La Tabla IV** expresa los resultados obtenidos tras la aplicación de las actividades diseñadas y el grado de satisfacción experimentado por los docentes.

**Tabla IV: Resultados esperados**

|   | %<br>Total | %<br>Varón | %<br>Mujer |
|---|------------|------------|------------|
| Cuando has trabajado la competencia emocional integrada en tu materia los resultados son:                                     |            |            |            |
| a. Muy satisfactorios   | 50,4       | 39,6       | 55,3       |
| b. No la he trabajado nunca   | 1,9        | 4,7        | ,8         |
| c. No tan satisfactorios como esperaba.   | 28,5       | 32,1       | 26,6       |
| d. Respuesta abierta  | 16,9       | 20,8       | 16,0       |
| Tengo dificultades para trabajar la competencia emocional desde un enfoque práctico porque:                                   |            |            |            |
| a. Requieren un esfuerzo y tiempo elevados.   | 26,3       | 33,0       | 23,4       |
| b. Carezco de formación para ello.  | 20,5       | 27,4       | 16,8       |
| c. No considero necesaria la inclusión de esta competencia emocional.   | 3,0        | 1,9        | 3,7        |
| d. Respuesta abierta  | 36,6       | 30,2       | 40,2       |
| Considero totalmente necesario generar condiciones que promuevan una armonía entre los aspectos cognitivos y los emocionales. |            |            |            |
| SI  | 90,0       | 84,9       | 93,4       |
| NO  | ,8         | ,9         | ,8         |
| Tal vez   | 5,8        | 10,4       | 3,7        |
| Respuesta abierta   | 1,9        | 2,8        | 1,2        |

Esta tabla refleja que, aunque para más del 50% de los participantes los resultados han sido muy satisfactorios existe casi un porcentaje similar que no ha obtenido los resultados que esperaba y no les ha resultado muy gratificante. En las respuestas abiertas especifican con elevada frecuencia que aunque han sido satisfactorios no llegan a ser del todo gratificantes.

Las dificultades vienen definidas por el esfuerzo que requiere la planificación práctica de actividades y la falta de formación tanto para el diseño de actividades como para los contenidos a desarrollar. Sin embargo casi el 100% de los docentes participantes considera necesaria la coordinación entre aspectos cognitivos y emocionales de aprendizaje. No representa un esfuerzo elevado aunque resultaría más fácil si gozase de recursos más acertados, según manifiestan en las respuestas abiertas.

|   | Nada | Poco | Algo | Mucho | Total |
|---|------|------|------|-------|-------|
| La competencia emocional:   | 1    | 2    | 3    | 4     | 5     |
| 1. Conlleva un trabajo docente que da lugar a una mejora significativa de los resultados académicos                           | 0    | 4,2  | 25,2 | 35,7  | 32,4  |
| 2. Requiere un esfuerzo que dificulta considerablemente el proceso de enseñanza – aprendizaje.                                | 38,5 | 30,7 | 17,7 | 9,1   | 1,9   |
| 3. Requiere de una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente.                                  | 4,7  | 13,3 | 28,3 | 38,8  | 12,2  |
| 4. Favorece el respeto de los diferentes estilos de pensamiento en el grupo de alumnos/as                                     | 0    | 1,4  | 11,9 | 37,7  | 46,8  |
| 5. Supone un trabajo adicional, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes en la práctica                                  | 6,1  | 15,8 | 30,7 | 32,4  | 12,5  |
| 6. Requiere el uso de recursos ajenos a la propia materia   | 17,5 | 23,0 | 29,6 | 20,5  | 6,9   |
| 7. Requiere una cantidad de tiempo y esfuerzo demasiado elevada.  | 18,8 | 32,7 | 28,8 | 13,3  | 4,2   |
| 8. Facilita la innovación metodológica en el aula   | 4,7  | 9,1  | 27,7 | 38,0  | 18,3  |
| 9. Aporta una serie de ventajas en cuanto a los resultados mayor que los inconvenientes                                       | ,8   | 3,0  | 23,5 | 44,0  | 26,3  |
| 10. Requiere la intervención de juicios de valores que pueden complicar la valoración de resultados                           | 16,1 | 28,8 | 35,5 | 12,2  | 3,0   |
| 11. Dificulta la evaluación real de los conocimientos adquiridos sobre la materia   | 36,8 | 34,3 | 15,5 | 6,9   | 3,6   |
| 12. Requiere un compromiso por parte del docente  | 3,0  | 4,2  | 13,3 | 32,7  | 44,3  |
| 13. Para llevarla a la práctica docente es necesario la intervención directa de un profesional de la materia.                 | 24,4 | 33,5 | 24,9 | 10,5  | 4,2   |
| 14. Se debe realizar de forma interdisciplinar y no en todas las materias, solo en las más factibles                          | 30,5 | 28,3 | 18,3 | 12,2  | 8,3   |
| 15. En la actualidad, estoy muy conforme con la forma en que se trabaja la competencia emocional desde mi materia.            | 4,2  | 11,6 | 40,4 | 29,6  | 12,2  |
| 16. Estoy dispuesto/a a participar en proyecto relacionados con la inclusión de la competencia emocional en mi área/ materia. | 2,8  | 8,9  | 24,1 | 34,1  | 28,3  |

El análisis de esta escala viene a verificar los resultados obtenidos anteriormente mediante el cuestionario, bajo un significado mucho más subjetivos.

## 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Del análisis del estudio de la competencia emocional en la práctica educativa de las etapas de infantil y primaria destacamos los siguientes aspectos distribuidos en tres apartados fundamentales:

- Respecto a la práctica en el aula:
  - Afirman que mejora el rendimiento académico ya que proporciona estabilidad.
  - Fomenta el respeto.
  - No dificulta los resultados académicos relacionados con los contenidos del área.
- Respecto al profesor:
  - Requiere esfuerzo y tiempo.
  - Trabajo adicional no demasiado satisfactorio.
- Respecto a la competencia emocional
  - Se debe trabajar de forma integrada.
  - ofrece más ventajas que inconveniente en relación a los resultados de aprendizaje tanto para los estudiantes como a nivel personal.

Los profesores manifiestan la importancia que las emociones tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto que la educación emocional debe de estar presente en todas las situaciones educativas a las que nos enfrentamos. La educación emocional tiene que ser llevada a cabo de forma directa, consciente y en actividades planificadas. Sin embargo, sabemos que la mayor parte de los docentes no han sido preparados en su formación inicial, ni se han preparado a través de la formación permanente, en la adquisición de competencias emocionales, lo que quiere decir que están educando emocionalmente de una forma indirecta aplicando sus propias competencias emocionales, o de una forma intuitiva. Por todo ello vemos importante la inclusión en la formación inicial del profesorado de la educación emocional así como en la formación para los docentes en activo, ayudándoles a afrontar la competencia emocional en el aula, de forma más adecuada y no solamente basada en su experiencia. Como muchos ponen de manifiesto, en frecuentes ocasiones, les causa preocupación afrontar de esta forma la competencia emocional en el aula y es necesario avanzar en la experiencia y el rigor científico de los estudios que, en este campo, tenemos en la actualidad.

Todo ello nos invita a reflexionar sobre la necesidad de formación del profesorado desde la información adecuada del propio concepto de competencia emocional así como la dotación de estrategias y técnicas eficaces para promover aprendizajes significativos relacionados con esta competencia, así como la necesidad de generar y concretar indicadores de evaluación de la adquisición de esta competencia, mediante criterios e instrumentos de evaluación que sean capaces de verificar una progresión en el arraigo de habilidades emocionales de la misma forma que podemos comprobar otras competencias a nivel de evolución y adquisición.

No obstante hay que agradecer la labor de estos profesionales que con herramientas muy precarias y poco elaboradas mantienen el empeño de trabajarla en el aula de forma inclusiva y complementaria al resto de competencias del currículo, incluso con evidentes limitaciones como ya hemos resaltado. ¡Enhorabuena!

## REFERENCIAS

- ARREAZA BEBERIDE, F., PEREZ PINTADO, M., GOMEZ PIMPOLLO, N. [En línea]. Documento de trabajo. <<http://www.lascompetenciasbasicas.es/>>.
- CALLEJAS ALBIÑANA, A., LOPEZ DELGADO, M.L. (2011). Inteligencia emocional percibida. Profesor/alumno. En Fernández- Berrocal y otros (cods). *Inteligencia emocional. 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Botín.
- DECRETO 67/2007, DE 29 DE MAYO, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1 de junio)
- DECRETO 68/2007, DE 29 DE MAYO, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1 de junio)
- LOPEZ DELGADO, M.L.; CALLEJAS ALBIÑANA, A.I.; GULIAS GONZALEZ, R (2013). Relevancia del bienestar del docente en si desarrollo personal. En Nieto Lopez, E.; Callejas Albiñana, A.; Jerez García, O. (coord.), *Las competencias Básicas: Competencias profesionales del docente*, 411-419. Ciudad Real: UCLM.
- MEDRANO CALLEJAS, G.; MEDRANO CALLEJAS, R., ARREAZA BEBERIDE, F. (2008). Las competencias básicas. [En línea] <<http://lascompetenciasbasicas.es/>>.

# LOS RINCONES EMOCIONALES: UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PILAR LAPEÑA JÁVEGA  
AMPARO MARTÍNEZ CANO  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA.  
*Facultad de Educación de Cuenca, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este proyecto es contribuir mediante la metodología de los rincones al desarrollo de la competencia emocional. La propuesta de los “rincones emocionales” forma parte de la dinámica diaria del aula: asambleas, rincón del juego simbólico, rincón de lectura, rincón del ordenador, rincón de plástica, rincón de psicomotricidad. Intentamos conseguir que los alumnos sean capaces de reconocer y nombrar sus emociones con naturalidad y espontaneidad, independientemente de su cultura, o sexo, que conozcan la razón de sus estados de ánimo y que sean capaces de identificar los estados de ánimo en los compañeros a través de elementos verbales y no verbales.

En nuestra propuesta de actividades para profundizar en el desarrollo de las capacidades propias de la competencia emocional, utilizaremos el área de Conocimiento del Entorno en la Etapa escolar de Educación Infantil.

## 2. FUNDAMENTACIÓN. MARCO TEÓRICO

El concepto de formación y educación en niños de edades muy tempranas, comenzó a modificarse a partir del siglo XIX y XX. Es alrededor de los años 70 cuando se establece que el periodo de Educación Preescolar debe de ser de carácter pre-obligatorio. Este cambio se vio influenciado por las “metodologías activas” y por los precursores de la “Escuela Nueva”, siendo esta una de nuestras razones que justifican el proyecto. Algunos precursores a favor de este movimiento de renovación pedagógica fueron; Freinet, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Ferrer Guardia, etc; entre otros.

En nuestro proyecto tratamos de conseguir que los alumnos integren sus propias emociones de una manera activa, divertida y práctica.

Hemos utilizado en nuestro proyecto como referencia el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009, 147), que incluye habilidades de vida y bienestar, conciencia emocional, competencia social, regulación emocional y autonomía emocional.

### 3. OBJETIVOS

A través del trabajo por los rincones emocionales pretendemos dotar a los alumnos de conocimientos y experiencias básicas, que les ayuden a identificar los tipos de emociones y sus repercusiones.

Siguiendo la clasificación de Lazarus (1991), las emociones se pueden clasificar en: emociones *negativas*, que son las diferentes formas de amenaza, frustración o retraso de un conflicto. Incluye miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco... Emociones *positivas*; son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos o acercamiento de ellos. Incluyen alegría, sentimiento de estar orgullosos, amor, afecto, alivio o felicidad. Y las emociones *ambiguas* (o borderline), que son aquellas que incorporan la sorpresa, la esperanza, compasión y emociones estéticas.

Los objetivos planteados se trabajarán mediante actividades o rutinas divididas dentro y fuera del aula y en las zonas de acceso a las clases (los pasillos). Estos, a su vez se desglosarán en dos grandes bloques; el primero que parte de la *conciencia emocional*; es decir del hecho de tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como de reconocer los sentimientos y emociones de los demás. Y el segundo bloque, partiendo de la *regulación emocional*, entendida como la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Partiendo de la conciencia emocional, trataremos de:

- Favorecer el desarrollo integral de los alumnos/as a lo largo de su proceso de escolarización.
- Favorecer la capacidad del individuo de comprender, identificar, regular y controlar sus propias emociones y sentimientos.
- Reconocer los sentimientos y emociones personales y de los demás.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas, sociedades, religiones.

Partiendo de la regulación emocional, trataremos de:

- Desarrollar habilidades personales en los individuos como; la empatía, la motivación ante diversas situaciones, el autoconcepto, el autocontrol, el saber escuchar, resolver conflictos (el mediar), desarrollar la tolerancia a la frustración y controlar la impulsividad.
- Favorecer las interacciones del grupo para mejorar el clima y la cohesión del grupo-aula.

## 4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Como ya hemos indicado nuestro proyecto integra la metodología de los rincones y la Competencia Emocional. Pretende conseguir en alumnos del tercer curso de Educación Infantil, unificar los conceptos de trabajo por rincones y competencia emocional (basándonos en la conciencia emocional y la regulación emocional) de manera que se consiga “educar y formar personas emocionalmente competentes” desde el inicio de sus aprendizajes.

Lo que a continuación proponemos, puede complementarse e incluso integrarse dentro de cualquier otra área de trabajo, en cualquier momento del curso o del día. Es decir, la propuesta no excluye ni prioriza ninguna área, simplemente, se propone una alternativa de trabajo real, práctica y útil aplicable al aula.

### 4.1. Metodología de trabajo

La metodología del trabajo por rincones es “una estrategia pedagógica que responde a las exigencias de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño, o dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos” (Laguía y Vidal, 2011, 17).

Para Agustín Pedrero: “Los rincones intentan conjugar la observación con la experimentación y la manipulación, la asociación y la expresión con procesos básicos de los aprendizajes que se relacionan en los rincones” (Pedrero Lorente, 2011, 11).

“Los rincones/talleres, entendidos como espacios de crecimiento, facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosear, probar y volver a probar, buscar soluciones, concentrarse, actuar con calma sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa. (Quinto Borghi, 2005)”

Por lo que entendemos que al adaptar una metodología de trabajo escolar tan rica y estimulante como los rincones a través de un concepto tan novedoso y difícil, como es la competencia emocional, podría ser muy útil y podríamos obtener grandes resultados como: enseñar a las personas a conseguir controlar y conocer sus estados de ánimo, siendo responsables y conscientes en todo momento sobre la implicación de los resultados que ejercen sus acciones en ellos mismos y en los demás.

Teniendo en cuenta que esta metodología de trabajo permite potenciar aprendizajes significativos y realizar actividades que respondan a diferentes intereses (a través de conceptos cercanos y próximos a sus intereses, aplicando lo aprendido en una situación a diferentes momentos...), posibilita también la atención a la diversidad (donde se ofrece una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses o incluso estilo cognitivo del alumno), es una metodología globalizada que potencia la actividad infantil (observar, experimentar, manipular...), posibilita la interacción con el medio además de favorecer el juego como motor de aprendizaje.

## 4.2. Recursos

Pretendemos aprovechar los recursos disponibles, llegar a obtener los máximos resultados, innovar en la práctica docente pero sobre todo, conseguir motivar al alumnado en la competencia emocional. Para ello los “Rincones Emocionales” se distribuirán en tres espacios diferentes; dentro de la clase ordinaria, en la superficie ubicada entre las aulas o pasillos de acceso a la misma, y en la zona del patio.

La razón por la que no nos vamos a delimitar a utilizar exclusivamente el espacio físico del aula, es porque queremos proponer diferentes situaciones reales, en las que los alumnos consigan cambiar los enfoques que tienen; en el aula trabajamos y nos aburrimos, en los pasillos nos cambiamos de clase y volvemos a otras clases aburridas, pero en el patio podemos divertirnos y correr. Nuestra pretensión es pues que no relacionen el aula física con un lugar rutinario y aburrido, en el que siempre se realizan las mismas acciones y siempre con fines académicos.

## 4.3. Actividades por rincones

Las actividades que realizaremos dentro del aula ordinaria partirán de los rincones de la alfombra, de plástica, del juego simbólico y del rincón de la Biblioteca. La razón por la que hemos elegido estos rincones es porque desde los mismos puede trabajarse con facilidad la competencia emocional.

También vamos a diseñar rincones de trabajo alternativo, que se ubiquen fuera de las delimitaciones de la clase. Esos rincones serán el del patio y el del pasillo.

En el *rincón del aula* ordinaria desarrollaremos actividades como;

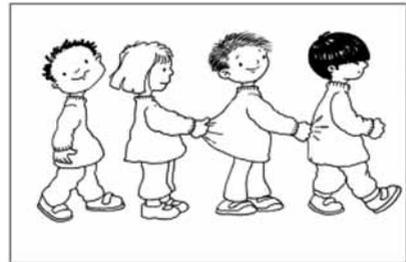
- Asamblea; elección del responsable; el alumno en el momento en el que sea elegido como responsable del día, tendrá que comentar qué siente; si está contento, alegre, triste, feliz, indiferente... si le gusta tener esa responsabilidad... y reflexionar junto a sus compañeros de por qué le gusta o no.
- Asamblea: al pasar lista; en el momento de pasar lista se adjuntará junto con el nombre y la foto del niño, una imagen de una carita feliz o triste. Por lo que, en el momento que se le pregunte si está en clase, deberá de decir que sí, además de comentar cómo se encuentra; si contento o triste e intentar explicar las razones por las que tiene ese estado de ánimo. A continuación se le adjuntará la imagen de la carita al lado de su fotografía personal. Para intentar motivar y alegrar a los alumnos, seleccionaremos a aquellas 5 personas que estén más contentas (por sus razones personales) y serán los “ANIMADORES”, que se encargarán de animar y motivar al resto de sus compañeros. El resto de la clase, también participará con los Animadores. Conforme vaya avanzando el día, iremos preguntando a aquellos alumnos que mencionaron que se encontraban tristes, cómo se encuentran y si ya no se sienten mal. Así cambiaremos o dejaremos la carita. Al volver del recreo volveremos a preguntar a los alumnos “tristes” cómo se encuentran de ánimos después de haber sido escuchados y motivados por los Animadores y por el resto de sus compañeros. Así

podremos ver de manera clara y directa, cómo el estado de una persona es algo variable y temporal, que se encuentra determinado por el entorno. Además dotaremos al grupo de contar con la posibilidad de poder animar a sus compañeros.

- Asamblea: comentarios sobre actividades que hicimos en días pasados, comentando si nos gustaron o no, qué nos hicieron sentir, si las volveremos a repetir o no...
- Actividades de resolución de conflictos.
- Proyectos; El álbum emocional, que será un álbum con fotos de lugares o elementos cercanos a nosotros, donde se explique qué tipo de sensaciones nos emiten. Por ejemplo, podemos hablar de la emoción alegría y relacionarla con nuestro pueblo, con acciones como cuando paseamos por las noches de verano, cuando escuchamos el silencio...
- A través del rincón de Música; escuchando diferentes tipos de música con distintos ritmos, melodías y tonalidades, y comentando qué sensaciones nos produce cada tipo de música.

En el Rincón de acceso a las clases, *los pasillos*, estarán decorados y preparados de la siguiente forma.

- Con imágenes de niños alegres...
- Se ambientara la zona con música tranquila y relajada, para que los alumnos lo relacionen con algo positivo.
- Habrá espejos y dibujos de los alumnos.
- Fotografías de los alumnos, para personalizar la zona.
- El rincón de las mascotas de clase.
- El rincón de las perchas.



En el *Rincón del Patio*,

Para enfocar el trabajo de la competencia emocional y conseguir que los alumnos relacionen la escuela con algo positivo y motivador, proponemos incluir en la zona del recreo los siguientes aspectos:

- El rincón de la huerta o el jardín.
- El rincón del arenero.
- El rincón de juegos alternativos (como fútbol, tenis, balón...) con material del centro e incluso con material propio de los alumnos.
- El rincón de los juegos tradicionales, donde cada semana se propondrían diferentes juegos tradicionales de la zona como la rayuela, el pillado, la gallinita ciega, las canicas, los trompos.

#### 4.4. Evaluación

La forma de evaluación para estas actividades será la observación directa y diaria del alumno (en el entorno escolar y familiar). Por lo que necesitamos contar con el apoyo

familiar en el marco de actuación, intentando llevar un seguimiento y un trabajo coordinado con ellas.

Se emplearán entrevistas mensuales/semanales con los familiares, según la situación individual de cada alumno y tutores, a través de anotaciones en cuadernos de notas personales del profesor, donde diariamente se irá anotando las variaciones pertinentes de cada niño, las participaciones, el interés, el comportamiento diario.

Solicitaremos opiniones de los profesionales que están en contacto con el grupo, otros docentes, especialista de inglés, psicólogo, P.T, personal del comedor, profesores de otras clases...

Hemos de resaltar que en ningún momento se obligará a la participación de ningún alumno o de sus familiares, aunque informaremos de las ventajas que se pueden llegar a obtener después de trabajar el tema.

## 5. CONCLUSIÓN

Los rincones emocionales son una propuesta educativa de trabajo útil, real y práctica sobre la aplicación de la competencia emocional en las aulas. Se encuentran basadas desde una perspectiva educativa abierta y flexible, teniendo en cuenta las corrientes epistemológicas y los precursores pedagógicos más influenciados.

La elaboración de este proyecto ha tenido en cuenta las necesidades, situaciones y carencias de los alumnos. Por lo tanto, se ha intentado suplir “esa carencia emocional” por parte de la escuela.

Para poder llegar a desarrollar el proyecto de innovación educativa de manera completa y satisfactoria, sería conveniente educar a todos los docentes y familiares de los alumnos, para que estuvieran bien capacitados y preparados para poder llevar a cabo esta importante labor.

Porque...

*“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”.*

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*.

## REFERENCIAS

BISQUERRA ALZINA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. 1ª edición. Madrid: Síntesis.

Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007, Consejería de Educación y Ciencia. *D.O.C.M.* Número 116 –Fasc.I, pág.14743-14759.

LAQUÍÁ, M<sup>a</sup>. J. y VIDAL, C. (2011). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. 3ª Edición. Barcelona: GRAÓ (colección Biblioteca de Infantil).

- LAZARUS, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. In *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- LÓPEZ CASSA, É. (2012). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. 2ª edición. Madrid (Las Rozas): Wolters Kluwer España.
- PEDRERO LORENTE, A. (2012). *Metodología de Rincones. Tradición e innovación en educación infantil (3-6 años). Propuestas didácticas, estrategias y recursos para la competencia matemática y el proceso lectoescritor*. 1ª Edición. Valladolid: Editorial de la Infancia S, L
- QUINTO BORGHI, B. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- [En línea] <<http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/lasemocionesysecundarios.htm>>. [3 de Marzo de 2013].
- [En línea] <<http://temasdeeducacin.blogspot.com.es/2008/04/el-mtodo-de-proyectos-de->>. [10 Marzo de 2013].
- [En línea] <[http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_3\\_archivos/r\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/r_g_galindo.pdf)>. [18 de Marzo de 2013].
- [En línea] <<http://adoptivanet.info/encasa/adopteca-juvenil-emociones.php>>. [24 de Marzo de 2013].
- [En línea] <[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/)>. [24 de Marzo de 2013].
- [En línea] <[http://edu.jccm.es/cp/jrjimenez/WEB\\_JUEGOS/index.html](http://edu.jccm.es/cp/jrjimenez/WEB_JUEGOS/index.html)>. [25 de Marzo de 2013].
- [En línea] <[http://conteseducacioemocional2.blogspot.com.es/2012/05/cuentos-infantiles-para-la-educacion\\_10.html](http://conteseducacioemocional2.blogspot.com.es/2012/05/cuentos-infantiles-para-la-educacion_10.html)> [25 de Marzo de 2013].



# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, RELEVANCIA DE SU DESARROLLO EN LA ETAPA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INFANTIL

ANA ISABEL MANZANEQUE LÓPEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

## 1. INTRODUCCIÓN

*Educación y emoción inexorablemente deben ir de la mano, ambas acompañan nuestras vidas día a día y contribuyen al desarrollo íntegro de cada individuo.*

El presente trabajo tiene como objetivo, en primer lugar, hacer un recorrido de la evolución que ha tenido el concepto de inteligencia hasta el surgimiento del término Inteligencia Emocional, acuñado en 1995 por Daniel Goleman, por su relevancia en el ámbito social y, especialmente, en el marco educativo. En segundo lugar, nos centraremos en conocer cuál es el propósito de la Educación Emocional y su finalidad para contribuir al aumento del bienestar personal y social mediante la puesta en práctica de las emociones. Para ello, tendremos como referente esencial la legislación educativa, así como los cambios producidos en los últimos años en el ámbito de la enseñanza, fundamentado en las competencias para promover el desarrollo integral de la persona. Ejemplo de ello, el informe Delors (1996) de la UNESCO que planteó diversas alternativas para la educación del siglo XXI, incidiendo en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Por otro lado, la Unión Europea fijó en ocho las competencias “clave” al concluir la enseñanza obligatoria. No obstante, el Decreto 67/07, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad autónoma de Castilla La Mancha, amplía a nueve las Competencias Básicas, ya que añade la “competencia emocional” como destreza clave en la sociedad actual. En este sentido, la competencia emocional debe ser entendida como aquella destreza que favorece la construcción del autoconcepto y desarrollo de la autoestima, a través de las acciones que el alumnado realiza en contacto positivo y comprometido con las personas que tienen un papel determinante en su vida.

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Iniciaremos el presente trabajo reflexionado sobre cuál ha sido la evolución teórica del término de inteligencia hasta llegar al novedoso concepto de Inteligencia Emocional y las habilidades que lo caracterizan.

### 2.1. Antecedentes del concepto de Inteligencia Emocional

Para comprender cómo se ha llegado hasta el actual concepto de Inteligencia Emocional realizaremos un breve análisis que refleje la evolución del concepto de inteligencia vinculado a las emociones, pues a lo largo de la historia los diversos autores han definido este término en función del momento histórico.

A principios del siglo XX, algunos psicólogos como Binet y Simon, representantes de la psicología clásica, estipularon que existían dos tipos de inteligencia: la *ideativa*, similar a las teorías clásicas psicométricas centradas en la medición del cociente intelectual, y la *instintiva*, que según ellos operaba a través de sentimientos. Aunque Binet y Simon no vinculaban el proceso cognitivo y el emocional, apuntaron ya la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Mestre, 2007, 48).

Así, Edward Thorndike, exponente de la psicología moderna, empleó el término *inteligencia social* para referirse a “la habilidad propia de las personas que nos permite comprender y dirigir a hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Por tanto, podemos considerarlo como uno de los precursores de la Inteligencia Emocional, pues en esta definición se aprecia la importancia que le otorga a las relaciones interpersonales. No obstante, con el surgimiento del conductismo todas estas ideas de inteligencia pararon a resumirse en asociaciones entre estímulo-respuesta.

En el año 1940, David Wechsler, al elaborar un test para medir el cociente intelectual, detalla la influencia de factores no intelectuales del comportamiento inteligente. Posteriormente, en la década de los setenta, con los postulados de Sternberg, el término inteligencia comienza a interpretarse como un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que pueden adquirirse a lo largo de la vida. Así, en el año 1983, Howard Gardner con su *teoría de las inteligencias múltiples* viene a poner en cuestión la afirmación de que solo existe una única inteligencia, pues defiende que existen múltiples inteligencias y distingue siete: lógico-matemática, lingüística, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal, estando las dos últimas vinculadas con el desarrollo emocional.

### 2.2. La Inteligencia Emocional en la actualidad

Como hemos comprobado, hasta la década de los noventa el tratamiento de la inteligencia no adquirió una dimensión más amplia. Sin embargo, actualmente empieza a consolidarse un concepto más amplio de inteligencia, donde la idea de múltiples inteligencias está sustituyendo al concepto unilateral de inteligencia abstracto-académica que se arraigó desde Binet

hasta finales del siglo pasado (Märting y Boeck, 1997). Así mismo, podemos afirmar que desde Sternberg, Salovey y Gardner se observa cómo se va adoptando una nueva perspectiva intelectual, pues comienzan aparecer rasgos emocionales ligados a lo puramente racional entre las que cabe citar habilidades que nos permiten una mejor adaptación al entorno, un mejor conocimiento de nosotros mismos y de los demás, establecer relaciones afectuosas con los otros.. etc. Así, podemos dilucidar que comenzamos por otorgarle importancia a otros factores que configuran la inteligencia y no meramente a lo cognitivo, las emociones adquieren relevancia.

En consecuencia, Peter Salovey y John D. Mayer utilizaron por primera vez la expresión *Inteligencia Emocional*, en 1990, en una de sus publicaciones, para describir cualidades emocionales como la empatía, la expresión y la comprensión de sentimientos, el control de nuestro genio, la interdependencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, la persistencia en el logro de objetivos, la cordialidad, la amabilidad y el respeto a los demás. Ambos fueron pioneros en introducir el término Inteligencia Emocional y la definieron como:

Un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990, 189).

No obstante, este término pasó inadvertido hasta que Daniel Goleman, en el año 1995, publicase su libro *Inteligencia Emocional* y alcanzase fama mundial. Goleman, influido por estos dos autores, defiende que la Inteligencia Emocional consiste en el desarrollo de cinco competencias (2012, 89-90) que se exponen a continuación:

1. El conocimiento de las propias emociones. El principio de Sócrates “conócete a ti mismo” nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en el que aparece.
2. La capacidad de controlar las emociones. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones, es fundamental en las relaciones interpersonales.
3. La capacidad de motivarse a sí mismo. Una emoción tiende a impulsar una acción. Por ello, las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionadas. Las personas que poseen un adecuado autocontrol emocional tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas. El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
5. El control de las relaciones. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones

ajenas. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base de la eficacia interpersonal. Las personas que dominan las habilidades sociales son capaces de interactuar de forma efectiva con los demás.

Este autor contrasta la inteligencia general con la inteligencia emocional, llegando afirmar que la segunda puede tan poderosa como la primera. Así mismo, defiende la idea de que todo el mundo puede aprender inteligencia emocional, pues las competencias emocionales se pueden aprender.

### 3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Tras haber realizado un análisis teórico sobre los antecedentes del término Inteligencia Emocional y aportar una definición actual, así como las competencias que le son propias, pasaremos a ocuparnos de cuáles han sido los antecedentes del término emoción y cuál es el papel de la Educación Emocional, centrándonos en el objetivo que persigue, para finalmente analizar su relevancia en el ámbito educativo en la actualidad.

#### 3.1 Antecedentes de la Educación Emocional, perspectiva pedagógica

A lo largo de la historia siempre ha existido una preocupación por promover el desarrollo de las habilidades emocionales, pues desde la antigüedad clásica ya existía la preocupación por la relación pensamiento y emoción.

En la Antigua Grecia los primeros filósofos ya plasmaban en sus obras la preocupación por lo emocional. Aristóteles concibió las emociones como una condición que transformaba a la persona de tal manera que podía verse afectado el juicio. Este pensador ya valoraba la capacidad del ser humano para autorregular los estados afectivos. De igual forma, Platón reflexionó sobre inteligencia y emoción pero desde la perspectiva educativa, pues afirmaba que la tarea más importante para una sociedad era enseñar a los jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos.

Así mismo, los movimientos de renovación pedagógica, entre los que destacamos la Escuela nueva, ya planteaban emprender una educación donde la afectividad tuviese un papel importante. Algunos de lo más ilustres pedagogos entre los que destacamos a Pestalozzi, Froebel, Dewey, María Montessori entre otros, resaltaron la importancia de la dimensión afectiva. Concretamente, nos gustaría resaltar la aportación de Juan Luis Vives (1492-1540), humanista, filósofo y pedagogo valenciano, que resaltó la importancia de las emociones en su obra *De anima et vita* en 1538, considerando que no siempre son perniciosas, ya que reconoció su poder motivacional en el proceso educativo, en su afán renovador. Por tanto, podemos afirmar, tomando como referencia este ejemplo, que en España muchos han sido los que han insistido y otorgado importancia a la educación de las emociones. Sin embargo, la Educación Emocional ha de considerarse como una innovación educativa de los últimos quince años, pues no es hasta el año 1997 cuando se tienen evidencias sobre el concepto “inteligencia emocional”, así como sobre la inteligencia emocional en educación. A partir de este momento

se inicia, de forma gradual, una aplicación y puesta en práctica de la inteligencia emocional, siendo Cataluña la comunidad autónoma pionera en dicha experiencia.

### 3.2. Concepto de Educación Emocional

Siguiendo a Rafael Bisquerra, la Educación emocional es *un 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 plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social* (Bisquerra, 2000, 243).

### 3.3. Análisis legislativo y conceptual de la competencia emocional en la etapa educativa de Educación Infantil

En la etapa educativa de Educación Infantil, el entorno de las niñas y los niños se amplía, lo que implica que el alumnado tenga que afrontar experiencias nuevas, así como interactuar con diversos elementos que hasta entonces les eran desconocidos. A lo largo de toda esta etapa educativa se establecen las bases para el desarrollo personal, social y emocional, de este modo se integran aprendizajes que constituyen la base del desarrollo posterior de competencias que se consideran fundamentales. El alumnado de forma progresiva comienza a relacionarse y a establecer relaciones sociales y vínculos afectivos cada vez más amplios, así mismo se crean las primeras amistades, lo que contribuye al desarrollo de la competencia emocional.

Seguidamente y en relación a lo que acabamos de exponer, analizaremos el tratamiento que le otorga la legislación a la educación y desarrollo afectivo y emocional, centrándonos en la Educación Infantil, ya que dicha etapa es fundamental para el desarrollo de las niñas y niños, pues en ella se facilitan los cimientos que favorecen el aprendizaje y el ejercicio de habilidades, destrezas y capacidades que contribuyen al desarrollo físico, intelectual, social, ético y moral. Para llevar a cabo el análisis legislativo tendremos como referente primordial la legislación, tanto a nivel estatal como autonómico, puesto que marca todas las pautas sobre las que debe articularse el conjunto del sistema educativo. Para ello, seguiremos la jerarquía de los textos legales.

En primer lugar, partiremos de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación. Esta ley ya en su Preámbulo establece que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad del alumnado, así como para desarrollar capacidades de forma íntegra, es decir, la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Por ello, el primer principio sobre el cual se fundamenta la ley está centrado en proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles educativos. Por consiguiente, este principio ha de concebirse como el camino que deben seguir los centros educativos para adecuarse a las necesidades que presenta el alumnado y fomentar el desarrollo de todas las habilidades,

concediendo importancia al desarrollo afectivo. Así, su artículo 14 establece que en esta etapa de Educación Infantil los principios pedagógicos atenderán progresivamente al desarrollo afectivo, a las pautas elementales de convivencia y relación social.

En segundo lugar, tendremos presente el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En él se postula que la etapa Infantil posee identidad propia y por ende, establece objetivos, fines y principios generales referidos al conjunto de la etapa. Así, afirma que el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico del alumnado en los distintos planos: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo. De tal forma esta etapa educativa contribuirá a desarrollar en las niñas y niños múltiples capacidades, que quedan recogidas en el su artículo 3, concretamente destacamos aquellas vinculadas al desarrollo emocional:

- d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Por consiguiente, cabe destacar que en la actualidad existe un importante interés por promover el desarrollo de la competencia emocional en las aulas por parte de los docentes y el conjunto de la comunidad educativa, así como la necesidad de trabajar las emociones en todos los niveles educativos de nuestra región. Este deseo queda reforzado en el currículum de nuestra Comunidad Autónoma, pues a pesar de que la Unión Europea fija en ocho las competencias “clave” al concluir la enseñanza obligatoria, Castilla La Mancha ha sido la primera y única en ampliar esas Competencias Básicas a nueve, ya que añade la “competencia emocional” y las incorpora como referente curricular en todas las etapas, adaptando su contenido al desarrollo evolutivo del alumnado. La incorporación de esta competencia en el decreto otorga un carácter innovador, pues enfatiza que su enseñanza y aprendizaje se consideran imprescindibles en el proceso educativo.

Así pues, el Decreto 67/ 2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, incluye la competencia emocional como objeto de tratamiento educativo para avanzar en la consolidación de un sistema educativo fundado en los principios de calidad y equidad, a nivel estatal y matizados con las aspiraciones de cohesión social e interculturalidad a nivel regional, y en torno a un objetivo común: el favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Consejería de Educación, 2006).

Por ende, manifiesta, en su artículo 3.1, que la finalidad de la Educación Infantil es “*la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas*”. Tomando como referente el presente decreto las competencias básicas, en su artículo 6.1, se definen como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal. En el Anexo I, la competencia emocional queda definida de la siguiente manera:

En el desarrollo de cada una de las acciones que la niña y el niño realizan, en un horizonte cada vez más amplio y en contacto con las personas que tienen un papel

determinante en su vida, construye el autoconcepto y desarrolla la autoestima. El autoconcepto integra todas las claves que siempre va a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás. El desarrollo de la competencia emocional está asociado a una relación positiva y comprometida con los demás (Decreto Castilla-La Mancha, 2007, 14748).

Así mismo, existen otras dos competencias que están implicadas en el desarrollo emocional. Por un lado, la *competencia social y ciudadana* que permite al alumnado vivir en sociedad y comprender la realidad del mundo en el que viven. Por tanto, supone relacionarse con los demás, ser capaz de ponerse en el lugar del otro, reconocer las emociones ajenas, aceptar las diferencias, ser tolerante, en definitiva, favorece el desarrollo de la inteligencia interpersonal. Por otro lado, la *competencia en autonomía e iniciativa personal* hace referencia a la posibilidad que tiene el alumnado de operar con criterio propio, tanto en el ámbito personal como en el social. Por consiguiente, exige el desarrollo de valores personales tales como la autoestima, la seguridad en uno mismo, la capacidad para enfrentarse a los problemas, el conocimiento de las propias emociones, lo cual favorece el desarrollo de su autonomía y de la inteligencia intrapersonal.

En consecuencia, esta etapa educativa contribuye al desarrollo de diversas capacidades, recogidas en el artículo 4, algunas de las cuales se encuentran directamente vinculadas con el desarrollo de la competencia emocional:

- d. Construir una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar las capacidades afectivas.
- f. Establecer relaciones positivas con los iguales y los adultos; adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

El currículo de esta etapa se organiza en torno a tres áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia. Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación que contribuyen al desarrollo de niñas y niños y propician su aproximación a la interpretación del mundo mediante actividades globalizadas que tienen interés y significado para el alumnado. Así mismo, el artículo 7.5 establece que la metodología de trabajo, en el aula, debe basarse en la experimentación, en el respeto de las aportaciones de las niñas y niños, en la actividad y el juego, todo ello se llevará a la práctica en un ambiente afectivo que les aporte confianza, para así fortalecer su autoestima e integración social, lo cual está vinculado con el aspecto emocional.

### **Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.**

En la etapa de Educación Infantil es necesario que los niños y las niñas encuentren un clima cálido y acogedor en el que fundamentar su seguridad afectiva. Así pues, esta área hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás basadas en el respeto a las normas de convivencia y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. Por ello, el centro de Educación Infantil y más concretamente las aulas deben ofrecer una intervención educativa ajustada a las necesidades individuales.

**Objetivos:**

2. Formarse una imagen ajustada de sí mismo en la interacción con los otros y en el desarrollo de la autonomía personal.
3. Identificar, dominar y comunicar los sentimientos, emociones, necesidades o preferencias propias y conocer, comprender y respetar las de los otros.

**Contenidos:**

Bloque 1º: El cuerpo: imagen y salud. Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. Iniciativa personal.

Bloque 2º: El juego y la actividad en la vida cotidiana. La aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las actividades y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con los adultos y con los iguales.

**Criterios de evaluación:**

2. Realizar las tareas con seguridad y confianza y valorar las actuaciones propias y de los otros. Este criterio valora que el alumnado demuestre que su autoconcepto se ajusta a sus posibilidades y que su autoestima crece a partir de situaciones de éxito.
1. Expresar sentimientos y emociones, comprender e interpretar los de los otros y contribuir a la convivencia.

**Área II: Conocimiento e interacción con el entorno.**

Esta área pretende favorecer que el alumnado descubra y represente los diferentes contextos que componen el entorno infantil. Por tanto, la vida en el aula implica el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes tales como la confianza, empatía y apego que constituyen una base sólida para su socialización. Así, en el desarrollo de las relaciones afectivas, se debe tener presente la expresión y comunicación de las vivencias, de las emociones y sentimientos, pues contribuye a la construcción de la propia identidad y favorece la convivencia.

**Objetivos:**

3. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
4. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

**Contenidos:**

Bloque 2º: La participación en la vida cultural y social. La identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: familia y escuela. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.

**Criterios de evaluación:**

4. Participar en la elaboración de las normas verbalizando los efectos positivos de su cumplimiento para la convivencia.

### Área III: Lenguajes: comunicación y presentación.

Esta área tiene por objeto contribuir a mejorar las relaciones entre el alumnado y su entorno. Así, las diversas formas de comunicación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior del alumnado, pues son instrumentos que favorecen las interacciones y la expresión de pensamientos, vivencias, emociones y sentimientos, así como también permiten gestionar sus emociones y regularlas.

#### Objetivos:

1. Utilizar el lenguaje oral para expresar sentimientos, deseos e ideas, y valorar su uso como herramienta de relación con los demás, de regulación de la convivencia.
5. Comprender y representar ideas y sentimientos empleando el lenguaje plástico, corporal y musical mediante el empleo de diversas técnicas y acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en esos lenguajes.

#### Contenidos:

Bloque 1º: El lenguaje verbal. Uso y valoración de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos; para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones.

Bloque 2º: Los lenguajes creativos. Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías mediante el dibujo y producciones plásticas. Uso de los recursos corporales al servicio de la expresión, representación y dramatización de tareas, sentimientos, emociones, vivencias...etc.

Bloque 3º: El lenguaje de las Tecnologías de la información y la comunicación. Representaciones visuales en el entorno infantil que atienden a aspectos emotivos e interculturales.

#### Criterios de evaluación:

1. Utilizar la lengua oral propia y extranjera para interactuar con iguales y con adultos y participar en conversaciones. Este criterio valora la competencia para comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás.

Actualmente, como hemos podido apreciar, la legislación justifica la relevancia del desarrollo emocional en educación, pues considera que ese conjunto de saberes debe ser alcanzado por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la preocupación por alcanzar una educación que fomente el desarrollo íntegro de la persona no es nueva, puesto que existen informes, anteriores, sobre educación en los que ya se priorizaba la necesidad de reforzar la dimensión social y emocional junto con la dimensión cognitiva. Ejemplo de ello podemos citar el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO, denominado *La educación encierra un tesoro*, que subraya la relevancia de la educación emocional, considerándola como un complemento imprescindible para el desarrollo cognitivo. En consecuencia, para hacer frente a los nuevos desafíos educativos, la educación debe fundamentarse en torno a cuatro pilares básicos: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser*.

Hasta el momento, la práctica educativa se ha centrado en el primer pilar, es decir, *aprender a conocer*, pues tradicionalmente la escuela ha otorgado la primacía al conocimiento, de-

jando de lado las emociones. Los dos últimos *aprender a vivir* y *aprender a ser* han quedado relegados a un segundo plano en el ámbito educativo, coincidiendo que ambos se vinculan con la educación emocional. Con esta afirmación se pone de manifiesto que las habilidades que tradicionalmente han sido consideradas esenciales para el desarrollo humano –competencia lingüística y matemática– no son las únicas que se deben potenciar desde los centros educativos, sino que también existen otras competencias como la emocional y la social que resultan esenciales para contribuir al desarrollo integral del alumnado. Las aulas de infantil son espacios donde, a diario, niños y niñas conviven, interactúan, se enriquecen de la singularidad de cada individuo, es decir, las emociones ejercen una influencia innegable en sus relaciones. Por tanto, resulta necesario que desde las primeras etapas educativas iniciemos una educación emocional, pues el proceso pedagógico lo determinan las relaciones interpersonales.

#### 4. LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como ya hemos reseñado en el análisis legislativo, la finalidad de la Educación Infantil es promover el pleno desarrollo de la personalidad de todo el alumnado, es decir, el proceso educativo debe favorecer un desarrollo cognitivo, pero también debe potenciar la expresión de emociones y el desarrollo emocional. Por tanto, la Educación Emocional es un requisito que se debe llevar a la práctica dada su relevancia en este siglo y desde la escuela debemos promover una cultura de crecimiento emocional.

Para justificar su importancia y la relevancia de favorecer la Educación emocional en el primer tramo educativo del sistema educativo seguiremos algunos de los argumentos expuestos por Rafael Bisquerra (2003, 22-23):

- **Desde la finalidad de la educación.** La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional y la Educación Emocional se propone poner un énfasis especial al desarrollo emocional.
- **Desde el proceso educativo.** La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional. Todo esto exige que se le preste una atención especial por múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.
- **Desde el autoconocimiento.** El “conócete a ti mismo” lema de Sócrates ha sido, desde entonces, uno de los objetivos perseguidos por el ser humano y está presente en educación. Dentro del autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional.
- **Desde la teoría de las Inteligencias Múltiples.** Esta teoría formulada por H. Gardner supone un reto para el futuro de la educación, en el cual deben tener cabida

aspectos educativos hasta ahora olvidados, entre ellos las emociones. Según este autor el no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia para el desarrollo personal y social.

- **Desde la Inteligencia emocional.** Daniel Goleman en su obra *Inteligencia emocional* expone la necesidad de poner inteligencia a la emoción.
- **Desde el nuevo rol del profesor.** Cada vez se ve más claro que el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando pues tiene que pasar de la enseñanza a la relación emocional de apoyo.

Así mismo, Zabalza (1996) destaca entre uno de los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad “la atención privilegiada a los aspectos emocionales”, defendiendo que en esta etapa el desarrollo de los aspectos emocionales juegan un papel esencial, además afirma que constituyen la condición necesaria para cualquier progreso en los distintos ámbitos del desarrollo infantil, pues en infantil todo está teñido por las emociones.

## 5. CONCLUSIÓN

Como hemos podido vislumbrar a lo largo del trabajo la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo íntegro de todo el alumnado, así la Educación Emocional es el camino que debemos seguir los docentes para alcanzar dicha finalidad, pues las emociones diarias se convierten en el elemento primordial que guía y determina el aprendizaje. Por ello, debemos “pasar de la educación afectiva a la educación del afecto” a través de la Educación Emocional, pues hasta el momento la dimensión afectiva se ha centrado en educar al alumnado poniendo afecto en el proceso de enseñanza. Sin embargo, ahora la clave está en *educar el afecto* (Bisquerra, 2000, 244).

La Educación Emocional favorece el enriquecimiento personal de cada individuo, su autoestima, la construcción del autoconcepto, la inteligencia emocional, *competencia en autonomía e iniciativa personal*, sino que también mejora la socialización de todo el alumnado, lo que conlleva a desarrollar la empatía, *competencia social*. Por tanto, en este nuevo siglo, considero que nosotros como futuros docentes debemos comenzar a desarrollar respuestas educativas innovadoras que fomenten el desarrollo emocional del alumnado, desde las primeras etapas educativas. La escuela es el segundo entorno socializador por excelencia donde niñas y niños aprenden de forma conjunta, de tal forma, cada una de las actividades que planteamos están determinadas por la expresión de emociones, vivencias y los sentimientos que se transmiten. Así, la escuela es el espacio idóneo para llevar a cabo el aprendizaje emocional.

Finalmente, me gustaría concluir afirmando que las emociones siempre están presentes en nuestra vida, son las que determinan la mayoría de nuestras actuaciones. Así pues, en las aulas “la gestión emocional juega un papel tan importante como la gestión cognitiva en el desarrollo del sujeto” (Gallego Gil, Gallego Alarcón, 2004, 189). Por ello, una educación temprana en este sentido puede dar frutos extraordinarios y mucho más en esta etapa educativa, Educación Infantil, en la que los más pequeños y pequeñas, aprenden a través del intercambio

de sentimientos y emociones que se transmiten a diario, resultado de la interacción, tanto en el juego, como en el trabajo por equipos, la narración de experiencia vividas... y un sinfín de situaciones más.

“Siente el pensamiento,  
Piensa el sentimiento”.  
Miguel de Unamuno

## REFERENCIAS

### Fundamentación legislativa:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

### Fundamentación epistemológica sobre Inteligencia Emocional y Educación Emocional

BISQUERRA, R., PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82.

- (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 7-43.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

GOLEMAN, D. (2012). *Inteligencia Emocional* (85ª ed.). Barcelona: Kairós.

GÓMEZ PIMPOLLO MORALES, N., PÉREZ PINTADO, M., ARREAZA BEBERIDE, F. (2008). *Documento de apoyo: Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*.

MARTÍN, D., BOEK, K. (1997). *Qué es inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.

SALOVEY, P., MAYER, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

VALLES ARÁNDIGA, A., VALLÉS TORTOSA, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

ZABALZA, M.A. (1996). Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. En Zabalza, M.A. *Calidad en la Educación Infantil* (49-61). Madrid: Narcea.

## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN PRISIÓN

JUAN JOSÉ PASTOR COMÍN  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

### LA EXPRESIÓN DE LA LIBERTAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Uno de los principales problemas dentro de las comunidades penitenciarias procede de la falta de existencia de cauces eficaces de comunicación tanto entre la población reclusa como en la relación de los internos con el personal de prisiones y las comunicaciones exteriores. Nuestros estudios realizados sobre la población penitenciaria han arrojado una serie de iconos musicales propiciados por los propios reclusos y en cuyas música y textos se reconocen en diferentes grados<sup>1</sup>. Destaquemos en primer lugar la relevancia de un repertorio que depende de una población fuertemente identitaria como la formada por la comunidad gitana en prisión. Conocido el valor de la experiencia musical como instrumento que genera y refuerza nuevos vínculos sociales entre sus miembros, la experiencia de reclusión es abordada junto a otros fenómenos colaterales desde una perspectiva distinta, a veces religiosa, abordando otros problemas a ella asociados (drogadicción, reincidencia, etc...), e incluso adoptando la escritura de autores y poetas consagrados –tales como Miguel Hernández– a las formas, palos y cantos flamencos que no sólo consumen, sino que practican, con una voluntad de superación del contexto de encierro<sup>2</sup>. Recordemos aquí que no en vano palos fundamentales del flamenco tales

---

1 Esta reflexión surge de otras actividades promovidas por el Aula Penitenciaria dirigida por la profesora Cristina Rodríguez Yagüe, dentro del convenio que la UCLM firmó el 8 de noviembre de 2010 con la *Secretaría General de Instituciones Penitenciarias*.

2 Sucede así con el grupo Éxodo de la prisión de Herrera de la Mancha, cuyos componentes han realizado varias representaciones –, cantando incluso con la cantante Cristina del Valle– no ya sólo en su centro penitenciario sino fuera de él, así como en otros centros penitenciarios. Realizan así canciones sobre textos propios y poemas prestados en espectáculos que recién el nombre de *Un grito de libertad*, o *Contra la violencia de género*. Del mismo modo el trabajo de Parvati Nair (2002: 41 y ss.) analiza cómo los talleres de flamenco en las cárceles, revitalizando

como la *carcelera* han representado desde finales del XIX las penas de prisión dentro de la etnia gitana<sup>3</sup>.

Pero más allá estos colectivos bien definidos, contamos con algunas expresiones que fueron emblemáticas en determinados contextos políticos de la historia de este país, interpretadas por *La Polla Records*, *El trono de Judas* o *Elektroduentes*<sup>4</sup>. “No más presos”, de *La Polla Records* (de su disco *Revolución*, 1985), contó con una notable difusión en virtud de su sencillez prácticamente esencial: estructurada sobre un ostinato rítmico y armónico, expuesto en primer lugar por la guitarra, se sucede una declamación individual, que no entonación, de los versos siguientes, articulados por un “No” de carácter coral, pero cantado al unísono como expresión de la determinación en la lucha que este grupo enarbola contra sus *ismos* confesos (fascismo, capitalismo, patriotismo, autoritarismo):

No a las cárceles del estado asesino, ¡No!  
 No más esconder los errores del sistema, ¡No!  
 No al estado terrorista que encierra, ¡No!  
 A quien le sobra y a quien lucha contra él, ¡No!  
 No queremos nadie preso y lucharemos por eso, ¡No!  
 No, no, no más presos.  
 No, no, no más presos.  
 No, no, no más presos. (2)  
 No.

La dimensión formal de la canción representa su sentido: una estructura responsorial donde la voz del individuo es respaldada por la comunidad, la intervención del bajo en solitario con un marcado carácter cadencial –y, en consecuencia, cautivo de la estructura armónica– y la expresión improvisatoria de la guitarra eléctrica por encima de las limitaciones impuestas por el estándar rítmico y armónico.

La concepción del sistema penitenciario como un instrumento de tortura aparece en canciones más recientes tales como “La tortura”, de *El trono de Judas* (*El sonido de su metralla*, 2003), que comienza con un grito sobre la negación –que funcionará posteriormente como ostinato<sup>5</sup>– y continúa articulada a dos voces en la relación de situaciones que tratan de representar –nunca objetivamente o sobre hechos constatables– los abusos y extralimitaciones de poder. En la misma dirección encontramos la canción de *Elektroduentes*, “La celda de la tortu-

---

rasgos culturales gitanos adscritos sin remisión a lo negativo, afirman en última instancia una imagen positiva de la etnia gitana.

3 Recordemos que la *carcelera* era un cante con copla de cuatro versos octosílabos de temática presidiaria. Al igual que el martinete, se considera una forma de la toná que, por ser tal, se cantaba sin guitarra.

4 Analizaremos en este trabajo algunos ejemplos de la recopilación de canciones que fueron grabadas con motivo de la V marca a la marcrocárcel de Zuera en el año 2006. *El Rock de la cárcel*, en <http://marchazuera.nobleza-baturra.org/cd.htm>

5 Vid. *El Rock de la cárcel*, 2006, n.º 5.

ra”, que coincide con la anterior en ese desdoblamiento de los intérpretes, cantada igualmente a dos voces –masculina y femenina–, si bien esta vez de forma canónica sobre un mismo texto como forma de incidir sobre el contenido de denuncia<sup>6</sup>. En esta ocasión es la voz femenina –y esto es significativo por cuanto de universo masculino tienen los espacios carcelarios– quien en el estribillo pedirá firmeza al condenado, expresando su apoyo desde fuera y siendo en la sociedad civil el portavoz del sufrimiento recluso.

En otras ocasiones encontramos canciones concebidas como herramientas de apoyo a una joven reclusa, a medio camino entre un texto de carácter amoroso y otro de denuncia contra un sistema penitenciario de carácter industrial, tal y como sucede con la canción “Mi compañera”<sup>7</sup>, de *Oskar kon K*, joven canario afincado en Cataluña y autodefinido como *anarkopunkautor*. A pesar de articular su texto sobre una desnuda estructura de batería y guitarra distorsionada, se sirve del conocido y aceptado esquema armónico del canon de Pachelbel, lo cual añade un contenido emotivo suplementario que el texto no evidencia. Sin embargo la feminización del espacio en prisión se produce con grupos como *Disface*, quienes en su tema “Lágrimas de nitroglicerina” abordan el tema de la privación de libertad en mujeres:

Llantos por la injusticia,  
 llantos por mis compañeras,  
 por mis compañeras presas.  
 llantos por aquellas que,  
 que nunca más veré,  
 que un día dejaron de vivir,  
 pero nunca de existir.  
 Lágrimas de nitroglicerina,  
 Surcando un camino que les lleva a un precipicio,  
 cayendo al vacío impactando contra el suelo  
 y convirtiéndose en estallidos de sentimientos,  
 odio, rabia y dolor. (*Rock de la cárcel*, 2006, nº 15 ).

“Presos”, de *Puagh* –banda vallisoletana de hardcore / punk, en activo desde 1991<sup>8</sup>–, ofrece nuevamente una estructura dual, si bien enfrenta en este caso la voz del recluso a la del funcionario de prisiones, imagen institucional de un sistema punitivo y retributivo:

---

6 El texto de “La celda de la tortura” dice así: “*Estrofa*: Alguien limpia la celda de la tortura / que no quede la sangre ni la amargura / alguien pone en los muros el nombre de ella / ya no cabe en el cielo ninguna estrella (2 veces) / *Estribillo*: y tu que sigues ahí / resiste por mí / la celda revienta ansias de salir / intentan ocultar que aquí se tortura. *Estrofa*: Alguien limpia la celda de la tortura / que no quede la sangre ni la amargura / alguien quiso ser justo no tuvo suerte / es difícil la lucha contra la muerte” (*El Rock de la cárcel*, 2006, n.º 17.)

7 Compuesta en el año 2002, *Vid. El Rock de la Cárcel* (2006, nº 1).

8 *Puagh* es una banda de marcado carácter anarquista, con temas que homenajean figuras como Durruti, Ascaso y García Olivo. *Vid.* su página oficial: <http://www.myspace.com/puaghoficial>

Yo soy un preso. – Yo su condena.  
 Patea las normas – Lo debes pagar.  
 Años de vida – Así están las cosas.  
 Y toda esperanza – La agradecerás.  
 Yo soy un preso – Y yo un funcionario.  
 También soy humano – Ya se verá.  
 Grito si me agraden – Eso es evidente.  
 Pero nadie escucha – Mi mensaje es la ley. [...]  
 Somos presos, somos presas... (*Rock de la cárcel*, 2006, nº 7).

Algunos discursos sobre la experiencia en prisión profundizan en cierto determinismo social que, por su naturaleza, eliminaría la libertad del individuo en todos sus actos decisorios. Sucede así con la canción “El mal: una pieza más”, de *Criatura* –grupo de Zaragoza–, quien presenta su tema tras un corte extraído de la película *Cadena Perpetua* (*The Shawshank Redemption*, 1994), dirigida por Frank Darabont e interpretada por Morgan Freeman y Tim Robins. Este extracto es pronunciado por el bibliotecario Brooks Hatlen (el actor James Whitmore):

Tengo pesadillas en las que caigo al vacío. Me despierto asustado. A veces me lleva un buen rato recordar donde estoy. Quizá debería conseguir una pistola y atracar el supermercado para que me envíen de vuelta a casa y ya puestos podría pegarle un tiro al encargado para asegurar mi ingreso (“El mal: una pieza más”, en *El Rock de la cárcel*, 2006, nº 16)

Tras su inclusión como *collage* sonoro, el texto cantado a dos veces reitera anafóricamente y obsesivamente el primer verso fragmentado (“De crío no tuviste otra opción”). Incide así en la naturaleza cautiva de un sujeto que no puede decidir sobre su destino (“Nacido aquí estás marcado hasta morir”, “La suerte no es fruto del azar”, “Es necesario el mal, alguien que condenar”). La enajenación llega a situar al individuo frente a su vida, como un objeto extraño: “Tu vida delante de un mundo ajeno”.

Este proceso de cosificación como consecuencia del régimen de privación de libertad está muy bien representada por *Arpaviejas* –grupo punk cuya trayectoria se extiende desde el año 2000– en su canción “Ahora duermen los presos”, en un texto que, desde la perspectiva de “ojo de halcón” produce un extraordinario y desasosegante contraste: el sueño físico de los reclusos semejante al de los muertos en un cementerio –cuya significación etimológica griego, recordemos, era *dormitorio*, y que en el tema es insistentemente reiterado– frente al sueño onírico semilla de libertad: “ahora duermen los presos / korren y saltan muros en el mundo de los sueños” (*El Rock de la cárcel*, 2006, nº 22).

Ahora bien, la falta de libertad vivida en prisión y sus rutinas es vinculada a la de un sistema amplio y complejo que va más allá de los centros penitenciarios y que engloba el sistema de producción capitalista. En este sentido el grupo femenino *Asfixia* –del Puerto de Sagunto en Valencia– proyecta en su tema “Celda-patio-celda” la realidad de una vida cautiva por barrotes físicos o invisibles impuestos por el libre mercado de producción industrial:

Celda, patio, celda. Casa, trabajo, casa.  
 Son dos caras de la misma moneda.

La violencia nos sacude dentro y fuera de los muros.  
 La disciplina nos atormenta dentro y fuera de las fábricas.  
 Todos somos presas de la misma mentira.  
 Permanecemos ciegas frente a los barrotes invisibles.  
 Y otras veces son tan reales que el simple hecho de existir nos angustia  
 (*El Rock de la cárcel*, 2006, n.º 29)

Si apenas existen estudios que analicen la representación musical de la experiencia carcelaria en las músicas urbanas, podemos confirmar, hasta donde nuestro conocimiento llega, la ausencia total de estudios sobre las manifestaciones musicales de familiares, amigos y colectivos de apoyo, extraordinariamente numerosas pero en modo alguno contempladas. Madres que cantan contra la droga en prisión o colectivos de familiares y amigos que mantienen en un blog en la defensa de los derechos fundamentales en prisión<sup>9</sup> constituyen manifestaciones permeables entre los contextos de encierro y la sociedad civil que no han sido explorados con detalle. La manifestación que tuvo lugar celebrada contra el complejo penitenciario de Zuera en el año 2006 recoge una grabación de madres contra la droga como contrafacta de la conocida canción cubana *Guantanamera*: “Carcelero, carcelero, / no le aprietes más la sogá (2) / Que esta sogá cortaremos / las madres contra la droga / *Cárceles fuera, queremos cárceles fuera* (2) / Queremos se acabe ya de lágrimas vuestro valle (2) / Os llegue la libertad y abrazaros en la calle / *Cárceles fuera, queremos cárceles fuera* (*El rock de la cárcel, V marcha a la macrocárcel de Zuera*, 2006, n.º 3).

Si comenzamos nuestro estudio con un tema clásico de *La Polla Records*, no queremos concluir estas páginas sin aludir al tema “Presos” de la emblemática banda *RIP*, liderada por su vocalista Karlos “Mahoma” desde 1984 hasta su muerte en 2003. Este canción es la más lenta de un disco –dentro del punk / hardcore– inaugurado por el tema “Condenado” –la reflexión de un condenado a muerte– y rubricado por “Lepoan hartu ta segi aurrera”, canto nacionalista firmado por Telesforo Monzón a finales de los sesenta. En este contexto se plantea el camino hacia la libertad como un interrogante de cuya respuesta el vocalista desconfía:

Quince años en la prisión  
 Esperando que llegue la absolución  
 Has dejado tu juventud  
 Entre rejas y muros casi sin luz  
  
 Presos de la sociedad, de sus leyes  
 Presos por querer llegar a ser libres  
  
 Te preguntas qué pasará  
 Cuando salgas de este penal  
 Tus colegas ya te han contaó  
 Que en la calle todo esta controlao (*No te muevas*, Basati, 1987, n.º 12)

---

9 Sucede así con AFAPREMA (Asociación de Familiares y Amigos de Presos en Madrid, que mantienen en su blog la entrada *La música y la prisión* (<http://www.afaprema.com>).

Vemos pues, de qué modo tan diferente puede la música ser instrumento de reinserción orientado al tratamiento específico penitenciario y, al tiempo, cauce de vivencias en prisión que en modo alguno deben ser entendidas como testimonios objetivos de una realidad penitenciaria. Sin embargo, y esto es inobjetable, todas estas manifestaciones ofrecen un gran interés por la diversidad estilística que presentan (flamenco, heavy, punk, hardcore punk, etc.), así como por el tratamiento formal y temático que ofrecen, frecuentemente estructuradas de forma antifonal o responsorial con el fin de acentuar los contenidos semánticos de soledad y aislamiento; orientadas hacia un posicionamiento ideológico anarquista; herederas de importantes concesiones a estándares melódicos y armónicos clásicos –como es el caso de *Oskar de K-*; con presencia una visión determinista en la razón de la condena; descripción del apoyo exterior desde la doble perspectiva del recluso y sus círculo social; objetivación y deshumanización en la descripción de las rutinas penitenciarias; identificación de los rasgos comunes a la realidad penitenciaria y la libertad civil, así como un profundo descreimiento en el fin último de la reinserción. Queda así abierto un campo de investigación que nos ha de permitir comprender cómo el hecho musical articula en nuestros días nuevas reescrituras que de la prisión hiciera ya nuestro viejo romancero en su *Que por mayo era por mayo...*

## REFERENCIAS

- COHEN, M. L. (2012). Harmony within the walls: Perceptions of worthiness and competence in a community prison choir. En *International Journal of Music Education*, 30, 46-56.
- JOHNSTON, C.; HEWISH, S. (2011). *Criminal Justice. An Artist Guide*. London: Arts Alliance
- NAIR, P. (2002). Elusive song: flamenco as field and negotiation among the gitanos in Córdoba prison. En *Constructing Identity in Twentieth Century Spain: Theoretical debates and Narrative Practices*, 41-54. LABANYI, Jo (ed.). Oxford University Press.
- PASTOR COMÍN, J.J. y RODRÍGUEZ YAGÜE, A. C. (2012). Educación musical y reinserción social: educar para la libertad en la prisión. En *II Congreso Internacional de Educación e Investigación Musical*, 223-232. MOLINA, E. (coord.). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- PASTOR COMÍN, J.J. y RODRÍGUEZ YAGÜE, A. C. (2013). Educación en prisión y reinserción social: la intervención musical desde un paradigma cognitivo-conductual. *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, (2), 347-366.
- PASTOR COMÍN, J.J. y RODRÍGUEZ YAGÜE, A.C. (2013). Música en prisión: modelos de intervención didáctica. *Música y Educación*, 93 (1), 48-62.
- VILLAGRÁ LANZA, P.; GONZÁLEZ MENÉNDEZ, A.; FERNÁNDEZ GARCÍA, P.; CA-SARES, M.J.; MARTÍN MARTÍN, J.L.; RODRÍGUEZ LAMELAS, F. (2011). Perfil adictivo, delictivo y psicopatológico de una muestra de mujeres en prisión. *Adicciones*, vol. 23 (3), 219-226.

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS

MARÍA JULIA PUIG MORATAL  
VICENTE PUIG MORATAL  
*Universidad Católica de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El estado emocional del adulto. Nos basamos en el manejo de las emociones, aprovechamiento productivo de éstas, la empatía y las interpretaciones de éstas, saber manejar las relaciones personales, las consecuencias de las actitudes tanto sean positivas como negativas.

Los principales componentes de la inteligencia emocional en el adulto, facilitan la obtención de objetivos claros en la trayectoria personal y profesional, la gran importancia de saber manejar sus emociones para conseguir y obtener éxito en la vida. A mayor aprovechamiento productivo de las emociones mejores condiciones sociales.

Cuando se busca trabajo, se es director de una empresa, gerente, etc. Las cualidades emocionales, la empatía juega un papel fundamental para poder progresar.

En la economía conductual se ha observado que nuestra percepción, buen juicio y capacidad de toma de decisiones en los estados cognitivos en los que razonamos analíticamente, tienden a ser distintos que cuando estamos en estados emocionales calientes.

Nos basamos en teorías de distintos autores, entre ellos, Goleman, Peter Salovey, Gardner para fundamentar la importancia de las emociones en la edad adulta.

La inteligencia social revela que nos formamos como individuos para establecer relaciones con otros y con el entorno a través de pautas de interacción social (normas, compromisos, leyes, acuerdos, costumbres, formas de convivencia) para ser sociables, con el fin de lograr el objetivo, la felicidad, donde la solidaridad, la empatía, el respeto mutuo, la generosidad y la valoración de la diversidad, se constituyan, en valores permanentes que contribuyen al desarrollo del pensamiento ético y moral del sujeto. El comportamiento social depende de la toma de decisiones equilibradas, el proceso de la relación, de la participación y de la convivencia colectiva, se transforma en un periplo abastecedor de experiencias positivas gratificantes para el individuo.

## 2. DESARROLLO

El estado emocional del adulto es fundamental para poder conseguir una calidad y bienestar de vida, de ella depende en gran medida las actuaciones que va a realizar en su quehacer diario y las consecuencias en las que se van a derivar.

Para llegar a adulto con un buen estado emocional es conveniente llevar una educación emocional desde la infancia, en el supuesto que no se llevase a cabo desde edades más tempranas se debe educar al adulto a que conozca sus emociones y sepa canalizarlas.

El buen estado emocional conlleva una mayor tolerancia ante las frustraciones, lo que le lleva a seguir insistiendo y persistiendo en conseguir sus objetivos si es el caso, a saber aceptar que debe mejorar sus cualidades, seguir formándose, informándose, aceptar la realidad buscando la parte positiva, difícil de saber compaginar si no se está preparado. Cuando uno expresa su enojo sabe cómo hacerlo, dice las palabras exactas en el momento justo y a la persona adecuada, lo que le provoca un feedback importante e incluso una recuperación de su autoestima al saber que hace las cosas bien.

Cuando percibe que hace las cosas bien toma una postura de sentimientos positivos, reduce el estrés y sabe cómo manejarse ante situaciones adversas o poco agradables que se presentan a lo largo de la vida.

En la edad adulta cobra una especial importancia para evitar la dependencia y sentirse realizado a la vez que se sienten valorados social y personalmente.

Un buen estado emocional conlleva una mayor capacidad para concentrarse en su tarea o función que desempeña, prestando atención, obteniendo un mayor autocontrol y una menor impulsividad, la improvisación es más ocasional, cualquier acto que realiza es organizado, meditado, planificado, con miras a conseguir propósitos. Esta serie de actuaciones le convierten en un ser sociable, con menor sensación de soledad y de aportar su experiencia y sabiduría a su entorno, por tanto aprovecha sus recursos y los disfrutamos la sociedad al seguir aprendiendo de ellos.

La empatía trasciende a saber escuchar a los demás, no ser el centro de atención constante dando paso a saber comprender el punto de vista de otra persona y poder percibir sus sentimientos.

La persona empática en la edad adulta adquiere un mayor nivel de trabajo en equipo, colaboración cooperación, saber compartir, se preocupa en obtener buena resolución de conflictos y negociación en los desacuerdos. Presenta un positivismo en la comunicación y frente a la vida.

Por el contrario, las personas que saben empatizar en menor medida son más propensas a padecer ciertos tipos de enfermedades, entre las cuales destacamos estrés, insomnio, ansiedad, depresión, problemas gastrointestinales, alteración de la memoria.

El estilo de vida de la persona influye en su calidad de vida, por tanto la alimentación sana y empatía con los de su alrededor son una fuente de salud y bienestar.

Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo y que puede definirse como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones sociales.

Al contrario de lo que ocurre con el coeficiente intelectual, la inteligencia emocional no se establece al nacer, sino que se puede alimentar y fortalecer a través de una combinación del temperamento innato y las experiencias de la vida (sobre todo de la infancia). Así pues, desde niños, se deberían aprender nociones emocionales básicas.

Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional se compone de los siguientes factores: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, y automotivación, empatía, relaciones interpersonales o habilidades sociales.

Podríamos decir que los objetivos son los siguientes:

- Mejorar el autocontrol emocional.
- Mejorar la capacidad de introspección.
- Mejorar la conciencia corporal.
- Mejorar las habilidades sociales y comunicativas.
- Obtener recursos para hacer frente a la ansiedad.
- En definitiva, obtener recursos para mejorar la resolución de conflictos.

Es el conjunto de habilidades personales que facilitan la percepción de las emociones propias y ajenas, lo que permite ejercer un cierto control en las relaciones interpersonales y facilita la adaptación a nuevas situaciones.

Goleman define la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados anímicos propios y de los demás.

Estas habilidades se clasificarían en la inteligencia interpersonal con la que llegamos al conocimiento de nuestras propias emociones, el control emocional y la capacidad de motivación, y la inteligencia interpersonal en relación con los demás, que capacita para la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales.

Manejar y controlar las propias emociones, cuando llegamos a ello, somos más capaces de controlarlas y manejarlas en cada situación consiguiendo mayor beneficio anímico. Así, podemos regular la manera de manifestarlas y transmitir las a los demás para generar respuestas y actitudes positivas. Es importante conocer el origen de nuestras reacciones emocionales para poder evitarlas o fomentarlas en función de los efectos que nos producen. Las podemos contener o expandir si son causa de malestar o de bienestar.

Los adultos cuando son emocionalmente inteligentes, adquieren cuatro habilidades:

- Leer el lenguaje emotivo de los demás e identificar emociones.
- Entusiasmarse y usar las emociones para motivar y persuadir a los demás.
- Predecir el flujo de nuestras emociones.
- Administrar emociones.

El verdadero estado emocional de una persona puede identificarse desde los siguientes aspectos:

1. Expresión facial.
2. Expresión corporal.
3. Voz (tono, ritmo, etc.).

En economía conductual se ha observado que nuestra percepción, buen juicio y capacidad de toma de decisiones en los estados cognitivos en los que razonamos analíticamente, tienden a ser distintos que cuando estamos en estados emocionales calientes.

Bajo la influencia de emociones tales como el miedo, la frustración y la excitación, tendemos a asumir más riesgos, con preferencias conductuales distintas.

Los problemas de autocontrol son resultado de nuestra incapacidad de predecir y controlar nuestro comportamiento en caliente cuando estamos en frío.

Supone además un gran reto para los operadores de los mercados financieros. Tendemos a elaborar nuestros planes y a trabajar en nosotros mismos cuando estamos en un estado relativamente calmado y frío. En las condiciones reales en caliente del riesgo y la incertidumbre, es probable que nos comportemos de forma bien distinta.

Por tanto el tener una empatía y un equilibrio en nuestras emociones, saberlas controlar, nos facilitará tener un proceso lineal en las reacciones conductuales semejante en diversas situaciones, por lo tanto es más predecible en la persona adulta que dispone de ellas que la que no dispone de conocimiento emocional.

Los directivos y ejecutivos de empresas así como los empresarios dentro de las distintas culturas, han comenzado a reconocer cada vez más que la inteligencia emocional pueden hacer la diferencia en su negocio. Y uno de los problemas que usualmente se plantea tiene que ver en cómo implementar y poner en práctica cada una de las cinco inteligencias prácticas a que hace referencia **Daniel Goleman**.

Algunos directivos del mundo corporativo se encuentran sorprendidos ante el hecho de que existe una cierta secuencia que debe seguirse para una aplicación efectiva de la inteligencia emocional en las organizaciones. Y cómo dicha secuencia se inicia con la autoconciencia tanto los directivos como los empresarios es muy común que se sorprendan y vean que la motivación se encuentra relegada a otra posición. Como en su inmensa mayoría son personas que se caracterizan por ser preactivos.

Se acude a una selección de variables principales a las cuales se les ha dado una amplia cobertura dentro del mundo de los negocios, como es el caso de: motivación, liderazgo, participación, importancia del afecto, trabajo en grupos, entre otros. ¿Cuán conscientes son los directivos, gerentes y ejecutivos organizacionales para aprender respecto de sus enojos, miedos, alegrías y eventuales estados depresivos? Es importante aprender puesto que la distinción entre los mismos nos puede llevar a una pelea, a huir, a comprometernos o a aislarnos, respectivamente.

Destacamos el valor de la iniciativa, también puede ser considerada como un pensamiento orientado hacia la acción. Una persona es activa cuando posee una tendencia asidua a descubrir, a buscar o a crear las ocasiones de actuar. Por lo tanto, una persona no es activa por moverse mucho o por reaccionar con vivacidad, sino por el impulso interior que siente de emprender seriamente tareas útiles, de afrontar riesgos, de remontar obstáculos y de aportar iniciativa. Es la disposición a cambiar a tiempo. Es decir, comprender que es necesario cambiar para que las cosas cambien.

La iniciativa es particularmente importante en nuestros días, donde tanto en el terreno del individuo como en el de las empresas, los especialistas reconocen que ya no son sólo los grandes los que se comen a los pequeños, sino también los rápidos a los lentos.

La iniciativa es también avanzar por sobre el no se puede o el yo no puedo. La actitud es lo opuesto a la aceptación pasiva y a la esperanza de que alguien lo haga todo por nosotros.

Es disponerse a hacer algo por uno mismo y por la comunidad aunque, al principio, los pasos sean muy pequeños”.

Seis claves para asumir una posición por sí mismo:

1. No pida permiso... Hágalo.
2. No dé cuentas... Verifique las cosas consigo mismo, no con los demás.
3. No se recrimine a sí mismo... El síndrome de la oportunidad perdida le impide seguir avanzando.
4. No diga debería o No pregunte, ¿Por qué? o ¿Por qué no debería?'
5. No tema decir sí o no... Actúe de acuerdo con lo que piensa y siente.
6. No se ponga por completo en manos de otra persona... Sea autónomo.

La iniciativa incluye el caminar hacia el peligro. **Herbert n. Casson**, a quien el famoso editor **B.C. Forbes** llamó el escritor más capaz sobre negocios y hombres de negocios de toda gran breaña, es el autor de una célebre obra titulada tipsonleadership. Uno de los muchos principios útiles que difundió Casson en su obra era :

Camine hacia el peligro.

### 3. CONCLUSIONES

La persona adulta que ha adquirido la inteligencia emocional y la aplica en su vida diaria consigue mejores resultados que la persona que no los conoce o no hace un buen uso de ella, por tanto, sintetizamos apuntando que después de distintas investigaciones sobre la temática afirmamos que el éxito personal y social se adquiere antes con una inteligencia emocional equilibrada, obteniendo una mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación.

### REFERENCIAS

- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J. y GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. y REY, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kai-rós, 1996).
- HERBERT N. CASSON (1990). *Axiomas de los negocios*. Barcelona: Economía 1922.
- LYUBOMIRSKY, S., y LEPPER, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- MAYER, J. D., y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., LLORENS, S., PEIRÓ, J. M. y GRAU, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. y CARUSO, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*, 159-171. New York: Oxford University Press.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SELIGMAN, M. E. P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

# PESCANDO EMOCIONES. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

M<sup>a</sup> DE LAS MERCEDES RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM*

MARTA BENITO RODRÍGUEZ  
*Escuela municipal de música y danza de Salamanca.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El término “inteligencia emocional” (IE) fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire. Se empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito de la vida de las personas. Estas pueden incluir la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

La IE es la capacidad de reconocer, ver y gestionar las emociones en uno mismo y en los otros, Daniel Goleman estima que podemos organizarla en 5 capacidades: conocer las emociones y los sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear una motivación propia y gestionar las emociones.

Trabajar las emociones hace que nos ayude a ser personas activas responsables y coherentes, para la sociedad actual. Ahora bien, ¿quién enseña a conocerlas, verlas y manejarlas? ¿Cómo influye el manejo de las emociones? ¿El rendimiento escolar se ve influido por las emociones? ¿Cómo lograr que la IE se desarrolle en el aula?

Después de responder estas preguntas desarrollaremos algunas sesiones y explicaremos cómo trabajar las emociones y desarrollar la IE en el ámbito de educación artística a través de la expresión corporal y la decoración del aula, desarrollando todo ello mediante un cuento.

## 2. OBJETIVOS

- Acercar a los docentes al mundo de la inteligencia emocional.
- Facilitar información sobre la inteligencia emocional y todos sus beneficios.
- Facilitar recursos didácticos para trabajar con ellos en el aula de educación primaria, con el fin de que los discentes aprendan a reconocer, expresar y gestionar sus emociones, estados de ánimo...

## 3. DESARROLLO

### **Importancia de enseñar y gestionar las emociones**

Las emociones influyen en el éxito de la vida de las personas a nivel personal: familia, amigos y trabajo. Tener un elevado coeficiente intelectual (CI) o un buen expediente académico, no es condición suficiente para garantizar el éxito en la vida. Se necesita algo más que una buena inteligencia abstracta, para poder solucionar los conflictos emocionales y poder interaccionar con los demás, por ello, hay que implicar a toda la comunidad educativa –padres, educadores y alumnos-. Deben trabajar en equipo para desarrollar una estrategia en la mejora de la escuela en general. El profesor es el encargado de dotar a los alumnos de estrategias emocionales básicas dependiendo del tipo de familia, y como consecuencia, del tipo de alumnos.

Las familias, las clasificamos en familias democráticas que se caracterizan por tener hijos de alta autoestima, visión positiva de la vida, comunicativos, capaces de controlar sus emociones; familias autoritarias que se caracterizan por tener hijos con baja autoestima, poco comunicativos, e incluso tristes; familias permisivas cuyos hijos se caracterizan por tener baja autoestima, alta comunicación y ser alegres; y por último las familias negligentes cuyos hijos tienen una baja autoestima, poca interiorización de normas, poca afectividad poca comunicación y tristeza.

Tener en cuenta estos tipos de niños, hacen que el papel del maestro, con la ayuda de la escuela emocional, sea detectar casos de alumnos con poca empatía emocional hacia los demás, reconocer las emociones en el alumno y en los demás, saber gestionarlas, prevenir situaciones conflictivas (depresiones, acoso escolar, fracaso escolar, afrontar un examen, conflictos entre alumnos...), tener una actitud positiva ante la vida, mejorar la calidad de vida del alumno... Todo ello ayudará a los alumnos a crear unos cimientos para su vida familiar y laboral.

### **Influencia de las emociones en el ámbito personal**

Los primeros años de vida, son esenciales para la formación de la autoestima del niño, incluyendo las valoraciones personales, de sus compañeros y el tipo de conducta. Es decisivo para la formación de la persona el ambiente familiar y escolar donde se viva y se desarrolle.

La autoestima es un proceso psicológico, Armendariz y Cuevas (2008), la definen como el aprecio que se tiene a la persona, es la base y el centro del desarrollo humano, el marco de referencia desde el cual se proyecta una persona. Es un estado mental, una sensación interna, de cómo se siente y piensa sobre sí mismo, es la experiencia de ser competente a los desafíos

que impone la vida. Esto implica confiar en la capacidad de uno mismo, para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones para superar retos y estar en la posibilidad de producir cambios.

Si conseguimos que el niño desarrolle una buena autoestima y viva en un ambiente adecuado, lograremos mejorar el rendimiento escolar, potenciar y estimular las relaciones interpersonales y como consecuencia obtendrán una mejora de la salud mental y física.

Para desarrollar la inteligencia emocional tendremos que comenzar con el conocimiento de uno mismo, la toma de conciencia de estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su efecto sobre los demás, para ello tendremos que trabajar en el aula:

- **Confianza en sí mismo:** Sensación clara de nuestro valor y nuestras capacidades.
- **Conciencia emocional:** Reconocer nuestras emociones y sus efectos.
- **Valoración adecuada de uno mismo:** Conocer nuestros recursos, nuestras capacidades y nuestras limitaciones internas.

Otro aspecto relevante en la gestión de las emociones es lo que se conoce como autorregulación, es decir, el control de nuestros estados de ánimo, impulsos y recursos internos. Podremos trabajar todo ello en el aula y realizando actividades:

- **Confabilidad e integridad:** Ser íntegro, sincero y responsable.
- **Autocontrol:** Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.
- **Orientación al logro:** Tendencia personal a mejorar y satisfacer estándares de excelencia.
- **Innovación y adaptabilidad:** Permanecer abierto a las ideas y los enfoques nuevos y ser lo suficientemente flexibles como para responder rápidamente a los cambios.

De la IE deriva el desarrollo de la competencia emocional. La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con calidad y eficiencia. En el concepto de competencia, se integra el saber, saber hacer y saber ser.

### **Rendimiento escolar y emoción**

Por otra parte, y teniendo en cuenta numerosas investigaciones, podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos también mejoraremos su atribución causal, como dice Bisquera (2003). Así, tenemos que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas. La IE influye positivamente en el rendimiento escolar del niño. Goleman (1995), utiliza el concepto de flujo, y afirma que es un estado interno que significa que el niño está comprometido en una tarea adecuada. Todo lo que tiene que hacer es encontrar algo que le guste y perseverar en ello.

Cuando los niños se aburren en la escuela y se sienten desbordados por sus deberes es cuando su actitud cambia y comienzan a distraerse e interesarse por otras cosas. Uno aprende mejor cuando hace algo que le gusta y disfruta comprometiéndose con ello. La estrategia utilizada en la mayor parte de las escuelas, que están poniendo en práctica el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner, gira en torno a identificar y fortalecer el perfil de competencias naturales de un niño, al tiempo que trata también de despojarle de sus debilidades.

El rendimiento de los estudiantes que entran en “flujo” al estudiar, es mayor que el de quienes no lo hacen así. Howard Gardner, el psicólogo de Harvard que desarrolló la teoría de la inteligencia múltiple, considera el “flujo” y los estados positivos que lo caracterizan como parte de una forma más saludable de enseñar a los niños, motivándolos desde el interior en lugar de recurrir a las amenazas o a las promesas de recompensa. *“Deberíamos utilizar los mismos estados positivos de los niños para atraerles hacia el estudio de aquellos dominios en los que demuestren ser más hábiles”*, propone Gardner. Por ejemplo, un niño con un talento natural para la música o el movimiento entrará en “flujo” más fácilmente en ese dominio que en aquéllos otros en los que es menos hábil. De este modo, conocer el perfil de un niño puede ayudar al maestro a adaptar la forma de presentarle un determinado tema y ajustar también el nivel, desde terapéutico hasta muy avanzado, que suponga para él un reto óptimo. Hacer esto significa fomentar un aprendizaje más placentero, un aprendizaje que no resulte ni angustiioso ni aburrido. *“La esperanza es que cuando los niños aprendan a aprender, se animarán a asumir el riesgo de enfrentarse a nuevas áreas”*, dice Gardner, agregando que esto es, precisamente, lo que parece demostrar la experiencia.

Hablando en términos más generales, el modelo del “flujo” sugiere que el logro del dominio en cualquier habilidad o cuerpo de conocimientos debe tener lugar de manera natural en la medida en que el niño se ocupa de las áreas en las que espontáneamente se siente más comprometido, es decir, en las que más le gustan. Esta pasión inicial puede ser la semilla de niveles superiores de éxito, en la medida en que comience a comprender que seguir en ello, ya sea la danza, las matemáticas o la música, constituye una fuente de gozo. Y puesto que ello pone en juego los límites de su propia capacidad de sostener el estado de “flujo”, se convierte en una motivación para hacerlo cada vez mejor, lo cual hace feliz al niño. Este modelo de enseñanza-aprendizaje, evidentemente, es más positivo que el que solemos encontrar en la mayor parte de las escuelas.

En un sentido amplio, canalizar las emociones hacia un fin más productivo constituye una verdadera aptitud maestra. Ya se trate de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de regular nuestros estados de ánimo para facilitar y no dificultar el pensamiento, de motivarnos a nosotros mismos a perseverar y hacer frente a los contratiempos o de encontrar formas de entrar en “flujo” y así actuar más eficazmente, todo ello parece demostrar el gran poder que poseen las emociones para guiar más eficazmente nuestros esfuerzos.

### 3.1. Desarrollo práctico de las emociones en el aula de primaria

Después de analizar el marco teórico hemos decidido trabajar las emociones en el área de educación artística. Dentro del área podemos distinguir dos ejes: plástica y música. La razón por la que hemos decidido trabajar en educación artísticas es porque se trabaja continuamente

las relaciones inter e intrapersonales, la gestión de emociones etc, lo que implica habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que se identifica sentimientos propios y ajenos para comprender, expresar y evaluar emociones. Trabajamos la empatía y la asertividad, fomentando la cooperación entre niños, sin dejar de lado la competencia lingüística y del medio natural. Utilizamos la narración de una historia para trabajar las destrezas y actitudes para expresar, y autorregular las emociones, vivencias, pensamientos y opiniones, también fomentamos la interacción con los demás para establecer vínculos y relaciones constructivas a través de la comunicación, la conversación y las obras artísticas fomentando la empatía.

Nos apoyamos en el mundo de la astronomía a través del conocimiento del medio natural para despertar las emociones, incorporamos las habilidades para desenvolverse adecuadamente con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento diverso (emociones, sentimientos, estados de ánimo, relación con los demás, empatía, autoestima...) y para interpretar el mundo. Logramos una doble dimensión, individual y colectiva, para aprender la responsabilidad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Partiendo de la idea de flujo que propone Howard Gardner, creemos que los maestros deben desarrollar una pedagogía basada en la motivación y la contribución al desarrollo de aprendizajes significativos de conceptos, procedimientos y actitudes. Para ello hay que tener en cuenta aspectos tan importantes como la decoración del aula, la formación del profesorado, selección y utilización adecuada de los materiales y la correcta formulación y planificación de objetivos, contenidos y actividades.

### **Decoración del aula**

Es importante considerar el espacio y la distribución del mobiliario, ya que estos elementos contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales.

Los entornos, al igual que otras variables como la preparación del profesorado, la motivación, etc, influyen en el desarrollo de los alumnos. Los niños además de interactuar con los profesores y los materiales, lo hacen con el espacio natural que los rodea.

Por tanto, el ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio o una determinada disposición del mobiliario. Hablar de entorno o espacio escolar en el marco de una organización dinámica no es sólo hablar del medio físico, sino también de las interacciones que se producen en él (relación entre entorno físico y conducta, entre disposición ambiental y aprendizaje). En los procesos de enseñanza-aprendizaje el entorno físico posee dos funciones: proporcionar el lugar para el aprendizaje y actuar como participante en la enseñanza y el aprendizaje. El espacio es lugar y parte del acto didáctico.

Para trabajar la IE en el aula de primaria se requiere un marco espacial versátil, debido a la gran variabilidad de actividades que se pueden desarrollar (expresión corporal, actividades de cambios de rol...) y los distintos agrupamientos que se utilizan en cada una de ellas.

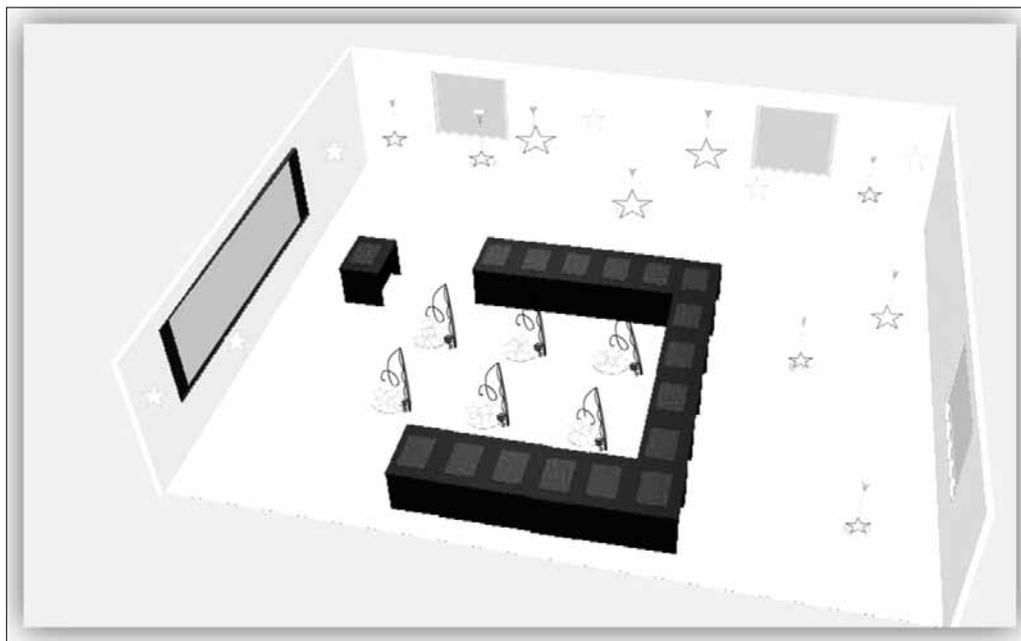
La clase es el escenario fundamental donde se ponen en juego las teorías pedagógicas y las vivencias prácticas de los profesores. La palabra “clase” indica una triple relación espacio-grupo-tiempo de trabajo.

Además de las condiciones físicas, en la clase conviene acentuar que se introduzcan aspectos sensoriales y de convivencia como colores y decoración, iluminación y distribución adecuada del mobiliario, objetos adecuados a la edad y personalidad de los alumnos.... Inseparablemente, unido a éstas, se han de procurar determinadas condiciones de cierto valor pedagógico.

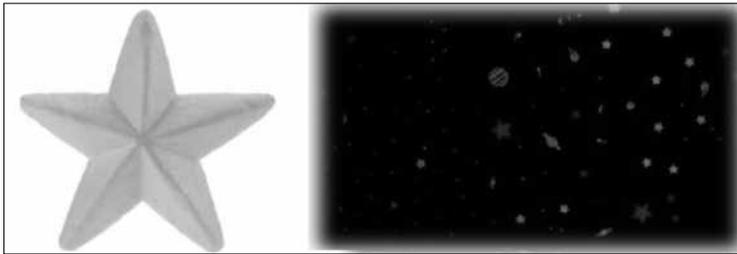
Las aulas avivan la creatividad, la imaginación, la actividad crítica o la convivencia por su estructura, decoración... Por tanto, el diseño y equipo didáctico afectan al nivel de rendimiento y de actitudes positivas ante la tarea escolar; el mobiliario y equipamiento escolar cumplen una verdadera función pedagógico-didáctica, en cuanto a sus importantes elementos de apoyo a la labor educacional, Lorenzo, M. y Sanz, O. (1993). Para todo ello vamos a utilizar la decoración del aula como un recurso más en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto nos ayudará a motivar al alumnado, contextualizar lo que queremos enseñar y hacer partícipes a los alumnos de su formación.

Supongamos que tenemos 24 alumnos en la clase, sino fuese así, los materiales se adaptarían al número de alumnos que haya en el aula.

Lo primero que haremos en el desarrollo de las actividades es decorar el aula basándonos en el libro *“El pescador de estrellas”*. Esta estará decorada con estrellas brillantes (fosforescentes) colgadas del techo y pegadas en las paredes.



Simulando el estanque del cuento situaremos 6 piscinas infantiles, sin agua, en el centro del aula. Dentro de cada una de ellas colocaremos las seis estrellas de las emociones (son estrellas de poliespam pintadas con verde fosforescente con un pequeño imán pegado en ella y, en cuyo interior hay un mensaje introducido por el maestro).



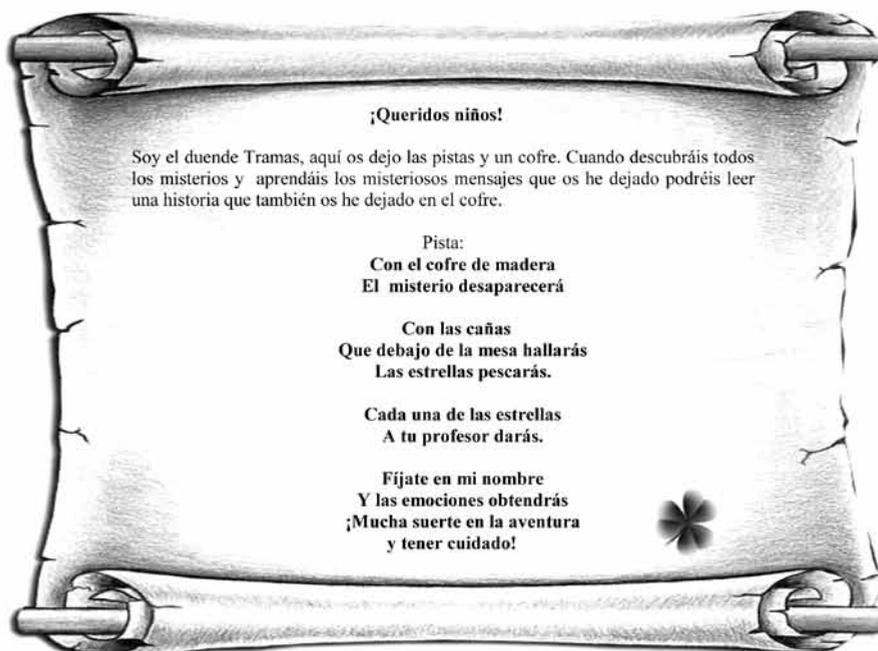
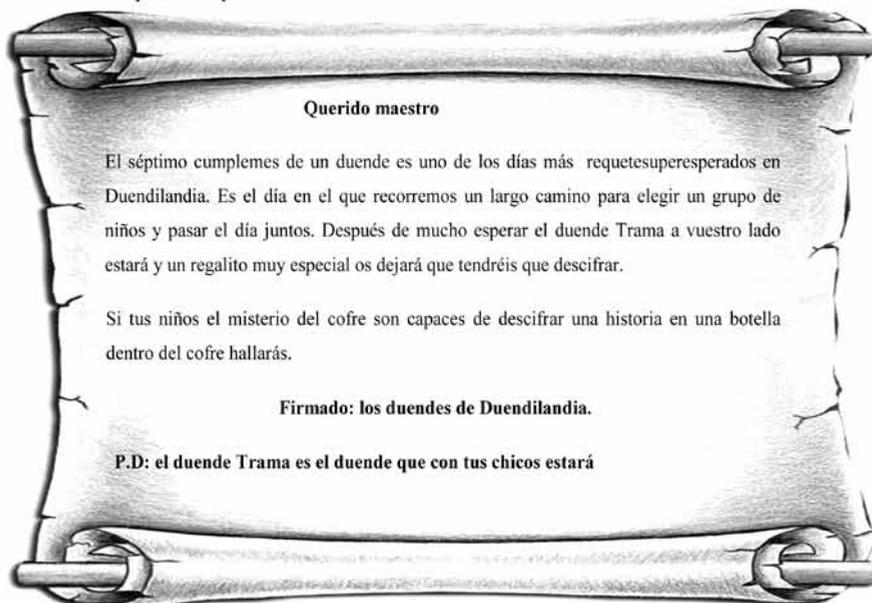
Al lado de cada estanque situaremos 4 cañas de pescar, cada una consta de una pieza cilíndrica de madera en la que realizaremos un pequeño orificio para atar una cuerda. Al otro extremo de la misma pegaremos un pequeño imán. Los alumnos las utilizarán para pescar las estrellas de cada uno de los estanques.



En la mesa del profesor se situará un cofre que contiene un descifrador de criptogramas, con él se descifrarán las frases que se encuentran en el interior de las estrellas, y una botella en cuyo interior se encuentra la historia que se leerá al finalizar las sesiones de conocimiento y expresión de las emociones para trabajar la autoestima.

En la puerta del aula pegaremos dos cartas, estas nos permitirán introducir la unidad didáctica “*pescando emociones*”. Una de ellas estará dirigida al maestro y la otra a los alumnos.

### Carta del profesor y de los alumnos:



### Sesión de introducción a la unidad y contextualización.

En esta primera sesión el maestro guiará a los alumnos al aula donde encontrarán las dos cartas anteriormente expuestas. Una vez leídas, se dividirá el grupo clase en seis pequeños grupos y se le asignará a cada uno de ellos uno de los “estanques”. En cada uno de ellos hay seis estrellas que tienen mensajes y consejos de seis emociones distintas. El objetivo del juego es que cada grupo pesque todas las estrellas de cada estanque. Una vez pescadas los alumnos extraerán los mensajes, los cuales entregarán al profesor para descifrarlos con la barra que hay dentro del cofre. Con toda la información se llevará a cabo una puesta en común en la que se leerán y comentarán los consejos.

### Algunos ejemplos de mensajes que podemos encontrar dentro de las estrellas:

*Con **alegría** tienes que vivir y con ello serás feliz.*

*Vive la vida dando **amor** y así todo irá mejor.*

*Vivir con **miedo** no te servirá si tus sueños quieres lograr.*

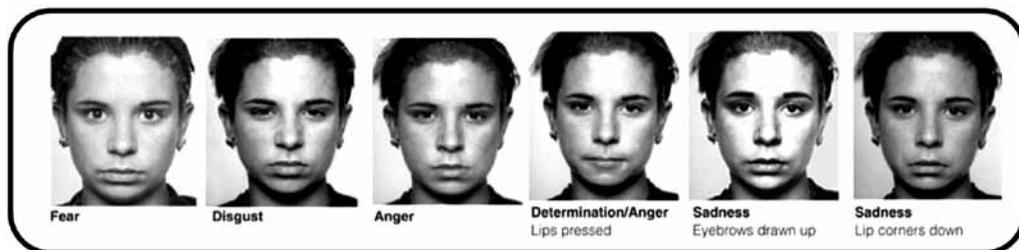
*Si estás **triste** por no ver el sol, las lágrimas no te permitirán ver las estrellas.*

*Si a los demás quieres **sorprender** algo inesperado debes hacer.*

*Por cada minuto que sentimos **rabia** perdemos 60 segundos de felicidad.*

### Sesiones de conocimiento y expresión de las emociones es sí mismos y los demás.

Una vez realizada la sesión de contextualización y motivación comenzaremos a trabajar las seis emociones básicas. Cada semana se trabajará una emoción concreta utilizando el libro “¿qué emoción?” Gabriel, C.(2008) y la colección de libros “¿qué sientes?” Monreal, V. (2005).



Fuente: [www.clublenguajenoverbal.com](http://www.clublenguajenoverbal.com)

El objetivo de estas sesiones es identificar las emociones en uno mismo y en los demás y saber expresarlas y gestionarlas, para ello utilizaremos técnicas de expresión corporal. Se realizarán juegos de roles, dramáticos, de mímica, simbólicos y en los que se trabajen las expresiones faciales y corporales.

Después de haber trabajado las seis emociones el maestro abrirá el cofre, sacará la botella y leerá la historia que dejaron los duendes de Duendilandia en ella. La historia dice así:

#### La historia del anillo, el alumno y el maestro.

Se cuenta que hace muchos años, había un joven triste que se sentía discriminado por todos. Decidió ir con su anciano profesor para contarle su problema: “Vine porque me siento tan poca cosa que no tengo fuerzas para hacer nada. Dicen que no sirvo para nada, que no hago nada bien, que soy tonto y muy idiota ¿Cómo puedo mejorar? ¿Qué puedo hacer para que me valoren más?”

El profesor le dijo: “Lo siento mucho, joven, pero ahora no puedo ayudarte. Primero debo resolver mi propio problema. Pero si tú me ayudas a resolverlo, quizá pueda ayudarte a resolver el tuyo”. El joven asintió: “Claro, profesor”, aunque se sintió otra vez desvalorizado.

El profesor se sacó un anillo del dedo pequeño y se lo dio diciendo: “Monta el caballo y vete al mercado. Debes vender este anillo porque tengo que pagar una deuda. Es preciso que obtengas por él el máximo posible, pero no aceptes nunca menos de una moneda de oro. Vete y vuelve lo más rápido posible”.

El joven tomó el anillo y partió. Cuando llegó al mercado empezó a ofrecer el anillo a los mercaderes. Ellos miraban con cierto interés. Pero cuando decía que pretendía no menos de una moneda de oro, algunos reían, otros se apartaban sin mirarlo. Solamente un viejecito fue amable de explicarle que una moneda de oro era mucho valor para comprar un anillo. Algunos llegaron a ofrecerle una moneda de plata y una jícara de cobre, pero el joven seguía las instrucciones de no aceptar menos de una moneda de oro y rechazaba las ofertas.

Después de ofrecer la joya a todos los que pasaban por el mercado, y abatido por el fracaso, montó en el caballo y regresó. El joven incluso deseaba tener una moneda de oro para comprar él mismo el anillo, librando de la preocupación a su profesor. Entró en la casa y explicó: “Profesor, lo siento mucho, pero es imposible conseguir lo que me pidió. Tal vez pudiese conseguir 2 ó 3 monedas de plata, pero no creo que nadie lo valore en más”.

“Es importante eso que me dices, joven”, le contestó sonriente. “Pero primero debemos saber el verdadero valor del anillo. Vuelve a montar el caballo y vas con el mejor joyero. ¿Quién mejor para saber su valor exacto? Pero no importa cuanto te ofrezca, no lo vendas por nada. Vuelve aquí con mi anillo”.

El joven fue a ver al joyero, quien lo examinó detenidamente con una lupa, lo pesó y le dijo: “Dile a tu profesor que, si lo quiere vender ahora, no puedo darle más de 58 monedas de oro”. “¡58 MONEDAS DE ORO!”, exclamó el joven. “Si -contestó el joyero- y creo que con el tiempo podría ofrecer cerca de 70 monedas, pero si la venta es urgente...”. El joven corrió emocionado a casa del profesor para contarle lo ocurrido. “Siéntate”, dijo el profesor, y después de escuchar todo lo que el joven le contó, le dijo: “Tu eres como ese anillo, una joya valiosa y única. Solamente puede ser valorada por un especialista. ¿Pensabas que cualquiera podía descubrir su verdadero valor?” Y diciendo esto, volvió a colocarse su anillo en el dedo. Y concluyó: “Todos somos como esta joya. Valiosos y únicos. Y aunque andamos por todos los mercados de la vida, no podemos pretender que personas inexpertas nos valoren. No dependas nunca de lo que pueda decir gente inexperta.

Este texto nos permitirá trabajar la autoestima y el efecto que causa en cada uno de nosotros las opiniones y valoraciones de los que nos rodean.

### **Sesión de expresión de emociones mediante el arte**

En esta sesión los alumnos pondrán en práctica todo lo aprendido sobre las emociones. Para ello cada uno realizará “*el libro de mis emociones*” este será parecido al libro utilizado en sesiones anteriores “*¿qué emoción?*”. En él tendrán que expresar mediante imágenes y pequeñas frases o expresiones los sentimientos, emociones, o estados de ánimo que le producen ciertas situaciones. Para finalizar esta actividad se pegará una estrella que llamaremos la estrella del recuerdo en cada una de las portadas de los libros.

## **4. CONCLUSIONES**

Podemos concluir diciendo que integrar las emociones en la educación formal es uno de los objetivos prioritarios en la actualidad. Nosotros, como profesionales del sector, educamos a los niños dándoles formación académica, pero no por ello debemos dejar de lado la educación emocional. A lo largo del escrito hemos mostrado las ventajas que se pueden lograr con una buena inteligencia emocional y cómo repercuten la identificación y gestión de las

emociones en el rendimiento del niño. Para trabajar todo ello en el aula de educación artística es imprescindible comenzar contextualizando y acercando lo que queremos enseñar a los alumnos, para ello utilizaremos la decoración del aula y unos recursos adecuados a la edad de los discentes. Por tanto, si trabajamos correctamente la inteligencia emocional con nuestros alumnos conseguiremos ciudadanos con capacidades intelectuales y emocionales para desenvolverse en la sociedad.

## REFERENCIAS

- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de los Centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- ANTÚNEZ, S. & GAIRIN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BACH, E., y DARDER, P. (2002). *Seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En *Revista de Investigación Educativa*. 21(1):7-43.
- DEL PRADO, D. (2012). *El Pescador de estrellas*. León: Monteriego.
- GABRIEL, C. (2008). *¿Qué emoción? O como saber lo que se lleva dentro*. Madrid: SM.
- GAIRIN, J & DARDER P. (1993). *Organización y gestión de Centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Apartado: aprendizaje y «flujo»: un nuevo modelo educativo. Barcelona: Kairós.
- LORENZO, M. & SANZ, O. (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- LORENZO, M. (1995). *Organización escolar, la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MENÉNDEZ-PONTE, M. El complejo mundo de las emociones. [En línea] <[http:// www.menendezponte.com/ Articulos/el-complejo-mundo-de-las-emociones.html](http://www.menendezponte.com/Articulos/el-complejo-mundo-de-las-emociones.html)>.
- MONREAL, V. (2005). *¿Qué sientes? El abecedario de los sentimientos... ¡Descubre los tuyos!*. Madrid: Gaviota.

# CÓMO DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS: PRIMARIA Y SECUNDARIA

M<sup>a</sup> JESÚS RUBIO MARTIN  
*Orientadora de la JCCM*

M<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO  
MANUEL JAVIER CEJUDO PRADO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela, o el instituto, es uno de los contextos donde los alumnos se desarrollan y a través del cual no solo aprenden competencias cognitivas sino que también incide en el desarrollo de su personalidad. Si tenemos en cuenta que los centros educativos inciden en el desarrollo integral del individuo debemos plantearnos enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales.

En el ámbito escolar, las habilidades de inteligencia emocional no tienen un tratamiento curricular similar al de otras áreas del currículo. Tienen su ubicación en los programas de acción tutorial y de la transversalidad y dichas competencias deben enseñarse y aprenderse. En España hay varios grupos e instituciones trabajando en programas de Educación Emocional. En Cataluña el grupo GROPE de la universidad de Barcelona, en Guipúzcoa se está trabajando desde la función pública con políticas de educación emocional, el programa Ítemo de la fundación Botín sobre educación socio-emocional. En Castilla-La Mancha, también se está trabajando en programas de educación emocional a través de la tutoría y desde la transversalidad, en algunos centros.

Debemos reflexionar también sobre el papel que debe adoptar el profesor a la hora de desarrollar las competencias emocionales y de aplicar estos programas. Siendo el profesor un facilitador mediador del proceso de enseñanza –aprendizaje debe saber transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí, siendo además consciente de que él es un modelo, por aprendizaje vicario, para los alumnos. Gallego, D (2004) señala, tres perspectivas que debe tener en cuenta el profesor, en su práctica docente, a la hora de desarrollar competencias emocionales en sus alumnos:

1. La autorreflexión sobre nuestra práctica educativa con respecto al desarrollo emocional. Será nuestro punto de partida sobre la manera de desarrollar la inteligencia

emocional en el aula. Tomar conciencia de cómo actuamos en el aula implica ya qué modelo emocional queremos ofrecer a nuestros alumnos.

2. Integrar prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de las capacidades de armonización cognitivo-emocionales, siendo necesarias unas líneas de actuación educativas claras, que se justifican en nuestro planteamiento teórico.
3. Entrenamiento emocional mediante un programa diseñado e integrado en el currículum ordinario, normalmente a través de algunas sesiones de las distintas áreas o de la acción tutorial, destinando horas de tutoría para trabajar específicamente estos aspectos.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LOS MODELOS EN LOS QUE SE BASAN LOS DOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

### 1.1. Modelo de habilidades

En el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Dentro de este modelo, las emociones se producen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para el individuo y/o comunican y dan respuestas a cambios en las relaciones entre el individuo y el medio ambiente. Las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Las esferas cognitiva y emocional se encuentran en constante interacción, permitiendo definir la IE como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Estos autores plantean el modelo de IE como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Así pues, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

Estas habilidades son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Así mismo, las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos. En esta rama se incluye, además, la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.

- La emoción como facilitadora del pensamiento. Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.
- Conocimiento emocional. La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.
- Regulación de las emociones. Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan (Cabello; Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Es el modelo con mayor apoyo empírico pero, paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo en nuestro país, y puede constituir un marco útil para los programas de IE en la escuela (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

## 2.2. El modelo de IE rasgo

Está dentro de los denominados modelos mixtos o modelos basados en habilidades y rasgos de personalidad, Bar-On, (1997); Cooper y Sawaf, (1997); Goleman, (1995 y1998), quizá de mayor difusión pública y repercusión social.

Petrides y Furnham (2000, 2001) distinguieron entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) e IE capacidad (capacidad cognitivo-emocional). Es importante comprender que la IE rasgo y la IE capacidad son dos constructos distintos O'Connor y Little (2003), Warwick y Nettelbeck (2004). El primero es medido a través de cuestionarios de auto-informes, mientras que el segundo debería ser medido a través de test de rendimiento máximo. Pérez González, Petrides y Furnham (2007) exponen que “la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad” (p.97).

Estos autores distinguen las siguientes dimensiones en la inteligencia emocional rasgo, con el objetivo de operacionalizar dicho constructo. Estas facetas o dimensiones son: Adaptabilidad, Asertividad, Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás, Expresión emocional, Gestión emocional de los demás, Regulación emocional, Baja impulsividad, Habilidades de relación, Autoestima, Auto-motivación, Competencia social, Manejo del estrés, Empatía rasgo, Felicidad rasgo, Optimismo rasgo.

### 3. PROGRAMA DE PRIMARIA BASADO EN EL MODELO DE HABILIDADES

#### 3º ciclo de Primaria

##### **Características**

El programa está basado en el modelo teórico de Inteligencia Emocional (IE) de Salovey y Mayer (1997) y dentro de este modelo se trabajan las cuatro ramas de habilidades: percepción valoración y expresión de la emoción, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis las emociones empleando el conocimiento emocional, regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

##### **Actividades**

Se realizan actividades para conocer, adquirir y practicar las cuatro habilidades anteriormente citadas.

##### **Metodología**

Se llevarán a cabo exposiciones orales, lluvia de ideas, técnica Philips 6/6, audiciones musicales, técnicas de relajación, debates, video-forum, y role-playing.

##### **Cronograma**

Una sesión de intervención semanal de 1 hora de duración a lo largo de todo el curso escolar.

##### **Seguimiento y evaluación**

Tanto al inicio como al final de las sesiones se administrará al alumnado un cuestionario (TMMS-24) para observar si han existido cambios, asimismo se llevará a cabo un registro del clima afectivo del aula y del centro, por medio de entrevistas semi-estructuras al profesorado.

##### **Estructuración de las sesiones del programa**

##### **Formato de las sesiones**

Las sesiones se iniciar con una breve exposición teórica y realización de las actividades propuestas, finalizando la sesión con una evaluación informal. El programa cuenta con 12 sesiones que se presentan.

| TÍTULO DE LA SESIÓN   | OBJETIVOS   |
|---|---|
| <b>PERCEPCIÓN EMOCIONAL</b><br><b>Sesión 1.</b><br><b>¿Qué es la I.E.?</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer que es una emoción.</li> <li>- Saber que es la Inteligencia Emocional.</li> <li>- Entender que características tienen las personas emocionalmente inteligentes.</li> </ul> |
| <b>PERCEPCIÓN EMOCIONAL</b><br><b>Sesión 2.</b><br><b>Reconocimiento de emociones</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cuáles son las emociones positivas y negativas.</li> <li>- Identificar emociones positivas y negativas.</li> </ul>   |
| <b>PERCEPCIÓN EMOCIONAL</b><br><b>Sesión 3.</b><br><b>Identificación de emociones</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, reconocer y etiquetar emociones propias.</li> <li>- Identificar, reconocer y etiquetar emociones ajenas.</li> </ul>   |

| TÍTULO DE LA SESIÓN  | OBJETIVOS   |
|--|---|
| <b>FACILITACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 4.<br><b>EMPATÍA</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el concepto de facilitación emocional o integración emocional.</li> <li>- Conocer el concepto de empatía.</li> <li>- Adquirir habilidades de empatía.</li> </ul>  |
| <b>FACILITACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 5.<br><b>PENSAMIENTO Y EMOCIÓN</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender cómo los pensamientos influyen en las emociones.</li> <li>- Observar cómo las emociones facilitan el pensamiento.</li> </ul>  |
| <b>FACILITACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 6.<br><b>EMOCIÓN Y EMPATÍA</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las emociones.</li> <li>- Observar escenas donde se produzcan situaciones empáticas.</li> <li>- Representar mediante mímica sentimientos y emociones</li> </ul>  |
| <b>COMPRESIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 7.<br><b>EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y razonar sobre nuestras propias emociones y las de los demás.</li> <li>- Ser conscientes de nuestras emociones y sentimientos.</li> <li>- Comprender las normas de conducta que rigen nuestras vidas.</li> </ul> |
| <b>COMPRESIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 8.<br><b>ASERTIVIDAD</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el concepto de asertividad.</li> <li>- Descubrir los estilos de comunicación: Pasivo, agresivo y asertivo.</li> </ul>  |
| <b>COMPRESIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 9.<br><b>COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer qué es la Comunicación No Verbal.</li> <li>- Aprender a utilizar los gestos (comunicación no verbal) para hacerse entender y enriquecer la comunicación</li> </ul>   |
| <b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 10.<br><b>PENSAMIENTO POSITIVO</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.</li> <li>- Crear visiones positivas y/o reales de los deseos.</li> <li>- Utilizar verbalizaciones positivas.</li> </ul>   |
| <b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 11.<br><b>PENSAMIENTO NEGATIVO</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos negativos que tenemos y las frase negativas que empleamos.</li> <li>- Detectar las verbalizaciones negativas que utilizamos.</li> </ul>                                  |
| <b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b><br>Sesión 12.<br><b>VALIDACIÓN PERSONAL Y SOCIAL</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar las características positivas de cada uno y de los demás.</li> <li>- Reconocer las cualidades personales</li> </ul>  |

Cuadro 1. Resumen de las sesiones del programa.

## 4. PROGRAMA DE SECUNDARIA BASADO EN EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE RASGO

### **Características**

El programa está basado en la Teoría de la inteligencia emocional rasgo Petrides y Furham (2007) y se trabajan las dimensiones antes señaladas. El presente programa tiene dos grandes objetivos generales. En primer lugar, con este programa se pretende potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos y alumnas y, en segundo lugar, se procura mejorar el clima de convivencia en el centro

### **Actividades**

Las actividades que configuran este programa de intervención tienen por finalidad estimular el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de Educación Secundaria.

### **Estructuración de las sesiones del Programa**

El programa incluye 17 sesiones que intentan propiciar la auto-reflexión personal, el conocimiento y comprensión emocional propia y ajena, la empatía con las emociones de los otros y la regulación de las emociones, tanto en procesos intrapersonales como en las relaciones interpersonales. En su conjunto, las actividades que contiene el programa estimulan la comunicación interpersonal, la autoestima y el autoconocimiento, la confianza y cohesión del grupo-clase.

Cada sesión incluye la ficha técnica donde se recogen los objetivos, la descripción y desarrollo de la actividad, así como, los materiales que se requieren, el tiempo estimado de duración y la forma de distribución grupal para su implementación.

Se han seguido las recomendaciones metodológicas para la aplicación del un programa de desarrollo de la inteligencia emocional con un grupo de Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006) que implican el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia pueden ser:

- 1) **Constancia intersesional:** Sería conveniente llevar a cabo una sesión de intervención semanal de 1 hora de duración a lo largo de todo el curso escolar.
- 2) **Constancia espacio-temporal:** La experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula del grupo.
- 3) **Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención:** Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos durante todo el curso escolar.
- 4) **Constancia de la estructura o formato de la sesión:** La sesión comienza con una breve descripción de los objetivos de la sesión, posteriormente se realizan las actividades propuestas. La sesión concluye con una breve evaluación de la sesión.

Además, en la primera sesión se plantea el encuadre de esta experiencia mediante la consigna de introducción al programa, y en la última sesión se realiza una evaluación del programa con el cuestionario de evaluación final.

| TÍTULO DE LA SESIÓN                        | OBJETIVOS   |
|--|---|
| <b>Sesión 1. Introducción al programa.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivar a los alumnos para que sigan el programa con interés y participación activa.</li> <li>-Concienciar al alumnado sobre la importancia de las emociones en su vida.</li> <li>-Reflexionar sobre las propias emociones.</li> </ul>  |
| <b>Sesión 2. Comprensión emocional.</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer los tipos de emociones y sus clasificaciones.</li> <li>-Percibir adecuadamente las emociones propias y ajenas.</li> <li>-Reflexionar sobre la repercusión de las propias emociones y las emociones de los demás.</li> </ul>   |
| <b>Sesión 3. Percepción emocional.</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones propias y ajenas.</li> <li>-Comprender mejor las causas que producen las diferentes emociones.</li> <li>-Reconocer las emociones de los demás: sus causas y sus consecuencias.</li> </ul>                         |
| <b>Sesión 4. Autoestima.</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento con la finalidad de ser conscientes de nuestras capacidades y limitaciones.</li> <li>-Reflexionar sobre la importancia que tiene la visión sobre nosotros mismos, en nuestra vida.</li> </ul>   |
| <b>Sesión 5. Automotivación.</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar el autoconocimiento, tanto de nuestras limitaciones como de nuestras posibilidades.</li> <li>-Comprender mejor la importancia de las propias expectativas de éxito en las tareas diarias.</li> <li>-Reconocer las limitaciones que nos imponemos a nosotros mismos.</li> </ul> |
| <b>Sesión 6. Diario emocional.</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar el autoconocimiento emocional.</li> <li>-Comprender el manejo del diario emocional. Este diario pretende que los alumnos sean consciente de la relación entre pensamientos- emociones y nuestro comportamiento.</li> </ul>   |

Cuadro 2. Resumen de las sesiones del programa.

## 5. CONCLUSIONES

Como ya ha señalado distintos autores los programas de educación emocional son necesarios e útiles para desarrollar las competencias emocionales de nuestros alumnos aunque las mismas también se pueden trabajar de forma transversal. Las evaluaciones informales de los programas de educación emocional han demostrado que mejoran el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los alumnos; sin embargo se hacen necesarias investigaciones que validen la eficacia estos programas y así poder corregir errores en la intervención.

En España el programa PPV de la fundación Botín ha sido evaluado por la Universidad de Cantabria, con el objetivo de comprobar si en este período de tres cursos escolares se habían producido cambios en la competencia emocional y social. El estudio indica que se ha producido un incremento del procesamiento de la información emocional así como de la capacidad de trabajar con ella. En la línea de la evaluación de los programas debemos seguir trabajando para perfeccionar los mismos y poder desarrollar mejor las competencias emocionales de nuestros alumnos.

## REFERENCIAS

- BAR-ON, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. y RHEE, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*, 343-362. San Francisco: Jossey-Bass.
- CABELLO, R., RUIZ-ARANDA, D. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*, 13 (1)
- COOPER, R.K. y SAWAF, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca
- DAMASIO, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y EXTREMERA, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y EXTREMERA, N. & PALOMERA, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle & J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*, 67-88. New York: Nova.
- GALLEGO GIL, D. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence* (trad. cast. Kairós, 1999). New York: Bantam Books.
- GARAIGORDOBIL, M. y FAGOAGA, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- MAURER, M. & BRACKETT (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997): What is emotional intelligence?. En P. Salovey y

D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.

- MAYER, J.D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence*, 396-420. New York: Cambridge.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215
- O'CONNOR, R. M., & LITTLE, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. En *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- PETRIDES, K. V. & FURNHAM, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. En *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. En *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- PETRIDES, K. V., PÉREZ-GONZÁLEZ, FURNHAM, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. En *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-27
- WARWICK, J., & NETTELBECK, T. (2004). Emotional intelligences? En *Personality and individual Differences*, 37, 1091-1100



# LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO UNA TRANSVERSALIDAD VISIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LISDARIS SANDOVAL

*Universidad libre seccional Cali – Colombia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de competencia emocional en la universidad implica romper con los paradigmas que por muchos años han determinado los contenidos, los métodos y el alcance de la educación en la cultura occidental, en primer lugar es necesario pasar del paradigma de la razón ilustrada que indica que se aprende solo con la cabeza para comprender que se aprende con todo el cuerpo, con todo lo que somos y sentimos; en segundo lugar es necesario pasar del paradigma genético que señala que somos determinados por nuestros genes al paradigma epigenético que hace referencia al hecho de que algo superior a los genes los controla; en tercer lugar resulta urgente pasar del paradigma que reza así “la letra con sangre entra” al paradigma que dice “jamás se olvida lo que se aprende con una sonrisa” lo que se aprende con amor.

Como puede advertirse esta comunicación propone que la educación de lo emocional no solo es un asunto de las emociones como su nombre lo indica, es pasar de un paradigma educativo que nos ha servido como referente por siglos y que ya parece no sostenerse más, lo que se propone es básicamente plantear que la educación emocional es una apuesta por un nuevo orden social en la medida en que dirige su atención a la formación integral y al aprendizaje de las emociones tanto en el educando como en el profesor, puesto que la mejora en la inteligencia emocional como afirman Goleman (1996: 341) y Bisquerra (2000: 21) puede ayudar a las personas a desarrollar y disfrutar de una situación más ventajosa en todos los dominios de la vida; ello justifica plenamente la integración de la educación emocional en la Universidad.

## 2. OBJETIVOS

Para efectos prácticos del presente trabajo, se ha propuesto como objetivo general identificar la importancia de las competencias emocionales en el docente universitario y su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, como objetivos específicos se desean establecer las competencias básicas a nivel emocional que debe desarrollar el docente universitario y que permitan una mejor interacción con el estudiante. Así como, resaltar que el profesor universitario no solo requiere del manejo disciplinar sino también de un manejo actitudinal.

## 3. CONTENIDO

Como se planteó anteriormente los paradigmas de la educación basados en lo disciplinar y racional son conceptos que en el contexto actual deben ser mediados por habilidades y competencias de la Inteligencia Emocional (IE).

Estos interrogantes han hecho eco no sólo en el ámbito puramente científico, sino también en el ámbito popular y, especialmente, en el organizacional, entre los cuales se encuentra el sistema educativo. Desde que en 1996 la UNESCO formula como una de las finalidades de la educación el “aprender a ser”, los profesores y las autoridades, poco a poco, han ido tomando conciencia de la necesidad de manejar habilidades socio-emocionales en sus aulas para conseguir un buen rendimiento académico y poder desarrollar una madurez emocional y un comportamiento social en sus alumnos que favorezca un clima positivo en el aula y en la vida.

La estructura intelectual del individuo en todos los estadios de su desarrollo está inevitablemente unida a su emocionalidad, por lo tanto se hace del todo necesario modificar la educación actual, pasando del paradigma de la razón al paradigma del aprendizaje con todo el cuerpo, con todo lo que somos y sentimos. Los docentes en su desarrollo como individuos necesitan que se les proporcione recursos y estrategias desde las diferentes dimensiones de la vida humana.

Según Palomero (2009) en las estructuras de formación dadas a los docentes universitarios, se supone que únicamente se requieren que estos conozcan de un conjunto de teorías, métodos, y técnicas científicas que garanticen el hacer de los alumnos, ignorando y dejando de lado la condición emocional y de ser social que se identifican en toda persona.

También considera que al docente cuando se le capacita en materia de competencias sociales y emocionales se realiza desde una fundamentación teórico – conceptual, desconociendo la experiencia social y emocional de los docentes en las situaciones de aula. Es decir, cuando excepcionalmente se logra capacitar al docente se hace desde una teoría referida a la emoción sin que dichas definiciones tengan un anclaje previo sobre la situación personal que vivencia cada docente. “A nuestro entender, el principal problema de estos planteamientos radica en que estudian las habilidades sociales de forma aislada del contexto sociocultural e interpersonal en el que luego habrán de ser puestas en práctica” Palomero (2009:147).

Entonces es de entender que este es un problema que no es de fácil abordaje. Sin embargo, no se puede desconocer que las competencias emocionales (habilidades, actitudes y cualidades) cobran importancia actualmente en la profesión docente universitario, dentro de las cuales se pueden destacar como aptitudes personales el autoconocimiento, el autocontrol y la responsabilidad y como aptitudes sociales (interpersonales), la empatía y comunicación.

### **Aptitudes personales:**

#### **El autoconocimiento (Conocerse a sí mismo):**

Abundan las frases de personalidades relacionadas con este aspecto desde Sócrates con su famoso “Conócete a ti mismo” Shakespeare “De todos los conocimientos posibles, el más sabio y útil es conocerse a sí mismo” Einstein “Conocer bien a los otros es ser inteligente; conocerse bien así mismo es sabiduría” Weisinger “La clave para gestionar a otros de manera efectiva es manejarse uno mismo primero, cuando más conoces de ti mismo, mas puedes relacionarte con los demás desde una posición de confianza, seguridad en uno mismo y fortaleza”. Todas las anteriores frases y otras que se puedan señalar en el mismo sentido dan claridad sobre la necesidad del conocimiento de sí. Es importante reconocer los estados de ánimo y sus efectos para poder pasar a entender y controlar las emociones.

En este sentido, es fundamental que dentro del desarrollo de habilidades emocionales del profesor estos logren identificar y hacerse responsables de su experiencia propia, ya que solo y únicamente desde dicho reconocimiento se pueden comprender las emociones de terceros. Si se reconocen las emociones y por qué se presentan es posible el conocimiento de si mismo. Ejemplo: Un profesor llega al aula y ve al mismo estudiante que le presta poca atención a su clase y a su vez distrae a sus compañeros, empiezan a surgir sentimientos de frustración, enojo y hasta posible apatía. Pero que hace que el comportamiento de este alumno cause en el docente estos sentimientos? Cuando se logran identificar emociones y a su vez la causa de origen de ellas es donde mayor posibilidad de autocontrol y autoconocimiento puede darse.

#### **El autocontrol:**

El autocontrol, no significa la negación de las emociones, por el contrario es hacerse consciente de ellas, conocerlas, identificarlas y llegar a comprender porque se presentan para poder dominarlas y como afirma Codina (2010:73)... “utilizar ésta comprensión para transformar las situaciones en nuestro beneficio”. Un docente que sabe manejar sus emociones e impulsos y que puede ante situaciones difíciles ver con claridad soluciones demuestra autocontrol y son confiables ante sus estudiantes porque saben que no van a estar sujetos a estadios emocionales del profesor.

#### **La responsabilidad:**

La responsabilidad se relaciona con los conceptos de autonomía y autocontrol anteriormente mencionados. Se muestra entonces como la capacidad del docente para asumir como propios las emociones y pensamientos. Es una capacidad relacionada con la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Es probable que el docente demuestre dificultad para responder ante

dichos sentimientos, proyectando responsabilidad de su experiencia en el comportamiento de los alumnos, demostrando falta de autoconciencia y hasta de autocontrol de dichas emociones Palomero (2009).

### **Aptitudes sociales:**

#### **La empatía:**

Se entiende por empatía o actitud empática la habilidad que tiene una persona para “ponerse en el lugar del otro”. Para ello es necesario realizar primero un trabajo de autoconocimiento, ya que resulta difícil descifrar los sentimientos y necesidades de otros si aún no se han explorado y conocidos las propias.

Una persona empática demuestra estar atenta a los puntos de vista, necesidades y/o sentimientos de los demás incluso cuando estos no han sido expresados. Bien lo decía Mahatma Gandhi “Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista”.

Así mismo, esta habilidad social permite interactuar mejor y lograr un auténtico servicio al otro.

#### **La comunicación:**

Es la capacidad para transmitir ideas claras y precisas bien sea desde lenguaje verbal y no verbal a un interlocutor. Para que una comunicación sea efectiva también el interlocutor debe ajustarse a las características personales de su receptor. Es decir no es lo mismo establecer una base comunicacional con un estudiante de primaria que con un estudiante de grado, se entiende que son niveles con diferentes etapas de desarrollo y por ende es necesario ajustar el lenguaje.

Cuando se habla de una comunicación eficaz también se entiende que dicha relación debe darse en el marco de lo asertivo pues no solo se trata de defender el punto de vista propio sino que también implica demostrar respeto por las ideas ajenas cuidando los contextos en los que se comunica.

Para casi todas las profesiones es primordial el desarrollo de una comunicación efectiva. Sin embargo, para el docente cobra vital importancia porque en su accionar laboral siempre deberá tener comunicación grupal, lo que implica un mayor esfuerzo y habilidad comunicacional dado que se interactúa con diversos sujetos.

## **4. CONCLUSIONES**

En la presente comunicación se han señalado relevantes aptitudes sociales y personales que debe desarrollar el docente universitario en su ejercicio laboral. Sin embargo, conviene indicar que al ser un tema de aptitud y hasta de actitud el proceso es lento en aquellas personas que no han desarrollado del todo dichos elementos. En cuanto se habla de un proceso de transformación en el que la disposición de reconocer las emociones propias y ajenas es la constante.

Actuar desde la inteligencia emocional no es solamente un trabajo teórico o de talleres sobre el tema, por el contrario se requiere de un proceso largo de formación desde todos los sentidos y enfoques humanos. Es un proceso que incluye adquisición de conocimientos y destrezas en consonancia con actitudes propias de la labor docente.

Es importante que el docente universitario reconozca que su formación no se basa únicamente en aspectos disciplinarios y pedagógicos sino que se requiere el desarrollo de las diferentes competencias emocionales lo cual es posible si se realizan trabajos de autoconocimiento y autoevaluación direccionando su movimiento afectivo de manera que se convierta en un modelo de liderazgo efectivo para sus estudiantes.

Las nuevas tendencias educativas propugnan por el aprendizaje autónomo del estudiante universitario, dejando de lado el profesor autoritario y dueño del conocimiento para centrarse en la actividad de un profesor motivador y acompañante en el proceso formativo.

En este contexto, por lo tanto se requiere de un profesor emocionalmente inteligente que permita entrar en interacción con estudiantes caracterizados por múltiples condiciones emocionales, afectivas y sociales, desde ahí se logrará el verdadero propósito de formar estudiantes creativos, con capacidad argumentativa, y hermenéutica para crear nuevo conocimiento y formas de vida adecuadas en un mundo que demanda un manejo conciliador de los problemas y del conflicto.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, M., RIART, J., MARTÍNEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). El modelo de programas. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, 85-102. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, S.A.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- CODINA JIMÉNEZ, A. (2010). *Inteligencia emocional para el trabajo de dirección: aptitudes y herramientas*. Cali: Universidad Libre.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- GOLEMAN, D. (1999a). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- GOLEMAN, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÓPEZ, E. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

PALOMERO FERNÁNDEZ, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. [En línea] <<http://www.aufop.com>> [3 de abril del 2013].

PÉREZ PAULA, I. y GARANTO, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires.

RENOM, A. y BISQUERRA, R. (2003). *Educación emocional en la educación primaria: 6-12 años*. Barcelona: Praxis.

SHAPIRO, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Javier Vergara Ed.

STEINER, C., y PERRY, P. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.

ZACCAGNINI, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

# LA EMOCIÓN, REFERENCIA IMPORTANTE DEL COMPORTAMIENTO COMPETENTE

ADRIAN SIMON

*Universidad "Petru Maior" Tîrgu-Mures, Rumanía*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se caracteriza por los cambios radicales que pasan en la familia, educación, ciencia, religión y en cualquier aspecto de la vida.

Vivir en este mundo requiere un alto grado de adaptación y se conecta emocionalmente.

Las emociones influyen tanto en las decisiones como en las actitudes adoptadas frente a los demás. Todas nuestras emociones tienen una utilidad. De no ser adoptadas, implicaría perder una información valiosa para seguir desarrollando nuestra capacidad de aprendizaje. Ellas juegan un papel importante en las etapas de cada uno, a lo largo de nuestra vida.

Aunque estas presentan numerosas características, unas de comportamiento natural y otras fisiológicas, realmente las psicológicas son las que se antepone a estas.

Una gran parte de nuestras competencias y la manera como se ejecutan son influenciadas en el medio en que se crean.

Este comportamiento de aproximación naturalista me apasiona desde hace mucho tiempo. Las emociones dan color a nuestra vida cotidiana, son agradables, estimulantes y dolorosas y a veces nos molesta y nos obstaculizan, pero siempre animan. Hoy en día, en las reuniones con especialistas en la importancia de los dominios, los estudios de los jóvenes como estudiantes graduados y sus seres queridos se llenan con la misma emoción de entrar en relaciones comerciales y de amistad.

Las discusiones de los profesores y la generación más joven de mi país, Rumanía, se encuentra muy preocupada con este enfoque que hoy en día es de plena actualidad, y que tiene una gran importancia emocional. Esta ponencia enriquecerá nuestros debates tanto en la comunidad científica, pero, obviamente, en lo emocional y sentimental. La eliminación de las fronteras es un hecho real y logra un estado de ánimo digno de la condición humana de los comienzos del siglo XXI. ¡Se trata de una actuación que se consume con mucho gusto!

En este punto expreso que mis emociones de las que escribo son grandes (que se encuentran en un estado de normalidad) y hay que darse cuenta de la magnitud, la complejidad del tema y su importancia en la vida social a través de las interacciones cotidianas. ¿Alguna vez has pensado en cómo sería la vida sin emociones? No sería maravilloso amanecer sin nuestra música favorita, no me gustaría dejar de sentir este amor edificante y encontrarme con amigos que no me cause ningún placer. En resumen, el mundo sería aburrido y monótono. Pero, para nuestra satisfacción y felicidad espero que las cosas no sucedan así. Casi todos los seres humanos tienen una relación especial con las emociones.

Algunas se consideran esenciales, otros un capricho agradable, elegante o molesto. Hay investigadores que afirman que las emociones y las relaciones interpersonales complicadas perturban el juicio, de acuerdo con ellos, si usted quiere funcionar en la vida es preferible no acercarse demasiado a lo emocional. Muchos otros hacen una distinción entre las emociones y les gustaría sentir la movilización constante de caracteres dados (un ejemplo que nos ocupa es el estado *moción* del actor al principio de la serie, a pesar de que ha desempeñado ese papel decenas o cientos de veces), los odiamos y queremos descartarlos.

¿Cómo se sienten las emociones? Usted tiene amigos preciados o enemigos a controlar? Las emociones son un componente esencial de nuestro funcionamiento fisiológico. Están continuamente en nuestro cuerpo y presentes en nuestra memoria. Esta actitud se matiza ante la vida para influir en la forma en que nos relacionamos y evaluamos nuestras experiencias.

Las emociones alteran continuamente nuestro estado interior, que nos informa de lo que ocurre en las profundidades de nuestro cuerpo, de cómo nos afectan en nuestro medio ambiente. Desde su participación en la regulación de tensión interna, las emociones son responsables de nuestro bienestar espiritual o malestar. Por extraño que parezca, estamos sólo parcialmente conscientes de la presencia de las emociones y su impacto en nuestro bienestar físico y también el funcionamiento psicológico que ocurre a menudo sin nuestro conocimiento.

Como un componente central de la emoción es la manifestación fisiológica, hoy es evidente que las manifestaciones del comportamiento, así como cualquier estado mental, son los defensores de los procesos orgánicos. No hay pensamiento del cerebro o el comportamiento sin el cuerpo, y la vida emocional no evade la regla. Creo que nadie intenta convencerse de ello. Más allá de la cuestión de los niveles de explicación (competencia, rendimiento) hay un problema al definir el objeto. Sin emociones las definiciones son imprecisas y, por lo tanto, determina que toda la fisiología específica sea muy aleatoria. Una nota explicativa es que los investigadores a menudo llegan a una cantidad de datos heterogéneos, un ejemplo es la emisión **El Enviado Especial** (FR2) de 1 de abril de 1993, titulado „Sexo y vida”. Parte del problema es el comentario de los tres científicos en la orilla de una secuencia de la serie EE.UU. *The Young and the Restless*, en la que un joven le declara su deseo a una mujer joven que está de acuerdo, pero luego no se presentan sexualmente debido a una repentina impotencia.

Monique Brillon en su libro, *¿Que savons-nous du pouvoir des émotions?* (¿Qué sabemos sobre el poder de las emociones?). Abordan los vínculos entre el cuerpo y el espíritu a través de la idea, que juega un papel fundamental en el mantenimiento de la salud, ya que ofrece una manera de escapar de la tensión física que despierta emociones.

Esencialmente, sin embargo, el componente principal, proporciona un lenguaje común entre el cuerpo, la mente y la emoción.

¿Hay buenas emociones para ser cultivadas y malas emociones a eliminar de nuestras vidas? En la sociedad actual, basada únicamente en el rendimiento a veces por los deportes, la falta de juego limpio (vea la intención de los entrenadores y atletas de consentimiento que se trate) a cualquier precio consiste en conseguir el primer lugar, que es posible alcanzar sin una deshonrosa vista de carácter requerido para alcanzar un máximo de forma física y mental llevado a supervalorar emociones que sirven como la base para el bienestar y para rechazar los que plantean un malestar.

Las llamadas emociones negativas que a menudo acompañan a un estado de estrés han de ser combatidos. Sin embargo, tienen su importancia, y su rechazo puede tener un empeoramiento del problema de su presencia: nos avergonzamos de estar triste, nos sentimos culpables porque somos tan propensos a la culpabilidad.

El aumento del número de las emociones estresantes nos lleva a un círculo vicioso que cada vez es más incómodo. Sería preferible domar a estos enemigos y hacerlos aliados en lugar de protegerse contra ellos. Cuando reflexionamos sobre el tema, entramos en el fascinante mundo de las emociones a conocer. ¿Qué emociones se crean en el cuerpo? ¿Sus usos? La distinción entre el sentimiento y la emoción nos permitirá entender mejor la conexión entre el pensamiento, la memoria y la emoción, para predecir la importancia de los hábitos de salud para llegar a un acuerdo con ellos, ya sea positivo o negativo. Aunque las emociones negativas que se conviertan en enemigos, podemos luchar contra ellos.

¿Cómo es de importante volver a estar juntos con todas nuestras emociones, aprender a reconciliarse con ellos, hacernos amigos? Las emociones influyen tanto en las decisiones que tomamos y la actitud que adoptamos hacia otros. Mientras que para algunos - el amor, la alegría y la esperanza son agradables, otros - la ira, la tristeza o vergüenza - nos causan estrés. ¿Qué sucede cuando se intenta ignorar las emociones?

El desarrollo emocional del tema en términos de la ontogenia abarca varios conceptos y principios.

| CONCEPTOS                                | PRINCIPIOS   |
|--|--|
| 1. El desarrollo de la vida              | No tiene una ruta en la etapa de la primacía en la determinación del desarrollo  |
| 2. Multidireccional                      | Existe una considerable diversidad o pluralismo de los cambios de dirección que hacen que la ontogénesis se centre en un área  |
| 3. El desarrollo como ganancia / pérdida | Proceso de desarrollo no se refiere a una tendencia a aumentar la eficiencia de dicha maduración gradual. El desarrollo del curso de la vida siempre se refiere a la combinación de las ganancias (de edad) y la pérdida (disminución) de las capacidades individuales |
| 4. Plasticidad                           | Dependiendo de las condiciones de vida y plasticidad de las experiencias de un individuo durante su desarrollo puede adoptar muchas formas.  |

Está claro que no puede ser que la emoción y la razón sean mutuamente excluyentes. Aunque parece que muchos estudios atribuyen el carácter de la emoción irracional, las cosas de hecho, son todo lo contrario: la emoción depende de la razón.

Al adoptar esta posición, la controversia filosófica surge, es decir, si los seres humanos están interviniendo con las criaturas racionales por excelencia, o irracional. Una posición de influencia con respecto a este tema, característica del siglo XX, se niega a considerar la capacidad del ser humano de razonar lógicamente, se considera que las personas piensan emocionalmente, y las actividades humanas tanto ilógico e irracional serían una ilusión.

Esta forma de pensar es típica de una serie de dramaturgos, entre las que destacan Samuel Beckett, Friedrich Dürrenmatt, Jean Genet, el gran rumano Eugenio Ionesco que llegó a ser miembro de la Academia Francesca y Harold Pinter. Las obras escritas por ellos afirman que la existencia humana es absurda e irracional, debido a su falta de contenido positivo.

Se debe, por supuesto, tener en cuenta que los individuos tienden a sentirse optimista o pesimista - existente, significa que para algunos de ellos, el absurdo y la tragedia son dominantes, mientras que en otra parte domina el carácter idealizado de los esfuerzos humanos presentados por el cumplimiento de las metas.

Los valores, objetivos y creencias contribuyen a la generación de emociones que desarrolla y se forman, como los esfuerzos, para lograr sus deseos (goles). Después de las necesidades biológicas básicas, las personas quieren, entre otras cosas, para obtener el éxito, la reputación (aunque es sólo ser una celebridad), la prosperidad poder, el placer, el sentido de pertenencia a la plena integración social y cordial, de afecto con los demás.

### Perspectiva socio-cultural

Vivimos en medio de una compleja red de relaciones, cada una de las cuales tiene la capacidad potencial de generar emociones. Éstos toman diversas formas, de las conexiones con los miembros de la familia y de las relaciones sociales que implican un mayor grado de desapego, siendo dentro de los diferentes grupos religiosos o étnicos, entre comunidades locales y nacionales. La sociedad y la cultura como producto de la acción humana está en continuo desarrollo, lo que implica un alejamiento de las formas tradicionales de pensar, sentir y actuar.

Las estructuras socioculturales comenzaron a existir en la antigüedad con un carácter útil o necesario, pero una vez que se estabilizaron, tienden a persistir y ser transmitido de una generación a otra como las normas de conducta y de las instituciones sociales que requieren ciertas reglas de conducta más o menos fija.

Cuando nacen los niños constituye un contexto social incluyendo una serie de convenciones sociales que deben ser observadas y las personas que viven en esa sociedad sólo tienen un control limitado sobre ellos. Desde el nacimiento, los niños se ven obligados, al igual que los de las generaciones venideras, a aprender este orden social, ya que deben aprender sobre el medio ambiente. Todos somos el producto del medio ambiente físico y social que da forma a nuestras vidas como el pensamiento, las emociones y los comportamientos - dos años de formación de la infancia será importante para toda la vida.

Sin embargo, como las percepciones individuales sobre realidades físicas pueden ser diferentes, y la existencia de un marco social común no siempre es percibido de manera similar. La realidad social del mundo subjetivo de cada individuo es un personaje singular que nunca será plenamente compartida por otros. Cada uno tiene sus propios proyectos, significados, pensamientos, sentimientos, deseos y acciones. Por lo tanto, la manera en que se construye la realidad social difiere de un individuo a otro.

### La sociedad, la cultura y el individuo

A nivel social, debe haber una diferenciación de los componentes del sistema social, relacionados con las emociones. Un número de variables interdependientes relevantes para el desarrollo de la personalidad. Toma nota de las etapas de desarrollo de las variables independientes (tiempo libre) y la situación independiente (situación libre), que describen los patrones normativos individuales con un carácter estable, manteniéndose relativamente largo.

Entonces si tenemos en cuenta el papel de las influencias socioculturales en el desarrollo emocional y cambios debido a su énfasis está en las variables específicas de la etapa de desarrollo, como los específicos de la situación, si tenemos en cuenta las variables de personalidad estables, tales como los rasgos emocionales, prestamos más atención a la etapa de desarrollo variables independientes, es decir, la independencia de situación.

Cada una de estas perspectivas aborda sólo aspectos parciales de la historia del desarrollo individual. Las variables de estudio, etapa específica de desarrollo es una preocupación importante para la psicología del desarrollo, ya que tienen un carácter inestable y cambia durante la vida. El cambio con profundas implicaciones en la emoción y la adaptación es una característica inherente de la existencia.

El cambio ambiental es una importante fuente de estrés psicológico y el sufrimiento de los adultos que han sido desarraigados y desplazados en una cultura diferente, el choque cultural es un reto importante.

La emoción y el funcionamiento social gran parte de nuestro tiempo y energía se gastan en la adopción de requisitos existenciales de comportamiento para la gestión de las demandas sociales y el medio ambiente externo, en el aprovechamiento de los recursos y las oportunidades necesarias para el logro de las metas y los valores individuales o de grupo. Es importante tener en cuenta los factores ambientales que influyen en el funcionamiento social.

Algunas personas lo hacen así debido a las condiciones favorables de vida, mientras que otros están haciendo, así, a pesar de las dificultades, una tercera categoría son aquellos que no lo hacen debido a la existencia de condiciones adversas, lo que puede ocurrir incluso cuando las condiciones son favorable. Este usted necesita un cierto nivel de rendimiento, que debe variar en función de la tarea de alcanzar las metas individuales y las realidades del entorno externo. Es importante entender que las emociones, incluso las negativas tales como la ansiedad, no siempre producen una disminución en el rendimiento y, de hecho, pueden incluso facilitar que inducen o cualquier cambio, por lo menos en un nivel medio.

Cabe señalar que las emociones positivas generan procesos que tienen un efecto positivo en el rendimiento y el funcionamiento social.

Las emociones son el resultado de un compromiso en relación con el ejercicio del poder de propuesta, por lo que no es descabellado sentirse triste o feliz, dependiendo del éxito de esta empresa. Una potencia similar es darse cuenta de lo que hay que hacer para conseguirlo, y reconocer el éxito o el fracaso sin duda hacen referencia a la emotividad humana.

## REFERENCIAS

- AUN WEOR, S. *Psihologie revoluționară*. © AGEAC/2005 [En línea] <www.ageac.org/romania>.
- BREZEANU, P. (COORD.), SIMON, A., FLORESCU, D. (2012). *Tehnici și operațiuni bancare pentru administrarea afacerilor*. București: Cavallioti.
- BREZEANU, P. (COORD.), POANTA, D., SIMON, A. (2012). *Aspecte practice de finanțe personale*. București: Cavallioti.
- BRILLON, M. (2010). *Emoțiile pozitive, negative, și sănătatea: teama, furia și agresivitatea, iubirea, bucuria și tristețea, speranța și deznădejdea, rușinea*. Iași: Polirom.
- COLWELL, P. (2003). *Cheia succesului. Drumul spre reușită*. Iași: Polirom.
- COSNIER, J. (2002). *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom.
- D'AMBRA, G. (2005). *Coeficientul emoțional*. București: Teora.
- DRĂGAN, I. (COORD.), ȘTEFĂNESCU, P. (COORD.), POVARĂ, A., VELICU, A. (2009). *Reprezentarea violenței televizuale și protecția copilului*. București: Vanemonde.
- DYLAN, E. (2005). *Emoția—Foarte scurtă introducere*. București: BIC ALL.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., FRIEDLANDER, B. S. (2007). *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: CurteaVeche Publishing.
- GOLEMAN, D. (2008). *Inteligența emoțională, ediția a 3-a*. București: CurteaVeche Publishing.
- JUNG, C.G. (2003). *Opere complete vol. 6, Tipuri psihologice*. București: Trei.
- LAZARUS, R.S. (2011). *Emoție și adaptare*. București: Trei.
- ROCO, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom.
- SIMON, A. (2012). *Omul 3G (trei generații), lucrare prezentată la Școala Academică de Sociologie, ediția a VI-a 2012, Tîrgu-Lăpuș, Romania, cu tema Dialogul între generații, apărută în volum*. București: VIS Print.