

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

Reflexiones, experiencias
profesionales
e investigaciones



COORDINACIÓN DE LA OBRA:

SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ
FRANCISCO ROYO MÁS
JOSÉ LUIS SOLER NAGÉS
LUCÍA APARÍCIO MORENO



Universidad
Zaragoza

Copiright: Los autores

Edita: Universidad de Zaragoza
2014

Coordinadores

Santos Orejudo Hernández
Francisco Royo Más
José Luis Soler Nages
Lucía Aparicio Moreno

Colaboradores:

Conchita Berruete
Conchita Casales
Fermín Carrillo
Norberto Cuartero
Clara García Abós
Carlos Hué
Beatriz Marcos
Alfonso Royo
Jesús Zapatero

ISBN:

Esta obra recoge las aportaciones de muchas personas interesadas en la Educación Emocional y la Felicidad. Tras su participación en el I-Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, que tuvo lugar en mayo de 2013 en la ciudad de Zaragoza, la organización ofreció a algunos participantes ampliar su aportación al congreso en un formato de capítulo de libro, de tal manera que en el mismo se recogen las experiencias profesionales, las investigaciones y la reflexiones más relevantes de este encuentro. La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía corrió con la organización del mismo y contó, entre otros, con la colaboración de la Universidad de Zaragoza. Supuso un punto de encuentro de más 500 profesionales e investigadores interesados en esta temática.

La coordinación de la obra ha recaído en cuatro miembros del comité científico, todos ellos profesores o investigadores de la Universidad de Zaragoza, con experiencia en la tarea de coordinar, revisar y unificar la publicación final.

La gran respuesta obtenida desde todos los ámbitos de trabajo representados en el congreso ha enriquecido notablemente la obra, puesto que las participaciones provienen de las exposiciones llevadas a cabo en las Conferencias Plenarias, en los Symposiums, en las Comunicaciones, en los Posters, en las Mesas Redondas y en los Talleres. Hemos optado por clasificar los trabajos en cuatro grandes apartados: Introducción, Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones Científicas, que esperamos sirva al lector para navegar más fácilmente por este océano de viajeros emocionales.

Nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han aportado su granito de arena a esta obra, por compartir sus experiencias y conocimientos tanto con la comunidad científica, como con todas aquellas personas comprometidas en la apasionante aventura de la Inteligencia Emocional y en la de promover el Bienestar y la Felicidad.

EL EQUIPO COORDINADOR

INDICE

PRÓLOGO...10

Claude Steiner

1ª PARTE: INTRODUCCIÓN

1. La importancia de la inteligencia emocional en la escuela del futuro ...13

Juan A. Planas Domingo

2. Situación de la educación emocional en España ...23

Rafael Bisquerra Alzina

3. Bienestar profesional e inteligencia emocional ...42

Carlos Hué García

4. Neuroscienze i neuroni specchio. Il teatro come palestra dell'intersoggettività ...68

Gabriele Sofia

2ª PARTE: REFLEXIONES

5. La importancia de la actitud y la Inteligencia Emocional ...81

Carlos Andreu Pintado

6. Inteligencia emocional y mediación familiar...84

Ana M. Aranda Rufas

7. ¿Se puede medir la inteligencia emocional? El Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On y su utilización en contextos clínico-sanitarios, socioeducativos y empresariales?... 98

Miguel Ángel Broc Caverro, Rosario Martínez Ramia, Susana Broc Martínez

8. Pensar, sentir y actuar con inteligencia emocional...113

Agustín Caruana Vañó

9. Taller de emociones y actividad física...130

Conchita Casales Jasso

10. El papel del profesor como líder educativo y motor de cambio de la escuela hoy...145

María Luisa Fernández Díez

11. La Inteligencia emocional en el desarrollo integral de la persona...150

Martha Leticia Gaeta, María Concepción Márquez, Elena Escolano, María Luisa Herrero

12. Inteligencia y educación emocional: conceptualización, dificultades y retos en el currículo de educación primaria...160

Javier Gómez López

13. De los pies a la cabeza...175

Javier Hernández Aguirán

14. Lo que decimos que nos hace felices...180

Sergio Ibáñez Laborda

15. Los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera: Entre emoción, cognición y aprendizaje específico...199

Laurane Jarie

16. Aprender a ser personas...212

Rosa Mª Llorente García

17. ¿Hacia dónde vamos? Algunos pensamientos sobre la educación y la educación emocional ...225

Paul McMahon

18. Lo emocional en la formación del profesorado ...235

Lucía Montero Basquero

19. La carrera de la felicidad ...244

Julieta París Cristóbal

20. Risoterapia: Aplicaciones educativas del humor, la risa y la sonrisa ...248

Mª Isabel Riezu Ochoa, Arthur Verburg

21. Política educativa, educación comprensiva e inteligencia emocional en la educación secundaria: el profesor como agente de cambio ...261

José Luis Soler Nage

22. Sugestión, visualización, relajación y control de las emociones. Aprendiendo a controlar nuestra mente...274

Fernando Sopesens Serrano

23. Taller de Besos: Chocolate y Vino ... 287

Jesús Tolosana

3ª PARTE: EXPERIENCIAS PROFESIONALES

24. Intervención educativa en el ámbito deportivo basada en la psicología positiva y la atención plena ...300

Raquel Albertín Marco, Antonio Ventura-Traveser Bosh

25. Del dicho al hecho solo hay un taller ...316

Mª Eugenia Blanco Lalinde, Cristina Lucientes García

26. Proyecto de aplicación práctica en Inteligencia Emocional a través de cuentos, talleres y cuenta-cuentos asociados a los primeros ...326

Lluvia Bustos Sepúlveda, Marta Bustos Sepúlveda, Irene Bustos Sepúlveda

27. El abordaje de la inteligencia emocional en la discapacidad: La mejora de la calidad de vida en un centro de educación especial ...333

Roberto Casado Lozano

28. Tutorización de juegos emocionales en Educación Física: Experiencia en un centro marginal ...337

Antonio Jesús Casimiro, Ramón L Espinoza, Carlos Mateo Sánchez, José Antonio Sande

29. Programa de intervención psicológica para supervivientes de cáncer (IPSSCA) ...353

Laura Celma, Mónica Peralta

30. Academia de la felicidad: para construir un mundo mejor, somos todos necesarios ...373

Laura Cortés Robres, María Gonzalvo del Arco

31. Inteligencia emocional y Violencia de género: un análisis de competencias emocionales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas, durante el periodo 2010-2012, en la provincia de Zaragoza ...384

M. Carmen Fernández Vázquez

- 32. La práctica de la Educación Emocional en el 2º ciclo de Educación Infantil ...397**
Mª Cristina Frías Herce
- 33. Técnicas de coaching como herramienta docente para el desarrollo de la inteligencia emocional ...412**
Javier Gómez López, Victor Del Prete Mainer
- 34. Educación emocional a través del cuento ...425**
Begoña Ibarrola
- 35. La música: productora y canalizadora de emociones en el primer ciclo de educación infantil: Experiencia en un Centro de Educación Infantil ...437**
Felipe Jiménez Mediano
- 36. Cuerpo – mente – emoción (Alfabetización Emocional) ...441**
Pilar Langarita Aldea
- 37. Coaching e hipnosis como autopista hacia la salud ...451**
Teresa Logroño Torres, Pilar Relancio Gutiérrez
- 38. Experiencia de educación emocional en un centro de Educación Primaria ...463**
Sonia López Díaz-Villabella
- 39. Y tú... ¿estás en On? Práctica educ-acción: hay lecciones que no se olvidan ...472**
Ignacio Martínez García, Ana Beatriz Moliné Juste
- 40. GAD.Experiencia de un programa de atención psicológica de cercanía desde los servicios sociales básicos ...488**
Adrià Pagès-Mimó, Aleix Barrera Corominas
- 41. Mimarte: una experiencia vital de aprendizaje corporal en educación infantil ...498**
Cristina Rodríguez Morante
- 42. Encuentro de Emociones. Asesorías para Jóvenes del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza ...506**
Francisco Royo, Pilar Ester, Jacobo Cano, Carla San Martín, Silberio Sáez, Santiago Frago, Olga Tolosa, Iván Sanz, Violeta Pérez
- 43. El vínculo emocional profesor-alumno en un programa de diversificación curricular ...519**
Delia María Sáez González
- 44. El proceso creativo desde la interdisciplinariedad: la creación de una canción ...530**
Rosa Mª Serrano Pastor
- 45. El desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de la música ...544**
Rosa Mª Serrano Pastor
- 46. El aprendizaje-servicio y las competencias genéricas o transversales ...555**
Sandra Vázquez, Tatiana Gayán, Belén Dieste, Diana Aristizabal, Pilar Arranz
- 47. El cine y la crisis económica como ocasión para trabajar en el aula las relaciones entre lo racional y lo emocional ...566**
Miguel Vázquez Freire
- 48. Inteligencia emocional y social en centros docentes ...574**
Eva Velasco Llopis
- 49. Un Taller de Caricias muy especial. La historia desde sus inicios ...588**
Joaquín Villa Bruned

4ª PARTE: INVESTIGACIONES

- 50. El desarrollo de competencias de empleabilidad en jóvenes en riesgo de exclusión social ...599**
Estefanía Alonso Bello, Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García, Yaritza Garcés Delgado
- 51. Saber ser y saber hacer del educador para intervenir en Programas de Cualificación Profesional Inicial: relaciones con la inteligencia emocional ...615**
Lucía Aparicio Moreno
- 52. Fortalezas personales: comparación entre la autopercepción, los resultados del vía y la consideración de un buen maestro por parte de los estudiantes de primer curso del grado de educación infantil ...624**
Diana Aristizábal Parra, Belén Dieste Gracia, Clara García Abós
- 53. El optimismo en relación al fracaso escolar ...640**
Ana Cristina Blasco Serrano
- 54. Empatía y bienestar en unas colonias musicales ...651**
Diego Calderón Garrido, Josep Gustems Carnicer, Caterina Calderón Garrido
- 55. La Inteligencia Emocional como factor protector de éxito en deporte de alto rendimiento ...659**
Amador Cernuda Lago
- 56. La educación emocional en la familia ...672**
Manuel Javier Cejudo Prado
- 57. El miedo en futbolistas jóvenes ...687**
Lorena Cos San Higinio
- 58. Estudio de caso: Equipo Cadete de Fútbol del RSD Santa Isabel ...696**
Yolanda Cuevas Aineto
- 59. ¿Cuál es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de 3º de la ESO después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional? ...704**
Laura Sánchez Calleja, Antonio Sánchez Román
- 60. Diferencias en los indicadores conductuales de autorregulación emocional infantil según niveles de competencia emocional materna ...718**
Elena Escolano-Pérez, Marian Acero-Ferrero, María Luisa Herrero-Nivela
- 61. Proyectos de vida: la importancia de educar en emociones y habilidades sociales ...728**
Yaritza Garcés Delgado, Lidia E. Santana Vega, Luis Feliciano García, Estefanía Alonso Bello
- 62. Reducir la ansiedad frente a las matemáticas: el bienestar emocional como herramienta didáctica ...743**
Maria Gracia-Bafalluy, Elena Escolano-Pérez
- 63. Beneficios de la regulación emocional en el rendimiento académico de los adolescentes ...756**
Pilar Lázaro Ricart, Pilar Mireya Rueda Carcelén
- 64. La educación emocional y su incidencia en los valores de los estudiantes de educación superior ...768**
Yumary Josefina Lima Ruiz
- 65. La Inteligencia Emocional en la adolescencia: La competencia comunicativa y el autoconcepto ...776**
Blanca López, Oihane Fernández, Estibaliz Ramos

- 66. Lo emocional en el contexto de la investigación psicopedagógica en Cuba: Actualidad, Paradojas y Desafíos ...783**
Beatriz Marcos Marín
- 67. Regulación emocional y vínculo afectivo con el entorno escolar ...794**
Laia Mestres Pastor, Núria Pérez Escoda
- 68. Estilos de comunicación de los estudiantes en el manejo de conflictos con padres, amigos y compañeros ...806**
Jasone Mondragón Lasagabaster, Silvia Esteve Maciá
- 69. La felicidad eudaimónica en el entorno laboral: estudio piloto para una nueva propuesta de medición ...816**
J. Muñoz, A. Grilló, Ó. Díaz, T. Buil
- 70. La influencia del género en las competencias emocionales en la infancia ...848**
Ana Ordóñez López, M. Carmen Mateu Marqués, Remedios González Barró, Olatz Gómez Llorens
- 71. Relación entre quejas somáticas, conciencia emocional y estados de ánimo en la infancia ...858**
Rosa Mercedes de Juan Alfonso, Ana Ordóñez López, Inmaculada Montoya Castilla, Remedios González Barrón
- 72. Prevención y adaptación cultural en el Programa de Competencia Familiar (PCF) ...868**
Carmen Orte Socías, Miquela Ginard Ginard, Lluís Ballester Brage
- 73. Eficacia de programa de intervención en inteligencia emocional con entrenadores de fútbol infantil: correlación entre inteligencia emocional, burnout y fair play ...881**
Ana Isabel Peinado Portero, Enrique J. Garcés de los Fayos Ruíz, Francisco José Ortín Moreno
- 74. Inteligencia emocional y psicología positiva en el enfermo de cáncer y su pareja: una revisión bibliográfica ...894**
Ana Isabel Peinado Portero, Enrique J. Garcés de los Fayos Ruíz
- 75. Adaptación del programa “aulas felices” para su aplicación en el aula penitenciaria de Daroca , a través del proyecto: “Educación para la felicidad” ...910**
Iñaki Pérez Aznar, Diana Aristizábal Parra
- 76. La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria ...930**
Núria Pérez-Escoda, Èlia López Cassà, Mercedes Torrado Fonseca
- 77. La atención plena: una herramienta para cambiar el perfil emocional de los adolescentes ...942**
Luis M^a Rodríguez Barreiro, Rosa M^a Ríos Vicente
- 78. Mejora de las habilidades sociales, emocionales y de atención plena (mindfulness) para jóvenes en el aula: Programa SEA ...950**
César Rodríguez Ledo, Santos Orejudo, Luís Rodríguez Barreiro
- 79. Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género ...960**
M^a Rosario Romero Martín, Paula Gelpi Fleta, Mercé Mateu Serra, Pere Lavega Burgués
- 80. El bienestar socioemocional a través de las prácticas motrices introyectivas. Perspectiva de género ...971**
Glòria Rovira Bahillo, Pere Lavega Burgués

81. La incidencia de la inteligencia emocional y la satisfacción vital en función de la variable sexo ...984

Maria Jesús Rubio Martín, María Luz López Delgado, José Miguel Latorre Postigo

82. Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo ...998

Belén Serrano Valenzuela, Santos Orejudo Hernández

83. Bienestar subjetivo, preocupaciones e inteligencia emocional en estudiantes universitarios del área psicopedagógica ...1015

M^a Pilar Teruel Melero, Álvaro Balaguer Estaña

EPÍLOGO. El emociocuento ...1033

Texto: Lucía Aparicio; Ilustración: Dina Compadre

PRÓLOGO

Se encuentran en Zaragoza una serie de corrientes que emanan de un profundo interés tanto en la función como en la dinámica de las emociones.

Por un lado está la investigación científica de Mayer y Salovey iniciada en torno a 1990, que persigue un modelo de estandarización para medir la capacidad de entender y manejar las emociones: la *inteligencia emocional* (EQ o cociente emocional). Este trabajo ha dado como resultado un test que trata de cuantificar esas capacidades de entender y manejar las emociones por parte de un ser humano.

Por otro lado, está la popularización del concepto de EQ, definido con anterioridad por Mayer y Salovey, y lograda por Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* (1995) en el que expone por qué puede ser más importante que el IQ (cociente intelectual), y que vendió millones de copias en docenas de lenguas a lo largo y ancho del mundo. Eso ha permitido introducir dicho concepto de inteligencia emocional en la conciencia popular, siendo adoptado principalmente por escuelas y empresas.

Finalmente, está el resultado práctico de casi cuarenta años de experimentos en *educación emocional centrada en el corazón* ("Educación Emocional", T.A. Journal, vol. 14, n. 3. Julio, 1984) y en el respeto mutuo, que he trabajado basándome en el Análisis Transaccional e introduciendo *diez transacciones básicas* (Berne, 1961), donde cada una de ellas pretende ofrecer un paso en la educación de las emociones, partiendo del denominado caos emocional a la interactividad relacional, pasando por la diferenciación y la empatía.

Cada uno de estas corrientes tiene la capacidad de amplificar las capacidades emocionales básicas: conocer las emociones propias tanto como las de terceras personas, y aprender a manejarlas con el fin de establecer un ámbito de cooperación y bienestar para todos.

Este primer Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar en Zaragoza nos da la oportunidad de explorar estos temas fundamentales para el bienestar de la persona, de los otros y del mundo.

Quiero aprovechar el lema de este Congreso para hacer algunas reflexiones sobre el “bienestar”. Hablamos de estado o sociedad del bienestar, relacionándolo en ocasiones con campañas publicitarias y propagandísticas orquestadas sobre ese concepto del “bienestar”, que parece basarse en aspectos puramente materiales, como pueden ser el último grito en *smartphone*, el nuevo modelo de coche, o viajes a destinos exóticos. En el Análisis Transaccional llevamos más de cincuenta años hablando de “estar bien” (OK). Berne, el creador del AT, decía que todos tenemos una idea sobre nosotros y sobre los demás que configura nuestro mundo, nuestra vida. Dicha idea la resumía en “Yo estoy (bien o mal) y Tú estás (bien o mal). Podemos analizar las diferentes variantes que dan lugar a diversos tipos de comportamientos tanto con nosotros mismos como con los demás, pero sobre todo entendemos que la educación se debe orientar para que cada uno pueda expresarse desde un “Yo estoy bien, Tú estás bien (los otros están bien)”. Ese concepto implica una educación centrada en el afecto, el amor: el corazón.

Claro que es bueno tener bienestar, al menos tan bueno como “estar bien” con uno mismo y con los demás. Aquí, en Zaragoza, estoy muy bien y espero comprobar que ustedes están bien conmigo y unos con otros.

Claude Steiner

1ª PARTE:

INTRODUCCIÓN

1. La importancia de la inteligencia emocional en la escuela del futuro

Juan A. Planas Domingo

Presidente del Comité Organizador del I Congreso de Inteligencia Emocional y

Bienestar

Presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de

España

La Inteligencia Emocional se define como un conjunto de habilidades para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, generar sentimientos que faciliten el pensamiento, entender la emoción y el conocimiento emocional, y regular las emociones, tanto propias como ajenas (Mayer y Salovey, 1997). Se trata, por tanto, de cuatro habilidades diferentes:

- percepción emocional
- facilitación emocional
- comprensión emocional
- regulación emocional

La teoría de la IE parte de diferentes hipótesis de trabajo. En primer lugar, propone que no todas las personas poseen la misma destreza a la hora de poner en marcha estas habilidades emocionales. En segundo lugar, propone que serán aquellas personas con una mayor IE las que posean un mejor ajuste psicológico y social. Por último, propone que la IE se desarrolla a lo largo de todo el proceso evolutivo, desde la infancia hasta la edad adulta, y que puede ser entrenada y mejorada.

Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas.

Las emociones suponen una importancia decisiva en nuestro quehacer cotidiano. No sólo propician la activación y coordinación de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para dar una respuesta adecuada a las demandas de nuestro ambiente, sino que influyen de forma significativa en el modo en que tomamos

decisiones y son una fuente útil de información para comprender las relaciones que se establecen entre las personas y su medio.

Las emociones pueden estar en la base de diferentes problemas psicológicos y/o sociales. La presencia frecuente e intensa de emociones, como la ansiedad o la tristeza, es una de las principales características de los trastornos emocionales (como los trastornos de ansiedad o la depresión), mientras que la ira intensa es una de las variables que subyace a las conductas agresivas. Ante esto cabría preguntarnos, ¿cómo es posible que las emociones posean una función útil y al mismo tiempo ser, en ocasiones, tan perjudiciales?, ¿qué puede explicar que este fenómeno se produzca?

Por ejemplo, ¿cómo puede un muchacho estar atento a las explicaciones de un profesor cuando sus padres están en un proceso de separación y durante la noche anterior han tenido una fuerte discusión?

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales. El perfil del profesor que se necesita en estos momentos es más el de conductor de la clase, el de la persona que sabe extraer lo mejor de cada alumno, que sabe motivar, que favorece una buena interrelación entre todos los alumnos. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas.

La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizás no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y no se prepara

a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibrio personal.

Es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado “no solo en la ‘parte’ cognitiva, sino también en la emocional y social”. ¿Cuántas veces ha ocurrido que nos hemos encontrado con algún alumno triste, desmotivado que fracasa en sus estudios y sin embargo tiene muy buena capacidad?

Cuando recordamos a los profesores que nos han dejado más huella ¿son los que poseían más cualidades científicas o eran aquellos que mostraban más afabilidad, más simpatía o aquellos que nos animaban en los momentos oportunos? El profesorado, en general, no está preparado de forma general en las competencias emocionales. Hasta que no se incorpore en la formación inicial y continua de forma sistemática, con la calidad y duración suficiente, por el momento queda en manos del voluntarismo de unos pocos que se animan a ponerla en práctica. Pero es que además todavía no hay especialistas universitarios formados, ni siquiera existe una sensibilización sobre la importancia de lo que estamos hablando.

Estos son dos ejemplos de la importancia de la educación emocional, tanto en la escuela como en la esfera familiar, de la salud o en el ámbito profesional.

Fomentar la educación emocional es clave en la escuela actual, pero todavía lo va a ser más en el futuro. Desarrollar la Inteligencia Emocional en la escuela es imprescindible para:

- 1) intervenir ante el fracaso
- 2) favorecer la motivación
- 3) facilitar las relaciones humanas
- 4) gestionar conflictos
- 5) prevenir la violencia.

Todos estos problemas se vienen abordando desde distintas ópticas y los resultados obtenidos no son buenos.

Otro aspecto muy importante es que las competencias emocionales se retroalimentan, es decir, al desarrollar cualquiera de ellas se consigue a la vez mejorar en las otras.

Sin un desarrollo emocional que complemente el desarrollo cognitivo es imposible conseguir el desarrollo integral de nuestros alumnos. En la misma línea se pronuncia el Informe Delors sobre la educación del siglo XXI, cuando plantea que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: conocer, hacer, convivir y ser.

Está comprobado que cuando falla el clima del aula y hay un ambiente de disrupción disminuye el rendimiento y aumenta el fracaso escolar. El profesor Norberto Cuartero, especialista aragonés de Inteligencia Emocional, comenta que los beneficios de la educación emocional se manifiestan principalmente en progresos significativos en el alumnado en cuanto a:

- Competencias sociales y emocionales
- Mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela
- Comportamiento positivo en clase
- Mejora del clima de clase
- Reducción del comportamiento disruptivo
- Mejora del rendimiento académico

Y por otro lado, supone una disminución en los problemas de comportamiento, en la agresividad y en la ansiedad y el estrés.

Para corroborar estas intuiciones hay que tener en cuenta investigaciones recientes tal como las llevadas a cabo por parte del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. Hay que dejar constancia de que lleva trabajando más de 10 años en diferentes líneas de investigación centradas en comprobar varias hipótesis de la relación de la Inteligencia Emocional en el rendimiento escolar. El objetivo de una de estas líneas fue analizar la influencia de la IE en el ajuste psicosocial de los adolescentes. Es decir, examinar si el nivel de destreza a la hora de percibir las emociones de los demás (una de las habilidades integradas en la IE) influye de forma positiva en el ajuste psicológico y social de los adolescentes.

Para ello, se llevaron a cabo dos estudios diferentes. En el primer estudio (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), 255 estudiantes de la ESO completaron voluntariamente tres medidas diferentes. Por una parte, una medida de percepción emocional, consistía en identificar el grado en que diferentes sentimientos son expresados a través de la expresión facial. Por otra parte, diferentes subescalas del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC), una de las pruebas más reconocidas para la evaluación socio-emocional de niños y adolescentes. Por último, una medida de los rasgos de personalidad de neuroticismo y extraversión.

Los resultados revelaron que aquellos alumnos con mejores niveles de percepción emocional poseían mayores niveles de confianza consigo mismos, mejores relaciones con amigos y con sus padres, menores niveles de estrés social y menos sentimientos de incapacidad. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar la influencia de los rasgos de personalidad. Es decir, que, independientemente de su personalidad, la percepción emocional de los adolescentes se asoció a un mejor ajuste personal y social.

Para confirmar los resultados de este primer estudio se llevó a cabo un nuevo trabajo, esta vez utilizando un diseño longitudinal prospectivo (Palomera, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2012). En esta ocasión, participaron 536 adolescentes de la ESO quienes completaron la medida de percepción emocional y el BASC (esta vez con todas sus subescalas) en un primer momento y, aproximadamente 12 meses después, completaron nuevamente el BASC. Los resultados corroboraron lo encontrado anteriormente: los adolescentes con mayores niveles de percepción emocional en tiempo 1 mostraron un mayor ajuste personal, menor desajuste clínico y menor presencia de problemas emocionales 12 meses después.

En conjunto, estos dos estudios señalan que el poseer una mayor habilidad para percibir las emociones ajenas permite a los adolescentes alcanzar un mayor nivel de bienestar psicológico y social. La percepción emocional es la habilidad más básica de la IE, la puerta de entrada a la información emocional. Por una parte, permite a los adolescentes acceder a información útil acerca de los pensamientos e intenciones de otras personas, facilitando así sus encuentros sociales. Por otra parte, se relaciona con una mayor percepción, comprensión y manejo de las propias emociones. Estos resultados poseen importantes implicaciones tanto en el ámbito educativo como en el clínico, pues

sugieren que el entrenamiento y desarrollo de la habilidad para identificar correctamente las emociones puede ser una vía para mejorar el bienestar psicológico y social en la adolescencia.

María Pilar Teruel Melero, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, indica que estas lagunas son el déficit de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se resitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. Lo que apunta esta especialista en uno de sus artículos es que con una adecuada alfabetización emocional los profesores pueden influir en su alumnado en aspectos tales como el aumento de la autoestima y la empatía; la mejora de las habilidades comunicativas; el incremento del autocontrol emocional; la superación de situaciones estresantes o la mejora de las relaciones interpersonales. Afirma que uno de los retos de la educación del siglo XXI se basa en cuatro pilares básicos: “Aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”, algo ya recogido en el famoso informe de Jacques Delors La educación encierra un tesoro. “Y teniendo en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje se puede observar que un alto porcentaje de los mismos está emparentado con el mundo emocional” (2000).

La ventaja de la IE es que se centra sobre el individuo, facilitándole herramientas para ser cada día mejor persona. Además, como “habilidad” que es, se puede enseñar y aprender y, una vez aprendida, su práctica mejora considerablemente la Educación Emocional, la gran laguna de nuestro Sistema Educativo que afecta tanto a educadores como educandos.

Hay muchos niños con una capacidad intelectual normal o alta que manifiestan bajo rendimiento académico y problemas de conducta. En muchas ocasiones, el origen de estos problemas se encuentra en un conflicto afectivo que puede estar originado entre sus compañeros de clase o amigos, o en la propia familia. En estos momentos hay demasiadas situaciones de escolares con padres en crisis o en proceso de separación, sometidos a presión por parte de sus compañeros por diferentes razones, o bien alumnos provenientes de ambientes familiares donde alguna emoción natural está censurada, lo que impide al menor su vivencia, expresión y el aprendizaje de su manejo. Sería necesario la implantación de programas didácticos en los centros debidamente

diseñados, evaluables y bien fundamentados teóricamente, supervisados por profesionales con formación pedagógica. Estos programas deben ser incorporados al centro por el equipo directivo como parte de su compromiso con la formación integral del niño.

Cada vez hay más profesores que ven la IE como uno de los principales factores para intervenir ante el fracaso, favorecer la motivación, facilitar las relaciones humanas, gestionar conflictos y prevenir la violencia. Hasta ahora la tendencia arraigada ha sido la de manejar y, hasta cierto punto, controlar el comportamiento del alumnado sin atender a sus emociones. Por eso, bajando al terreno de lo concreto, el catedrático Rafael Bisquerra, uno de los mayores especialistas en este ámbito junto a su Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, señala que existen muchas estrategias para poner en práctica en el aula conceptos de inteligencia emocional. Una de ellas gira en torno a la tutoría, otra a través de su integración en ciertas áreas académicas y, si es posible, por medio de la transversalidad: en todas las áreas y a lo largo de todo el currículum. (2011).

Carlos Hue, psicólogo y asesor del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, cree que, para bien y para mal, las emociones condicionan nuestro aprendizaje, y éste tiene que ver tanto con las zonas responsables de la inteligencia emocional como de la inteligencia racional. Su apuesta es que los colegios e institutos sean cada vez más centros de educación que de enseñanza. “Enseñar supone transmitir conocimientos, mientras que educar significa ayudar al alumno a hacerse una persona, culta, capaz y solidaria. Se hace imprescindible que la educación ayude a nuestros alumnos a encontrar e interpretar con espíritu crítico la información que les circunda y a aprender a relacionarse consigo mismos y con los demás de un modo positivo”. (2008).

En la sociedad del futuro se va a hacer cada vez más necesario la existencia de personas con una gran madurez emocional capaces de tolerar la frustración, de trabajar en equipo, de ser fácilmente motivables y con gran capacidad de liderazgo. Capacidades relacionadas con la inteligencia emocional como la perseverancia en la tarea, la capacidad de innovación y creatividad, la empatía van a ser necesarias para mejorar en los aspectos personales y también en las competencias profesionales. Las personas con buenas habilidades emocionales tienen más probabilidad de sentirse satisfechas, ser

eficaces en su vida y capaces de dominar los hábitos mentales, favoreciendo su propia productividad.

La conciencia personal es la de nuestros propios estados internos. Supone una facultad clave en las competencias emocionales que comprende la conciencia emocional, como la capacidad de reconocer las propias emociones y sus efectos y la capacidad de utilizar nuestros valores como guía en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, incluye la valoración adecuada de uno mismo y la visión clara de los puntos que debemos fortalecer. Y, por último la confianza en uno mismo, como la seguridad en la valoración que hacemos sobre nuestras capacidades. El autoconocimiento exige saber quiénes somos. Eso incluye nuestras fortalezas, y debilidades. También exige predecir nuestras propias reacciones emocionales. Sólo desde una auténtica conexión con nosotros mismos, podremos desplegar nuestro potencial de liderazgo.

Por otra parte quienes no ponen cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que disminuyen su capacidad de concentración en el trabajo; les impiden pensar con claridad o tomar decisiones que supongan éxito profesional. Las organizaciones competitivas se caracterizan porque mantienen la búsqueda de nuevos conocimientos y favorecen el aprendizaje organizacional. De esa manera, aumentan las capacidades de aprendizaje para aprender a resolver conflictos con efectividad, generando cohesión e identidad con la empresa.

De igual manera ocurre con las familias, es preciso transmitirles la necesidad de que haya una correcta interrelación personal entre todos los miembros. Que se favorezca un correcto conocimiento de las propias emociones y que se sepan canalizar las frustraciones. Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad tienen que ver con la inteligencia emocional. También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la resiliencia (capacidad para sobreponerse en las adversidades).

Para terminar estas reflexiones dirigidas, sobre todo, al profesorado, también es necesario establecer una serie de consejos para las familias:

- Es preciso fomentar desde la más tierna infancia la autoestima de los hijos. Hay que darles seguridad y previsibilidad. No hay nada que genere más inseguridad que las normas cambiantes, la imprevisión y los cambios bruscos.
- Hay que enseñar a tolerar la frustración. Es muy educativo que aprendan a que cada error conlleva una consecuencia y que no todo lo que se quiere se consigue.
- Es preciso enseñarles a demorar las recompensas. La inmediatez en recibir cualquier compensación hace que sean exigentes y ansiosos. Obviamente, habrá que ir acompañando esta demora a la edad.
- Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad tienen que ver con la inteligencia emocional.
- Debemos acostumbrar a los hijos al sentido del humor, a ser optimistas y a tener expectativas de éxito. La autoprofecía cumplida tiene que ver con las expectativas que vayamos teniendo para con ellos. Si les transmitimos unas expectativas favorables y realistas tenderán a esforzarse por cumplirlas y, por el contrario, cuando éstas sean bajas, se desanimarán y no se obligarán por mejorar.
- También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la resiliencia (capacidad para sobreponerse en las adversidades). Para ello es mejor predicar con el ejemplo.
- En la sociedad del futuro se va a hacer cada vez más necesario la existencia de personas con una gran madurez emocional capaces de tolerar la frustración, de trabajar en equipo, de ser fácilmente motivables y con gran capacidad de liderazgo. Capacidades relacionadas con la inteligencia emocional como la perseverancia en la tarea, la capacidad de innovación y creatividad, la empatía van a ser necesarias para mejorar en los aspectos personales y también en las competencias profesionales. ¡Qué mejor que educar estas competencias desde la niñez!

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL

AGULLÓ, M. J., FILELLA, G., GARCÍA, E., LÓPEZ, E., BISQUERRA ALZINA, R. (COORD.). (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ice.

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

BISQUERRA, R. (COORD.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.

BISQUERRA, R. (2013). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.

CABERO, M. (2008). El coaching emocional. Barcelona: UOC.

DELORS, J. (2000). La educación encierra un tesoro. París: Informe Unesco

GARCÍA FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (2008). Emociones positivas. Madrid: Pirámide.

GROP (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Barcelona: Parramón.

HUÉ, C. (2007). Pensamiento emocional. Zaragoza: Mira editores.

HUÉ, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Praxis.

LÓPEZ CASSÀ, È. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters Kluwer.

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? en P.Salovey y D.J. Sluyter (eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). New York: Basic books.

PALOMERA, R., SALGUERO, J.M., Y RUIZ-ARANDA, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psico-social en la adolescencia. Psicología Conductual.

REDORTA, J., OBIOLS, M., Y BISQUERRA, R. (2006). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós.

SALGUERO, J.M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUÍZ-ARANDA, D., CASTILLO, R. Y PALOMERA, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psico-social en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. European Journal of Education and Psychology, 4(2), 143-152.

TERUEL MELERO, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Zaragoza.

2. Situación de la educación emocional en España: aportaciones y niveles de análisis

Rafael Bisquerra Alzina

Catedrático de Orientación Psicopedagógica

Universidad de Barcelona

1. Introducción

*Te advierto, quien quiera que fueres,
tú que desees sondear los arcanos de la naturaleza,
que si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas,
tampoco podrás hallarlo fuera.
Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa,
¿cómo pretendes encontrar otras excelencias?
En ti se halla oculto el Tesoro de los Tesoros.
Hombre, concómete a ti mismo y conocerás el universo y a los Dioses.*

Este es el texto que según la tradición se propugnaba en el oráculo de Delfos. Del cual ha quedado para la posteridad el “concómete a ti mismo”, que se puede considerar como uno de los lemas de la educación emocional.

Como antecedentes de la educación emocional, hay que citar el artículo Emotional Intelligence de (Salovey y Mayer, 1990), la creación de CASEL en 1994, la publicación del libro Inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995).

En 1997 se funda el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) en la Universidad de Barcelona con la intención de investigar sobre educación emocional. Posteriormente, el proyecto de investigación inicial se amplía con formación y difusión de la educación emocional.

Antes de continuar, consideramos oportuno distinguir entre inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional. La inteligencia emocional es un

constructo hipotético de la psicología, tal como lo son la inteligencia, la personalidad y muchos de los procesos psicológicos básicos. La inteligencia emocional es uno de los fundamentos de la educación emocional y de las competencias emocionales. Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La educación emocional es el proceso educativo que tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales.

2. Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España

En este apartado se pretende presentar un panorama general de la situación de la educación emocional en España. La intención es dar a conocer lo que se está haciendo a las personas interesadas, y al mismo tiempo poner por escrito en un texto de un congreso científico elementos a modo de apuntes para una historia de la educación emocional.

En una búsqueda bibliográfica realizada en 1997 no se encontraron experiencias ni ninguna referencia bibliográfica sobre «inteligencia emocional en educación» en lengua castellana. Tampoco se encontró ninguna referencia bajo el término «educación emocional».

Por lo tanto, se puede afirmar que la educación emocional surge a mediados de los años noventa. En España se experimenta un considerable interés desde los primeros momentos. Se puede considerar que es una innovación de los últimos 15 años.

Es a partir de finales de los años noventa cuando se inicia una progresiva puesta en práctica de la educación emocional, de manera casi simultánea en diversas comunidades autónomas, si bien en Cataluña es donde encontramos probablemente las experiencias pioneras y mayor difusión a juzgar por el número de publicaciones, así como en Málaga se inicia una línea de investigación sobre inteligencia emocional en la misma época.

A continuación se hace una breve descripción de las aportaciones y experiencias en las diversas comunidades autónomas. Conviene señalar que se ha realizado formación por todas las Comunidades autónomas en los últimos diez años. También hay experiencias en centros educativos, investigaciones y publicaciones con cierta profusión. En las

páginas siguientes tenemos el atrevimiento de referirnos a personas concretas, para que quede constancia de ejemplos de aportaciones de diverso tipo. Pedimos humildemente perdón por todas las aportaciones que no se citan, ya sea por falta de espacio o simplemente por ignorancia. El autor estará encantado de recibir información sobre investigaciones científicas, publicaciones e incluso experiencia documentadas y controladas sobre “educación emocional”. Para ello pueden dirigirse a: rbisquerra@ub.edu

En los apartados siguientes se establece un orden alfabético de Comunidades autónomas. Dentro de cada una de ellas se ponen ejemplos de aportaciones, pero no todas.

Andalucía

En Málaga destaca el grupo liderado por Pablo Fernández Berrocal, que se ha convertido en el más productivo en inteligencia emocional en España (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). En 2007 organizaron en Málaga el I Congreso de Inteligencia Emocional de repercusión internacional.

Desde la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero constituye un dinamizador de la educación emocional en la práctica educativa y en la investigación. Algunas de sus publicaciones se refieren a la prevención de la violencia de género (Núñez-Cubero *et al.*, 2006; Asensio *et al.*, 2006; Núñez Cubero, 2008). Arnold (2000), de la misma institución, trabaja la dimensión emocional en el aprendizaje de las lenguas.

Binaburo y Muñoz (2007), desde la Junta de Andalucía, realizan una labor de formación y difusión de la mediación escolar y la solución de conflictos para la convivencia donde la inteligencia emocional es un aspecto esencial. También Bimbela (2008), desde la Escuela Andaluza de Salud Pública, incorpora la gimnasia emocional en la formación de formadores y del personal sanitario de la Junta.

Bimbela (2008) propone la ***Gimnasia emocional* como estrategia para la formación de profesionales de la salud y de la educación.**

Aragón

En Zaragoza, Carlos Hue (2007; 2008) se ocupa del pensamiento emocional del docente para potenciar su bienestar. Juan Antonio Planas, como presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), creada en 2004, está realizando una contribución en la difusión de la educación emocional a través de la orientación educativa.

La celebración del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB) en Zaragoza, los días 18, 19 y 20 de mayo de 2013 constituye un paso importante en la difusión y la manifestación de la puesta en práctica de la educación emocional en España. El equipo que ha hecho posible este evento merece un reconocimiento público y es una clara manifestación de la presencia de iniciativas relevantes de la educación e inteligencia emocional en Aragón.

Asturias

En la Universidad de Oviedo, Raquel Amaya Martínez González (2009; 2011) se ha centrado en el desarrollo de las competencias emocionales parentales. Sustrabajos se pueden consultar en:

<http://www.meetingmadridleuropedelenfance.es/images/ficheros/Programa2009-1.pdf>

Cantabria

En Santander se ha creado el programa Educación Responsable, de donde ha surgido en 2011 un Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad (EDESC) en colaboración entre la Universidad de Cantabria y la Fundación Marcelino Botín. Son dinamizadoras de este programa Raquel Palomera y Fátima Sánchez.

Bajo el patrocinio de la Fundación Botín se ha publicado el informe «Educación Emocional y Social. Análisis Internacional» (2008). Según este informe, se puede afirmar que la terminología, las publicaciones y la práctica de la educación emocional están presentes principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y España. Para más detalles: http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm.

Bajo el patrocinio de la misma fundación, se celebró en Santander el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en 2009.

Castilla-La Mancha

En esta Comunidad se añade la novena competencia: competencia emocional, a las ocho competencias básicas del sistema educativo español. Recordemos que estas son: (1) comunicación lingüística; (2) matemáticas; (3) conocimiento e interacción con el mundo físico; (4) tratamiento de la información y competencia digital; (5) social y ciudadana; (6) cultural y artística; (7) competencia para aprender a aprender; y (8) autonomía e iniciativa personal. A estas se añade la «competencia emocional», que consiste en el conocimiento de las emociones y su regulación.

Castilla-León

En la Comunidad de Castilla-León destaca Félix López de la Universidad de Salamanca que ha sido uno de los pioneros en la introducción del concepto de *attachement* (apego) en la literatura en castellano. También se ha hecho formación en diversas ciudades como Valladolid, Burgos, León, Palencia, etc.

Cataluña

Pido disculpas por extenderme más en Catalunya por dos razones. Primero es el contexto que conozco mejor. Por otra parte, creo que hay argumentos para afirmar que es en Cataluña donde se han producido los primeros trabajos con la denominación de educación emocional. Los hechos son los siguientes.

En Barcelona, a finales de la década de los noventa surgen una serie de iniciativas que se pueden considerar como un movimiento a favor de la educación emocional que ha tenido repercusiones en toda España y Latinoamérica. Durante la primera década de los años 2000 se ha desarrollado este movimiento a través de publicaciones, cursos, jornadas, experiencias, investigaciones, etc., hasta tal punto que actualmente es habitual referirse a la educación emocional en contextos educativos. Algunas de las manifestaciones de este movimiento se resumen a continuación.

En 1997, en la Universitat de Barcelona (UB) se crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) con la finalidad de investigar sobre educación emocional. Su línea de investigación es el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de educación emocional. Posteriormente se unió la Universidad de Lleida a este proyecto, realizando multitud de proyectos conjuntamente.

Desde el GROU se han publicado, entre otros, trabajos de fundamentación de la educación emocional (Bisquerra, 1999; 2000; 2009; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación infantil (López-Cassà; 2011; GROU, 2009), en primaria (Renom, 2003), en secundaria obligatoria (Pascual y Cuadrado, 2001), en secundaria postobligatoria (Güell y Muñoz, 1998; 2003), en familias (Bisquerra, 2011), experiencias prácticas (Agulló *et al.* 2010), diseño y evaluación de programas (Álvarez, 2001), música y emoción (Gustems y Calderon, 2005), relajación (López-González, 2007), etc.

Del GROU han surgido más de diez tesis doctorales sobre educación emocional, de las cuales, algunas han dado lugar a publicaciones en revistas especializadas (López-Cassà, 2005; Obiols, 2004; 2005).

La evaluación de programas ha sido uno de los focos de investigación, donde se han experimentado diversas estrategias de medición (cuestionarios, tests), entre las cuales está la «evaluación de 360º» (Bisquerra *et al.*, 2006).

En 2002 se inicia el *Postgrado en Educación Emocional*, que se convierte en master en 2008. En 2009 se crea el *Master en Inteligencia Emocional en las Organizaciones*. Ambos títulos también se imparten en Lleida bajo el impulso de Gemma Filella, Ramona Ribes, Maria Jesús Agulló y Anna Soldevila.

En el año 2000 se celebra el *I Congreso Estatal de Educación Emocional* en Barcelona. Asimismo, en 2005 se celebran las *I Jornadas sobre Educación Emocional* (JEE) en la Universitat de Barcelona y a partir de entonces se han celebrado anualmente. Para detalles véase: <http://www.jornadeseducacioemocional.com/>

En la Universitat Autònoma de Barcelona destaca el grupo interdepartamental Desarrollo Personal y Educación, formado por profesionales de distintos campos educativos, coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo. El grupo ha investigado el perfil emocional del docente, ha realizado investigaciones en diversos centros educativos y ha promovido encuentros entre representantes de equipos implicados en la educación emocional. Sus trabajos han dado lugar a diversas publicaciones (Darder e

Izquierdo, 1998; Bach y Darder, 2002; 2004; Carpena, 2003; Gómez, 2003; Palou, 2004; Salmurri y Blanxer, 2002; Salmurri, 2004; Royo, 2002).

Desde la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull se hace docencia e investigación sobre inteligencia emocional. Destacan publicaciones como las de Gallifa *et al.* (2002) y Oberst (2005), entre otros artículos. En 2004, la universidad celebra las Jornadas de Psicología Humanista e Inteligencia Emocional.

A partir de 1997 se inicia el desarrollo de la «ecología emocional» propuesta por Conangla y Soler (2002a; 2002b), con múltiples publicaciones sobre el tema y con formación continuada en la Fundació Àmbit de Barcelona. Se puede considerar que sus aportaciones son experiencias pioneras de educación emocional en personas adultas. De hecho, ecología emocional y educación emocional se puede considerar que son formas distintas de referirse a un mismo objetivo.

En 2007 se crea en Barcelona la Fundació per l'Educació Emocional, que tiene la misión de difundir la educación emocional. Para más información se puede consultar: <http://www.femeducacioemocional.org/>.

Por otro lado, los trabajos de Segura y Arcas (2003) sobre competencia social han tenido una gran repercusión en Cataluña al ser promovidos por el Departamento de Educación y, posteriormente, incorporan la dimensión emocional.

Además de las investigaciones y publicaciones, hay que destacar la labor de profesionales y grupos que están llevando a la práctica la educación emocional con su alumnado en múltiples centros educativos. Muchas veces se trata de un trabajo desconocido fuera del mismo centro que conviene dejar aquí constancia. Esto es así en toda la geografía española, pero todavía no se puede tratar como un fenómeno generalizado. Queda mucho camino por recorrer.

Mención especial merece la experiencia de «educación emocional» con niños enfermos en el Hospital Sant Joan de Déu, con el colectivo Pallapupas, y en el Hospital de la Vall d'Hebron, con el Màgic Andreu. Estas acciones tienen el objetivo de que los niños superen el miedo al hospital a través de experiencias de juego, ilusión y risa. Es un cambio emocional que puede influir significativamente en el desarrollo de la

enfermedad. La experiencia pionera de estos hospitales en *child life*, que es como se denomina técnicamente, se considera como de las mejores del mundo.

Extremadura

Se crea en 2009 la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Esta representa un apoyo por parte de la Administración a la innovación educativa de tal forma que los centros que se integran en la Red desarrollan programas de aprendizaje social y emocional y se comprometen a participar activamente en innovar en torno a la inteligencia emocional. Los centros que se integran en la Red, desarrollan programas de aprendizaje social y emocional y se comprometen a participar activamente en innovar en torno a la inteligencia emocional. Estos centros reciben apoyo por parte de la Administración a la innovación educativa.

Galicia

En la Universidad de A Coruña, María Iglesias Cortizas *et al.* (2004) han promovido actividades y publicaciones sobre educación emocional. También se ha realizado formación en A Coruña, Santiago, Vigo, Lugo, Villagarcía de Arousa, etc.

Islas Baleares

Hay evidencias de que en las Islas Baleares se han hecho algún tipo de formación sobre educación emocional por parte de diversos centros de profesores y del colegio de psicólogos. No conocemos líneas de investigaciones relevantes ni publicaciones específicas sobre educación emocional, a no ser las de Bisquerra (1999, 2000, 2009, 2011, 2012), que nació en Artà (Mallorca) pero que vive, trabaja y publica en Barcelona.

Islas Canarias

En la Universidad de La Laguna, Pedro Hernández Guanir publica el libro «Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional» (2002), junto a otros trabajos, que tienen como fondo la inteligencia emocional.

En Las Palma de Gran Canaria está la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones (SICE), coordinada por Josefa Sánchez Doreste, que organiza actividades diversas, entre las que hay que destacar los Congresos Internacionales de Inteligencia Emocional en Educación, el primero en 2004 y el segundo en 2008.

La Rioja

En la Rioja hay diversas personas entusiastas en el tema que procuran difundir y formar en educación emocional o inteligencia emocional a través de los centros de profesores e instituciones varias.

Madrid

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica hay que citar los trabajos de Enrique García Fernández Abascal y colaboradores, de la UNED, cuyas publicaciones sobre emoción y motivación (Fernández-Abascal *et al.*, 1995; 1997), emoción y adaptación, y emoción y salud (Fernández-Abascal y Palmero, 1998; 1999), son de cita obligada.

También en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Elvira Repetto y Juan Carlos Pérez González conducen una línea de investigación y formación en educación emocional que ha tenido repercusiones internacionales, sobre todo con los trabajos de Juan Carlos Pérez González (2003; 2005, 2007, 2008) sobre el modelo de rasgo.

Diversas Universidades han introducido la inteligencia emocional en la formación. En la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Begoña Ibarrola (2003) ha publicado diversos trabajos prácticos sobre educación emocional con una componente poética y literaria muy importante. Sus obras son un material de gran utilidad para la práctica. Entre sus trabajos destacan los cuentos para la educación emocional *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos* (Ibarrola, 2003), *Sentir y pensar* (Ibarrola, 2003).

La Universidad Camilo José Cela crea a mediados de la década de los 2000 un Máster en Inteligencia Emocional dirigido a personas adultas, principalmente del mundo de la empresa. Asimismo, la Institución Educativa SEK de Madrid pone en marcha en 2010 un programa de aprendizaje social y emocional basado en la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Murcia

En la Universidad de Murcia se han realizado diversas investigaciones sobre inteligencia y educación emocional. También se han realizado congresos, encuentros y formación, que ponen de manifiesto el interés sobre la temática.

Navarra

En la Universidad de Navarra, Concha Iriarte ha impulsado diversos trabajos relacionados con crecimiento emocional y moral (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005), así como con educación para la ciudadanía. También ha habido un manifiesto interés por la formación desde diversos centros de profesores, centros educativos concertados e iniciativas diversas, tanto públicas como privadas.

País Vasco

A principios de 2005, el Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Gipúzkoa, dinamizado por José Ramón Guridi, pone en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional. El objetivo de este planes el de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de los diversos niveles educativos.

Es un proyecto de largo alcance, sobre el cual se han realizado cursos, congresos, jornadas, publicaciones, etc. Una visión de síntesis puede verse en Guridi *et al.* (2007). También Begoña Ibarrola, José Antonio González, Joseba Amondarain, Maite Muñoz de Morales y muchos otros han participado en este proyecto. Para más información, así como para la evaluación, véase Aritzeta *et al.* (2008) y Muñoz de Morales (2005; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006).

Valencia

Marisa Salanova, de la Universidad de Castellón realiza investigaciones sobre la psicología positiva, y en concreto sobre el *attachement*, de gran aplicación a las empresas. En Alicante, Antonio Vallés Arándiga (1999; 2000), elabora múltiples publicaciones prácticas para uso del profesorado sobre inteligencia emocional. Agustín Caruana, del CEFIRE de Elda dinamiza publicaciones sobre educación emocional sobre aspectos tan interesantes como la prevención de la violencia. Juan Vaello se refiere al profesor emocionalmente competente y a la forma como enseñar a los que no

quieren aprender desde una perspectiva claramente de educación emocional. Neli López, en la Universidad de Alicante también investiga sobre inteligencia emocional.

3. Niveles de discurso sobre la educación emocional

En todo lo que antecede, se han incluido aportaciones de características muy diversas. Al hablar de educación emocional pueden darse distintos niveles de análisis de donde derivan diversos niveles de discurso, entre los que conviene distinguir el discurso: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, normativo, descriptivo y crítico. A continuación se comentan estos diversos niveles de análisis con la intención de avanzar hacia un mejor conocimiento de la situación actual de la educación emocional en España, así como de su compleja situación.

Histórico: la situación actual de la educación emocional es consecuencia de las aportaciones que se han dado a lo largo de su breve historia. Conviene conocer la historia para potenciar lo positivo o evitar errores pasados. Sobre estos últimos a veces se puede hacer un discurso crítico. A partir de los primeros pueden surgir propuestas de intervención en términos prescriptivos.

Teórico: La educación emocional debe fundamentarse en un marco teórico sólido, aunque puede ser de carácter integrador: teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, neurociencia, psicología positiva, etc. Conocer los fundamentos es esencial para una correcta puesta en práctica.

Conceptual: hay diversas formas de conceptualizar la educación emocional. Principalmente hay un enfoque restrictivo que consiste en entender la educación emocional como la aplicación de un modelo concreto de inteligencia emocional. Por otra parte hay un enfoque amplio e integrador que permite integrar elementos de diversos marcos teóricos.

Prescriptivo: consiste en formular propuestas y recomendaciones para la intervención, basadas en los resultados de las investigaciones, en las teorías y modelos de intervención de probada eficacia, o en la opinión de los expertos. Esto no siempre coincide con lo que se está haciendo (descriptivo). Por ejemplo, para que los programas de educación emocional sean efectivos se requiere un mínimo de unas 10 horas de

prácticas en un mismo curso académico. Y un mínimo de la presencia en dos cursos dentro de un mismo nivel educativo.

Normativo: es lo que prescribe *normativa legal* promulgada por la Administración pública a través de sus documentos legales (leyes, decretos, órdenes, etc.). Estos documentos no constituyen una base teórica; sino que deberían fundamentarse en lo “prescrito” por los especialistas; aunque no suele ser así en el caso de la educación emocional. De momento, lo que podemos decir es lo siguiente. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo), en el preámbulo especifica: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (párrafo 16, línea 15 del BOE). En consonancia con esto, en el Art. 71 se especifica: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”. Las ocho competencias básicas ofrecen el marco para la puesta en práctica de lo anterior.

Descriptivo: se trata de describir lo que se está haciendo. Son las experiencias de educación emocional en centros concretos, de una zona o comarca, de una comunidad autónoma, de todo un país o de varios, etc. Consiste en la aportación de datos, evidencias y la descripción de hechos tal como han sucedido. Conocer lo que se está haciendo puede tener tres finalidades básicas: a) simple descripción para su general conocimiento; b) servir de sugerencia para otros profesionales; c) criticar lo que no esté de acuerdo con unos principios prescriptivos y unos postulados teóricos.

Crítico: la reflexión crítica sobre la práctica o sobre el marco institucional (normativa legal) es un factor necesario para la mejora de la propia práctica. Las discrepancias entre la normativa legal y las prescripciones de los expertos pueden llevarnos a un discurso crítico. Lo mismo respecto a ciertas prácticas que no se ajustan ni a lo uno ni a lo otro. El discurso crítico debería ajustarse a la “crítica constructiva” con la intención de contribuir a la mejora de la práctica de la educación emocional.

De cara a facilitar la comprensión de los intrincados y diversos aspectos de la educación emocional, convendría discernir cuando un autor hace una exposición histórica, teórica, conceptual, prescriptiva, descriptiva, normativa o crítica. Confundir una exposición

prescriptiva con una descriptiva podría llevar a falsas conclusiones. Lo cual dificultaría la necesaria comunicación efectiva para fomentar la práctica eficiente de la educación emocional.

4. Reflexiones a partir de la práctica

Hay muchas formas de entender la educación emocional. Por lo tanto, procede preguntarse: ¿Cómo se puede saber la implantación real de la educación emocional? ¿Cómo se puede saber si en un centro educativo concreto se hace educación emocional? ¿Cómo se puede evaluar la calidad de la educación emocional (en un centro, en un país)?

No hay ningún tipo de acreditación que permita tener un criterio de calidad y de evidencia de la presencia de la educación emocional en un centro educativo. Ante lo cual, hay que reconocer que la visualización de su presencia o no es en gran medida arbitraria.

Se impone una definición del concepto, con una serie de requisitos mínimos que permitan distinguir entre las aulas en que hay o no hay educación emocional. Estos criterios deben venir avalados por un marco teórico y unas evidencias empíricas.

5. Resumen y conclusiones

Se han presentado una relación de evidencias sobre los orígenes y desarrollo de la educación emocional en España, que se hace particularmente extenso por lo que respecta a los últimos años. Hay que recalcar que aún podría serlo más, ya que nos dejamos en el tintero muchas aportaciones. En la bibliografía se amplía esta información con referencias que permiten ampliar lo que aquí simplemente se cita.

Hasta finales de los años noventa, las referencias sobre educación emocional eran casi inexistentes. Con los datos aportados se puede comprobar el considerable desarrollo de la inteligencia emocional en educación en los últimos 15 años, donde se han realizado trabajos en las diversas Comunidades autónomas encaminados a difundirla y potenciarla hasta tal punto que actualmente la educación emocional es una expresión habitual en el mundo educativo.

Probablemente se pueda afirmar que la educación emocional es un movimiento de innovación educativa y social. La colaboración entre los diversos grupos implicados es continua y cordial. Buena prueba de ello es la participación de personas de diversos grupos en publicaciones, jornadas, congresos, cursos, etc.

De todos modos, en muchos aspectos, todo lo que se ha realizado es más sobre el papel (publicaciones, congresos, cursos) que en cuanto a la práctica real en las escuelas. Se requiere de un apoyo de la Administración pública y de entidades patrocinadoras para contribuir a su difusión y puesta en práctica generalizada.

Se requiere una formación del profesorado en educación emocional, tanto formación inicial como continua, con la intención de poner en práctica programas de educación emocional. Estos programas deberían ser evaluados con la intención de aportar evidencias sobre sus efectos, que avalen su mayor difusión y potenciación por parte de la Administración pública. De ahí se trataría de pasar a la implantación generalizada de programas de educación emocional en los centros educativos.

Confiemos en que este congreso sea un impulso de cara a pasar a la práctica generalizada de la educación emocional en los centros educativos. Que la ponencias, comunicaciones y posters presentados sean un cúmulo de evidencias para tener presentes en la puesta en práctica y en las argumentaciones ante las Administraciones públicas para que apoyen este movimiento.

6. Bibliografía

- AGULLÓ, M.J., FILELLA, G., GARCÍA, E., LÓPEZ-CASSÀ, E., BISQUERRA, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- ALONSO-GANCEDO, N., IRIARTE, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- ARITZETA, A., PIZARRO, M., SOROA, G. (2008). *Emociones y Educación*. San Sebastian. Erein.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- ASENSIO, J.M., GARCÍA-CARRASCO, J., NÚÑEZ-CUBERO, L., LARROSA, J. (COORDS). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- BACH, E., DARDER, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62).
- BACH, E., DARDER, P. (2004). *Des-educate: una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Des-educa't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62).
- BIMBELA, J.L. (2008). ***Gimnasia emocional: pasamos a la acción***. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- BINABURO, J.A., MUÑOZ, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC-Junta de Andalucía.
- BISQUERRA, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo I* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- BISQUERRA, R., MARTÍNEZ-OLMO, F., OBIOLS-SOLER, M., PÉREZ-ESCODA, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- BISQUERRA, R., PÉREZ-ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CONANGLA, M.M., SOLER, J. (2002a). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- CONANGLA, M.M., SOLER, J. (2002b). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- DARDER, P., IZQUIERDO, C. (Coord.) (1998). Emociones y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G., Y PALMERO, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G., Y PALMERO, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. MESTRE-NAVAS, P. FERNÁNDEZ-BERROCAL, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RAMOS-DÍAZ, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- FILELLA, G., RIBES, R., AGULLÓ, M.J., SOLDEVILA, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Revista Educar*, 30, 159-167.
- GALLIFA, J., PÉREZ, C., ROVIRA, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996; 15ª edición 1997).
- GÓMEZ, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (Versión catalana: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002).
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- GÜELL, M., MUÑOZ, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62. (Versión castellana: *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós, 2000).
- GÜELL, M., MUÑOZ, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- GURIDI, J.R., MUÑOZ DE MORALES, M., BISQUERRA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa. Comunicación presentada al *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, organizado por AIDIPE, San Sebastián 27-29 de junio 2007.
- GUSTEMS, J., CALDERON, C. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.

HERNÁNDEZ "GUANIR", P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.

HUÉ, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.

HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.

IBARROLA, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.

IBARROLA, B., et al. (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.

IGLESIAS-CORTIZAS, M.J., COUCE-IGLESIAS, A., BISQUERRA, R., HUÉ, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.

Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

LÓPEZ-CASSÀ, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 153-168.

LÓPEZ-CASSÀ, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

LÓPEZ-GONZÁLEZ, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

MESTRE, J.M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

MUÑOZ DE MORALES, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 115-136.

MUÑOZ DE MORALES, M., BISQUERRA, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 2-3, 401-412.

NÚÑEZ -CUBERO, L., BISQUERRA, R., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., GUTIÉRREZ-MOAR, M.C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. M. Asensio, J. GARCÍA CARRASCO, L. NÚÑEZ-CUBERO, J. LARROSA (Coords). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 169-220). Barcelona: Ariel.

NÚÑEZ-CUBERO, L. (2008). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En, P. Aznar Minguet, P. Cánovas Leonhardt (Eds.). *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 171-185). Valencia: Universidad de Valencia.

- OBERST, U. (2005). Monografico sobre Inteligencia Emocional aplicada a la psicoterapia, en la *Revista de Psicoterapia*.
- OBIOLS, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Alvarez, R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 328/101-328/105). Barcelona: Praxis.
- OBIOLS, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 137-152.
- PALOU, S. (2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.
- PASCUAL, V., CUADRADO, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J.C., PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre-Navas, P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)*, 15, 6 (2), 523-546. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), 252-257.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze, R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe.
- RENOM, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- ROYO, M. (2002) La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Aula de innovación educativa*. N° 71.
- SALMURRI, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- SALMURRI, F., BLANXER, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- SALOVEY, P., Y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

SEGURA, M., ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

VALLÉS-ARÁNDIGA, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

3. Bienestar profesional e inteligencia emocional

Carlos Hué García

Universidad de Zaragoza

Asesor Técnico en el Departamento de Educación de la DGA

Abstract:

Professional well-being and emotional intelligence

This article is about professional well-being, and specifically about teachers' well-being. This article begins by focusing that there are no researches about the sense of unease, nor well-being of teachers. It considers that it exists a specific teachers' sense of unease in the present as a result of the last social and educative changes and indicates how the well-being is determinate by our own believes and our ability to get our life's success.

Later, this article shows us the emotional thinking method, a method based on the emotional intelligence model conceived by Salovey and Mayer in 1990 and disseminated by Daniel Goleman since 1995. The aim of this method is to change negatives and positives emotions and feelings. This one has been created by this article's author as a method for improving individual competences and all professional people and specifically for teaching university and non university teachers in emotional competences or skills. Every one of the seven emotional competences which are described by this method is developed in this entry; the first four competences which are referred to oneself are: self-knowledge, self-esteem, emotional control and motivation; the last three are referred to the others: others' knowledge, others' esteem and leadership. The method indicates also some activities and exercises in order to develop these competences. The article end declaring that workers' and teachers' well-being is based on the growth of the competences shown in this method and saying that leadership is a guarantee for the teachers' well-being.

1. Bienestar personal y profesional

Cuentan de un sabio que un día, tan triste y mísero estaba que sólo se contentaba con las hierbas que él cogía. Pero, cuentan también, que otro sabio recogía las hierbas que él tiraba.

Como vemos todos los ejemplos que determinan el bienestar personal, la felicidad, pasan por la ascética, la austeridad, por la pobreza de cosas materiales. Sin embargo, en la sociedad occidental, especialmente, nos afanamos en acumular riquezas, poder o fama como elementos indispensables para alcanzar el bienestar. Esto no es sino una manifestación de la inseguridad del ser humano, de aquel “estar arrojados a la nada” que nos decía Jean Paul Sartre, que nos describió con fidelidad el existencialismo a comienzos del siglo XX y que reflejó como nadie el “nihilismo” de Nietzsche. El ser humano, como ser vivo está programado para vivir lo más posible y, para ello, precisa vivir en las mejores condiciones. Los seres humanos a lo largo de los siglos hemos comprobado cómo las personas que tienen más pertenencias, más cosas, más dinero logran vivir más que aquellas otras que no lo tienen. En España tuvimos el ejemplo del gran tenor José Carreras que gracias a su fortuna pudo ser tratado de una enfermedad en aquel momento incurable en España como era la leucemia. Ahora bien, también hemos descubierto los seres humanos que las personas que viven más son las que ostentan poder. Pensemos recientemente en la figura de Hugo Chávez que fue trasladado en un avión particular cuantas veces fue necesario para recibir su tratamiento en Cuba. Pero, últimamente en nuestra sociedad también apreciamos cómo muchas veces no hace falta el dinero, ni el poder, porque la fama abre todas las puertas. Imaginemos a una persona del llamado “famoso” como es Belén Esteban haciendo cola en un hospital. Seguro que habría más de una persona que se preocuparía más por ella, que por cualquier otra persona que no fuera conocida en los medios de comunicación. Por esta razón, los seres humanos ciframos nuestro bienestar en la posesión de dinero, de poder o de fama como un recurso que nos pueda garantizar una vida más larga y con menores sufrimientos.

Entonces nos preguntaremos qué es el bienestar, qué es el bienestar personal y cómo se alcanza el bienestar profesional. El bienestar se identifica en nuestra sociedad con la calidad de vida. La calidad de vida es definida por la Organización Mundial de la Salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades”

La Organización Mundial de Salud y Calidad de vida (World Health Organization Quality of Life, WHOQOL Group) señalaba en 1995 que no hay una definición aceptada de forma universal al respecto, pero que existe acuerdo en señalar que el bienestar es una percepción de la posición relativa en la vida, en un determinado contexto de una cultura y de un sistema de valores, a la consecución de metas, expectativas, valores o situaciones de acogida que guarda relación con la salud, la situación psicológica, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales. Se trata, en definitiva, de una evaluación realizada en un contexto social y cultural.

De esta definición obtenemos que, de una parte, el bienestar es una percepción de la posición en la vida en el contexto de la cultura y del sistema de valores en el que vive. Por tanto, no es algo objetivable, sino algo totalmente subjetivo que dependerá de una diferente percepción de cada uno, y de una sociedad y su cultura. Y, de otra parte, el bienestar tiene que ver con situaciones más objetivas como la salud física, el estado psicológico, la autonomía, aquí podemos entender el dinero, las relaciones sociales y las creencias personales introyectadas por su cultura.

Lo que sí que nos queda claro, en esta primera aproximación es que la felicidad tiene una parte objetiva, pero que fundamentalmente, es consecuencia de un aspecto subjetivo, de la forma de una forma de ver el mundo.

El profesor Bisquerra define el bienestar emocional como “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida” (Bisquerra, 2008: 228). El bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación con su entorno. Por su parte, Pedro Hernández, define el Bienestar Individual Subjetivo como “una evaluación global, hecha por uno mismo y sobre uno mismo, dentro de un periodo amplio de tiempo, acerca de la satisfacción con la vida” (Hernández, 2002, 30).

2. Malestar o bienestar docente

Pocas investigaciones se han dedicado a estudiar el bienestar de los docentes (Cornejo y Quiñonez, 2007), a pesar de ser junto con la profesión sanitaria una de las que cuenta con mayores tasas de burnout. La profesión docente exige un gran esfuerzo inicial al

tener que obtener un grado, en el caso de los maestros, y, además, un posgrado, en el caso de los profesores, y un gran esfuerzo continuado, al tener que enfrentarse diariamente a un alumnado, muchas veces desmotivada e incluso, en ocasiones, agresivo. En cambio, los docentes encuentran descalificaciones frecuentes en los medios de comunicación en el sentido de una feroz crítica al horario de docencia y, sobre todo, al disfrute de largas vacaciones a lo largo del año. Estos y otros muchos motivos hacen de la profesión docente una profesión abocada en muchas ocasiones al malestar docente.

3. Las claves del bienestar profesional

Son muchos los estudios en los que se determina que el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo y la significatividad, o autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes según investigaciones recogidas por Cornejo y Quiñonez (2007) son factores decisivos en la consecución del bienestar profesional.

Si nos atenemos a la pirámide de Maslow, el pleno bienestar sólo se consigue a través de la realización personal. Por tanto, los factores higiénicos que Herzberg señalaba como puedan ser el salario, las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo profesional, la seguridad física, o incluso el afecto, quedarían en un segundo plano. Por ello, para desgranar la felicidad docente tendremos que considerar en qué consiste la autorrealización docente.

La docencia es una actividad que tiene al menos, dos vertientes bien definidas. La enseñanza y la educación. Aunque estos dos términos muchas veces se confunden diremos que la enseñanza es la actividad que tiene por objeto que el alumnado llegue a adquirir determinados conocimientos o competencias que le permitan superar con suficiencia situaciones complejas relacionadas con la información recibida; mientras que entendemos por educación aquella actividad que consigue que alumnos y alumnas aprendan a desarrollar un juicio propio, una actitud positiva en relación con las situaciones complejas de la vida y que sepa adaptarse a ellas con éxito. Diríamos que la enseñanza consigue objetivos más concretos, mientras que la educación atiende a objetivos más amplios.

La realidad es que toda acción de enseñanza comporta una actividad de educación. Toda transmisión de conocimientos implica una transmisión de valores y es precisamente en esta transmisión de valores en las que se encuentran maestro y alumno, profesor y estudiante y va a determinar la satisfacción en el encuentro de ambos.

Una de las mayores fuentes de insatisfacción del profesorado hoy es la comparación con situaciones anteriores en las que el aprendizaje especialmente de carácter intelectual suponía una garantía de éxito profesional, económico y social. Podríamos decir que hace medio siglo los maestros y profesores podrían limitar su esfuerzo a la enseñanza de unos contenidos o unos procedimientos, en la seguridad de que a través de ellos transmitían los valores de esfuerzo y rigor. Sin embargo, hoy los conocimientos y los procedimientos no son patrimonio de los centros educativos, sino que se encuentran en los medios de comunicación y, sobre todo, en internet. Así la profesión docente ha cambiado y los aspectos educativos han tomado una mayor importancia de la que pudieron tener en el pasado. En tal sentido, Palomera, Fdez-Berrocal y Brackett (2008), señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para que llegue a desarrollar su “bienestar y rendimiento laboral”.

4. El método de pensamiento emocional y el bienestar

Como consecuencia de una experiencia docente dilatada, iniciada en el año 1975, como profesor de Pedagogía, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza y consolidada en los últimos años a través de la formación profesorado, especialmente universitario, en Institutos de Ciencias de la Educación de muchas universidades españolas, y como formador en el Instituto de Administración Pública del Gobierno de Aragón así como en diversas entidades destinadas a la formación de profesionales elaboré, en 2007, un método para el desarrollo del bienestar desde los principios de la inteligencia emocional con el nombre de Pensamiento emocional. Este método nace del concepto de inteligencia emocional creado por Salovey y Mayer en 1990, de una parte, y de la divulgación efectuada por Daniel Goleman especialmente a través de sus libros *Inteligencia emocional* (1997) e *Inteligencia social* (2006), de otra. Al año siguiente, este Método de Pensamiento Emocional se adaptó al desarrollo del bienestar docente y para llenar un vacío en una formación específica en ese momento, tanto en la formación inicial del profesorado, como en la formación continua de éste, y como respuesta a la necesidad del desarrollo de competencias emocionales en el

profesorado que le permita, de una parte mejorar su competencia didáctica en las aulas, y, de otra, aumentar su bienestar.

Son siete las competencias que aborda el método de pensamiento emocional. Cuatro de ellas se refieren al desarrollo de competencias referidas a uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; y otras tres se refieren a competencias en relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo. Este conjunto de competencias fueron el resultado de un estudio de la bibliografía más destacada en el momento y de la experiencia en la formación de profesionales y docentes.

4.1. Autoconocimiento

Γνῶθι σεαυτὸν (gnosti te autvn) (nosce te ipsum). Esta era la inscripción que colocaron los siete sabios de Grecia en el frontispicio del templo de Delfos. El autoconocimiento es la puerta del Método de pensamiento emocional. Nadie que quiera llegar al bienestar personal o profesional puede iniciar el camino por otro lado. Voli, en relación con los docentes decía algo que sirve para el resto de los profesionales: “al profesor le ayudará especialmente el análisis personal de uno mismo desde la perspectiva de los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia” (Voli, 1997: 63). El conocimiento de uno mismo es garantía de un juicio objetivo sobre nosotros mismos que muchas veces es modificado por el miedo. Rovira (2003: 33), en ese sentido nos dirá “El miedo desaparece con el conocimiento, con el autoconocimiento, cuando nos redefinimos fruto de ese conocernos”.

La competencia del autoconocimiento consta de siete subcompetencias. La primera de ellas es la Introspección. Esta palabra ha quedado en desuso en las últimas décadas conforme los medios de información y comunicación iban entrando en nuestras vidas. Parece hoy que es más importante la estimulación externa que la estimulación que nace de la reflexión personal. En este sentido, María Montessori recomendaba en la educación infantil trabajar el silencio como potenciador de la motivación personal y de la construcción del yo. Las personas, y sobre todo, los profesionales que deseen alcanzar el bienestar personal y profesional tendrán que ser capaces todos los días de dedicar no más de cinco minutos al comienzo de la jornada, en silencio, en una situación de aislamiento, para hacer un ejercicio de introspección, de análisis de lo que espera del nuevo día, de las posibilidades que le puede brindar y de las dificultades con las que se

puede encontrar. En todas las Escuelas de Negocios proponen actividades reflexivas de este estilo.

Ahora bien, la mejor reflexión es la que surge de la escritura personal. Muchas personas mayores en nuestra infancia escribíamos un diario. El diario es una muestra de cómo la reflexión, los pensamientos, ideas y valores, evolucionan a lo largo del tiempo. Las personas que deseen alcanzar el bienestar tendrán que esforzarse en llevar un diario. El método de pensamiento emocional nos sugiere que si no estamos dispuestos a hacer ese esfuerzo diario en un cuaderno podemos anotar en algún tipo de libreta cada día una frase que resuma nuestra situación emocional en ese día. Verán los lectores de este artículo que quienes lleven a cabo esta actividad a lo largo de un año obtendrán una importante mejora en su propio bienestar. Las teorías de Schön (1983) sobre la reflexión en la acción se plasman en el método de pensamiento emocional en forma de diario o en forma de autobiografía como nos dirá Damasio “Las autobiografías están hechas de recuerdos personales, son la suma total de todo cuanto han sido vivencias y experiencias de nuestra vida” (Damasio, 2010: 319).

El método de Pensamiento Emocional presenta un conjunto de ejercicios y diversas técnicas entre las que destaca la técnica llamada del *Mapa Emocional*. Consiste en dibujar un gráfico elaborado con rectángulos, que representan las emociones, los sentimientos o los rasgos de personalidad y líneas de flecha, que indican acciones y relaciones. La técnica es una variante de los mapas conceptuales de Novak (1998), de una parte, y su disposición plástica y la idea del mapa procede de la *cartografía emocional* de Soler y Conalga (2004), de otra.

En cualquier caso, el autoconocimiento es la puerta del método de pensamiento emocional y la base del bienestar docente que se deriva de su puesta en práctica.

4.2. Autoestima

La autoestima es la competencia de entre las referidas a uno mismo, más importante en la construcción del bienestar personal y profesional. La autoestima es la segunda de las competencias del método de pensamiento emocional. La autoestima junto con la empatía veremos son los dos pilares de liderazgo personal y social, y los fundamentos del bienestar personal. Ahora bien, nos preguntamos, ¿de dónde nace la autoestima? En

mi práctica profesional, en la formación profesional o personal hago siempre la misma pregunta y la respuesta mayoritaria apunta a que la autoestima es una construcción personal; incluso, se me dice que no tiene relación con la valoración que los demás hagan de mí o de mis acciones. Sin embargo, María José Díaz Aguado nos dice que la autoestima guarda relación con la confianza básica y que ésta es generada por los demás. Así, *“cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad de influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Se conceptualiza a sí mismo como una persona valiosa y susceptible de ser amada. Por el contrario, cuando el adulto no está disponible para el niño o cuando responde de forma inadecuada a sus demandas de atención, éste aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo como desagradable e imprevisible y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia, tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que suele comportarse de tal forma que genera más adversidad (Díaz-Aguado, 2003:52).* Por tanto, podemos afirmar que la autoestima depende de la valoración que los demás hacen de nosotros, o, por lo menos, de la valoración que los demás hicieron en nuestros primeros años de vida, como señala el Psicoanálisis. De este modo, “la autoestima es un sentimiento profundo que hunde sus raíces en la infancia y que tiene relación con la percepción que hacemos de la estima que los demás tienen de nosotros” (Hué, 2008: 161).

En cambio, en tanto en cuanto nos vamos haciendo mayores, nos hacemos adultos, la autoestima es un sentimiento que procede de nosotros mismos. En su propuesta advertimos cómo la imagen que una persona crea de sí mismo, es en definitiva un reflejo de las opiniones de los demás, pero los demás construyen sus apreciaciones de nosotros según los estímulos que nosotros mismos les enviamos. Así, podríamos decir, la vida, la autoestima y en definitiva el bienestar, la felicidad, será el reflejo de lo que nosotros sintamos, e incluso, podríamos decir, la vida es un espejo que nos devuelve lo que nosotros mismos pensamos. Personalmente recomiendo colocarse todas las mañanas delante de un espejo y elaborar pensamientos positivos sobre nuestro aspecto físico o sobre nuestra personalidad. Una vez hecho esto podremos comenzar la jornada con pensamientos optimistas en la línea que el cantautor Juan Manuel Serrat nos decía “¡Hoy puede ser un gran día, plantéatelo así!”.

Por otro lado, la valoración de cada uno de nosotros es siempre relativa. El problema es que nos comparamos mayoritariamente con las personas que son o tienen más que nosotros. El método de pensamiento emocional desarrolla una serie de ejercicios, como es el del “10” que nos ayudan a construir nuestro valor personal independientemente de aquellas personas que son o tienen más o menos que nosotros. Este método nos propone que nos valoremos como personas “10”, pues, como personas, todos, todos valemos 10, tenemos el valor supremo de la vida y la condición de personas. Bien es verdad, que las acciones de un asesino no tengan ese valor, sin embargo, él, como persona, vale 10. En tal sentido, la Constitución española considera la rehabilitación con una plena posibilidad de que las personas más despreciables por la sociedad, puedan algún día recuperar esa honorabilidad personal, es decir, recuperen el valor 10 que como personas tienen. Así, tendremos que pensar que somos “personas 10”, que valemos 10, que tenemos “un cuerpo 10”, y que el bienestar personal lo adquiriremos en tanto en cuanto luchemos, trabajemos todos los días para conseguir que nuestras acciones estén a la altura de nuestro valor personal. En esa línea, el método de pensamiento emocional nos ayuda a desterrar la envidia sobre aquellos que tienen o son más que nosotros, y el orgullo sobre aquellos que son o tienen menos que nosotros. Todos somos iguales, pero todos tenemos, para alcanzar nuestro mayor bienestar, que trabajar por desarrollar al máximo nuestras capacidades. Por eso, este método nos ayuda a construir el orgullo respetuoso, esto es, aprender a expresar ante los demás nuestras habilidades y competencias positivas con orgullo, eso sí, siempre que no lleguemos a herir a los demás. Por ejemplo, tendremos que estar orgullosos de nuestro desempeño profesional y hacerlo saber a quienes nos rodean, pero no ante personas que no tienen empleo y que puedan sentirse molestos con nuestras afirmaciones. Steiner nos decía que “la mayor parte de nosotros hemos sido educados en la creencia de que elogiarnos a nosotros mismos es un acto de inmodestia, de tontería y de humillación” (2002:144-145).

En relación con el bienestar docente Esteve (1994) indica que en el proceso de la formación de la autoestima en el plano social existen indicadores: el sentimiento de ser aceptado por sus compañeros; el sentimiento de ser aceptado por sus alumnos en su papel de profesor; su integración en el centro educativo. Por tanto, los docentes tendrán que trabajar su autoestima en relación con los compañeros, con los alumnos y en la propia organización del centro. De ahí, la importancia de que los docentes desarrollen la

confianza en sí mismos, confianza que definían así Simmons y Simmons “La persona con confianza en sí misma se aprecia a sí misma de verdad, es consciente de sus cualidades y de sus capacidades positivas, pero también es capaz de reconocer sus defectos, sus incapacidades y sus insuficiencias” (Simmons y Simmons 1998:87).

4.3. Control emocional

Muchas veces el bienestar profesional se dilapida por el mal genio, por el enfado, por una pequeña agresión consecuencia de un momento de rabia. Así, si la autoestima es el motor fundamental del bienestar, el control emocional, diríamos, es su termómetro, su medidor esencial. La frustración viene definida como la distancia que existe entre las expectativas y las posibilidades que una persona tiene. Cuanto mayor es la diferencia entre ambas, mayor será la frustración generada y la frustración genera con frecuencia agresividad. La agresión es la expresión de la falta de control emocional y ésta puede dirigirse hacia tres objetos. El primero de ellos, nosotros mismos en forma de autoagresión; veremos cómo el estrés, la ansiedad y la angustia son formas de autoagresión. El segundo, hacia los demás, los otros; la culpabilización, la agresión, la intolerancia son formas de heteroagresión. Finalmente, también hay otro objeto de la agresión que son las cosas. Respecto de las cosas podremos considerar dos formas de agresión: la agresión desadaptada y la adaptada. La agresión desadaptada es la conducta destructiva que rompe, que destroza, que estropea por pura descarga. Pero también existe otra conducta destructiva adaptada que a su vez es doble: sobre las cosas reales y sobre las cosas pensadas. Sobre las cosas reales es la forma de descargar la agresividad chillando en lugares abiertos y que no molesten a nadie, pegando a sacos de arena, rompiendo papeles...etc. Pero la forma más adaptada de descargar la frustración a través de la agresividad es sobre las cosas pensadas que es lo que entendemos por control mental: “¡Así son las cosas, y poco o nada podemos hacer por cambiarlas!” Es la aceptación de la realidad y el pensamiento positivo de hacer lo que esté en nuestras manos, pero sin estrés, sin ansiedad, sin agresividad sobre los otros. Esto es lo que pretenden las técnicas y ejercicios desarrollados dentro del método de pensamiento emocional.

Nuestro nivel de bienestar personal vendrá determinado, efectivamente, por el mayor o menor control emocional, y el malestar se mide por las reacciones negativas fruto de un bajo control emocional. Las emociones son manifestaciones fisiológicas primarias que

facilitan la adaptación y la supervivencia de los seres vivos. Las emociones permiten a los animales sobrevivir al disponer en su organismo de toda la energía en el sistema muscular para actuar, y en los órganos sensoriales para percibir. De este modo, a través de los centros cerebrales correspondientes al paleocerebro en el ser humano, la activación de las cápsulas suprarrenales emiten a la sangre altas cantidades de cortisol que facilitan una rápida respuesta en el organismo (Servan-Scheiber, 2004). Pero, al disponer de toda la energía para los músculos, se obtiene una privación en la irrigación del resto de los órganos y sistemas siendo el sistema digestivo y el sistema nervioso los más afectados. De ahí que en situaciones de estrés, con alto consumo de energía, las personas generamos todo tipo de trastornos que son, en definitiva, un reflejo de que estamos haciendo una mala gestión de nuestros recursos energéticos (Soler y Conalga, 2004). Pero sobre todo, sin darnos cuenta, la energía que en una situación de estrés prolongado podemos tener, es restada al cerebro consiguiendo una capacidad de razonamiento, de decisión y de afrontamiento de los problemas muy inferior a la que estaríamos habituados.

Una de las manifestaciones de ese descontrol es el miedo. Si preguntamos a las personas si tienen miedo, la mayoría de ellas nos va a asegurar que ellas no tienen miedo. Sin embargo, cuando pedimos a las personas que hablen en público ante un gran auditorio, la mayoría de ellas nos dirán que tienen miedo al ridículo, que tienen miedo a hablar en público. Luego el miedo existe y más, cuando las personas son provocadas a que hablen de sus miedos infantiles. Cuando una persona dice que tiene miedo al ridículo es porque esa persona se siente insegura en algún grado. Cuando una persona se siente segura, a gusto con su cuerpo, segura de su edad, atractivo físico, forma de vestir, la forma en la que se expresa ante los demás, no debería sentir ningún tipo de miedo ante los demás. El miedo, los miedos, los complejos, el respeto ante la crítica de los demás son manifestaciones de la inseguridad personal y ésta es una demostración de la falta de autoestima suficiente y, en definitiva, de bienestar personal. Por este motivo, el método de pensamiento emocional nos ayuda a gestionar nuestras emociones y sentimientos negativos como el miedo que muchas veces nos deja paralizados (Bizkarra, 2005).

Es cierto que un cuerpo descontrolado genera el descontrol de los pensamientos, el descontrol mental. Al igual, que también es cierto, que el descontrol mental provoca un descontrol corporal. Por ello, tenemos que actuar doblemente en lo que respecta al

control emocional. A tal fin, el método de pensamiento emocional señala dos tipos de control emocional: el control físico y el control mental. Dentro del control físico el método nos proporciona ejercicios y técnicas para reducir el estrés, la ansiedad o la angustia. El método de pensamiento emocional propone actividades de control sobre el cuerpo. Así, el método nos enseña a hacer ejercicios de relajación y respiración, como nos indican (Cox y Heames, 2000). También otros ejercicios, especialmente caminar y hacer un deporte que no requiera grandes esfuerzos; ejercicios aeróbicos, yoga, tai-chi o pilates; o también, aromaterapia, acupuntura u otras técnicas como las que nos indica Servan-Scheiber (2004).

Pero, más importante que el control físico es el control mental. El método de pensamiento emocional fomenta la reflexión, el cambio cognitivo como medio para cambiar las emociones y sentimientos negativos en otros positivos. El estilo cognitivo es determinante del control emocional por lo que el método de pensamiento emocional propone un conjunto de ejercicios para establecer ese cambio como son las doce recomendaciones que Albert Ellis indicaba que posee una persona equilibrada: “Siente interés por sí mismo. Tiene intereses sociales. Es responsable de sí mismo. Es tolerante con los errores. Es flexible. Vive el presente. Realiza actividades. Practica el pensamiento racional. Se acepta a sí mismo. Toma decisiones. Acepta el término medio. Se responsabiliza de su vida” (Ellis, A. y Dryden, W. 1989,28-30).

Respecto del malestar docente podemos afirmar que el descontrol emocional del profesorado se produce fundamentalmente por la falta de adecuación entre el hacer diario docente y el ideal de profesor que cada uno o la sociedad ha forjado (Dadds, 1993). Así, decía Court que “hay días que me encantaría largarme de aquí, dar un portazo al salir, decir al director que se meta el trabajo donde le quepa, tirar cuesta abajo hacia el transbordador...” (Court, 2006: 92). La mayoría de los docentes se quejan hoy de estrés, de un exceso de ansiedad provocados por las exigencias de la programación curricular, de una parte, de los deseos muchas veces desmedidos de los padres y de la propia sociedad que encarga y responsabiliza a la escuela de todo y de la desmotivación, hiperactividad y, en muchas ocasiones, agresividad del alumnado. Cuando esto ocurre las bajas por enfermedad son frecuentes llegando a alcanzar entre el 50 y el 75% (Servan-Scheiber, 2004). Pero, hoy, lo más preocupante entre los docentes es llegar a una situación de depresión (Bizkarra, 2005).

4.4. Motivación

Cerrando las competencias emocionales referidas a uno mismo en el método de pensamiento emocional encontramos la motivación. Si hemos dicho que la autoestima es uno de los pilares del bienestar y que el control emocional es la medida de ese bienestar, podemos decir que la motivación es la fuerza del bienestar personal y el elemento indiscutible en la formación del bienestar profesional. Existen evidencias que muestran que las personas motivadas tienen más posibilidades de vivir que las personas desmotivadas y esto lo comprobamos día a día entre las personas mayores. La motivación es una energía emocional que hace que las personas den una imagen positiva de sí mismas, teniendo, por ello, más oportunidades, más posibilidades, y más y mejores relaciones sociales. La motivación es esencial entre las competencias profesionales ya sea en la enseñanza, sea en cualquier tipo de trabajo, tanto estudiantes, clientes o empresarios prefieren personas con energía, personas motivadas. Según el Dr. Bisquerra la motivación es “un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta” (Bisquerra, 2000:165).

Quizá el enemigo más importante de la motivación sea la postergación. El método de pensamiento emocional hace suyas las recomendaciones de Gaja (2001) que propone cuatro acciones para contrarrestar esa tendencia postergatoria: establecer un horario; hacer aquellas cosas que para las que estemos menos motivados; contrarrestar los pensamientos negativos; y no buscar excusas. Por otra parte, Knight (2005) señala otras acciones como son: las recompensas afectivas; la retroafirmación positiva; la autonomía y sentimiento del control de la propia conducta; la conciencia de poder alcanzar los propios objetivos; y las autoteorías positivas sobre uno mismo.

El método de pensamiento emocional analiza un conjunto de acciones, sentimientos y actos que las personas podemos llevar a cabo con el fin de incrementar nuestra motivación. La primera es tener un proyecto vital. La motivación docente debe partir de una primera motivación vital, de un proyecto vital. En tal sentido, el método de pensamiento emocional nos propone elaborar un proyecto de vida (Rojas, 2002), un proyecto que de sentido a nuestra vida como nos propone Ortega y Gasset (1993) aspirar a ser no parte de la masa, sino pertenecer a lo que él denomina minoría auténtica. Por todo ello, la segunda acción que tendríamos que hacer es determinar nuestras metas.

José Antonio Marina (2004) nos indica que muchas veces o no sabemos qué hacer, o sabemos qué hacer y no sabemos cómo, o sabemos el qué y el cómo, pero no nos atrevemos. Entonces, lo que tenemos que hacer es proponernos metas alcanzables. La tercera acción será plantear una estrategia. Una vez elegida la meta, será preciso conocer cuáles son las herramientas para conseguirla y establecer acciones y plazos, y a este fin, tendremos que ser buenos gestores de nuestro tiempo. En orden a conseguirlo será bueno que conozcamos en qué se nos va el tiempo a través de unas gráficas que nos presenta el método de pensamiento emocional o podremos, también, utilizar el diario como nos recomiendan Cox y Heames (2000). La cuarta, es la toma de decisiones. Y, finalmente, el método de pensamiento emocional nos propone la elaboración de un DAFO emocional, esto es, valorar nuestras fortalezas, debilidades, así como las oportunidades que tengamos junto al conocimiento de las amenazas que puedan debilitarlas.

Por otra parte, si analizamos las teorías más conocidas de la motivación encontramos la propuesta de Maslow o Herzberg. Tanto uno como otro coinciden que la motivación que consigue un mayor nivel de bienestar se relaciona con la realización de uno mismo, la elaboración de un proyecto personal nacido desde la creatividad. El sistema social en el que nos movemos y, desprendiéndose de él, el sistema educativo ni valora, ni desarrolla de forma suficiente la creatividad. Este método nos ayuda a desarrollar el pensamiento divergente, el pensamiento creador. Innovar, inventar, investigar son tres íes que el método propone.

El método de pensamiento emocional constaba, decíamos, de siete competencias, cuatro referidas a nosotros mismos, y otras tres, referidas a los demás. Vamos a continuación a considerar estas tres competencias.

4.5. Conocimiento de los demás

Al igual que la primera competencia emocional del método referida a nosotros mismos era el conocimiento propio, la primera competencia referida a los demás va a ser el conocimiento de los otros. Cuenta Goleman en su libro “Inteligencia Emocional” cómo una niña en la escuela infantil que aparentemente pasaba desapercibida, se mostró con una gran capacidad de manejo de las relaciones entre sus compañeros gracias a que conocía las características de cada uno de ellos. Efectivamente, si queremos alcanzar el

bienestar personal y profesional tendremos que ser personas perspicaces a la hora de conocer las características de las personas que nos rodean, e incluso, de aquellas que están lejos de nosotros. La primera cualidad que se exige a un comercial es capacidad de captar enseguida, por las palabras, los gestos, la vestimenta, etc. las características de las personas con las que se relaciona para poder presentarle el producto en función de las motivaciones diferenciales de ellas; si nos referimos a maestros y profesores, veremos cómo los docentes que tienen un gran conocimiento sobre las características de su alumnado son capaces de crear climas positivos en clase y conseguir, de forma diferencial, su aprendizaje; y si nos referimos a las personas que quieren alcanzar el máximo nivel de bienestar reconocerán que éste pasa por la capacidad para relacionarse con otros, y esta actividad dependerá fundamentalmente de su capacidad de conocimiento de ellos.

La capacidad para conocer las emociones y sentimientos de los demás y poderse valer de este conocimiento para establecer las mejores relaciones con ellos se denomina Inteligencia social como nos describe Damasio (2005). Por su parte, Morgado entiende por inteligencia social “la capacidad de un individuo para relacionarse satisfactoriamente con los demás, generando apego y cooperación, y evitando conflictos” (Morgado, 2007: 147). Goleman (1997), por su parte, señala que existen dos circuitos o vías que son responsables de la conducta interpersonal: la vía inferior que guarda relación con los aspectos inconscientes, y, por ello, mucho más rápida en las relaciones interpersonales y que tienen su sede en las llamadas *neuronas espejo*; y la vía superior que tiene relación con los aspectos conscientes de las relaciones interpersonales y que se rige especialmente por la corteza orbitofrontal. Goleman plasmará todas sus conocimientos al respecto en su obra “Inteligencia social” de 2006.

A partir de los postulados de la inteligencia social el método de pensamiento emocional desarrolla un conjunto de ejercicios para alcanzar el conocimiento de los demás. Para ello, nos propone conocer las características de los demás, bien sea sus capacidades, bien sea sus rasgos de personalidad, bien sean sus intereses y motivaciones, etc. Pero por encima de todas las características está la capacidad para recordar sus nombres, sus anécdotas, las cosas que a ellos les ocurren. El método de pensamiento emocional nos propone que la técnica que mejores resultados tiene a la hora de aprender a conocer a los demás es escribir en una libreta. En ella, dedicaremos cada página, o varias de ellas

si las personas son muy cercanas, tenemos pocos alumnos, pocos clientes o pocos compañeros de trabajo, a cada una de esas personas; y en ellas, todos los días del año, escribiremos una palabra o una frase, a ser posible sobre características positivas de esas personas. Luego, no hay más que releer esas palabras o frases y utilizarlas en las relaciones que mantengamos con ellas. Claro que este es un trabajo duro; no porque requiera un gran esfuerzo físico, sino porque requiere tenacidad, esfuerzo continuado.

En el ámbito docente y en relación con los alumnos, esta cualidad es algo básico para conseguir *hacernos* con los alumnos. Señalaba Mc. Court (2006) la necesidad que tenemos los docentes de aprender las características de todos los alumnos, en especial de aquellos que pueden ser más conflictivos en clase. También es importante el conocimiento de las aptitudes diferenciales de cada uno de ellos, así como de sus diferentes estilos de aprendizaje para lo que el método de pensamiento emocional nos refiere al trabajo elaborado por Catalina Alonso sobre los estilos de aprendizaje (1994). Del mismo modo, se hace imprescindible conocer sus intereses centrados fundamentalmente en la relación con los compañeros (Cook, 2003), en aprender aquellos aspectos relevantes para su vida personal o profesional (Day, 2006), o el deseo de obtener calificaciones positivas, preservar e incrementar su autoestima (Alonso Tapia, 2001). O, simplemente la aceptación, la atención y ayuda del profesor.

Otro aspecto importante que dentro de esta competencia nos presenta el método de pensamiento emocional es la comunicación. Este método hace hincapié en la necesidad que tenemos de desarrollar nuestra capacidad de comunicación verbal y de ahí que establezca un nuevo elemento, la modificación, en el diagrama normal de la comunicación que se explica en todos los manuales al efecto. En este método emocional se determina que el feedback no es suficiente para completar el circuito de la comunicación. Hace falta que en toda ocasión el emisor rectifique su discurso en función de la respuesta del receptor según el esquema siguiente. Lo más frecuente es que el emisor desee enviar un mensaje al receptor y que cuando aquél responda a la primera secuencia de su mensaje, éste inicie la segunda secuencia sin tener en cuenta, al menos en su totalidad, la respuesta de que escucha.

Esta capacidad de modificar el mensaje continuamente en función de la respuesta de los demás es fundamental tanto en el ámbito profesional, docente, comercial, u otro, como en el ámbito puramente personal.

Referido al ámbito educativo, este método desarrolla todo tipo de ejercicios que mejoran tanto la comunicación verbal, como la comunicación no verbal. Respecto de la comunicación verbal propone algunas de las aportaciones de Molinar y Velázquez (2004) como son: aprender a escuchar; dar valor a nuestras palabras; utilizar un lenguaje claro y apropiado; usar ejemplos; considerar los sentimientos y emociones; y preocuparse porque la otra persona entienda. Respecto de la comunicación no verbal el método presenta un conjunto de ejercicios destinados a valorar la importancia de cómo nos presentamos en clase delante de los alumnos, a que utilicemos el espejo, la videocámara, la evaluación de nuestros propios compañeros u otros ejercicios. El método de pensamiento emocional hace una especial incidencia en analizar y modificar nuestro estilo de comunicación haciéndolo cada vez más asertivo (López, Carpintero, Campo, Soriano y Lázaro, 2006). Por otra parte, mejorar la comunicación es en opinión de Esteve (1994) el mejor vehículo para la autorrealización del profesor y, por ende, para alcanzar el mejor bienestar docente.

4.6. Valoración del otro

Si decíamos que entre las competencias referidas a uno mismo era la autoestima el pilar fundamental, lo mismo diremos entre las competencias referidas a los demás respecto de la empatía. La empatía, nos dicen López y otros (2006: 73) es “la capacidad de darse cuenta de lo que las otras personas están sintiendo y compartir estos sentimientos en algún grado”. Damasio (2005), por su parte, nos dice que las investigaciones más recientes en neurofisiología indican que la base de la empatía se encuentra, en zonas concretas de nuestro cerebro. En este sentido, Morgado (2007) nos habla de que cuando imitamos las emociones de otras personas se activan las mismas regiones de la corteza cerebral que las procesan, las denominadas “neuronas espejo”.

Ahora bien Goleman distingue tres tipos de empatía. La empatía intelectual que supone comprender el significado del mensaje que la otra persona desea trasladarnos; la empatía emocional que se refiere a la capacidad para entender los sentimientos y emociones de los otros; pero, sobre todo, la empatía “concern”, palabra en inglés que

podría ser traducida por una palabra castellana hoy casi en desuso: piedad. “Concern” significa implicación en la solución del problema que la otra persona tiene, o excitación por la satisfacción que la otra persona se encuentra afectada por un hecho positivo. En este sentido, el método de pensamiento emocional nos propone aprender a escudriñar la mirada del otro, a descubrir en la forma de arrugar la frente, la zona que rodea los ojos, la forma de fruncir el ceño, el modo de levantar los labios o de esconder los dientes para conocer y compartir con el otro, de una forma solidaria, sus emociones, sus sentimientos.

Ahora bien, al igual que la autoestima nos llevaba a valorarnos a nosotros mismos como “personas 10”, la empatía nos tiene que llevar a valorar a los demás, también, como “personas 10”. Esto es, entender que esa persona que te critica, esa persona que “te la jugó”, esa persona que habitualmente te menosprecia, vale tanto como tú mismo. Eso no quiere decir que esa persona haga cosas de valor 10, o que su conducta sea excelente. Ya hemos dicho que desarrollar la inteligencia emocional requiere un gran esfuerzo, y sobre todo, esfuerzo emocional, esto es, ir en contra de las emociones más primitivas que nos mueven. La envidia, el rencor, el odio, el resentimiento son sentimientos que no son adaptativos, y no porque vayan en contra de los demás, sino porque van en contra de nosotros mismos. Nos dice el pensamiento emocional que aprovechemos la energía que malgastamos en urdir acciones de venganza las utilicemos en construir un proyecto personal que nos satisfaga, pues, además, en muchas ocasiones las personas que nos perjudican tienen más poder que nosotros y por mucho que hagamos nunca conseguiremos ponernos por encima de ellos. Cuando conseguimos darnos cuenta de que las otras personas en lugar de ser un riesgo, son para nosotros, una oportunidad, habremos conseguido llegar al nivel “concern” de empatía como nos decía Goleman.

La empatía es la base de la afabilidad y este es uno de los sentimientos más valorados por los demás. Las personas afables son aquellas capaces de crear cercanía. Para conseguir la afabilidad el método de pensamiento emocional propone utilizar un conjunto de acciones como son la sonrisa, la caricia y el piropo, entre otras.

a) La sonrisa. Una persona sonriente consigue dos cosas. La primera, hacerse con los demás. La segunda, moviliza recursos fisiológicos personales que promueven en su organismo la generación de neurotransmisores positivos como pueda ser la dopamina.

b) Las caricias. Evidentemente, las caricias son un recurso extraordinario en la relación íntima entre dos personas que no podemos trasladar, sin más ni más, a nuestra vida ordinaria, en especial, en el ámbito educativo, con alumnos menores de edad. Ahora bien, podemos diferenciar entre las caricias psicológicas y las caricias físicas. En un primer momento, nos vamos a referir a las primeras. La caricia (stroke) fue uno de los conceptos importantes que elaboró Eric Berne. La caricia es, según Berne, la unidad básica de reconocimiento de la otra persona. Esta técnica se utiliza en el Análisis Transaccional y consiste en conseguir una situación, primero de respeto, después de confianza, luego de complicidad, para, finalmente, poder llegar a dirigirse caricias unos a otros. Entre éstas podríamos hablar de las caricias verbales, las caricias realizadas con la mirada, pero sobre todo, podríamos llamar caricia a todos esos sentimientos positivos, de acogida, de encuentro que realizarnos unos y otros a lo largo del día.

c) El piropo. El piropo no es más que una caricia verbal pero que en el método de pensamiento emocional adquiere rango de técnica específica. Todos las personas hemos comprobado cómo cuando decimos palabras positivas los demás reaccionan mejor que sobre la crítica o la descalificación. Incluso las palabras positivas pueden tener mayor efecto que la rectificación pausada, tranquila, cariñosa. Las personas que alcanzan un mayor nivel de bienestar personal y profesional encuentran palabras adecuadas todos los días para la mayor parte de las personas que nos rodean.

En el ámbito educativo el método de pensamiento emocional nos propone además otras tres competencias: la confianza, la tolerancia y la sociabilidad.

La confianza es el sentimiento clave que indica la verdadera valoración del profesorado hacia los alumnos. La confianza es un sentimiento que supone abandono, entrega por parte de la persona confiada en la que se confía. Pero, esto sólo se consigue cuando la persona que confía se siente segura, siente que es ayudada en su realización personal, se siente comprendida. En este sentido Bain nos decía que “los mejores profesores establecían estándares altos y mostraban una gran confianza en la capacidad de sus estudiantes para alcanzarlos” (Bain, 2006: 87).

La tolerancia es otra de las capacidades que ayudan al desarrollo de la valoración del otro. La tolerancia supone la falta de prejuicios y entender que todas las personas tienen el mismo valor. El pre-juicio es un juicio previo y, por tanto, algo natural y

consustancial al ser humano. Las personas cuando tenemos un total desconocimiento sobre algo nuevo por un proceso de acomodación, como decía Piaget, esa cosa nueva la identificamos con los conocimientos previos más próximos, obteniendo de este modo, una apreciación falsa de la realidad del objeto. Pero, lo mismo pasa con las personas. Cuando viene un nuevo profesor al centro educativo lo juzgamos por referencia a otros profesores parecidos a él. Esto es lo que denominamos prejuicio. Ahora bien, los docentes que desean ser líderes deben huir de los prejuicios y pasar a tener juicios acertados y eso se consigue con una disposición de acogida. De este modo, desde la tolerancia, desde la aceptación de las características diferenciales de todos, es como seremos capaces de pasar del prejuicio al juicio.

La sociabilidad es otro de los elementos de la competencia *valoración del otro*. La sociabilidad es la actitud favorable a establecer y mantener relación con los demás. La sociabilidad es la capacidad de apertura a los demás, y es una cualidad esencial en los docentes y, por esto, es una capacidad a desarrollar. Este método, a través de ejercicios nos ayuda a establecer relaciones de igualdad que son las relaciones sociales entre dos personas independientes, conscientes, independientes, no autoritarias, tolerantes, colaboradoras.

4.7. Liderazgo

Daniel Goleman (2013) nos habla del impacto positivo de la inteligencia emocional y la excelencia personal y organizativa, nos habla de la importancia del liderazgo. En el método de pensamiento emocional el liderazgo es la competencia suprema que nos ayuda a conseguir el máximo bienestar personal y profesional. Muchos dirán que no quieren ser líderes, sin embargo, en un grupo de amigos, en un grupo profesional, en un claustro de profesores, a ninguno de nosotros nos gusta que nos ignoren, que los demás no nos tengan en cuenta, que no consideren nuestras opiniones. Muy al contrario, todos deseamos ser acogidos, ser valorados, conseguir influir en los demás a través de nuestras opiniones, de nuestros deseos, de nuestros planes. Por ello, las personas que consiguen estar bien con ellas mismas, estar bien con los demás y además influir, aunque no sea mandar o estar por encima de los demás, obtienen los mejores niveles de bienestar personal y profesional.

El liderazgo puede ser definido como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (Pareja, 2005: 6). El liderazgo es la competencia por excelencia del profesorado y de muchos otros profesionales que tienen a su cargo otros trabajadores. Éstos son líderes de sus alumnos o de sus empleados y esto sólo se consigue a través de la autoridad (Espot, 2006). La autoridad no es privativa de los jefes o de los profesores. La autoridad es la cualidad por la que las otras personas te otorgan prevalencia, importancia, capacidad de decisión o de influencia y ésta la puede ostentar un chico de quince años en una pandilla de amigos, un trabajador cualquiera en una empresa, o una vecina en una comunidad de vecinos. En cualquier caso, hay que diferenciar “auctoritas” de “potestas”. La “potestas”, la potestad es la que te da un nombramiento de profesor o de un puesto de jefatura en una empresa. En cambio, la “auctoritas”, la autoridad, es la capacidad de influencia que te dan los demás. Lo ideal, por supuesto, en el mundo empresarial o docente, es que coincidan ambas. La autoridad, la ascendencia sobre otras personas se consigue a partir de la confianza que podamos darles y esta confianza nace del conjunto de competencias emocionales anteriormente reflejadas, nos dice el método de pensamiento emocional, y para ello, nos propone un conjunto de ejercicios que nos ayuden a desarrollarlas.

- a) La capacidad para mantener relaciones. Todas las personas que deseemos alcanzar el bienestar personal o profesional debemos esforzarnos por ser sociables, tenemos que aprender cómo entablar relaciones, pero sobre todo, tendremos que saber mantenerlas. Muchas veces encontramos fácil hacer nuevas relaciones, sin embargo, ya no es tan fácil conseguir que perduren en el tiempo.
- b) La capacidad para conocer y organizar grupos. Y esto es válido tanto para la vida ordinaria, como para la vida profesional, como para el ámbito escolar (Hernández, 2005). Para desarrollar esta competencia el método de pensamiento emocional nos propone una técnica original derivada del sociograma de Moreno. Se trata del sociograma emocional (Hué, 2008) que se basa en la intuición, en la mera observación por parte del profesor que traslada las relaciones apreciadas a un dibujo igual que aquél que utiliza el sociograma clásico.
- c) La capacidad para resolver conflictos. Las personas que son líderes son capaces de intervenir en conflictos entre familiares, vecinos, trabajadores o alumnos. En tal sentido el método de pensamiento emocional propone una serie de ejercicios que nos

ayudan a analizar qué es un conflicto, por qué surgen los conflictos, cuáles son sus consecuencias, cuáles sus agentes, cuáles sus implicaciones ambientales, cómo presentar alternativas de resolución y cómo conseguir que las personas enfrentadas puedan resolver sus diferencias con las consiguientes compensaciones y reparaciones.

En el ámbito educativo el método de pensamiento emocional, además, nos indica dos tipos de liderazgo en los centros educativos: el liderazgo afectivo que tiene que ver con la capacidad para que consigamos desarrollar la madurez emocional del alumnado y el liderazgo pedagógico que nos hace capaces de conseguir que nuestro alumnado consiga el mejor aprendizaje de competencias con el menor esfuerzo.

El liderazgo afectivo viene caracterizado por cualidades como el entusiasmo (Bain, 2006), la creatividad (Gervilla, 2005), la proactividad (Molinar y Velázquez, 2004), la capacidad para fomentar el diálogo (Freire, 1973), la capacidad para fomentar el trabajo en equipo (Flueguel y Montoliu, 2005), la capacidad para fomentar el espíritu crítico (Freire, 1973), la capacidad para fomentar en el alumnado la toma de decisiones (Morgado, 2007), y por encima de todas, la capacidad para inspirar confianza entre alumnos y alumnas (Bain, 2006).

El liderazgo pedagógico es aquel que consigue los mejores aprendizajes por parte de los alumnos y requiere otro conjunto de competencias como puedan ser: capacidad para motivar a los alumnos desde una motivación intrínseca (Hargreaves, 1998), clarificar las funciones de los alumnos, es decir, que siempre tengan claro qué se les pide (Cox y Heames, 2000), capacidad para utilizar el método socrático, esto es, conseguir implicar a alumno en su aprendizaje desde los conocimientos previos que ellos tienen (Hernández, 2005), capacidad para individualizar la enseñanza (Bain, 2006), el uso de metodologías activas (Rosario, 1999), y el uso frecuente, adecuado y democrático de la evaluación con sus muchas formas y posibilidades (Knight, 2005: 180).

Dentro del liderazgo pedagógico encontramos también el liderazgo en la organización escolar que requiere de competencias como: la capacidad de ayudar al centro a que encuentre su identidad (Bardisa 2007), la capacidad para implicar en nuevas metodologías de centro como puedan ser las comunidades de aprendizaje (Molinar y Velázquez, 2004) y la habilidad para manejar la micropolítica, las líneas de influencia y de poder ejercido por los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Pero, sobre todas estas capacidades, competencias o habilidades la cualidad fundamental para alcanzar el liderazgo es sin duda la integridad (Hué, 2007).

5. Conclusión

Un estudio que presentaban Marchesi y Díaz (2007) mostraba que el profesorado, en un 77,3%, se sentía satisfecho con su profesión y su persona, pero también que un 74,5% sentía cómo la profesión docente había empeorado en los últimos años generando un malestar creciente entre el mismo; y esto se decía en 2007. Hoy las cosas han empeorado en todos los sentidos y, por este motivo, las técnicas para desarrollar el bienestar profesional, para incrementar el bienestar docente, son, si cabe, más necesarias que nunca. En las líneas anteriores se ha expuesto el método de pensamiento emocional que ayuda a desarrollar siete competencias emocionales que se encuentran en la base del bienestar personal y del bienestar profesional. Así, hemos señalado que en muchas ocasiones la mejora de nuestro bienestar viene de nosotros mismos, de la generación de emociones y sentimientos positivos que sustituyan a aquellos negativos. A tal fin, el método de pensamiento emocional nos propone desarrollar las siete competencias emocionales, unas referidas a nosotros mismos, y otras, relativas a los demás que culminen en la construcción de nuestro liderazgo docente. De este modo, podremos observar cómo con el desarrollo de dichas competencias emocionales positivas alcanzaremos el liderazgo sobre nosotros mismos y sobre los demás, alumnos y otros profesores, cambiando nuestro malestar en bienestar docente.

6. Bibliografía

- ALONSO, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios*. En García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Coord.) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- ALONSO, C. M. y otros (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* Bilbao: Mensajero.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BARDISA, T. (2007) ¿Qué formación, para qué dirección? *Organización y gestión educativa* nº 3 mayo-junio.
- BAZARRA, CASANOVA y G^a UGARTE (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

- BISQUERRA, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BIZCARRA, K. (2005). *Encrucijada emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- CORNEJO, R. y QUIÑONEZ, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2007, Vol. 5, nº 5e 75-80.
- Cook, C. (2003) *Orienting students to university life and enhancing their engagement with learning: Lessons from the US experience* En Michavila, F. y García, J. (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra Unesco, Comunidad de Madrid.
- COURT, F. Mc (2006). *El professor*. Madrid: Maeva.
- COX, S. y HEAMES, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ELLIS, A. y DRYDEN, W (1989). *Práctica de la terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.)
- ESPOT, M. R. (2006). *La autoridad del profesor. ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* Madrid: Praxis.
- ESTEVE, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FUEGUEL, C. Y MONTOLIU, M. R. (2005). *El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GAJA, R. (2001). *Bienestar, autoestima y felicidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GERVILLA, Á. (2005). *Creatividad y liderazgo en la educación*. En Lorenzo Delgado, M (Coord.) *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela nº 14 mayo. Madrid: Praxis.
- GOLEMAN, D. (1997). *La Inteligencia emocional* Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

- GOLEMAN, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- HARGREAVES, A. (1998) The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher education* 14(8).
- HERNÁNDEZ, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. La Laguna: Tafor-Narcea.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente*. La Laguna: Tafor.
- HUÉ, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesor de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, F., CARPINTERO, E., CAMPO, A., SORIANO, S. Y LÁZARO, S. (2006). La empatía y el corazón social inteligente. *Cuadernos de pedagogía* nº 356.
- LÓPEZ, F. y otros (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de pedagogía*, 356.
- MARCHESI, Á Y DÍAZ, M. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona, Azagra.
- MOLINAR, M. C. y Velázquez, L. (2004). *Liderazgo en la labor docente*. Sevilla: Trillas.
- MORGADO, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- NOVAK, J.D., (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Altaya.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y BRACKET M. (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Nº 15, Vol 6(2) 437-454.
- PAREJA, J. A. (2005) *Liderazgo y conflicto en los centros educativos*. En Lorenzo, M. (Coord.) *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela, 14. Madrid: Praxis.
- ROJAS, E. (2002): *El hombre Light*. Madrid: Temas de hoy.
- ROSARIO, P. (2004): *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- ROVIRA, A. (2003) *La brújula interior*. Barcelona: Urano.

- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- SERVAN-SCHEIBER, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- SIMMONS, S. Y SIMMONS, J. (1998). *¿Cómo medir la inteligencia emocional?* Madrid: EDAF.
- SHAVELSON, M. Y STERN, P. (1981). En Angulo, J.F., Barquin, F. y Pérez (1999) *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- SOLER, J. Y CONANGLA, M. (2004). *La ecología emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.
- STEINER, C (2002). *La educación emocional*. Madrid: Summa.
- TORRABADELLA, P (1998) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- VOLI, F (1997). *La autoestima del profesor*. Madrid: PPC.

4. Neuroscienze i neuroni specchio. Il teatro come palestra dell'intersoggettività

Gabriele Sofia

Sapienza Università di Roma

1. Il teatro come relazione

Il panorama degli studi teatrali degli ultimi anni ha mostrato un progressivo intensificarsi di esperimenti e contaminazioni tra le arti performative e le neuroscienze. Per quanto il fenomeno possa sembrare nuovo e, in qualche modo, all'avanguardia, in realtà le relazioni tra le culture teatrali e le neuroscienze cognitive sono iniziate con la nascita di queste ultime. Ma ancora prima i grandi riformatori del teatro del XX secolo avevano evidenziato un forte interesse nei confronti delle discipline che prepararono il campo alle neuroscienze cognitive, come la neurofisiologia o la riflessologia. Tuttavia il progredire di questi incontri ed esperimenti interdisciplinari non avviene oggi in modo uniforme ma acquista delle caratteristiche particolari. Mentre le ricerche sperimentali su *danza* e neuroscienze sono ormai largamente diffuse, le ricerche empiriche su *teatro* e neuroscienze sono ancora poche.¹ Questa forte differenza ha delle ragioni ben precise. Se le culture teatrali già dagli anni '80 hanno spostato l'attenzione dei loro studi sul tipo di *relazioni* che il performer (sia esso attore, spettatore, danzatore, mimo, ecc.) riesce a stabilire con lo spettatore,² fino ad oggi le neuroscienze hanno largamente ignorato questo aspetto utilizzando il danzatore essenzialmente per la sua capacità di costruire e

¹ Due articoli che sintetizzano in maniera completa ed esaustiva il panorama contemporaneo delle ricerche su danza e neuroscienze sono: Bettina Bläsing, Beatriz Calvo-Merino, Emily S. Cross, Corinne Jola, Juliane Honisch, Catherine J. Stevens, *Neurocognitive control in dance perception and performance*, in «Acta Psychologica», p. 139, 2012, pp. 300–308 e Vassilis Sevdis, Peter E. Keller, *Captured by motion: Dance, action understanding, and social cognition*, in «Brain and Cognition», n. 77, 2011, pp. 231–236. Tra le poche esperienze empiriche indirizzate esplicitamente allo studio dell'attore di teatro e della percezione dello spettatore troviamo lo studio effettuato a Strasburgo e coordinato da Marie Noelle Metz-Lutz: Marie-Noëlle Metz-Lutz, Yannick Bressan, Nathalie Heider, Hélène Otzenberger, *What Physiological Changes and Cerebral Traces Tell Us about Adhesion to Fiction During Theater-Watching?*, «Frontiers in Human Neuroscience», 4 (59), 2010. Alla Sapienza Università di Roma un primo tentativo di studio delle dinamiche neurofisiologiche è tutt'ora in corso: una presentazione è stata fatta durante il terzo convegno internazionale «Dialoghi tra teatro e neuroscienze». Cfr. Gabriele Sofia, Silvia Spadacenta, Clelia Falletti, Giovanni Mirabella, *Il linguaggio incarnato dell'attore: indicazioni preliminari di un esperimento pilota*, in Clelia Falletti, Gabriele Sofia, (a cura di), *Il teatro e le neuroscienze. Dialoghi, esperimenti e prospettive di ricerca*, Roma, Bulzoni, 2012.

² In questa traiettoria si inserisce, ad esempio, ciò che Marco De Marinis ha ribattezzato col nome di «Nuova teatrologia», cfr. Marco De Marinis, (1988), *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatrologia*, Roma, Bulzoni, 1999.

apprendere delle sequenze di movimenti complessi che non appartengono al vocabolario di atti quotidiano. Benché sia evidente la quantità di preziose informazioni che questi esperimenti forniscono a proposito delle dinamiche di creazione e percezione della danza, tuttavia bisogna ricordare che la quasi totalità degli esperimenti non è realizzata dal vivo, ma tramite la registrazione video, trascurando così la specificità dell'evento performativo: la compresenza tra attore e spettatore.³

Di conseguenza, uno studio empirico e sistematico sull'efficacia della potenzialità *relazionale* del teatro, che abbia come fuoco d'osservazione il livello neurofisiologico dell'individuo, resta ancora da realizzare. Per fare questo l'attore, più che un individuo dalle particolari capacità motorie, dovrebbe essere considerato come un professionista nelle relazioni intersoggettive.

Ciò che mi propongo in quest'intervento è di evidenziare alcune punti di contatto tra teatro e neuroscienze che possano mettere in evidenza la funzionalità della pratica teatrale nel miglioramento delle strategie relazionali e intersoggettive dell'individuo.

2. Meccanismo specchio e tecnica dell'attore

Per iniziare una riflessione sui punti di contatto tra teatro e neuroscienze si potrebbe accennare brevemente agli studi sul meccanismo dei neuroni specchio.⁴ Questi studi, rivoluzionari nel campo delle neuroscienze cognitive, fin dai primissimi anni della loro diffusione al grande pubblico hanno mostrato una particolare propensione alla collaborazione con gli studiosi di teatro.⁵

³ Solo in due casi sono stati pubblicati degli esperimenti relativi alla compresenza tra danzatore e spettatore, e riguardano le ricerche condotte dalla neuroscienziata e coreografa Corinne Jola: C. Jola, F.E. Pollick, M.H. Grosbras, *Arousal decrease in Sleeping Beauty: audiences' neurophysiological correlates to watching a narrative dance performance of two-and-a-half hours*, in «Dance Research», n. 29, vol. 2, 2011, pp. 378–403; C. Jola, A. Abedian-Amiri, A. Kuppaswamy, F.E. Pollick, M. H. Grosbras, *Motor simulation without motor expertise: enhanced corticospinal excitability in visually experienced dance spectators*, in «PLoS ONE», vol. 7, n. 3, p. e33343, March 2012.

⁴ Negli ultimi anni le pubblicazioni scientifiche sull'argomento sono state davvero moltissime. Per una presentazione complessiva della tematica rimando al volume: Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cordina Editore, 2006, mentre per una review più aggiornata e completa è possibile consultare gli articoli: Giacomo Rizzolatti, Maddalena Fabbri-Destro, *Mirror neurons: from discovery to autism*, in «Experimental Brain Research», n. 200, 2010, pp. 223–237; Vittorio Gallese, Corrado Sinigaglia, *What is so special about embodied simulation?*, in «Trends in Cognitive Sciences», n. 15, 512–519.

⁵ Tra la fine del 2005 ed il gennaio del 2007 avvengono infatti diversi incontri tra il gruppo di Parma ed un team interdisciplinare di studiosi di teatro e neuroscienziati che lavoravano al Master Europeo in Scienze della Creatività Performativa. Questi incontri con le culture teatrali sono tutt'oggi frequenti: basti ricordare l'intervento del 2007 di Vittorio Gallese al seminario "Teatro e Neuroscienze" organizzato all'Università degli Studi di Bologna e l'intervento di Maria Alessandra Umiltà realizzato nel 2011 in occasione del Convegno "Dialoghi tra teatro e neuroscienze" alla Sapienza Università di Roma. Entrambi gli interventi sono stati pubblicati: Vittorio Gallese, *Il corpo teatrale: Mimetismo, neuroni specchio*,

Nonostante si sia parlato per molto tempo di “sistema dei neuroni specchio”, recentemente proprio Rizzolatti ha spinto questi studi verso un passaggio dall’idea che esista un “sistema” di neuroni specchio a un modello che descrive i neuroni specchio come *meccanismo di base* del cervello, individuato in differenti zone e con la fondamentale caratteristica di connettere direttamente le informazioni sensoriali con quelle motorie. Quindi, affidandoci a un esempio ormai classico, il meccanismo dei neuroni specchio è quel meccanismo formato da determinate cellule nervose che si attivano sia nel momento in cui una persona esegue un’azione, sia quando la stessa persona osserva la stessa azione eseguita da un altro individuo. Chiaramente questo non significa che ogni volta che vedo una certa azione questa viene automaticamente replicata da me, ma significa che ogni volta che vedo un’azione compiuta da un altro individuo, si attivano in me delle aree motorie corrispondenti. Queste aree entreranno in risonanza con altre zone del cervello e che nella maggior parte dei casi inibiranno la completa esecuzione dell’azione. Tuttavia, quest’attivazione del meccanismo specchio cambia l’equilibrio biochimico del sistema corpo-mente e fornisce delle essenziali informazioni sull’azione che viene osservata. Più che un “rispecchiamento” ci troviamo di fronte ad una vera e propria “risonanza” delle azioni. Risonanza che, in quanto tale, prenderà delle forme e delle dinamiche diverse a seconda del sistema corpo-mente dell’osservatore, delle sue esperienze, del suo vocabolario motorio, delle sue dinamiche d’attenzione, della situazione emotiva contingente, ecc. È proprio questa risonanza che ci permetterebbe una comprensione implicita dell’azione osservata, comprensione che avviene senza il bisogno di una «deliberata operazione conoscitiva».⁶

Per il teatro tutto questo è di fondamentale importanza. In primo luogo per quanto riguarda le dinamiche di apprendimento, in quanto sappiamo che moltissime tradizioni performative, non solo occidentali, basano la loro efficacia sulla trasmissione per osservazione, ripetizione e processi imitativi. Gli studi sul meccanismo dei neuroni specchio evidenziano infatti come l’osservare un’azione è innanzitutto un’azione in sé,

simulazione incarnata, in «Culture Teatrali», n. 16, 2007; Maria Alessandra Umiltà, *Il “meccanismo specchio” e la comprensione delle azioni*, in *Il teatro e le neuroscienze...* cit.

⁶ Questa idea sta alla base della nozione di *spazio d’azione condiviso*: «Non appena vediamo qualcuno compiere un atto o una catena d’atti, i suoi movimenti, che lo voglia o no, acquistano per noi un significato immediato; naturalmente, vale anche l’inverso: ogni nostra azione assume un significato immediato per chi la osserva. Il possesso del sistema dei neuroni specchio e la selettività delle loro risposte determinano così uno *spazio d’azione condiviso*, all’interno del quale ogni atto e ogni catena d’atti, nostri o altrui, appaiono immediatamente iscritti e compresi, senza che ciò richieda alcuna esplicita deliberata “operazione conoscitiva”». G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit. p. 127.

un fare raffinato che darà forma all'apprendimento contemporaneo o successivo e che per questo dipende fortemente dalle dinamiche di attenzione-azione messe in atto in maniera più o meno cosciente da chi osserva. La percezione di un'azione implica una messa in atto di tutte le capacità dell'individuo, da quelle maggiormente immaginative o associative a quelle più prettamente motorie. L'esperienza performativa dello spettatore di fronte ad uno spettacolo ne è l'esempio più evidente.

3. Intenzione, anticipazione e sorpresa

Un ulteriore motivo di interesse per gli studi sul teatro è l'attenzione che lo studio sul meccanismo specchio ha riportato sulla questione dell'intenzione dell'azione. I recenti studi suggeriscono infatti che quando si parla di risonanza dell'azione, in realtà non bisogna riferirsi tanto alla risonanza dei singoli atti motori, quanto piuttosto allo scopo verso cui questi atti motori sarebbero indirizzati ed organizzati. Questa interpretazione sarebbe effettivamente coerente anche con la spiegazione evoluzionistica sul perché l'essere umano e i primati possiedono questo tipo di meccanismo. La comprensione immediata delle intenzioni altrui è innanzitutto un potentissimo meccanismo di difesa e sopravvivenza, in quanto permette all'essere umano di riconoscere nel più breve tempo possibile un atteggiamento aggressivo o pericoloso. D'altro canto il riconoscimento immediato delle intenzioni altrui permette anche un'ottimizzazione di tutti i processi di interazione, scambio e soprattutto collaborazione tra esseri umani. Se ogni volta che interagiamo con qualcuno dovessimo fare uno sforzo cognitivo esplicito per decodificarne l'intenzione, la quantità di informazioni da elaborare sarebbe così grande da rendere estremamente lenta e macchinosa anche la nostra più semplice interazione con l'altro. Vittorio Gallese ha definito questa particolare sintonia implicita e diretta con le intenzioni altrui con la formula di «consonanza intenzionale».⁷

Sarebbe comunque riduttivo restringere questa capacità di risonanza delle azioni altrui al solo meccanismo dei neuroni specchio. Diversi neuroscienziati, come il francese Alain Berthoz, hanno spesso messo in evidenza il carattere eminentemente anticipatorio e *proiettivo* del nostro cervello.⁸ Questa idea si basa sul fatto che il sistema corpo-mente è organizzato per operare delle continue ipotesi e previsioni sull'ambiente circostante.

⁷Vittorio Gallese, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in «Rivista di Psicoanalisi», LIII, 1, 2007, pp. 197-208.

⁸ Cfr. Alain Berthoz, Jean-Luc Petit, *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Paris, Odile Jacob, 2006, p. 29)

In ogni processo di azione o di percezione l'intero corpo organizza ogni sua parte in maniera coerente alla sua dinamica intenzionale.

Questa organizzazione necessita una complessa coordinazione che coinvolge meccanismi diversissimi in processi di preparazione dell'azione: direzione dello sguardo, aggiustamento dell'equilibrio, movimenti collaterali, ecc.

4. Body schema

Nell'agire quotidiano, così come nell'agire dell'attore ben allenato, ogni azione coinvolge sempre l'intero corpo. Ciò che solitamente individuiamo come una "singola" azione, è in realtà un processo che richiede tutta una serie di sinergie, aggiustamenti dell'equilibrio, micromovimenti e contrappesi periferici che coinvolgono in maniera completa l'impianto biomeccanico del corpo.⁹ Dal punto di vista fenomenologico «avere un'intenzione non è solo avere un motivo per agire ma anche avere un corpo orientato verso un obiettivo»¹⁰. Non a caso è proprio la coerente sinergia tra le diverse parti del corpo ciò che entra in crisi in maniera evidente nel momento in cui l'essere-umano-attore si trova nella condizione di dovere gestire e condurre la sua relazione con lo spettatore.

Dal punto di vista neuroscientifico, questa coerente sinergia fra le varie parti del corpo è organizzata da un meccanismo chiamato *body schema*. Per definire questa nozione, possiamo affidarci a un esempio. Se nell'ambito del mio agire quotidiano devo prendere un bicchiere d'acqua poggiato su un tavolo, non avrò bisogno di pensare a tutte le tensioni muscolari da mettere in opera, agli aggiustamenti dell'equilibrio da regolare o alla forza da impiegare per sollevare il bicchiere: agirò verso il bicchiere con la precisa intenzione di afferrarlo e tutti i processi motori necessari si organizzeranno nella maniera più efficace possibile. Non solo, se l'intenzione non è solo quella di afferrarlo ma è quella di "afferrarlo per bere l'acqua", probabilmente alcune parti del corpo non direttamente coinvolte nell'azione dell'afferrare – come ad esempio la mia bocca -

⁹ E che rendono, tra l'altro, tecnicamente impossibile stabilire in maniera netta i limiti iniziali o finali di un'azione, anche dal punto di vista neurofisiologico. Uno degli esempi classici è l'esperimento realizzato nel 1983, da un team francese guidato da Benjamin Libet. L'esperimento mostrò come, ben prima che l'individuo decidesse di avviare un'azione volontaria (in quel caso l'azione riguardava la pressione di un pulsante), vi era un aumento dell'attività delle aree motorie relative a quell'azione: B. Libet, C.A. Gleason, E.W. Wright, D.K. Pearl, *Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). The unconscious initiation of a freely voluntary act*, in «Brain», n.106, 1983, pp. 623–642.

¹⁰ Dorothee Legrand, *Body Intention and the Unreasonable Intentional Agent*, in Franck Grammont, Dorothee Legrand, Pierre Livet (a c. di), *Naturalizing Intention in Action*, The MIT Press, 2010, p. 161

anticiperanno l'azione successiva per rendere più fluida la concatenazione delle azioni: la mia bocca inizierà quindi ad aprirsi prima che il bicchiere la raggiunga (e senza un comando esplicito e cosciente).¹¹ Questo insieme di processi motori cooperanti in modo preciso sono regolati dal *body schema*, la cui particolarità è proprio quella di operare sempre al di sotto della nostra soglia cosciente, ossia senza richiedere uno sforzo cognitivo esplicito.¹² L'efficacia di questo processo ha portato Berthoz a definirlo come una sorta di "doppio" di noi stessi, che lavora "per noi" senza che noi ne siamo coscienti.¹³ Non bisogna pensare al *body schema* come un meccanismo centralizzato e collocabile nel cervello, esso è piuttosto un meccanismo diffuso nel corpo intero che ne regola l'interazione con l'ambiente operando una continua integrazione delle coordinate egocentriche con quelle allocentriche. Il *body schema* opera quindi un continuo confronto tra le informazioni relative allo spazio circostante e le informazioni (in gran parte di natura propriocettiva, visiva e vestibolare) relative alla postura, alla posizione degli arti e alla potenzialità d'azione.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che esiste una forte connessione tra il *body schema* e i processi intenzionali. Non solo il *body schema* si riorganizza affinché l'obiettivo venga raggiunto nel modo più efficace possibile, ma il corretto funzionamento del *body schema* di un individuo osservato, garantisce all'osservatore il carattere *intenzionale* dell'azione osservata. In altre parole, la credibilità di un'azione dipende anche dal coordinamento delle parti periferiche del corpo:

Le regolazioni [della postura] come quelle dei movimenti collaterali, o come gli aggiustamenti della posizione del corpo e degli arti in relazione all'ambiente circostante, sono necessarie sia dalla prospettiva dell'osservatore che da quella dell'agente al fine di

¹¹ Un altro evidente meccanismo di anticipazione della concatenazione di azioni che si può notare nello stesso esempio riguarda le dita della mano: nell'azione di afferrare un bicchiere d'acqua le dita della mano assumono in maniera precisa la forma adatta per afferrare il bicchiere prima che la mano lo raggiunga effettivamente.

¹² La nozione di *body schema* ha una lunga storia costellata da numerosi dibattiti e fraintendimenti. La nozione che qui adottata è quella recentemente proposta da Shaun Gallagher, filosofo e scienziato americano, che da oltre vent'anni ha dedicato diversi lavori all'argomento. Cfr. Shaun Gallagher, *Dynamic Models of Body Schematic Processes*, in Helena De Preester, Veroniek Knockaert (a c. di), *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary perspectives on the body*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005; Shaun Gallagher, *Body Image and Body Schema: A Conceptual Clarification*, «Journal of Mind and Behavior», n. 7, 1986, pp. 541-554.

¹³ Scrive Berthoz: «Vorrei proporre qui un'idea nuova: noi siamo fundamentalmente due. I neurologi hanno avuto questa intuizione quasi cent'anni fa, nel momento in cui hanno proposto il concetto di schema corporeo» (Alain Berthoz, *La Décision*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 143).

percepire il movimento come intenzionale.¹⁴

5. Body schema e lavoro dell'attore

Se ci spostiamo adesso dal versante del teatro, possiamo renderci conto di come, per l'attore, ricostruire delle azioni “fondate e con uno scopo”, significa ricostruire l'intera sinergia e coerenza fisica globale dell'azione.

Il problema è che, se il lavoro sull'intenzione può essere condotto tramite dei processi creativi coscienti, la coerenza del *body schema* non può essere cosciente in quanto, come detto, il *body schema* lavora al di sotto della nostra consapevolezza. Ma allora come può fare, l'attore, a ricostruire qualcosa di cui non è cosciente?

Per rispondere a questa domanda dobbiamo innanzitutto chiarire: dire che il *body schema* non è un processo cosciente non significa affermare che esso sia *automatico*. Anzi, la particolarità dei processi regolati dal *body schema* è proprio quella di non essere né coscienti, né automatici ma secondo la definizione di Gallagher, essi possono essere considerati come *pre-riflessivi*.¹⁵ Un processo motorio *pre-riflessivo* non è un processo automatico perché è comunque legato all'indirizzamento dell'intero corpo verso un obiettivo che, invece, è cosciente. Il proseguire tacito e non cosciente di questi processi, è una continua conferma, un monitoraggio *pre-riflessivo* del fatto che il mio agire si sta svolgendo regolarmente. Nel caso in cui un ostacolo rende impossibile il mio agire routinario, il corpo-mente sovrappone al *body schema* un ricorso all'intervento cosciente. Si possiede, ad esempio, un controllo pre-riflessivo dei nostri passi fino a quando un ostacolo non ne mette in crisi la routine e ne rende improvvisamente necessaria (e cosciente) l'interruzione.

Inoltre bisogna ricordare che, tutti noi, aggiorniamo e plasmiamo in ogni momento il nostro *body schema* secondo la nostra esperienza quotidiana. Più attiviamo un determinato pattern d'azioni, meno sforzo esplicito verrà compiuto per attivarlo nuovamente. Pensiamo, ad esempio, all'impegno cognitivo necessario per imparare a guidare un'automobile. Durante i primi tentativi, l'attivazione dei pattern d'azione simultanea dei nostri arti richiede uno sforzo esplicito e una certa macchinosità d'esecuzione. Con l'esperienza, l'attivazione di questi stessi pattern richiede uno sforzo

¹⁴ Pierre Livet, *Recursivity, Control, and Revision in Intention in Action*, in F. Grammond, D. Legrand, P. Livet (a c. di), *Naturalizing Intention in Action...* cit., p. 189.

¹⁵ Questo territorio di controllo pre-riflessivo è quello che caratterizza, ad esempio, il controllo che un pianista ha delle proprie dita durante l'esecuzione di un'opera musicale e sarebbe quello che, nella mia ipotesi, accomunerebbe i musicisti a attori, danzatori, mimi, acrobati, ecc.

sempre minore, fino al punto in cui le azioni vengono incarnate in meccanismi pre-riflessivi. A quel punto il nostro controllo cosciente non si occupa più del problema di “come guidare” ma può dedicarsi semplicemente al “dove andare”. Grazie a una ripetuta esperienza, il nostro *body schema* si è adattato all’interazione con l’automobile e con la strada. Allo stesso modo, tramite la ripetizione e l’esperienza, l’attore riesce ad incarnare delle routine neuromotorie differenti e sottoposte ad una consapevolezza pre-riflessiva di sé più raffinata. Grazie all’esercizio fisico l’attore modifica il proprio *body schema*. Possiamo notare, infatti, come una parte degli esercizi di apprendistato per l’attore, in diverse tradizioni performative, si basino proprio su un principio che applica delle costrizioni fisiche, dei veri e propri “ostacoli” alle azioni abituali. Gli esercizi funzionano quindi come: «piccoli labirinti che il corpo-mente dell’attore può percorrere e ripercorrere per incorporare un paradossale modo di pensare, per distanziarsi dal proprio agire quotidiano e spostarsi nel campo dell’agire extra-quotidiano»¹⁶. A livello neurocognitivo questa “incorporazione di un paradossale modo di pensare” può essere letta come la vera e propria creazione di un *body schema* differente da quello quotidiano: un *body schema performativo*.¹⁷

Gli studi sull’intenzionalità e la previsione offrono numerose informazioni riguardo il lavoro dell’attore e l’esperienza dello spettatore. Prima di tutto ci informano di come lo spettatore tenda ad anticipare in maniera immediata e pre-cosciente le azioni dell’attore, prevedendone il risultato finale. Questo fatto è per l’attore una lama a doppio taglio. Da una parte è vero che l’attore sviluppa un controllo ed una padronanza delle proprie azioni tale da indurre lo spettatore a compiere determinate previsioni. Dall’altra parte questa tendenza immediata dello spettatore a fare delle anticipazioni rende estremamente difficile per l’attore rappresentare degli eventi “inaspettati” nella finzione scenica. Così l’attore ha bisogno di un raffinatissimo controllo dell’intero corpo e della costruzione di un *body schema* performativo per evitare di anticipare (come farebbe

¹⁶ Eugenio Barba, *Un amuleto fatto di memoria. Il significato degli esercizi nella drammaturgia dell’attore*, in Marco De Marinis (a c. di), *Drammaturgia dell’attore*, I Quaderni del battello ebbro, Bologna, 1997, p. 15.

¹⁷ L’ipotesi di un *body schema performativo* potrebbe dunque indicare non solo l’insieme di quelle conoscenze tacite dell’attore che si acquisiscono con l’esperienza, ma anche quel particolare pensiero non linguistico, quel *thinking in motion* che ogni performer riconosce nel proprio agire. In questo senso ci avviciniamo alla concezione che Maurice Merleau-Ponty aveva di *savoir du corps*, come sottolinea lo studioso Emmanuel de Saint Aubert: «Lo schema corporeo comprende anche la questione del *savoir du corps*: ciò che il corpo conosce, ciò che conosce di se stesso e il modo originario di questo tipo di “conoscenza”. Il corpo conosce e *si* conosce nello stesso tempo, secondo un narcisismo istituzionale che porta il mondo e gli altri nel proprio processo circolare» (Emmanuel de Saint Aubert, *Espace et schéma corporel dans la philosophie de la chair de Merleau-Ponty*, in Alain Berthoz, Bernard Andrieu (a c. di), *Le corps en acte*, Presses Universitaires de Nancy, 2010, p. 125).

nella vita) l'azione che sta per fare. Anticipazione che rovinerebbe la sorpresa e l'effetto di spontaneità.

Il lavoro dell'attore è quindi essenzialmente improntato ad uno studio pragmatico, incarnato, dei processi motori che sottendono l'azione per renderne quanto più efficace la relazione con lo spettatore.

6. Il teatro come palestra delle relazioni umane

Se mi sono dilungato su aspetti "tecnici" del lavoro dell'attore, è per mettere in evidenza come probabilmente la disciplina teatrale ha una valenza altamente pedagogica *in sé*, al di là del fatto che questa sia poi indirizzata a fini artistici o a fine terapeutici, sociali, educativi, politici, culturali, comunicativi, ecc. La presa di coscienza di ciò ha fortemente segnato le grandi riforme del teatro del XX secolo. In una situazione in cui il teatro perdeva lo scettro del più importante spettacolo di intrattenimento a vantaggio del cinema, i grandi padri fondatori del teatro del Novecento iniziarono a guardare ad esso come un luogo particolare di studio, riforma e cambiamento dell'essere umano. Riforma basata su un'etica del fare, incarnata e pragmatica. L'attenzione del teatro si spostò quindi dallo spettacolo all'essere umano, alle dinamiche delle sue azioni, alla riconquista dell'organicità del sistema corpo-mente. Ciò portò a una «richiesta di fondare il teatro non sul teatro, ma sugli uomini che fanno teatro».¹⁸

Seguendo la suggestione offerta da Antonin Artaud quando, nell'ambito del suo «atletismo affettivo» propose l'attore come «un atleta del cuore»,¹⁹ il teatro può essere considerato una palestra di relazioni umane, una palestra dell'intersoggettività.

Questa similitudine è in realtà molto più stretta di quanto appaia: se, infatti, in una palestra ognuno di noi può allenare se stesso tramite degli specifici esercizi che poi miglioreranno la nostra vita quotidiana ma che *non sono* delle riproduzioni o delle *simulazioni* della vita quotidiana, allo stesso modo la relazione teatrale allena alle relazioni umane tramite un training che *non è* obbligato a riprodurre o simulare le situazioni e le relazioni quotidiane. Anzi, il teatro trova la sua forza e singolarità proprio nell'offrire una realtà *altra* di lavoro sulla capacità di tessere relazioni:

¹⁸ Fabrizio Cruciani, *Registi, pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, (1985), Roma, Editoria & Spettacolo, 2006, p. 75.

¹⁹ Antonin Artaud, *Le Théâtre et son double*, Gallimard, Paris, 1938.

Il lavoro dell'attore non è l'apprendimento, è invece la scoperta. Non l'attore come metafora o metonimia del sociale, ma l'attore come una realtà oltre il teatro, delimitata e costretta dentro il teatro, che usa il teatro come contrainte per esistere e per esprimere.²⁰

In questo senso non sorprende, dunque, la risposta che Jean-Marie Pradier ha dato durante il terzo convegno internazionale “Dialoghi tra teatro e neuroscienze” a proposito della valenza terapeutica del teatro: «Non è il teatro che è terapeutico, è la mancanza di teatro che è patogena!».

7. Esperienze empiriche e prospettive future

Se, quindi, la differenza tra un teatro “terapeutico” ed un teatro “non terapeutico” ad un certo livello d'osservazione sembra affievolirsi, è bene evidenziare anche come nell'ambito delle neuroscienze vi sia un certo fiorire di studi empirici sulla funzionalità del teatro in situazioni di patologia.

Un esempio particolarmente interessante sta nella collaborazione tra una compagnia teatrale con sede a Roma, Klesidra teatro, e un gruppo di neurologi e fisiologi della Sapienza Università di Roma coordinati in un progetto dal nome ParkinZone.²¹ In questo studio sono stati monitorati nell'arco di tre anni due gruppi di pazienti parkinsoniani. Un primo gruppo affiancava alla terapia farmacologica classica un certo numero di ore di laboratorio teatrale a settimane, mentre un secondo gruppo affiancava alla terapia farmacologica lo stesso numero di ore di fisioterapia. I risultati sono stati sorprendenti: alla fine dei tre anni, tutte le scale di valutazione hanno rivelato una netta differenza tra i due gruppi a favore del gruppo impegnato nel teatro.²²

Ma quello di Roma non è l'unico esempio dell'efficacia del teatro su una patologia come la sindrome di Parkinson che coinvolge pesantemente il controllo motorio. Pamela Quinn, è infatti stata per lungo tempo insegnante e studiosa di danza negli Stati Uniti quando, all'età di 42 anni gli è stato diagnosticata la sindrome di Parkinson. Dopo

²⁰ Fabrizio Cruciani, *Registi pedagoghi...* cit. p. 72.

²¹ Maggiori informazioni sul progetto possono essere trovate sul sito <http://www.parkinzone.org/>.

²² L'articolo scientifico in questione è N. Modugno, S. Iaconelli, M. Fiorilli, F. Lena, I. Kusch, G. Mirabella, *Active theater as a complementary therapy for Parkinson's disease rehabilitation: a pilot study*, in «The Scientific World Journal», n. 10, 2010, pp. 2301-2313. Per una descrizione più ampia e meno tecnica del progetto è possibile consultare Nicola Modugno, *Oltre il dialogo la simbiosi. Un modello di teatro terapeutico per i pazienti affetti da malattia di Parkinson*, in Clelia Falletti, Gabriele Sofia, (a cura di), *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Roma, Editoria & Spettacolo, 2011.

un primo momento di ovvio sconforto ha deciso che più che ogni terapia, sarebbe stata proprio la sua conoscenza tacita dei raffinati meccanismi di controllo motorio sviluppati durante la pratica della danza a darle l'opportunità di resistere alla sua malattia:

At a certain point, I realized I had also been seeing another specialist: myself. Over time I had as a matter of course (as any dancer worth her salt would) been making adaptations, experimenting with ways to alleviate or circumvent my symptoms [...] I recognized that in addition to the medications I was taking (which are essential), the greatest resource I had was the understanding of the body that my life in dance had given me. Those of us who spend our lives working with the body are learning how to speak to the body: how to question it, coax it, finesse it, scold it, trick it if necessary.²³

Dalle parole di Pamela Quinn si evince quanto sia stata importante nella sua esperienza riuscire a “comunicare” con il proprio corpo, conoscerlo nei meccanismi più intimi, diventare coscienti di quelle particolari dinamiche che, nel nostro agire quotidiano, sconosciamo. Proprio il “corpo che la sua vita in danza gli aveva dato” è riuscito ad aiutarla nell'affrontare la malattia. Qualcosa quindi di molto simile a quel *body schema performativo* di cui abbiamo parlato in precedenza.

Ma prendiamo un ultimo esempio. Alcuni recenti studi su autismo e imitazione, hanno messo in evidenza come alcuni bambini autistici aumentavano in maniera evidente le loro capacità di interazione sociale se la persona con cui interagivano imitava il loro modo di comportarsi. Questo avveniva in maniera indipendente dal grado di familiarità che il bambino aveva con l'altra persona.²⁴ In parallelo un altro progetto riguardante i bambini autistici attivo in Inghilterra, arrivava a conclusioni piuttosto simili. Si tratta del progetto “Imagining Autism” promosso dal Department for Theatre and Drama dell'University of Kent.²⁵

²³ Pamela Quinn, *Moving Through Parkinson's. When her body rebelled, one dancer fought back*, in «Dance Magazine», dicembre 2007.

²⁴ Tiffany Field, Jacqueline Nadel, Shauna Ezell, *Imitation therapy for young children with autism*, in Tim Williams, (a cura di), *Autism spectrum disorders. From genes to environment*, InTech, Open Access Publisher, 2011. Su autismo e imitazione è possibile anche consultare l'importante volume: Jaqueline Nadel, *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Dunod Éditeur, Paris, 2011.

²⁵ Il progetto, il cui sito internet è www.imaginingautism.org, è coordinato dalla professoressa Nicola Shaughnessy in collaborazione con Dr Melissa Trimmingham Centre for Cognition, Kinesthetics and Performance, School of Arts, University of Kent, Canterbury. Nicola Shaughnessy ha recentemente pubblicato un interessante volume sull'efficacia del teatro nei contesti terapeutici o educativi: Nicola

Ancora una volta, non è il comportamento *quotidiano* che riesce a fare breccia nelle difficoltà di questi bambini, ma è un particolare modo di comportarsi, di organizzarsi di *mettersi in relazione* secondo delle dinamiche *extra-quotidiane*.

In questa traiettoria le potenzialità del teatro in dialogo con le neuroscienze sono moltissime, tante sono già state esplorate, molte ancora restano tutte da esplorare. Tocca alle varie comunità di studiosi evadere dai propri recinti disciplinari e iniziare un concreto e sistematico dialogo.

2ª PARTE:

REFLEXIONES

5. La importancia de la actitud y la Inteligencia Emocional

Carlos Andreu Pintado

Coach, formador y consultor

Resumen

Dicen que nuestro ADN y el de las moscas es tremendamente parecido. También dicen que todos los seres humanos somos más o menos iguales. Y que son pocas las cosas que marcan la diferencia entre unos y otros. Cosas muy pequeñas, pero... ¡menudas cosas!. ¡Importantísimas!.

Con la “democratización de la información” las capacidades técnicas, o aptitudes, cada vez pasan a ser más estándares y los cientos de libros, cursos, seminarios y programas de formación que ofrece el mercado tienden a igualar a los profesionales en lo que a competencias se refiere. Cualquier profesional que se precie y que quiera tener un futuro prometedor sabe que necesita hablar inglés, conocer herramientas informáticas, tener una base de cultura general, ciertos conocimientos económicos, etc. Pero todo ello se aprende en un manual. Basta con comprar uno en una librería y dedicarle un cierto tiempo a su lectura y asimilación.

Por eso, la diferencia entre unos profesionales y otros, ahora radica en aspectos mucho más intangibles, que tienen que ver con la *actitud*. Con esa capacidad de afrontar la vida, los problemas y el día a día con otra cara, con una sonrisa, con un plus de esfuerzo, con una mano tendida a los demás.

Cuentan que Juan llevaba dos años trabajando en la misma empresa. Era un tipo muy serio, dedicado y cumplidor de sus obligaciones. Llegaba puntual y estaba orgulloso de no haber recibido nunca en toda su carrera profesional una amonestación.

Un día, Juan se acercó al despacho del gerente de la empresa en la que trabajaba y le dijo:

“Señor, llevo en la empresa más de dos años y creo que me he dedicado a ella con esmero y tesón. Estoy muy a gusto en mi puesto pero siento que no estoy suficientemente bien recompensado. Por ejemplo, Ana ingresó en un puesto igual al mío hace sólo 6 meses y ya ha sido ascendida a supervisora”.

“Le entiendo Juan, pero necesito un poco de tiempo para pensar en su petición. ¿Le importa si mientras pienso en ello me ayuda a resolver un problema?. Verá. Quiero que los empleados de la empresa estén sanos y para ello quiero regalar a todos ellos para el postre de la comida de hoy una pieza de fruta. ¿Podría acercarse a la tienda de la esquina, que venden fruta, y preguntar si tienen naranjas?”.

Juan se esmeró en cumplir con el encargo y en cinco minutos estaba de vuelta.

“Señor, tienen naranjas para vender. Sí.”

“¿Y cuánto cuestan?” preguntó el gerente.

“¡Ah!. No pregunté por eso”

“No hay problema, pero ¿viste si tenían suficientes naranjas para todo el personal?”

“Tampoco pregunté por eso señor”

“Y si no hay suficientes naranjas, ¿qué otra fruta podríamos comprar?”

“No sé señor, pero creo...”

El gerente descolgó su teléfono y llamó a Ana. Cuando esta se presentó le dio las mismas instrucciones que le había dado a Juan. Ella salió del despacho y en cinco minutos estaba también de vuelta.

“Ana, ¿qué noticias nos traes?”

“Señor, tienen suficientes naranjas para todo el personal, además son extraordinarias, traídas de uno de los campos que uno de los hijos del tendero tiene a las afueras de Valencia. Pero también hay plátanos, melones, manzanas y peras por si alguien prefiere otra cosa. La naranja está a 1,5 euros el kilo, el plátano a 2,2 la docena, el melón a 0,9 el kilo, y la manzana y la pera a 1,8 euros el kilo. Aunque me ha dicho el tendero que si compra mucha cantidad o de manera recurrente nos hará un descuento del 8%. Le he pedido que me separara suficientes naranjas para todos nosotros y que yo ahora por teléfono le confirmaría el pedido una vez usted lo aprobara”.

“Muchas gracias Ana” dijo el gerente mirando fijamente a Juan y diciéndole: “Juan, ¿qué me decías?”.

“Nada señor, una tontería. Esto es todo, muchísimas gracias, con su permiso voy a trabajar”.

Y es que hay gente que como a Ana, se le nota esa *actitud* diferencial que sólo algunas personas poseen; ese brillo especial en sus palabras que hacen que las cosas se vean de

otra manera, huelan de otra manera, sepan de otra manera, suenen de otra manera. Y es que la actitud de Ana, no se enseña en las Escuelas, ni en las Universidades, ni en los libros. Es algo que se vive. Que se lleva dentro. Que debemos enseñar a nuestros compañeros, a nuestros jefes, a nuestros subordinados, a nuestros hijos... principalmente a través del ejemplo.

Decía Víctor Frankl -parafraseando a Nietzche- que el que tiene un porqué es capaz de soportar cualquier como. Y es que en este mundo que nos ha tocado vivir nos faltan muchos porqués. O los hemos situado en lugares equivocados. Sin duda alguna –y esta crisis que padecemos lo ha dejado claro- un porqué equivocado era el dinero. La ambición desmedida e infinita sólo nos ha llevado a más ambición desmedida e infinita. Hasta que todo ha saltado por los aires.

Quizá ahora, como agradable rescoldo al final de la fuerte llamarada, aprendamos que uno de los porqués importantes de la vida está en la entrega a los demás, en el servicio, en vaciarnos por completo, sin remilgos, sin evasivas. Porque en esa entrega recibiremos infinito más de vuelta.

La responsabilidad de hacer este mundo mejor también es tuya. Y empieza por los que tienes más cerca. Muchos somos ya los que te damos las gracias por ello.

6. Inteligencia emocional y mediación familiar

Ana M. Aranda Rufas.

Vicepresidenta Psicólogos sin Fronteras Aragón.

1. Presentación

Psicólogos sin Fronteras Aragón forma parte de la Plataforma Psicología sin Fronteras España, junto con otras 11 sedes en el ámbito nacional. Entre los diferentes proyectos puestos en marcha de forma conjunta por todas las asociaciones sin ánimo de lucro que conforman la plataforma nacional se encuentra el Programa de Mediación Familiar a Bajo Coste, del que PSF Aragón es pionera.

Este proyecto nace ante la necesidad creciente de la sociedad de abordar los conflictos de una forma pacífica y eliminando, en la medida de lo posible, la intervención judicial para la resolución de los mismos.

Vivimos en una sociedad totalmente judicializada, la mayoría de los conflictos acaban trasladándose a los juzgados para que una tercera persona decida sobre su resolución. Este sistema convierte a las partes intervinientes del conflicto en partes pasivas, en las que una se llevará la razón (ganará) y la otra perderá; por tanto, una parte obtendrá un alto grado de satisfacción mientras que la otra se sentirá frustrada, perdedora, incomprendida, vapuleada...

Conflictos que antaño se solucionaban por otros medios, como los conflictos familiares, ahora son expuestos en una contienda verbal y judicial por terceros que representan a las partes y/o deciden por ellas. Es un proceso que, en vez de acercar posturas y reconciliar tanto situaciones como relaciones, generan un mayor enfrentamiento y acrecientan el conflicto. Por lo que, frecuentemente, genera un aumento de las dificultades del problema acrecentando el conflicto original. Es extraña la situación en la que el conflicto se queda estancado, a pesar del malestar que crea a una de las partes y, aún más el hecho de que el conflicto se suavice o desaparezca, que mejore las relaciones entre las partes y/o permita a cada parte de forma individual sentir satisfacción por la solución impuesta.

Existen diferentes alternativas de resolución de conflictos que pueden hacer este proceso menos intrusivo, más creativo y participativo. Entre ellos se encuentra la

mediación, que facilita a las partes el análisis del conflicto desde una doble perspectiva: intrapersonal e interpersonal, promoviendo una solución consensuada por las partes y satisfactoria para ambas, no hay ganadores ni perdedores. Esta posición, también permite mejorar las relaciones de las partes en conflicto y aumenta una visión más positiva de todos/as los/as implicados/as.

Trinidad Bernal (1995) define la mediación como una técnica pacífica de resolver problemas donde el protagonismo lo tienen las partes, cambiando el rol de los actores intervinientes en la situación conflictiva. Según Bernal, este mayor protagonismo de las personas, en la resolución de sus propios conflictos, eleva la satisfacción psicológica de los participantes, acrecienta la autoestima y fomenta comportamientos básicos para el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Daniel Goleman (1995), en su libro “Inteligencia Emocional” expone que la inteligencia emocional (IE) es una forma diferente de ser inteligente. La IE queda conformada por la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Por tanto, se podría definir como la capacidad de la persona para identificar, manejar y expresar de forma adecuada las emociones con el fin de adaptarse a cualquier situación y manejar adecuadamente las relaciones interpersonales con el fin de alcanzar el bienestar personal.

Si realizamos una comparativa entre la definición de los dos conceptos que nos ocupan, el concepto de IE queda incluido en el concepto de mediación. El proceso de mediación, además de perseguir la generación de acuerdos implica un desarrollo de la IE de las partes, lo que permite, incluso en el caso de no poder llegar a un acuerdo que sea posible mejorar la percepción de uno/a mismo/a, así como de la otra parte, disminuir o eliminar el conflicto, generar relaciones más satisfactorias y promover una mayor disposición a solucionar de forma pactada y efectiva futuros conflictos.

Abstract

Psychologists without borders Aragón is one of the 12 regional branches of Psychologists without borders Spain. One of the different projects started by these non-profitable associations that form this national platform is the program called “Low cost family intermediation” lead by PWB Aragón. This project was born to face the social increasing need to address conflicts in a pacific way, eliminating, as far as possible, the intervention of a judge to solve them.

We are living in a society where the majority of the conflicts end in court involving a third person to decide about their resolution. This system make of the intervenients

passive parts where one of them will be right (will win) and the other will lose. That means that one will get a high level of satisfaction while the other will feel frustrated, loser, beaten and misunderstood.

Conflicts that some time ago were solved by different ways, family conflicts for instance, have become a verbal and judicial battle where third parties represent the parts and/or decide for them. It is a process that, instead of bringing positions closer and reconciling situations and relationships, separate, increase the number of difficulties and make the conflict bigger

Sometimes, the conflict remains stuck in despite of the disgusting feeling that it creates to one of the parties, and it is uncommon to arrive to a situation where it decreases or disappears, or improves the relationship between the parties and/or brings to the parties any kind of satisfaction for the final solution.

There are different possibilities to solve conflicts that can make this process less intrusive, more creative and participative; one of them is the mediation. It facilitates to the parties the analysis of the conflict from a double perspective, intrapersonal and interpersonal, promoting a consensual solution and satisfactory for both parts where there are no winners nor losers. This position also permits to improve the relation between the parts and magnifies a more positive vision for all the involved parties.

Trinidad Bernal (1995) defines mediation as a pacific technique to solve problems where the key roles are played by the parties, modifying the role of the players intervening in the conflict situation.

Bernal says that this bigger importance of the role played for the people in the solving of their own conflicts increases their psychological satisfaction, self-confidence and promotes behaviours that are basic to develop the solidarity and a more fair society.

Daniel Goleman, in its book "Emotional Intelligence" (1995) exposes that emotional intelligence (EI) is a different way of being intelligent. The EI is the addition of interpersonal intelligence plus the intrapersonal intelligence, therefore, it could be defined as the ability of a person to identify, manage and express in a proper way the emotions in order to adapt to any situation and manage interpersonal relations in order to reach the personal wellbeing.

If we make a comparison between the definitions of the two concepts that we are dealing with, the concept of IE is included in the concept of mediation. The process of meditation, not only the generation of memories, but also implies a development of the IE of the parties, which allows us, even in the case of not being able to reach an

agreement, to be able to have a better perception of oneself, as on the other hand, to lower the lever or eliminate the conflict, to generate more satisfactory relations and to promote a greater disposition to solve future conflicts in a more effective and agreed way.

2. Introducción

Psicólogos sin Fronteras Aragón nace en 2012 como iniciativa de un grupo de psicólogas que consideran la necesidad de la creación de esta asociación sin ánimo de lucro en nuestra CCAA. Desde sus inicios cuenta con la colaboración de otras asociaciones homólogas pertenecientes a la Plataforma Psicología sin Fronteras España, a la que nos unimos una vez creada PSF Aragón. En los últimos meses se han ido incorporando nuevas asociaciones bajo el mismo epígrafe y amparadas por la plataforma nacional, siendo en la actualidad 11 miembros.

Todos compartimos una filosofía común y desarrollamos proyectos que, aunque a veces se inician en una de las asociaciones, en muchas ocasiones se comparten con otras que deciden ponerlos en marcha.

El programa de MEDIACIÓN FAMILIAR A BAJO COSTE nace en Aragón, junto con otros programas que se sitúan en la misma línea, “bajo coste”, con la finalidad de posibilitar a una parte de la población que queda fuera tanto de poder acudir a estos servicios de forma privada, como de acceder a los destinados a personas con escasos recursos económicos.

En Aragón, en estos momentos, existe la posibilidad de realizar un proceso de mediación en el ámbito privado, y en el ámbito público. Esta es una fórmula más, una intermedia, que posibilite a aquellas personas que lo deseen realizar una mediación familiar de forma privada y que, aunque tengan recursos económicos, no sean lo suficientemente desahogados como para poder asumirla plenamente.

El concepto de mediación familiar se relaciona de forma directa y por sí misma con el de psicología positiva.

La mediación es una técnica pacífica de resolver problemas donde el protagonismo lo tienen las partes, cambiando el rol de los actores intervinientes en la situación conflictiva (Bernal, 1995). Al tener mayor protagonismo en la resolución de sus conflictos, eleva la satisfacción psicológica de los participantes, acrecienta la autoestima y fomenta comportamientos básicos para el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Goleman (1995) habla de la inteligencia emocional (IE) como una forma diferente de ser inteligente. La IE se compone de inteligencia interpersonal e intrapersonal y, se podría definir como la capacidad de la persona para identificar, manejar y expresar de forma adecuada las emociones con el fin de adaptarse a cualquier situación y manejar adecuadamente las relaciones interpersonales con el fin de alcanzar el bienestar personal.

2.1 Relaciones deterioradas

Las parejas, generalmente, inician su vida desde una buena convivencia, una relación satisfactoria y sin conflictos. Con el tiempo aparecen los conflictos.

El conflicto aparece cuando dos personas interpretan un mismo acontecimiento desde dicotomizadas y no aceptamos las diferencias de opinión. El conflicto no es algo negativo en sí mismo, es la dinámica del cambio y nos otorga la posibilidad de encontrar nuevas formas de relacionarnos con los demás, así como de movilizar maneras distintas de movilizar el problema (Redorta, 2006). Aprender a analizar el conflicto, cómo entenderlo, puede ayudarnos a elaborar respuestas afectivas y productivas.

Para poder hablar de conflicto las partes deben percibir incompatibilidad entre sus objetivos y que existan lazos de interdependencia entre las partes para conseguir a los objetivos. El escalamiento en el conflicto aparece cuando las partes se retroalimentan generando una espiral de castigos y defensas.

Las personas en conflicto presentan sentimientos de inseguridad, incapacidad, confusión y ausencia de participación en la situación conflictiva que le lleva centrarse en el pasado, lo negativo y lo imposible (Figura 1). Estos sentimientos se acompañan de un pensamiento dicotómico, poco flexible y de autoevaluación, lo que conduce a la persona a no tener en cuenta al otro y despreciar su postura. Esto conlleva que la comunicación sea inadecuada, no se entienda a la otra parte y resulte difícil conseguir acuerdos (Bernal, 2008)

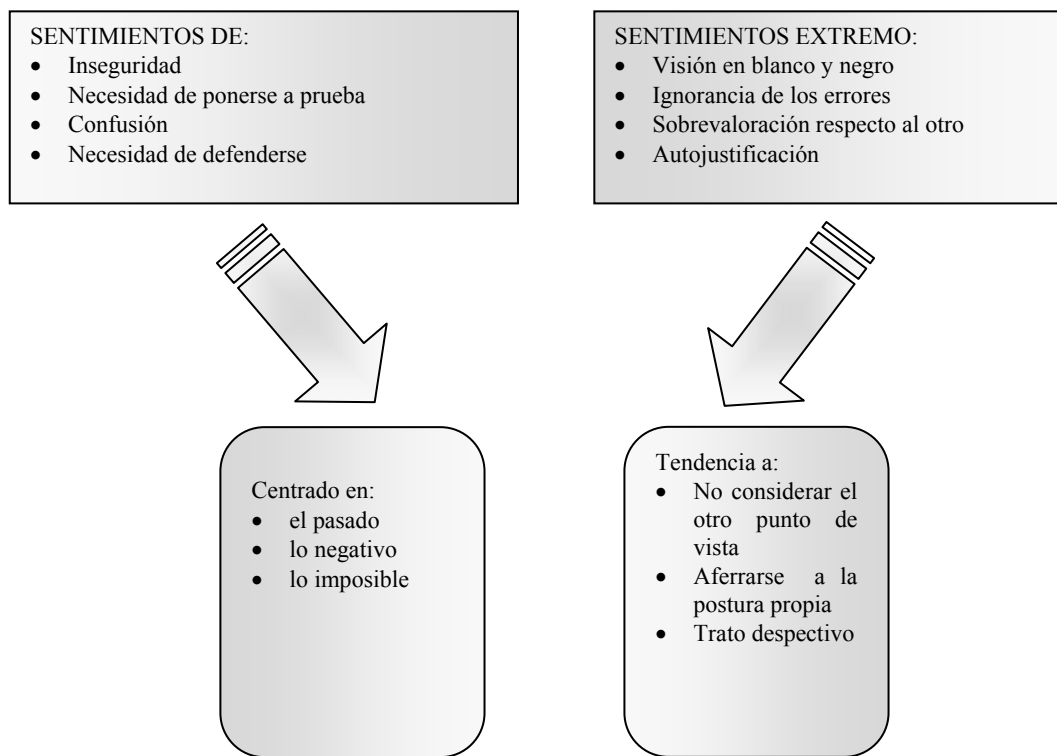


Figura 1: Perfil de las personas en conflicto (Bernal, 2008)

El mantenimiento del conflicto conduce a que se agudicen todas estas emociones negativas, debilitando las defensas que las personas accionan para hacer frente al problema y colocándolas en una situación de indefensión.

Goleman (1996) expone que la clave de nuestro bienestar es controlar las emociones angustiosas, es decir, tenemos que aprender a mantener el equilibrio. No se trata de evitar los sentimientos angustiosos, sino de que no nos pasen inadvertidos y terminen desplazando a los estados de ánimo más positivos.

En medio de un conflicto, al menos una de las partes, si no las dos, desplazan los estados de ánimo positivos y se instalan en estados de ánimo negativos.

3. La mediación.

Las situaciones conflictivas en las parejas pueden finalizar en dos situaciones jurídicas: separación y/o divorcio. La diferencia entre ellas es que en el divorcio se rompe el vínculo matrimonial.

Hay parejas que se separan y no llegan al divorcio o lo hacen con el paso del tiempo. Hace años, era necesario pasar primero por una separación, contemplando el tiempo hasta poder acceder al divorcio como un período de reflexión, en el que la pareja podía replantearse la situación y reconciliar sus diferencias volviendo a la convivencia. Algunas de estas parejas, a pesar de este período no llegan a reconciliar sus diferencias, pudiendo o no llegar a hacer efectivo el divorcio.; y otras, aún solucionando las diferencias deciden seguir separados o divorciarse porque consideran que ya no quedan bases para continuar su relación de pareja.

Actualmente, se mantiene la opción de separación, pero se puede acceder directamente al divorcio. Si la pareja llega al juzgado con un acuerdo el proceso actualmente se desarrolla en un tiempo muy reducido, lo que coloquialmente se denomina un divorcio exprés.

Este acuerdo, cuando el conflicto no es grave, se produce facilitado por ambas partes, cuando el conflicto es más grave o lleva demasiado tiempo instalado, el proceso de mediación puede ser una herramienta útil para la consecución de este acuerdo.

Si comparamos el procedimiento legal, con el de mediación se puede observar como el proceso legal favorece la intransigencia, mientras que el proceso de mediación facilita la cooperación ya que, ofrece una concepción positiva del conflicto, acepta la diversidad como promotora de soluciones creativas, favorece la comunicación entre las partes, proporcionando herramientas adecuadas para ello, así como un lugar neutral y privado donde sea más fácil que se desarrolle esta comunicación y, finalmente, potencia la participación de las partes en el desarrollo del proceso de solución de conflictos, fortaleciendo la responsabilidad. Estos elementos contrastan con los utilizados en el contexto legal que conducen a un comportamiento destructivo e intransigente (Bernal, 2008) (Figura 2).



Figura 2: comparativa contexto legal y proceso de mediación (Bernal, 2008)

Para poder iniciar una mediación es necesario que las partes estén conformes. Sólo se considera contraproducente iniciarla cuando en la relación existe una situación de violencia, porque se rompe otro de los requisitos fundamentales la igualdad de las partes.

No se puede llevar a cabo una mediación si no se cumplen los siguientes criterios:

- Ideología
- Voluntariedad
- Protagonismo de las partes
- Neutralidad e imparcialidad
- Confidencialidad

Una mediación en la que se cumplen los criterios obtiene mayor número de acuerdos y mayor grado de satisfacción que una negociación (Roloff y Dailey, 2003). Aunque algunas mediaciones no llegan a un acuerdo final, la mayoría de ellas consigue disminuir la intensidad del conflicto, si no reconducirlo y mejora la relación entre las partes.

En un proceso de separación, independientemente del conflicto de origen que han llevado a la pareja la decisión de romper su vínculo, la prioridad es consensuar un convenio regulador en el que se comprenden diferentes apartados relativos a la relación con los hijos, la distribución de los bienes, el domicilio conyugal, las pensiones, etc. Habitualmente el juez accede a lo que las partes han establecido en el convenio, a menos que resulte evidente el perjuicio para los menores o para alguna de las partes.

Los temas más conflictivos a la hora de elaborar este convenio son:

- La guardia y custodia: La autoridad familiar (patria potestad), salvo excepciones, la mantienen ambos progenitores, exista una parte que ostente la guardia y custodia o bien se establezca una custodia compartida. En este punto también se mezcla la vivienda y ajuar familiar. La vivienda suele quedársela en usufructo el progenitor que obtiene la guardia y custodia.
- El régimen de visitas
- Pensión de alimentos
- Pensión compensatoria.

En todas estas cuestiones ambas partes han de consensuar el reparto, pero es importante que sea equitativo y justo, tendiendo a proteger a las partes más desfavorecidas.

3.1. Mediación vs terapia

Los psicólogos pueden ser mediadores, pero son dos roles muy diferentes y que nunca han de ejercer intercambiadamente con sus clientes. Si actuamos como psicólogos posteriormente no debemos asumir el rol de mediador. Esto mismo debe cumplirse para otras profesiones que actúan como mediadores, siempre que se tenga la formación necesaria.

La figura del psicólogo puede estar presente en diferentes fases de los conflictos de pareja, siendo su función la pertinente a cada situación.

La psicoterapia es una opción a tener en cuenta tanto en la fase de crisis como en las de ruptura y la de después de la ruptura.

En los momentos de crisis el psicólogo puede ser útil para ayudar a la persona o a las personas a tomar la decisión de separarse, o bien a aumentar la satisfacción de la pareja.

Durante la ruptura, el psicólogo puede desarrollar tres funciones diferentes y que no deben sobreponerse entre ellas. Cuando la finalidad es evaluar el núcleo familiar adquiere la función de perito, si la persona necesita atención psicológica actuará como psicoterapeuta, pero, si la finalidad es la negociación de acuerdos su rol será de mediador.

Tras la ruptura, quizás la persona necesite apoyo psicológico para afrontar la nueva situación por lo que necesitará psicoterapia. Si la petición tiene que ver con el mantenimiento de acuerdos, lo que se necesita es una medicación.

4. Inteligencia emocional

El concepto de IE es un concepto relativamente reciente y, hace referencia a una cualidad que constituye y determina al ser humano, su nivel de bienestar.

En 1920 Thorndike introdujo el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. En 1940 Wechsler describió la influencia de factores no intelectuales sobre el comportamiento inteligente. En los años 80-90, Mayer y Salovey, vieron que los modelos tradicionales no eran suficientes para captar todas las destrezas y habilidades de la inteligencia humana y, utilizaron por primera vez el término inteligencia emocional. En 1995 Goleman consiguió hacer conocer el concepto.

Se puede definir como la habilidad para comprender emociones y equilibrarlas. Desarrollar la IE genera habilidades internas de autoconocimiento: conciencia propia, motivación y gestión emocional y, habilidades externas como la apatía y la destreza social que engloba que engloba aptitudes con el liderazgo y la eficacia interrelacional. Tiene como objeto aumentar la autoconciencia, el equilibrio emocional las relaciones armoniosas y el bienestar psicológico, y disponer de las estrategias de defensas positivas ante la tensión y el estrés.

Salovey y Mayer definen la Inteligencia Emocional como «la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás».

Salovey y Mayer (1990) desarrollaron un modelo teórico de IE contrastado (Mayer y Salovey, 1997) y se interesaron por los métodos de evaluación del concepto de IE proponiendo la primera herramienta de evaluación de auto-informe de IE (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

El objetivo era medir la IE como una inteligencia clásica (como la inteligencia lógico-matemática o verbal), mediante tareas de ejecución que el sujeto debe realizar, supliendo así los problemas de sesgos que presentan los cuestionarios. El planteamiento de las medidas de habilidad es que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales

habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Por otra parte, es el modelo teórico que más repercusión ha tenido en la investigación sobre IE en España (Extremera y Fernández Berrocal, Ramos, Salovey).

Habilidades integrantes	Descripción
1. Percepción Emocional	La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos
2. Asimilación Emocional	La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
3. Comprensión Emocional	La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales
4. Regulación Emocional	La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal
Las habilidades 1,3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones, la habilidad 2 únicamente incluye el uso de las emociones para realzar el razonamiento.	

Cuadro 1: Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Salovey describe cinco competencias principales:

1. El conocimiento de las propias emociones: El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento que aparece. Es la piedra angular de la IE ya que es el paso necesario para poder manejar el resto de competencias.
2. La capacidad de controlar las emociones: La conciencia de uno mismo es la habilidad que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
3. La capacidad de motivarse uno mismo: El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El autocontrol emocional es la base de todo logro.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas: La empatía, otra capacidad que se sustenta en la conciencia emocional, constituye la “habilidad popular” fundamental.
5. El control de las relaciones: El éxito en las relaciones se basa, en buena parte, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

No todos tenemos el mismo grado de pericia en cada una de estas competencias.

Uno de los medios empleados para el desarrollo de estas competencias es la creación de ambientes adecuados para la expresión de emociones y exposición a experiencias emocionales distintas dentro del aula (Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Sanz y Sanz, 1997) de forma que la persona pueda después generalizar su aprendizaje a otros contextos.

Nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997).

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que se ha trasladado a los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990).

Principalmente, este término propone una visión funcionalista de las emociones y unos interesantes ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos (Mayer, 2001). Esta conjunción implicaría una mejor adaptación y resolución de los conflictos cotidianos mediante el uso, no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino a través de la información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 2000).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional (boletín de psicología No 80 Marzo 2004).

5. Conclusiones

La IE mejora el bienestar de las personas e incremental la satisfacción con uno mismo y en las relaciones con los demás. Permite desarrollar habilidades emocionales y

competencias que, entre otras cuestiones, lo que permite que mejoren los conflictos en los que pueda estar inmersa la persona.

La mediación, forma parte de las ADR (negociación, arbitraje y mediación), pero es la que fomenta en mayor grado y de forma más efectiva la IE de las partes en conflicto. Al ser ellas mismas quienes generan los acuerdos, ambas ganan y por tanto mejora su grado de satisfacción, consiguen una mejor adaptación al medio, a la situación y gestionan sus emociones de forma positiva. Para poder llevar a cabo este proceso, es necesario que se desarrollen las habilidades que integran la IE así como las competencias necesarias para que estas habilidades sean efectivas.

Aunque el proceso de mediación en sí mismo ayuda al desarrollo de la IE, la figura del mediador, así mismo, tiene que ser hábil en el manejo de las emociones y facilitador del manejo de las mismas. En las rupturas de pareja, las emociones toman un protagonismo muy elevado, más que en otro tipo de conflictos, por tanto, las emociones no pueden excluirse del proceso de mediación. El objetivo no es trabajarlas terapéuticamente, pero sí ayudar a gestionarlas, porque si las emociones se contienen y se les da un significado más positivo, el proceso de mediación resultará más efectivo y proporcionará mayor grado de satisfacción a las partes en conflicto.

6. Referencias bibliográficas

BERNAL, T (1995). «La mediación como alternativa extrajudicial. En Mediación: una alternativa extrajudicial». *Monográfico del COP Madrid*.

BERNAL, T (2008). «La mediación: una solución a los conflictos de ruptura de pareja». Madrid: Colex.

GOLEMAN, D (1996). «Inteligencia Emocional». Barcelona: Kairós.

MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1993). «The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.

MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). «What is emotional intelligence? .En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*». New York: Basic Books, 3–31.

REDORTA, J. (et al.). (2006). «Emoción y conflicto». Barcelona: Paidós.

ROLOFF, M.E. y DAILEY, W.O. (2003). «Efectos de las alternativas para alcanzar un acuerdo sobre el desarrollo de soluciones integradoras a los problemas. Los efectos colaterales debilitadores de las BATNAs». *Cuadernos de información y comunicación*, 8, 179-198.

MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1990). «Emotional Intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

SALOVEY, P., y SLUYTER, D. J. (1997). «Emotional Development and Emotional Intelligence». Educational Implications. Nueva York: Basic Books.

7. ¿Se puede medir la inteligencia emocional? El Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On y su utilización en contextos clínico-sanitarios, socioeducativos y empresariales.

Miguel Ángel Broc Caveró

Universidad de Zaragoza

Rosario Martínez Ramia

Hospital Royo Villanova. Zaragoza

Susana Broc Martínez

Diplomada en Trabajo Social y Máster en Asistentes Sociales Psiquiátricos

1. Introducción histórica y conceptual

La evolución del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de BarOn se inició en 1980 con el desarrollo independiente de una aproximación multifactorial y ecléctica que tenía por objeto la definición operacional y la descripción cuantitativa de la inteligencia emocional. La investigación del autor se enmarcaba dentro del marco de la psicología clínica. Su experiencia se centraba en la necesidad de responder a la pregunta de ¿Por qué algunas personas tienen un atractivo psicológico mejor que otras? Esta cuestión derivó posteriormente en otra del tipo: ¿Por qué algunas personas son más capaces para tener éxito en la vida que otras? Estas preguntas requerían desde el primer momento una revisión de factores (destrezas emocionales), necesarios para determinar el éxito general, además del éxito de saber mantener una salud emocional positiva. Pronto empezó a quedar claro que la clave para determinar y predecir el éxito no es solamente cuestión de inteligencia cognitiva, ya que algunas personas con una supuesta alta inteligencia no les va del todo bien en la vida, mientras que otros individuos con menos inteligencia (cognitiva) logran el éxito y la prosperidad, ya que durante estos esfuerzos para identificar los factores más importantes no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional. La aproximación de Bar-On ha sido examinada en unos diez mil sujetos ubicados en muchas partes del mundo, realizándose estudios longitudinales como transversales con este inventario.

Los libros de Daniel Goleman, “*Inteligencia Emocional*” (1995) y “*Trabajando con la Inteligencia Emocional*” (1998), han servido para popularizar esta nueva área. Él ha

presentado su adaptación de unos pocos modelos existentes sobre la inteligencia emocional y enfatiza cómo es alterada a través de la vida, y cómo las destrezas emocionales básicas pueden aumentar la propia habilidad para funcionar mejor y alcanzar el éxito en la vida, y también sobre el precio que se paga por lo que él denomina “*analfabetismo e ignorancia emocional*”.

La génesis del estudio de la inteligencia emocional hunde sus raíces en la idea de David Wechsler de “*inteligencia general de aspectos no intelectivos*”, en torno a 1940 del siglo pasado. Leeper (1948), propuso que el “pensamiento emocional” es parte de y contribuye al “pensamiento lógico” y a la inteligencia en general. Estas propuestas iniciales se continuaron durante medio siglo después por las ideas de Gardner (1983), quien creía que la inteligencia abarcaba dimensiones múltiples, combinando una variedad de aspectos cognitivos y emocionales. Esta dimensión emocional incluye dos componentes: las “*capacidades intrapsíquicas*” y las “*habilidades interpersonales*”. La aproximación de Bar-On fue multifactorial con el fin de ensanchar la visión de los factores incluidos en la inteligencia emocional, estudiando entre 11 y 15 componentes durante dos décadas, los cuales se muestran en la Tabla 1.

Componentes Intrapersonales	Componentes Interpersonales
Auto-respeto y estima (SR)	Empatía (EM)
Autoconciencia Emocional (ES)	Responsabilidad Social (RE)
Asertividad (AS)	Relaciones Interpersonales (IR)
Independencia (IN)	
Auto-Actualización (SA)	
Componentes de Adaptabilidad	Componentes de Manejo del Estrés
Evaluar la Realidad (RT)	Tolerancia al Estrés (ST)
Flexibilidad (FL)	Control de los Impulsos (IC)
Resolución de Problemas (PS)	
Componentes del Estado del Ánimo	
Optimismo (OP)	
Felicidad (HA)	

Tabla 1. Componentes de la Inteligencia Emocional medidos por el BarOn EQ-i

La línea de investigación del autor, en cierta medida, es una continuación y ampliación del trabajo de muchos otros autores en este campo, como los de David Wechsler (1940); R.W. Leeper (1948); Abraham Maslow (1954, 1976); Maslow y Mittleman (1941); Marie Jahoda (1958); Roy Grinker (1969); Grinker y Werble (1974); Daniel Offer (1973); Richard Cohan (1974, 1977); Howard Gardner (1983); John Mayer y Peter Salovey (1995); Salovey, Hsee y Mayer (1993), desarrollado independientemente aunque con algunas diferencias en los distintos constructos y componentes conceptuales que han sido obtenidos.

2. Descripción y Ámbitos de aplicación

El Bar-On EQ-i comprende 133 ítems breves y emplea un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, cuyo rango se extiende desde Nada cierto en mí, hasta Muy cierto en mí. La administración dura aproximadamente 30-40 minutos, no existiendo límite de tiempo, y se aplica a partir de los 16 años. La evaluación arroja cuatro puntuaciones de validez, una puntuación total de la escala, cinco sobre escalas compuestas, y puntuaciones de las 15 subescalas.

La aplicabilidad del instrumento es de amplio espectro, como son los contextos clínicos y sanitarios, los educativos, sociales, empresariales y la investigación, así como en programas de prevención, especialmente dirigidos a jóvenes. En *contextos clínicos* puede ser aplicado en pacientes para examinar el grado de inteligencia emocional y el estado psicológico actual, con el fin de delinear áreas que necesitan mayor exploración en los procesos de valoración, así como ayudar a determinar diversas necesidades para el terapia, establecer objetivos terapéuticos, decidir cuándo finalizar la terapia, y evaluar el éxito de la terapia o programa de intervención. Puede ser utilizado para valorar el grado de éxito potencial en la rehabilitación de personas con abusos de sustancias, y predecir la habilidad de los individuos para beneficiarse de algún tipo de programa de intervención, como por ejemplo, en prisioneros que pueden beneficiarse de buenas conductas con el fin de reducir la pena. Su uso se extiende en las valoraciones del coste-eficiencia en programas de rehabilitación, modalidades terapéuticas y tratamientos orientados hacia servicios en la comunidad.

En *contextos sanitarios*, este inventario se utiliza en la evaluación de distintos problemas médicos, como en enfermos de corazón, cáncer, etc., con el objeto de conocer la habilidad de los pacientes con presiones derivadas de enfermedades graves

que exigen habilidades de enfrentamiento para conseguir la adherencia a tratamientos relativamente largos y complicados. En pacientes con infarto de miocardio ha servido para conocer e implementar habilidades en los pacientes en programas dirigidos a la reducción del estrés y en la prevención de recaídas.

En *contextos socioeducativos* ha sido útil para consejeros, orientadores, profesores tutores, etc., para ayudarles a identificar estudiantes incapaces de enfrentarse adecuadamente con las demandas escolares que pueden desembocar en el abandono y fracaso escolar, con el consiguiente desarrollo de problemas emocionales. En los entornos sociales ha servido para evaluar el cambio en programas dirigidos a niños a concienciarse de sus propias emociones y de los demás, enseñarles a enfrentarse adecuadamente con la realidad y resolver problemas, enfrentarse con el estrés, ser menos impulsivos, ser más positivos consigo mismos, aprender a relacionarse mejor con los compañeros y disfrutar más de sus propias vidas. La eficacia de los programas de entrenamiento que ayudan a enfrentarse de forma más adaptativas con las demandas medioambientales e incrementan las competencias para funcionar y ser más feliz en la vida, puede ser perfectamente evaluada a través de este instrumento.

Finalmente, en el *mundo empresarial* puede servir para detectar y seleccionar en los candidatos determinadas características que deben ser necesarias en un determinado puesto, así como para diseñar programas de intervención en algunas habilidades específicas.

3. La conceptualización de Inteligencia Cognitiva IQ (Intelligence Quotient) y de la Inteligencia Emocional y el cociente Emocional EQ (Emotional Quotient)

Es alrededor de 1927 cuando la mayoría de los más acreditados libros sobre psicología mencionan la palabra “inteligencia” (Spearman, 1927), y ha sido probablemente más fácil medir la inteligencia que encontrar una precisa definición de la misma. La inteligencia cognitiva ha sido definida como la capacidad entender, aprender, recordar, pensar de forma racional, resolver problemas y poner en práctica lo que una persona ha aprendido (Kaplan y Sadock, 1991). Esta capacidad ha sido tradicionalmente medida por medio del cociente intelectual (IQ), el cual fue determinado originalmente dividiendo la puntuación de edad mental obtenida en un test de inteligencia por la edad cronológica y multiplicada por cien, y basados sobre las “puntuaciones normalizadas” con media de 100, y desviación típica en torno a 15 puntos.

Dos de los más populares tests de inteligencia son la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet y la escala de Inteligencia de Wechsler, publicados en 1916 (Terman, 1916), y 1939 (Wechsler, 1939), respectivamente. Esta última arroja una puntuación total basada en los cocientes Verbal y Manipulativo. La definición de “inteligencia general” es probablemente una de las más útiles permitiendo considerar otras formas de inteligencia añadidas a la inteligencia puramente cognitiva, concibiendo este concepto como “el agregado o la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva, para pensar racionalmente, y para adaptarse de forma efectiva con su medio ambiente (Wechsler, 1958). En esencia, esto incluye la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones y de enfrentarse a las mismas de forma exitosa. Dentro de esta definición es posible que pueda yuxtaponerse la noción de inteligencia emocional. De hecho, Wechsler en 1940 ya hablaba sobre estos factores no intelectuales en la inteligencia general y que ésta era mucho más útil interpretarla como un aspecto de la personalidad total. El concepto de “inteligencia múltiple” de Gardner puede ser visto como una expansión o ampliación del sistema conceptual de Wechsler, y ese aspecto de sus “inteligencias múltiples” es ciertamente, una prolongación de los factores no intelectivos antedichos. La aproximación de Bar-On está igualmente relacionada con dichos componentes.

La inteligencia emocional es definida por Bar-On como un “conjunto de capacidades no cognitivas, competencias, y destrezas que influyen en la propia habilidad para conseguir el éxito al enfrentarse con demandas y presiones medio-ambientales o contextuales”. Por lo tanto, la inteligencia emocional de una persona es un factor importante a la hora de determinar la propia habilidad para lograr el éxito en la vida y modular el atractivo psicológico general que cada uno pueda tener. Esta aproximación está en consonancia con la del “modelo interaccionista” adoptada por Bem y Allen (1974), y Epstein (1979) también enfatizó esta posición y subrayó que la conducta es siempre una función conjunta de la persona y de la situación.

El modelo de Bar-On es multifactorial y encaja en otros modelos existentes sobre la inteligencia emocional. El autor usa el término “inteligencia emocional” para referirse a este constructo, por diversas razones: “Inteligencia” describe el agregado de habilidades, competencias y destrezas definidas más abajo, y que representan una “colección de conocimiento utilizado para enfrentarse con la vida de forma efectiva”. El adjetivo “emocional” se emplea para enfatizar que este tipo específico de inteligencia

difiere del conocido como inteligencia cognitiva. En este sentido, el término “inteligencia” es similar al mencionado por Wechsler. El término “éxito” es empleado en la definición de inteligencia emocional, y definido como el “producto final por el que uno lucha y se esfuerza con el fin de conseguirlo y terminarlo eficazmente”; Por tanto, es muy subjetivo y potencialmente influenciado socialmente.

4. Los Componentes Factoriales de la conceptualización de Bar-On sobre la Inteligencia Emocional

A continuación se describen los 15 componentes conceptuales de la inteligencia emocional que son medidos por las subescalas del *Bar-On EQ-i*. La inteligencia emocional y las habilidades y destrezas emocionales se desarrollan a lo largo del tiempo, cambian a través de la vida, y pueden ser mejoradas y perfeccionadas por medio de programas de entrenamiento y de recuperación así como con técnicas terapéuticas.

4.1. Componentes Intrapersonales

Autoestima (Self-Regard-SR)

Relacionada con la dignidad y amor propio, este constructo se define como *la habilidad para respetarse y aceptarse a sí mismo/a como básicamente buena persona*. El respeto a uno mismo/a está esencialmente unido a la forma en que uno/a es. La auto-aceptación es la habilidad para aceptar los aspectos positivos y negativos percibidos de uno mismo/a así como las propias capacidades y limitaciones. Este componente conceptual de la inteligencia emocional se asocia con sentimientos de seguridad, fuerza interior, auto-afirmación, auto-confianza y sentimientos de autoeficacia y adecuación. El sentimiento de seguridad en sí mismo depende del respeto a uno mismo y de la autoestima, que se fundamenta en un amplio y bien desarrollado sentido de la identidad. Una persona con un buen sentimiento de auto-estimación siente plenitud y satisfacción consigo mismo/a. En el polo opuesto del continuo nos encontraríamos con sentimientos de inadecuación personal e inferioridad.

Autoconciencia Emocional (Self-Awareness-ES)

La autoconciencia emocional es *la habilidad para reconocer los sentimientos propios de uno mismo/a*. No es solamente la habilidad para ser consciente de las emociones y sentimientos propios, sino también de diferenciarlos entre ellos, conocer lo que uno siente y por qué, y saber lo que causó esos sentimientos. Serías deficiencias en esta área

se encuentran en las personas alexitímicas, que muestran una incapacidad para expresar verbalmente sus sentimientos.

Asertividad (Assertiveness-AS)

La asertividad es *la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y de defender nuestros derechos de forma no violenta*. La asertividad se constituye a partir de tres componentes básicos: (1) la habilidad para expresar sentimientos (por ejemplo, aceptar y expresar ira, cordialidad, sentimientos sexuales...), (2) la habilidad de expresar creencias y pensamientos abiertamente (por ej., ser capaz de decir opiniones, estar en desacuerdo, posicionarse o tomar postura en un determinado tópico o punto de vista, aunque ello sea emocionalmente difícil hacerlo o aunque uno tenga algo que perder haciéndolo así), y (3) la habilidad de defender los propios derechos (por ej., no permitiendo que otros te perjudiquen o se aprovechen de ti). La gente asertiva no es super-controladora ni vergonzosa (o tímida) y es capaz de expresar abiertamente (hacia afuera) sus sentimientos (frecuentemente de forma directa), sin mostrarse agresiva ni abusiva con los demás.

Independencia (Independence-IN)

La independencia (o también auto-dependencia) es *la habilidad para dirigirse a sí mismo/a y autocontrolarse en las acciones y sentimientos propios y de ser libre de la dependencia emocional de los demás*. La gente independiente se siente segura y confía en sí misma a la hora de planificar y llevar a cabo decisiones importantes. Esas personas pueden, no obstante, atender y considerar las opiniones de otras personas relevantes antes de tomar finalmente la decisión por ellas mismas; consultar a otros no es necesariamente una señal de dependencia. La independencia es esencialmente la habilidad para funcionar de forma autónoma versus necesitar protección y apoyo de los demás, ya que las personas independientes evitan adherirse o pegarse a otros con el fin de satisfacer sus propias necesidades emocionales. La habilidad para ser independiente se basa en el propio grado de autoconfianza personal, en la fuerza interior y en la ilusión por conseguir cumplir nuestras expectativas y obligaciones sin permitir esclavizarse a ellas.

Auto-Actualización (Self-Actualization-SA)

La auto-actualización se refiere a la *habilidad para poner en práctica y llevar a cabo todas las potencialidades y capacidades propias de cada uno*. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta comenzando a implicarse en objetivos que guían a una vida plena, rica y con sentido. Esforzarse por actualizar las propias potencialidades implica inmiscuirse en actividades significativas y divertidas y también puede significar un esfuerzo continuado vital (proyecto de vida) que da lugar a un compromiso entusiasta a largo plazo relacionado con las metas personales que cada cual se proponga. La auto-actualización es un proceso dinámico y progresivo hacia el máximo desarrollo de las propias capacidades, habilidades y talentos. Este factor se asocia con una persistencia en intentar hacer y sacar lo mejor de uno mismo/a e intentar mejorar y perfeccionarse a todos los niveles. El entusiasmo y la emoción por los propios intereses motiva y da más fuerza para continuar y persistir en los mismos. La auto-actualización está muy cercana a los sentimientos de satisfacción personal.

4.2. Componentes Interpersonales

Empatía (Empathy-EM)

La empatía es la *habilidad de ser consciente, comprender y apreciar los sentimientos de los demás*. Supone “sintonizar con” (siendo sensible a), en lo que las personas sienten, cómo y por qué, y en la forma en que lo hacen. Ser empático significa ser capaz de “leer emocionalmente” a otras personas. La gente empática pone atención, cuidado y esmero en los demás, y muestra interés, inquietud y preocupación por ellos.

Responsabilidad Social (Social Responsibility-IR)

La responsabilidad social es la *habilidad para demostrar que uno mismo/a es un miembro cooperativo, constructivo y que contribuye al propio grupo social*. Esta habilidad incluye actuar de una manera responsable, aunque uno piense que no va a beneficiarse personalmente de lo que hace. Las personas responsables socialmente tienen una conciencia social y un interés básico por los demás, que se manifiesta siendo capaces de inmiscuirse e implicarse en responsabilidades orientadas hacia la comunidad. Este componente se relaciona con la habilidad para hacer cosas por y para los demás, aceptándolos y actuando de acuerdo con las convicciones propias, y manteniendo al mismo tiempo, las reglas y normas sociales. Estas personas poseen una sensibilidad interpersonal y son capaces de aceptar a los otros y utilizar sus propios

talentos para el bien de la comunidad, y no precisamente para sí mismos/as. Las personas deficientes en esta habilidad pueden abrigar actitudes antisociales, comportarse de forma abusiva con sus semejantes, y aprovecharse de ellos.

Relaciones Interpersonales (Interpersonal Relationship-IR)

Las destrezas y habilidades en las relaciones interpersonales incluyen *la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que se caracterizan principalmente por la intimidad y por dar y recibir afecto*. La satisfacción mutua incluye intercambios sociales significativos que son potencialmente reforzantes y divertidos. La habilidad en las relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la destreza en dar y recibir “calor” y afecto, así como de transmitir y comunicar a los demás un estado de intimidad y confianza. Este componente no está únicamente asociado con el deseo de cultivar relaciones amistosas con los demás, sino con la habilidad de sentirse cómodo, tranquilo, aliviado y confortable en dichas relaciones, y de tener expectativas positivas respecto al intercambio social. Esta habilidad emocional generalmente requiere de sensibilidad hacia los demás, un deseo de establecer y constituir nuevas y mejores relaciones, y un sentimiento de satisfacción con las mismas.

4.3. Componente de Adaptabilidad

Prueba de realidad/contrastación con la realidad (Reality Testing-RT)

Comprobar y contrastar la realidad es *la habilidad de evaluar la correspondencia entre lo que es experimentado y lo que objetivamente ocurre o existe*. Verificar la realidad implica una búsqueda de evidencia objetiva para confirmar, justificar y apoyar sentimientos, percepciones y pensamientos. La confirmación de la realidad incluye “sintonizar” con la situación inmediata, intentar mantener cosas en la perspectiva correcta, y experimentar cosas como realmente son, sin fantasear o soñar demasiado con ellas. El énfasis aquí está sobre el pragmatismo, la objetividad, la adecuación de las propias percepciones, probando que sean auténticas las propias ideas y pensamientos. Un importante aspecto de este factor es el grado de claridad perceptual que se evidencia cuando se intenta evaluar y enfrentarse con las distintas situaciones; ello incluye la habilidad para concentrarse y atender a la hora de examinar la manera de enfrentarse a las nuevas situaciones que surgen. La contrastación con la realidad se asocia con una carencia de “retirada o evitación” del mundo exterior, una sintonización con la situación inmediata, y lucidez y claridad en la percepción de los procesos de pensamiento. De

forma sencilla, podría decirse que la contrastación o prueba de realidad sería como la habilidad de formarse una idea precisa y correcta de la situación que tenemos delante.

Flexibilidad (Flexibility-FL)

La flexibilidad es *la habilidad de ajustar las emociones, pensamientos y comportamientos a las condiciones y situaciones cambiantes*. Este componente de la inteligencia emocional se refiere a la habilidad personal para adaptarse a circunstancias dinámicas, impredecibles y poco habituales. Las personas flexibles son hábiles, tienen sinergia y son capaces de reaccionar de forma adaptativa a los cambios sin demasiada rigidez. Estas personas son capaces, también, de modificar su forma de pensar cuando la evidencia les sugiere que están equivocados/as. Son generalmente abiertos y tolerantes con las ideas, formas de ser y de actuar de los demás.

Resolución de Problemas (Problem Solving-PS)

La aptitud para resolver los problemas es *la habilidad para identificar y definir problemas y, en consecuencia, generar e implementar potencialmente soluciones efectivas*. La resolución de problemas es multifásica en su naturaleza e incluye la habilidad de desplazarse a través de un proceso que comprende: (1) detectar y percibir un problema, y sentirse con confianza y motivado para enfrentarse a él de forma eficaz; (2) definir y formular el problema tan claramente como sea posible (por ejemplo, recoger y reunir la información más relevante); (3) generar tantas soluciones al mismo como sean posibles (por ej., la técnica del “brainstorming o lluvia de ideas”, y finalmente, (4) tomar la decisión pertinente para llevar a cabo o poner en práctica una de las soluciones, sopesando los pros y contras de cada alternativa posible y eligiendo el mejor curso de acción disponible. La resolución de problemas se asocia con ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático en la perseverancia y aproximación a los problemas. Esta destreza también está relacionada con un deseo de hacer las cosas lo mejor posible y de enfrentarse adecuadamente a los problemas en vez de evitarlos o alejarse de ellos.

4.4. Componentes de Gestión y Manejo del Estrés

Tolerancia al Estrés (Stress Tolerance-ST)

La tolerancia al estrés es *la habilidad para resistir y aguantar las adversidades y situaciones estresantes sin rendirse ni derrumbarse, y enfrentándose al mismo de forma*

activa y positiva. Es la habilidad de soportar situaciones difíciles sin llegar a estar demasiado abrumado o agobiado. Esta habilidad se basa en (1) una capacidad para elegir cursos de acción para enfrentarse con el estrés (por ej., siendo resolutivo y efectivo, y siendo capaz de enfrentarse con métodos apropiados e idóneos, sabiendo lo que hay que hacer y cómo hacerlo); (2) una disposición optimista hacia nuevas experiencias y el cambio en general, y hacia la propia habilidad para vencer y superar exitosamente los problemas específicos con los que nos enfrentamos (por ejemplo, la creencia en la propia habilidad para enfrentarnos y manejar estas situaciones); (3) el sentimiento de que se puede controlar o influir en la situación estresante, como por ejemplo, guardando la calma y manteniendo el control. Este componente de la inteligencia emocional es muy similar a lo que ha sido referido en la literatura como “*fuerza del ego*” o también “*coping positivo*”. La tolerancia al estrés se asocia con la capacidad de estar relajado y preparado y de enfrentarse a las dificultades de forma calmada, sin llegar a desbordarse por las emociones fuertes. Las personas que tienen una fuerte tolerancia al estrés tienden a enfrentarse a las crisis y problemas, más que rendirse o entregarse a los sentimientos de indefensión y de desesperanza. La ansiedad frecuentemente resulta cuando este componente de la inteligencia emocional no funciona adecuadamente, lo que produce un efecto “enfermizo” sobre la actuación general del sujeto, debido a una pobre concentración, dificultad en tomar decisiones y problemas somáticos parecidos a la confusión mental.

Control de los Impulsos (Impulse Control-IC)

El control del impulso es *la habilidad para resistir y retrasar la ejecución de un impulso, motivación o tentación determinada*. Implica una capacidad para aceptar los propios impulsos agresivos, “sin perder los nervios” y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable. Los problemas con el control de los impulsos se manifiestan por la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, problemas de control con la ira y el enojo, los comportamientos insultantes, la pérdida de autocontrol y los comportamientos explosivos e impredecibles.

4.5. Componentes del Estado de Ánimo General

Optimismo (Optimism-OP)

El optimismo es *la habilidad para mirar hacia el lado bueno de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de las adversidades y contrariedades que se puedan presentar*.

El optimismo implica una medida de la esperanza en la propia forma de vida. Es una aproximación positiva a nuestra forma de vivir en la cotidianeidad. El optimismo es lo opuesto al pesimismo, el cual es un típico síntoma de la depresión.

Felicidad (Happiness-HA)

La felicidad es *la habilidad para sentirse satisfecho/a con la propia vida, de disfrutar de uno mismo y de los demás, y para tener alegría de vivir*. La felicidad combina la satisfacción personal, el contento general, y la habilidad para disfrutar y gozar de la vida. Este componente de la inteligencia emocional incluye la habilidad para pasarlo bien en distintas áreas de la propia vida, y de la vida en sentido general. Las personas felices frecuentemente se sienten bien, tanto en el trabajo como en el tiempo libre, y lo hacen con facilidad. Esas personas serían, incluso, capaces de “*echar una cana al aire*” (“*let their hair down*”), y de aprovechar oportunidades que se presentan para pasarlo bien. La felicidad se asocia con un sentimiento general de alegría, complacencia y entusiasmo. La felicidad es un resultado de y/o un indicador barométrico del distinto grado de inteligencia emocional y de funcionamiento ajustado de cada individuo. Una persona que muestra un grado bajo en este factor puede tener síntomas típicos de la depresión, tales como una tendencia a la preocupación, incertidumbre acerca del futuro, aislamiento y retirada social, carencia de motivación pensamientos depresivos, sentimientos de culpa, insatisfacción con la vida y, en casos extremos, pensamientos y conductas suicidas.

5. Resumen y Conclusiones

La “Inteligencia General” se compone de inteligencia cognitiva (mental) medida por el Cociente Intelectual (IQ), y de la inteligencia emocional, medida por el Cociente Emocional (EQ). Similar al IQ, el EQ es el resultado de puntuaciones “brutas” obtenidas de subescalas basadas en los componentes factoriales de inteligencia emocional descritos anteriormente. Parecidas a las puntuaciones de cociente intelectual, las puntuaciones del Cociente Emocional son convertidas a puntuaciones típicas con media de 100 y desviación típica de 15, con rango entre 55-145 (Entre +3 y -3 desviaciones típicas de la media). La persona con un buen funcionamiento emocional, exitoso, es quien posee un grado suficiente de inteligencia emocional que coincide o supera la puntuación media de EQ. Una puntuación elevada implicaría un éxito general a la hora de enfrentarse con las demandas y presiones medioambientales y contextuales.

Una carencia de éxito y la existencia de problemas emocionales son una función del grado de insuficiencia que se evidencia en estos factores a lo largo del tiempo. Además, unas puntuaciones más bajas en las siguientes subescalas podrían considerarse como más problemáticas al enfrentarse con las demandas ambientales: Prueba de realidad, Resolución de Problemas, Tolerancia al Estrés, y Control de los Impulsos. Las puntuaciones de cociente emocional, cuando se combinan con las de inteligencia cognitiva, puedan dar un mejor indicador de la inteligencia general de cada persona y, además, ofrecen una mejor indicación del potencial personal para triunfar en la vida. Una tabla resumen se muestra en la Tabla 2.

Puntuación Típica	Guía Interpretativa
130+	Marcadamente alta. Capacidad emocional extraordinariamente bien desarrollada. Puntuación atípica.
120-129	Muy Alta. Capacidad Emocional muy bien desarrollada.
110-119	Alta. Capacidad Emocional bien desarrollada.
90-109	Media. Capacidad Emocional Adecuada.
80-89	Baja. Capacidad Emocional poco desarrollada. Necesario mejorar.
70-79	Muy Baja. Capacidad emocional muy poco desarrollada. Requiere una Intervención o entrenamiento inmediato.
70-	Marcadamente Baja. Capacidad emocional muy deteriorada que requiere atención y mejora lo antes posible.

Tabla 2. Guía Interpretativa de las puntuaciones del Bar-On EQ-i

En general, el conocimiento de las altas puntuaciones parciales en las subescalas arroja un conocimiento de las áreas más desarrolladas mientras que las puntuaciones bajas indican áreas más debilitadas que pueden trabajarse de forma individual o mediante algún programa de intervención. Instrucciones más detalladas pueden consultarse en la obra original (Bar-On, 2004).

Referencias

BAR-ON, R. (1996a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- BEM, D. J., & ALLEN, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81(6), 506-520.
- COHAN, R. W. (1974). *The optimal personality: An empirical and theoretical analysis*. New York: Columbia University Press.
- COHAN, R. W. (1977). *Hero, artista, sage, or saint? A survey of views on what is variously called mental health, normality, maturity, self-actualization, and human fulfillment*. New York: Columbia University Press.
- EPSTEIN, S. (1979). The stability of behavior: On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 1097-1126.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Toronto: Bantam Books.
- GRINKER, R. R. (1969). Emerging concepts of mental illness and models of treatment: The medical point of view. *American Journal of Psychiatry*, 125 (7), 865-869.
- GRINKER, R. R., & WERBLE, B. (1974). Mentally healthy men (homoclitcs) 14 years later. *Archives of General Psychiatry*, 30 (5), 701-704.
- JAHODA, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- KAPLAN, H. I., & SADOCK, B. J. (1991). *Comprehensive glossary of psychiatry*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- LEEPER, R. W. (1948). A motivational theory of emotions to replace "emotions as disorganized responses". *Psychological Review*, 55, 5-21.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers.
- MASLOW, A. H. (1976). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Books.
- MASLOW, A. H., & Mittleman, B. (1941). *Principles of abnormal psychology*. New York: Harper and Brothers.
- MAYER, J., & SALOVEY, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.
- OFFER, D. (1973). The concept of normality. *Psychiatric Annals*, 3, (5), 20-29.

- SALOVEY, P., HSEE, C. K., & MAYER, J. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. New York: The MacMillan Co.
- TERMAN, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- WECHSLER, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- WECHSLER, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- WECHSLER, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.
- WECHSLER, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th edition, Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

8. Pensar, sentir y actuar con inteligencia emocional

Agustín Caruana Vañó

CEFIRE de Elda

1.- Resumen

En este artículo se presentan unas reflexiones sobre las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional y de la psicología positiva. El objetivo de la educación consiste en propiciar el *florecimiento* de la persona, entendiendo el florecimiento humano como *vida plena*. Las emociones tienen mucho que ver con dicho florecimiento. Una educación emocional de calidad se perfila como la condición necesaria para la ineludible educación en valores garantizando que el desarrollo emocional sea cimiento y sustrato del desarrollo cognitivo y del pensamiento moral. En definitiva, el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la educación emocional, en el marco de la psicología positiva, se configura como uno de los principales objetivos de la educación. El artículo facilita, asimismo, información sobre recursos educativos elaborados desde el CEFIRE de Elda para desarrollar la inteligencia emocional mediante actividades de educación emocional de fácil utilización en la aulas.

1. Abstract

In this article they present a few reflections on the educational applications of emotional intelligence and positive psychology. The aim of the education consists of promoting *flourishing* of persons, understanding the human flourishing as *full life*. Emotions have much to see with flourishing. An emotional education of quality is the necessary condition for the unavoidable education in values, guaranteeing that the emotional development is foundation and substratum of cognitive development and moral thought. Definitively, the development of the emotional intelligence through the emotional education, in the frame of the positive psychology, is one of the principal aims of the education. The article facilitates information about educational resources from Elda's CEFIRE to develop the emotional intelligence, by means of activities of emotional education of easy utilization in the classrooms.

2. Introducción

Las emociones son parte de nuestro razonamiento ético (Nussbaum, 2008), de forma que desentrañar su significado, su estructura interna y los elementos que las conforman, resulta fundamental para construir una acertada educación en valores. Siendo ésta la forma de educación más necesaria e importante en nuestros días, para formar ciudadanos íntegros, con criterio moral, que sepan resolver hábilmente los constantes y complejos dilemas morales que plantea el aparentemente simple hecho de vivir. Una buena educación emocional se perfila como la condición necesaria para fundamentar con razonables garantías de éxito esa educación en valores.

Tomar decisiones correctas en dichas encrucijadas vitales, es de enorme importancia para que vayamos madurando emocionalmente y, con tranquilidad de espíritu, podamos llegar a la adultez, o a la senilidad, sin lastres culposos, asignaturas pendientes, ni armarios repletos de víctimas de nuestros logros o éxitos, para afrontar la última etapa de la vida con la mirada limpia y el corazón sereno. Quizás un buen punto de partida sea adoptar como norma de vida aquél precepto de Demócrito que nos recuerda Séneca (*Sobre la ira*): «alcanzaremos la tranquilidad siempre y cuando todo lo que intentemos realizar en esta vida, lo mismo en privado que públicamente, no sea superior a nuestras fuerzas». Fácil decir pero no tanto de poner en práctica con todas sus consecuencias.

Para ello, es crucial que desde los primeros pasos como personas, desde la primera infancia, recibamos claves, como la citada, de parte de nuestro entorno familiar y del sistema educativo, que no puede ser ajeno al desarrollo integral del ser humano, que nos permitan entender nuestra vida emocional. Sistema educativo que debe abordar necesariamente esta tarea y, si tal como está concebido y estructurado (dando prioridad a la *instrucción* por medio de materias, contenidos, temarios, planes de estudios, etc.) no lo consigue, tendrá que cambiar (aunque absorbo como está en su rutinaria inercia ofrezca una enorme resistencia al cambio). Pero, como pensaba Heráclito, el cambio es el único principio estable: «Todo cambia constantemente, todo pasa, todo muere, nada es estable, nada permanece. No podemos bañarnos dos veces en el mismo río, pues al sumergirnos en el agua por segunda vez se trata de un agua distinta» (Mosterín, 2006: 56).

Lo importante no es, pues, cambiar o no cambiar, el cambio es inevitable. Lo crucial es decidir qué, cómo y cuándo cambiar, sobre qué principios establecerlo y en qué dirección orientarlo. Sentar unas bases sólidas, sobre fundamentos científicos, y construir el edificio de una nueva educación sobre ese terreno firme y resistente para

garantizar el logro del objetivo principal y último: formar personas preparadas para realizar el viaje vital, lo mejor pertrechadas que sea posible, con una rica y variada colección de recursos personales, verdaderamente útiles, de todo tipo (de salud física y psicológica, de conocimientos, cognitivos, emocionales, técnico-profesionales, etc.). Una educación que permita, utilizando la terminología actual de la psicología positiva (Seligman, 2011), el *floreCIMIENTO*²⁶ de la persona, entendiendo el florecimiento humano como “vida plena” (Nussbaum, 2008). Las emociones tienen mucho que ver en ello, ya que tienen que ver con el florecimiento de la persona que las tiene.

Que el sistema educativo (no en solitario, sino junto con toda la comunidad educativa) deba proporcionar el equipaje necesario para llevar una *vida plena* puede sonar utópico²⁷, pretencioso, y considerarse un objetivo demasiado ambicioso cuando el sistema adolece de tantas trabas, restricciones y carencias. Y, más aún, en tiempos de crisis y recortes económicos. Pero, ¿qué otro objetivo puede ser más necesario o importante?, ¿por qué deberíamos aspirar a menos?

Los argumentos en contra son sobradamente conocidos: dejémonos de objetivos poco realistas, para centrarnos en preparar individuos mediante la acumulación de contenidos de las asignaturas tradicionalmente consideradas más serias o prestigiosas²⁸, dedicando especial atención a las instrumentales (lenguaje y matemáticas), así como en competencias técnico-profesionales que les capaciten para desenvolverse en el tejido socioeconómico como individuos autónomos, viables y productivos, que puedan trabajar y ganarse la vida y así integrarse en la sociedad. Como denuncia Martha Nussbaum (2012: 20) este planteamiento, especialmente en su versión más extrema, encierra graves peligros:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta situación se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y

²⁶ Recientemente, Seligman (2011) ha planteado la consecución del bienestar (*well-being*) como el nuevo objetivo de la psicología positiva y, para medirlo, utiliza el término *flourishing*²⁶. Howel (2009) ha definido *flourishing* como un “elevado bienestar emocional, psicológico y social”.

²⁷ Como sugiere Iolanda Torro en nuestra última publicación (ver referencia de Caruana, 2013) quizás deberíamos mejor hablar del *eutopía*. La palabra *eutopía*, proviene del griego eu = adecuado, bueno, conveniente, feliz y topos = lugar. Una *eutopía* es, pues, un lugar bueno, conveniente y feliz.

²⁸ Lamentablemente, como señala Robinson (2009), los mayores obstáculos para que muchos estudiantes descubran sus verdaderos intereses y talentos se encuentran en la escuela, y esto se debe en parte a la jerarquía de las asignaturas

comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

Frente a ese modelo *del crecimiento económico* me sumo a la propuesta de dicha autora, y de otras muchas voces autorizadas, de promover el paradigma del *desarrollo humano*, según el cual lo que importa son las oportunidades o *capacidades* que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad y la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones (Nussbaum, 2012: 47). La educación, por tanto, no consiste en asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo (Nusbaum, 2012: 39).

Como señalo en el artículo introductorio de nuestra última publicación (*Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. Experiencias positivas de intervención educativa y superación*; Caruana, en imprenta: 28):

En general los sistemas educativos sobrevaloran en exceso los resultados académicos frente a los avances y progresos en desarrollo personal; y las asignaturas científico tecnológicas en detrimento de las humanidades. Prestigiosos autores (Cohen 2006, Robinson, 2009, Nussbaum, 2012) insisten en criticar la miopía de estas políticas de vuelo corto, que caen, reiteradamente, en el error de convertir educación en instrucción, que priorizan el desarrollo cognitivo y la capacitación técnico-profesional, dejando olvidadas las competencias sociales, éticas y emocionales; y que apuestan por una educación para el *desarrollo económico* frente a la educación para el *desarrollo humano*, renunciando a formar auténticos *ciudadanos del mundo*. Ese enfoque, no solo dificulta el desarrollo integral de las personas, sino que pone en peligro la supervivencia de los propios sistemas democráticos occidentales, que tanto progreso y bienestar han generado (Nussbaum, 2012).

A nadie se le escapa la importancia de estar bien preparado técnica y profesionalmente, o en las áreas instrumentales²⁹. No se trata de quemar como rastrojo todo lo que suene a

²⁹ Disponer de abundante vocabulario también contribuye al bienestar. De hecho incrementar precozmente el vocabulario desde el sistema educativo, instaurando programas eficaces desde educación Infantil, se postula como una estrategia de probada eficacia para combatir las desigualdades sociales. *Saber más palabras nos hace más inteligentes*. Además, se da una correlación positiva entre el tamaño del vocabulario de los estudiantes en el grado 12 (Último curso de educación Secundaria en EE.UU.), y la

educación convencional, para comenzar de cero. Sugiero, más bien, una reorganización de prioridades, cambiar el peso o la importancia de los objetivos y, por supuesto, de establecer un nuevo marco conceptual radicalmente diferente al actual, cuyo objetivo final no sea la instrucción sino la formación integral de personas, dando prioridad a una educación para la Felicidad que busque el bienestar y florecimiento personal: que todas las personas cuenten con recursos y oportunidades para alcanzar un razonable nivel de desarrollo y el más elevado nivel de *bienestar emocional, psicológico y social* (Howel 2009) al que puedan aspirar.

Ahora contamos con la impagable ayuda de los avances en la psicología positiva, cuyo principal promotor apunta los 5 elementos del bienestar (Seligman, 2011): emociones positivas; compromiso, pasión dedicación y esfuerzo en la consecución de objetivos significativos; relaciones interpersonales positivas; sentido de la vida, propósito, seguir metas o causas que trascienda nuestra persona; logro, realización, la satisfacción de conseguir objetivos, alcanzar metas.

Nos guste o no, entre las competencias necesarias para desenvolvernó como individuos autónomos, viables y productivos se encuentran las éticas y socioemocionales. Hemos de ir aceptando que, como señala Vaello (2007: 11) «el éxito futuro y la satisfacción personal van a depender en mucha mayor medida de la madurez socio-emocional de los futuros ciudadanos que de las competencias cognitivas de los actuales alumnos y alumnas», o de las competencias técnico-profesionales o instrumentales (siendo éstas, como ya se ha dicho, de indudable importancia).

En definitiva el desarrollo de la inteligencia emocional se va configurando como el objetivo central de la educación. Educar a los niños para pensar y actuar de forma éticamente correcta es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en la educación del carácter. Esto supone incluir la transmisión de virtudes o fortalezas personales, reconocer y desarrollar relaciones afectivas e infundir afecto y temas emocionales y relacionales en el currículo escolar. Considero, pues, en un lugar preeminente en este plan de futuro educativo el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la educación emocional en el marco de la psicología positiva, para asegurarse un desarrollo emocional que sea cimiento y sustrato del desarrollo cognitivo y del pensamiento moral.

probabilidad de graduarse en la Universidad. Graduarse en la Universidad incrementa el futuro nivel de ingresos aumentando la probabilidad de tener un mejor estatus socioeconómico, etc. (Consultado el 2 de abril de 2013 en: http://www.city-journal.org/2013/23_1_vocabulary.html)

3. La inteligencia de las emociones

¿Qué son las emociones?, ¿son simplemente movimientos irracionales que manejan a la personas?, ¿cuántas emociones conocemos?, ¿cómo podemos clasificarlas?, ¿qué relación existe entre las emociones y la vida cognitiva?, ¿cómo influyen en la conducta?, ¿qué papel juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? A estas y otras preguntas debemos dar respuesta para desarrollar la inteligencia emocional con estrategias y actividades de educativas.

Podemos decir que todas las emociones son *buenas* en el sentido de *útiles, necesarias, adaptativas*, si bien pueden resultar agradables (positivas) o desagradables (negativas, p. ej. el miedo es desagradable, pero puede salvarnos la vida y eso es algo *bueno*). También, en sentido general, podemos afirmar que todas las emociones son *inteligentes*, pues precisan de un procesamiento cognitivo que genera pensamientos o ideas (sean estos conscientes o subconscientes) que cristaliza en juicios de valor.

No obstante, estas valoraciones pueden ser acertadas (*inteligentes*) y sólidamente argumentadas (con datos verificables, etc.), o *estúpidas* (desacertadas, pobremente argumentadas, sin datos, ni pruebas que las sustenten, etc.). La apariencia de *estúpidas* de ciertas reacciones emocionales se debe a que proceden de valoraciones incorrectas, erróneas, inapropiadas, etc. Según Lazarus (2000) las causas más comunes que nos lleva a formular esos juicios erróneos serían: los trastornos que suponen daño cerebral, la falta de conocimiento sobre la situación, no prestar atención a los aspectos fundamentales de nuestras relaciones sociales, ser incapaces de enfrentar una realidad dolorosa (el mecanismo defensivo de la negación), la ambigüedad inherente a determinadas situaciones que nos puede llevar a interpretaciones equivocadas de la realidad, un análisis desenfocado de la situación, por ejemplo por disponer de una inadecuada información que nos conduzca a malentendidos y análisis poco acertados de la misma. Todas estas situaciones derivan en sus correspondientes correlatos emocionales desajustados.

El concepto de *inteligencia emocional*, según la teoría más respetada académicamente (Mayer y Salovey, 2007), hace referencia a una habilidad cognitiva de percibir, conocer y regular la emociones propias y ajenas, así como su interrelación con los pensamientos y la conducta. Esta facultad se atribuye a las personas, de modo que una persona *emocionalmente inteligente* sería aquella que construye su vida emocional, establece sus

objetivos vitales y sus actuaciones, sobre ideas o pensamientos, creencias correctamente fundamentados, acertados, y en definitiva *inteligentes*.

La meta de la educación emocional sería, por tanto, formar personas emocionalmente inteligentes, que aprendan a pensar para construir juicios bien estructurados y argumentados, que garanticen respuestas emocionales maduras y coherentes, que impulsen actuaciones significativas en persecución de metas y objetivos significativos en el plano personal pero también socialmente comprometidas que den sentido superior a la vida, poniéndola al servicio de causas o fines más grandes y elevados que trasciendan nuestra persona.

4. Recursos educativos de psicología positiva y educación emocional

Llevo desempeñando funciones de asesor de formación más de doce años en el CEFIRE de Elda (Alicante), desarrollando mi labor de promotor y coordinador de múltiples obras para el mundo educativo no universitario, de carácter práctico, basadas en el trabajo colaborativo. Esta labor se ha materializado en numerosos recursos educativos para aplicar la psicología positiva y para desarrollar la inteligencia emocional. Ejemplo de tales publicaciones son: *Programa de educación emocional y Prevención de la Violencia* que recibió el Premio Extraordinario del Conseller de educación de la Generalitat Valenciana en 2007, *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* y *Cultivando Emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Todas ellas accesibles, a texto completo en formato pdf, en la sección de publicaciones de la Biblioteca Virtual de Recursos Educativos del CEFIRE de Elda (www.lavirtu.com). Para quienes no los conozcan, comentaré de forma muy resumida el contenido de alguno de nuestros libros.

4.1. Aplicaciones educativas de la psicología positiva

Como he señalado al principio las emociones son parte de nuestro razonamiento ético (Nussbaum, 2012) y los objetivos de la ética y de la psicología positiva coinciden en la búsqueda del funcionamiento óptimo de la persona (Vella-Brodrick, 2011). La psicología positiva se interesa por la educación del carácter prestando especial atención a rasgos como el autocontrol y la persistencia (Seligman, 2011).

Tradicionalmente la educación del carácter ha subrayado la transmisión de virtudes o la importancia de *hacer lo correcto*. El enfoque afectivo subraya la importancia de reconocer y desarrollar relaciones afectivas e infundir afecto y temas emocionales y relacionales en el currículo escolar. Como señala Cohen (2006) debemos ofrecer a los

niños la oportunidad de desarrollar competencias socioemocionales y éticas. La finalidad de educar niños para pensar y actuar de forma éticamente correcta es un aspecto crucial a tener en cuenta en la educación del carácter. Los docentes formados en psicología positiva están, pues, en una situación idónea para difundir conocimiento ético (Vella-Brodrick, 2011).

En el libro *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva* hemos pretendido crear puentes entre los avances en el campo de la psicología positiva y mundo educativo en general y la educación de las emociones en particular. La portada, obra del artista Vladimir Monzó, nos muestra una suerte de *Arcadia Feliz* de la infancia, ya en su interior el libro recoge, en 14 trabajos, las experiencias de 34 profesionales de diferentes disciplinas. Los artículos van desentrañando los entresijos del comportamiento humano, y proponiendo aplicaciones educativas concretas de constructos teóricos centrales en la psicología positiva: felicidad, liderazgo, autocontrol, creatividad, motivación, iniciativa, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, trabajo en equipo, resiliencia, meditación. Todos ellos son abordados con rigor científico y aportando sus autores, con enorme ingenio y creatividad, propuestas de actividades y ejercicios prácticos de indudable aplicabilidad al mundo educativo.

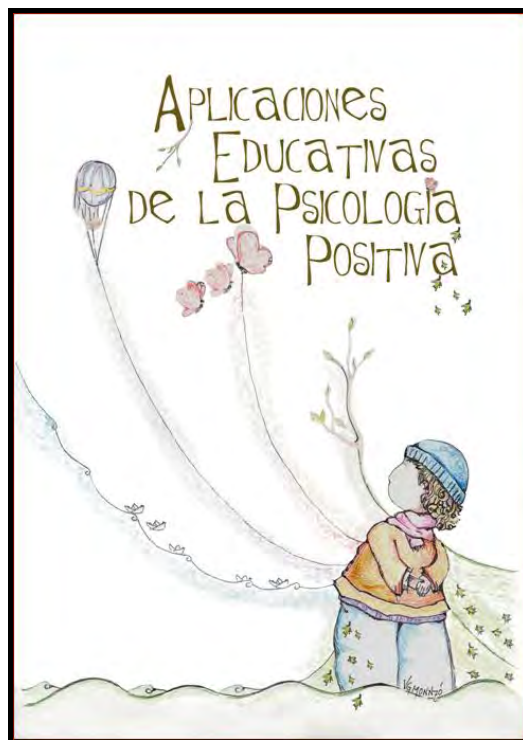


Figura 1. Portada del libro *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*

4.2. Blog Educación para la Felicidad

Para seguir profundizando e impulsando el desarrollo de aplicaciones educativas de la psicología positiva he creado el proyecto y blog *Educación para la Felicidad* (<http://edufelda.blogspot.com.es/>) que nace como un espacio abierto en Internet cuyo principal objetivo es servir de punto de encuentro y enriquecimiento mutuo a las personas interesadas en las aplicaciones e implicaciones educativas de la felicidad, y en la relación entre psicología positiva y educación.

4.3. Recursos de educación emocional

Nuestra última publicación, *Cultivando Emociones* (Caruana Vañó y Tercero Giménez, coordinadores, 2011), lanza una mirada a todo lo emocionante que encierra la escuela en unas etapas cruciales para el asentamiento de la educación emocional como lo son las de Infantil y Primaria (en su primer ciclo). En esta ocasión un diferente grupo de autores nos planteamos un objetivo más ambicioso que el de promover la educación emocional, siendo este enormemente importante. Buscamos, además, aportar materiales para crear entornos socioculturales y educativos que ofrezcan alternativas no violentas para la gestión de los conflictos intra e interpersonales que se dan en estos niveles educativos. En este sentido, esta obra sigue la estela de publicaciones previas con diferentes equipos de docentes centradas en mejorar la convivencia (Caruana 2004) y prevenir la violencia desarrollando programas con numerosas actividades de educación emocional para la ESO (Caruana y cols., 2005 y 2007), que pueden resultar de gran utilidad para el profesorado. En continuidad con esa línea de trabajo, elaboramos un plan de intervención para los centros de educación Infantil y Primaria, manteniendo el objetivo principal de prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar potenciando la educación emocional.

Para alcanzar un mejor conocimiento del fenómeno y una base para diseñar el programa de intervención realizamos, en colaboración con el departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante, un estudio estadístico de campo -pionero en estos niveles educativos-, que nos permitió obtener datos relevantes de la prevalencia, características y consecuencias de la violencia escolar en los primeros años de escolarización. Además del fundamento estadístico el trabajo realizado tiene un sólido fundamento teórico, y se asienta en las bases teóricas de la psicología evolutiva, el estudio de la inteligencia y los modelos constructivistas de aprendizaje y de mejora de competencias, así como de estudios sobre violencia y acoso en general y escolar en

particular, y de las propuestas educativas y pedagógicas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia en los centros educativos.

Con este riguroso planteamiento se ha elaborado un programa, que atiende a aspectos cruciales de la vida y emocional de reconocido impacto en la calidad y mejora de las relaciones interpersonales: el autoconocimiento emocional, la autoestima, el autocontrol, la empatía, las habilidades sociales y de comunicación y la resolución de conflictos. Todo ello se concreta en actividades prácticas para el aula convenientemente estructuradas en forma de programa, bien fundamentadas y de fácil aplicación

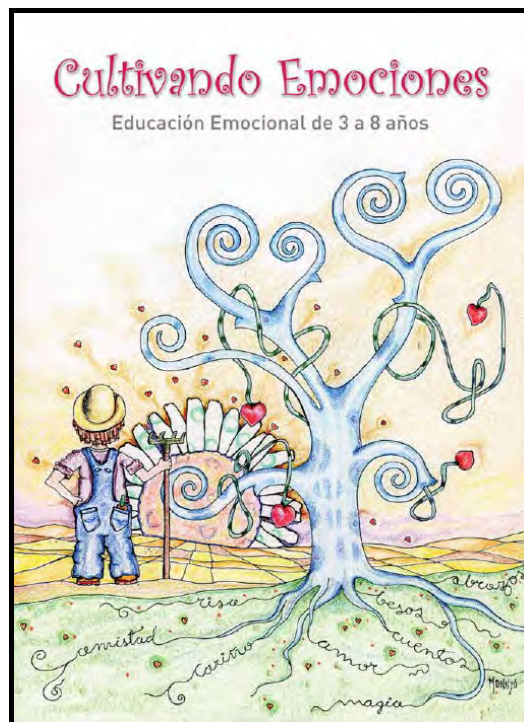


Figura 2. Portada del libro *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*

En suma, *Cultivando Emociones* ofrece una obra que combina compromiso profesional, experiencia a la hora de desarrollar programas a pie de aula y rigor en su marco teórico y de investigación. Todo ello dirigido a la mejora de las competencias emocionales del alumnado que son cruciales para el desarrollo individual integral y para su socialización positiva, para su participación y su compromiso como personas completas, en toda su riqueza, en el seno de las comunidades en las que se desarrolla y se desarrollará su vida.

4.4. Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje

Finalmente, me complace presentar nuestra última obra *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje, Experiencias positivas de intervención educativa y superación* (Caruana, coordinador). La obra, finalizada y aún sin publicar, es producto del esfuerzo de un amplio grupo de docentes de diversos niveles, procedencias y especialidades (orientación, pedagogía terapéutica, etc.) junto con padres y madres de alumnos de alguno de los casos relatados. Más de 40 autores han trabajado coordinadamente aportando experiencias positivas de intervención educativa y superación, que sirvan de ayuda para gestionar al alumnado con dificultades de aprendizaje, que es uno de los más importantes retos planteados en nuestro sistema educativo.

El libro reúne experiencias que son un claro ejemplo práctico de inteligencia emocional dirigida a superar situaciones de alumnado con dificultades. La dedicación y entrega de los autores a superar complejos obstáculos de estudiantes diferentes, así como el planteamiento profesional que han implementado para ayudarles, son un claro ejemplo de profesionalidad inteligente guiada por emociones tan positivas como el amor a esos estudiantes con necesidades educativas especiales.

El libro consta de tres partes claramente diferenciadas. La primera reúne una atractiva colección de artículos teóricos a modo de marco conceptual al resto del volumen. La segunda agrupa experiencias colectivas de centro y de aula. La tercera, finalmente, ilustra experiencia ejemplares de abordaje individual de alumnado con dificultades de aprendizaje; ofreciendo un amplio repertorio de casos, tanto en su número, como en la amplitud de retos que afrontan, que recorren desde los diagnósticos más presentes y conocidos en el mundo educativo (acoso escolar, TDAH, altas capacidades, síndrome de Asperger, autismo, trastornos alimentarios, del lenguaje, de la comunicación y del desarrollo entre otros), hasta otros menos frecuentes y, quizás por ello, más y necesarios dada la escasa documentación existente sobre su abordaje educativo, como el *Síndrome de Angelman* o el *Trastorno de Tourette*, etc.

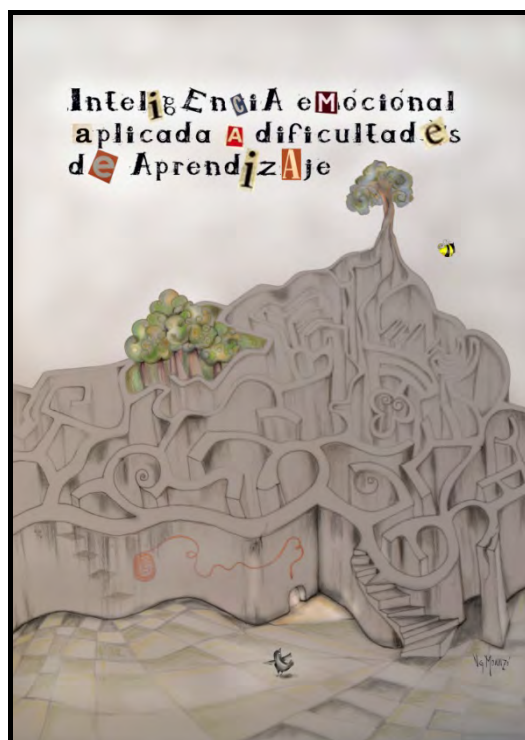


Figura 3. Portada del libro *Inteligencia emocional aplicada las dificultades de aprendizaje*

La *primera sección* se inicia con un artículo con las aportaciones de la psicología positiva (Caruana) al mundo de las dificultades de aprendizaje. En la misma sección encontramos el capítulo *Cerebro y aprendizaje* firmado por M^a Jesús López Juez que consiste en una breve introducción al apasionante mundo de la neurociencia aplicada al campo de la educación, con la intención de que, en todas las personas implicadas, se despierten la curiosidad y las ganas de seguir aprendiendo.

En su trabajo *Pensando en clave de red*, Magdalena Blanco Portillo Maura Lucía Blanco Peral y María Paz Payá Tenza, realizan es una profunda reflexión sobre las dificultades compartidas por los servicios en el desarrollo de su actividad profesional a la hora de relacionarse con las personas a las que pretenden ayudar. El hilo conductor que plantean es la colaboración entre los servicios que conforman la Red Social, cuestionando instrumentos de relación como la derivación y la coordinación entre equipos y/o profesionales.

La *violencia escolar* es un problema que preocupa a familiares, educadores, estudiantes, comunidad educativa y sociedad en general. Es importante y necesario combatir la violencia escolar con todos los medios a nuestro alcance. Ante esta necesidad, cada vez se realizan más investigaciones con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento del tema. Un aspecto común que comparten estos estudios es el interés por la detección

precoz, la elaboración de instrumentos de evaluación y el diseño de estrategias de intervención. En este trabajo sus autores, *Agustín Caruana Vañó*, *Natalia Albaladejo Blazquez* y *M^a Dolores Fernández Pascual*, realizan una breve revisión sobre todos estos aspectos.

En unos tiempos en los que la educación en España está en crisis es esperanzador leer textos como el de *Marina Blanco Barrios* donde se aboga por una educación de calidad para todo el alumnado a partir de experiencias de éxito educativo sustentadas por la Comunidad Científica Internacional y puestas en práctica en centros de la Comunidad Valenciana. Coincido con su autora en que sería interesante que toda la Comunidad educativa conociera estas experiencias para poder ponerlas en práctica.

Iolanda Torró Ferrero en su artículo *Inclusión educativa y diversidad funcional* hace un recorrido por su propia trayectoria profesional hasta encontrar en la educación inclusiva las mejores respuestas ante la pregunta de cómo educar mejor al alumnado con diversidad funcional. También considera necesario el desarrollo de la inteligencia emocional y la felicidad en el aula para crear entornos que faciliten la convivencia y el aprendizaje. La escuela inclusiva es finalmente un sueño hecho realidad.

La *segunda sección* agrupa novedosas aportaciones para afrontar situaciones de duelo e indisciplina en grupos de adolescentes ofreciendo orientaciones y pautas de actuación prácticas que reviertan estas situaciones convirtiéndolas en ocasiones de aprendizaje y maduración personal. La pérdida de un ser querido es una experiencia dolorosa en todas las edades. Los adolescentes tienen que hacer frente a la pérdida de un ser querido, ya sea familiar o amigo, en el momento en que afronta todos los cambios, dificultades y conflictos propios de su edad. En esta situación, el adolescente necesita que los adultos de su entorno, familiares y profesores, no esperen de él que *sea adulto*, sino que estén con él, y que le acompañen en su dolor, en sus expresiones y en su elaboración del duelo. Desde esta reflexión, *Carmen Reina Lirio* y *Mercedes Torres Perseguer* incorporan este tema como reflejo de una realidad que nos ocurre en los centros educativos y como una herramienta útil para los docentes sobre como abordar la pérdida en el contexto escolar, con la convicción de poder influir desde la intervención educativa de forma positiva sobre los acontecimientos, emociones y sentimientos.

La *tercera sección* reúne una completa colección de experiencias de intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje. Se trata de situaciones que enfrentan no sólo los equipos de orientación, sino que suponen un reto para los equipos docentes y, en general, para la totalidad del centro. Todos los artículos tienen idéntica estructura para

facilitar la comprensión y resultar accesibles a todo posible lector interesado, aunque no sea especialista o incluso sea ajeno al mundo educativo. Comienza por un relato de tono vivencial para centrar el perfil del alumnado, que sirve de amena introducción a una segunda parte donde se explican detalles técnicos del diagnóstico y las actuaciones recomendables para dar satisfactoria respuesta educativa a este tipo de alumnado.

Sirva esta pequeña referencia como representación de los 32 artículos del libro, con el que hemos pretendido abordar el amplio abanico de la diversidad, social, personal, física o psicológica que es una realidad incuestionable en nuestras aulas y que merece una atención competente por parte de todo el sistema educativo. Confío en que las experiencias positivas de intervención educativa reunidas en el mismo resulten ilustrativas de cómo es posible afrontar con inteligencia emocional el reto de dar respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado, contribuyendo a modificar la visión tradicionalmente centrada en lo negativo (compensación de carencias, esfuerzo y costes de la intervención educativa que precisan) para comprender que este estimulante desafío propiciará el progreso de técnicas y estrategias pedagógicas innovadoras y beneficiosas para el resto del alumnado, y que actuarán como motor de progreso y renovación de todo el sistema educativo.

5. Conclusiones

Una educación emocional de calidad se perfila como la condición necesaria para la ineludible educación en valores. El sistema educativo debe abordar inevitablemente esta tarea y, si tal como está concebido y estructurado no lo consigue, tendrá que cambiar. El cambio es inevitable. Lo crucial es decidir qué, cómo y cuándo cambiar, sobre qué principios establecerlo y en qué dirección orientarlo.

Como apunta la psicología positiva educar a los niños para pensar y actuar de forma éticamente correcta es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en la educación del carácter. Esto supone incluir la transmisión de virtudes o fortalezas personales, reconocer y desarrollar relaciones afectivas e infundir afecto y temas emocionales y relacionales en el currículo escolar. Considero, pues, en un lugar preeminente en este plan de futuro educativo el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la educación emocional en el marco de la psicología positiva. Con el fin de asegurarse un desarrollo emocional que sea cimiento y sustrato del desarrollo cognitivo y del pensamiento moral.

Nos guste o no, entre las competencias precisas para desenvolvernó como individuos autónomos, viables y productivos se encuentran las éticas y socioemocionales. Hemos de ir aceptando que el éxito futuro y la satisfacción personal van a depender en mucha mayor medida de la madurez ética y socio-emocional de los futuros ciudadanos que de las competencias técnico-profesionales o instrumentales. El objetivo de la educación sería pues propiciar el *florecimiento* de la persona, entendiendo el florecimiento humano como *vida plena*. Las emociones tienen mucho que ver con el florecimiento de la persona que las tiene. En definitiva, el desarrollo de la inteligencia emocional se va configurando como uno de los principales objetivos de la educación.

El concepto de *inteligencia emocional*, hace referencia a una habilidad cognitiva de percibir, conocer y regular las emociones propias y ajenas, así como su interrelación con los pensamientos y la conducta. Esta facultad se atribuye a las personas, de modo que una persona *emocionalmente inteligente* sería aquella que construye su vida emocional, establece sus objetivos vitales y sus actuaciones, sobre ideas o pensamientos, creencias correctamente fundamentados, acertados, y en definitiva *inteligentes*.

La meta de la educación emocional sería, por tanto, formar personas emocionalmente inteligentes, que aprendan a pensar para construir juicios bien estructurados y argumentados, que garanticen respuestas emocionales maduras y coherentes, que, a su vez, impulsen actuaciones significativas en persecución de metas y objetivos significativos, tanto en el plano personal como de compromiso social, que den sentido superior a la vida, poniéndola al servicio de causas o fines más grandes y elevados que trasciendan nuestra persona. En definitiva pensar, sentir y actuar guiados por la inteligencia emocional.

6. Referencias bibliográficas

CARUANA A, (coord). (2004): *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefireda.infoville.net>).

CARUANA, A. (Coordinador) (2005): *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport.

(En Internet, en .pdf: www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=30484)

- CARUANA, A. (Coord.) (2007): *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport. En Internet: <http://cefirelda.infoville.net>, sección de publicaciones.
- CARUANA, A. Y TERCERO, P. (Coordinadores) (2011): *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, Valencia. El enlace directo al libro en pdf es: <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=55094>
- CARUANA, A. (2010): Psicología positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En A. Caruana Vañó (Coordinador), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva (pp.16-58)*. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.
- CARUANA, A. (Coordinador) (en imprenta): Psicología positiva en las dificultades de aprendizaje. En A. Caruana Vañó (Coordinador), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. Experiencias positivas de intervención educativa y superación*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Sports.
- COHEN, J. (2006): Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being, *Harvard Educational Review* 76 (2), 201-237.
- HOWEL, A. J. (2009): Flourishing: Achievement-related correlates of student's well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 4 (1), 1-13.
- LAZARUS, R. S. (2000): *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao, Desclée de Brower.
- MAYER J. D., Y SALOVEY, P. (2007): ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Maestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, Pirámide.
- MOSTERÍN, J. (2006): *La Hélade. Historia del pensamiento*. Madrid, Alianza Editorial.
- NUSSBAUM, M. C. (2012): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Madrid, Katz Editores.
- NUSSBAUM, M. C. (2008): *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.
- ROBINSON, K., (2009): *El elemento*. Barcelona, Grijalbo.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011): *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, Free Press.
- VAELLO, J. (2007): Prólogo. En A. Caruana Vañó (Coord.) *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Generalitat Valenciana,

Conselleria de Cultura, Educació i Esport (En Internet, .pdf: <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=32747>).

VELLA-BRODRICK, D. A. (2011): The moral of the story: The importance of applying an ethics lens to the teaching of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (4), 320-325.

9. Taller de emociones y actividad física

Conchita Casales Jasso

Ex deportista alto rendimiento y entrenadora deportiva
Experta en Comunicación, Relaciones públicas y Coach

1. Emociones, actividad física y felicidad... ¿Cómo? y ¿de qué forma relacionamos deporte y felicidad?

En la actualidad, el público en general, es conocedor de los innumerables beneficios que trae consigo la práctica del deporte y actividad física, gracias a la difusión de información, campañas de sensibilización de las diferentes áreas de salud y a la divulgación científica en la materia, que se transmite por todos los canales de comunicación existentes.

En este taller contamos y demostramos la importancia de la motivación para iniciar cualquier actividad, y la influencia de las emociones en la actividad física y el deporte y como nos puede ayudar a regular las emociones en nuestra vida diaria.

Haciendo una introducción teórica sobre la materia, encontramos que existen cada vez mayores evidencias de las relaciones entre la actividad física y la salud (Fentem, Bassey y Turnbull, 1998; Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton y McPherson, 1990), hasta el punto de considerar la propia inactividad como un factor de riesgo para las enfermedades modernas (Powell, Thompson, Caspersen y Kendrick, 1987; Tittel e Israel, 1991).

Los estudios demuestran estos beneficios en todas las áreas de la salud.

A nivel físico:

Elimina grasas y previene la obesidad.

Aumenta la resistencia ante el agotamiento.

Previene enfermedades coronarias.

Mejora la amplitud respiratoria y la eficacia de los músculos respiratorios.

Disminuye la frecuencia cardiaca en reposo.

Favorece el crecimiento.

Mejora el desarrollo muscular.

Combate la osteoporosis.

Mejora el rendimiento físico en general, aumentando los niveles de fuerza, velocidad, resistencia, etc.

Regula el estreñimiento provocado por los malos hábitos como el sedentarismo.

Aumenta la capacidad vital.

A nivel psíquico:

Tiene efectos tranquilizantes y antidepresivos.

Mejora los reflejos y la coordinación.

Aporta sensación de bienestar.

Elimina el estrés.

Previene el insomnio y regula el sueño.

A nivel socio-afectivo:

Estimula la participación e iniciativa.

Estimula el afán de trabajo en grupo.

Favorece y mejora la autoestima.

Nos enseña a aceptar y superar las derrotas.

Mejora la imagen corporal.

El deporte, poco se ha ido convirtiendo en nuestra sociedad en un fenómeno social y nos lleva a reflexionar sobre la importancia que éste ha ido adquiriendo en la vida cotidiana de gran parte de la población, tanto a nivel de recreación y de espectáculo, como de búsqueda de salud.

“Una constante entre los teóricos de nuestro tiempo es representar al deporte entre dos grandes líneas divergentes o dimensiones de carácter dicotómico (deporte como rendimiento frente al deporte ocio o de tiempo libre) que condicionadas por diferentes motivantes y exigencias están llamadas a tener funciones y papeles distintos en nuestra sociedad actual. Ambas manifestaciones nacen de una misma necesidad de realización humana, son requeridos por demandas sociales diferentes y toman dispares direcciones. Esta constitución bipolar del deporte es un hecho ampliamente reconocido; ambos polos constituyen dos realidades distintas que consecuentemente requieren de aproximaciones y métodos diferentes”(García Ferrando, 1991; De Andrés y Aznar, 1996). Fuente: www.efdeportes.com

Más allá de todas las consideraciones teóricas sobre el Deporte, desde mi criterio y desde mis experiencias estrictamente personales, habiendo sido deportista profesional y entrenadora, puedo afirmar rotundamente que la práctica deportiva es fuente inagotable de salud e influye positivamente en la mejora de la calidad de vida y no sólo fisiológicamente si no también psicológica y socialmente.

Es una escuela de vida, es una de las vías más terapéuticas de sociabilización e integración.

Personalmente lo defino así: Ser deportista es “Una actitud”, es un estilo de vida cada vez más necesario en nuestro vertiginoso y ajetreado ritmo social.

Pero sobre todo, el deporte forja en VALORES, es una de las más poderosas herramientas para interiorizar desde niños, ineludibles valores, para posteriormente, poder proyectar a los demás muchas de estas enseñanzas, pero sobre todo, los valores básicos en una sociedad: la honestidad (como Fair Play-Juego Limpio) el esfuerzo y la disciplina, hoy más necesarios que nunca.

En el momento actual y en la coyuntura socio-económica en la que estamos inmersos, los deportistas representan al alza, los valores que hoy están a la baja.

Haciendo un irónico paralelismo social, a modo de metáfora, el deporte en muchas de sus disciplinas, va sobrado de balones y pelotas, pero representa la antítesis de la cultura del pelotazo y de televisivas operaciones triunfo, ustedes ya me entienden, en el Deporte “el triunfo” es el resultado de la “Cultura del esfuerzo”, nunca es de otra manera, aunque algunos persistan en elegir la Gran Trampa, rápida y fácil del dopaje como forma de triunfar y la falsa felicidad, trampa tan peligrosa como mortal, en muchos de los casos que conocemos...

Una sociedad que se sustenta en la cultura del esfuerzo, integridad y honestidad no deja margen para la especulación sino para la solvencia ética y moral, y una sociedad solvente éticamente está más cerca de ser más feliz.

Desde mi experiencia el deporte ha sido un fiel compañero, sobre todo en los momentos de “bajón”, es cuando más presente ha estado ayudándome a superarlos, créanme si les digo que, en incontables ocasiones me ha reparado la autoestima, haciéndome sentir de nuevo, competente.

Por tanto, el deporte me ha hecho y me hace feliz, sólo tengo palabras de agradecimiento para mis padres, por sus sacrificios y desvelos, por haberme inoculado en las venas “esta droga” ; la pasión por el deporte.

Desde que nacieron mis hijos, en este aspecto, he reproducido el modelo de mis padres, esos esfuerzos para que mis hijos también disfruten y sean felices haciendo deporte, desarrollando el equilibrio psicológico entre cuerpo y mente que el ejercicio físico tanto nos aporta.

Cuando todos los miembros de una familia, y sobre todo los padres, están implicados en algo en lo que se cree, se ejerce y se practica, se acaba contagiando esta pasión.

Todos los progenitores, sin duda, deseamos, buscamos, trabajamos y nos esforzamos mucho por el bien de nuestros hijos e intentamos transmitirles las mejores enseñanzas, pero a veces, no nos damos cuenta de que el primer y más efectivo aval de nuestro discurso es:

“Enseña con el Ejemplo”.

Einstein decía: “La mejor forma de educar no es el Ejemplo, es la única”.

Sobre todo, en las cuestiones que van más allá de las obligaciones académicas, dónde el sistema educativo, las estructuras y la legislación velan porque se cumplan los mínimos requisitos, les aseguro que no es fácil encontrar en el sistema niños y jóvenes que de forma constante, regular y moderada practiquen una disciplina deportiva, y más aún la mantengan en el tiempo más allá de la adolescencia y juventud.

Uno de los problemas más acuciantes desde siempre ha sido “abandono temprano” del deporte por parte de niños/@s y jóvenes, suele darse entre la franja de 13-17 años, coincidiendo con la presión por los estudios y la desmotivación generalizada por la adolescencia.

Desde las diferentes instituciones deportivas y organizaciones se está intentando trabajar en esta dirección, identificando la forma en cómo debe tratarse este abandono y lograr minimizarlo, reenfocando la motivación, desde mi opinión, hacia un fin mucho más elevado que esté por encima, de forma auténtica, fidedigna y creíble, de la competitividad y los resultados.

Aquí es dónde los padres tienen el mayor protagonismo, dónde los argumentos y el discurso del “Enseña con el ejemplo” cobra más importancia.

Veamos una imagen, un tanto caricaturesca pero que no necesita explicación.



Fotografía Fuentes: www.bakehaddock.com



imagenesmujer.blogspot.com

Cuida la versión que ofreces de ti mismo a tus hijos, ellos acaban imitando lo que ven. Elige educar en Salud.

He citado anteriormente algunos de los principales valores que el deporte representa y nos transmite y siguiendo en la misma senda, voy a hablar de la “Integridad del Ser” valor que aglutina a todos los demás.

Dicen que una imagen vale más que mil palabras, les muestro una que representa lo que voy a contarles:



Fotografía: Fuente: http://www.curriqui.es/foro_tema_np.php?xtema=1700011

Esta imagen sucedió en diciembre en Burlada (Navarra), El atleta keniano, Abel Mutai, medalla de oro de los 3.000 obstáculos en Londres, estaba a punto de ganar la prueba cuando, al entrar en una pista donde estaba la meta se creyó que ya había llegado , aflojó totalmente el paso y, relajado, comenzó a saludar al público creyendo vencedor. Lo que le venía detrás, Iván Fernández Anaya, al ver que se equivocaba y se paraba una decena de metros antes de la pancarta, no quiso aprovechar la ocasión para acelerar y

ganar. Se quedó a su espalda, y gesticulando para que la entendiera y casi empujándolo, llevó al keniano hasta la meta, dejándolo pasar por delante.

Iván Fernández Anaya, un corredor vitoriano de 24 años que está considerado un atleta con mucho futuro (campeón de España de 5.000 metros en categoría promesas hace dos años) afirmó al terminar la prueba: “Aunque me hubieran dicho que ganando tenía plaza en la selección española para el Europeo, no me habría aprovechado. Creo que es mejor lo que he hecho que si hubiera ganado. Y esto es muy importante, porque hoy en día, tal como están las cosas en todos los ambientes, en el fútbol, en la sociedad, en la política, donde parece que todo vale, un gesto de honradez va muy bien “.

Estos gestos quizá no vendan periódicos, pero son los que todavía nos hacen creer en lo mejor de nosotros mismos, seguir creyendo en que la integridad, la honestidad, la generosidad, bondad, empatía,...y un sinfín de valores positivos son todavía rescatables y aplicables en nuestros gestos diarios.

2. La Motivación.

Epistemológicamente y etimológicamente, la palabra motivación proviene del verbo latino “movere” que significa mover, así entonces tenemos que motivación implica movimiento.

¿Estoy motivado?

Nada ni nadie se mueve sin motivación.

Es imposible hacer algo sin una razón.

Cuanto más fuerte sea el motivo, más energética y fuerte será la acción que provoca.

Cuanto más fuerte sea la motivación, más energías se movilizarán, cuánta más energías tengas más fácil te resultará actuar.

El objetivo a cumplir en el deporte, en la escuela, en nuestra profesión, en la familia etc...en todos los ámbitos dónde interactuamos, es conseguir desarrollar la habilidad de la automotivación o motivación intrínseca.

Todas las personas que tengan a su cargo personas, ya sean educadores, docentes, entrenadores deportivos, jefes de equipo en empresas, gerentes y directivos, padres y madres etc...han de generar conseguir las condiciones adecuadas para que se desarrolle la automotivación.

3. Entrenando las emociones para el deporte y para la vida.

“El hombre más poderoso es aquel que es totalmente dueño de sí mismo”

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), filósofo griego

“La base de todo poder se asienta en la capacidad controlar las emociones” (Robert Green). Portero-Futbolista británico

¿Se pueden “entrenar” las emociones?

Sí, se “deben” entrenar, porque en el deporte, tanto si es de alto rendimiento, como amateur, si deseamos hacerlo de la mejor forma posible, hay que tomar decisiones rápidas y “correctas”. Para ello nos valemos de los conceptos extraídos de la “inteligencia emocional”, la manera de utilizar “adecuadamente, es decir, de modo “inteligente”, las emociones.

A través de la empatía, del autocontrol, de las habilidades sociales y de la mejora de la comunicación con nosotros mismos y con los demás, podemos controlar emociones perturbadoras, tales como ansiedades, terrores, depresiones y agresividad, y transformarlas productivamente a nuestro favor.

El psicólogo y/o Coach estudia las respuestas emocionales del deportista y ayuda a re-direccionarlas.

Que significa ¿Entrenar? Según la definición de la RAE, es: preparar o adiestrar personas o animales para la práctica de un deporte.

Históricamente, ha sido siempre un término aplicado al deporte, en la actualidad se ha extendido a todos los campos.

Ni más ni menos, entrenar es practicar, practicar y practicar, es decir, repetir una y otra vez la misma destreza hasta mejorarla y perfeccionarla.

De la misma forma que tenemos asumido que, un deportista ha de entrenar todos y cada uno de sus movimientos, acciones, habilidades y destrezas para la mejora de su práctica deportiva también entrenamos en la escuela, en la empresa, en todo tipo de ámbitos profesionales.

También podemos y debemos entrenar nuestras emociones y nuestra mente.

Para ello, el deporte y la actividad física suponen una gran herramienta terapéutica para canalizar y gestionar adecuadamente todas las emociones que aparecen en nuestra vida diaria.

La palabra endorfina proviene de los vocablos endógeno que significa producido por el propio organismo y morfina un opiáceo que actúa sobre los receptores que causan analgesia. Por lo tanto, las endorfinas son hormonas que produce el propio cuerpo en unas condiciones determinadas con efectos similares a la morfina.

Cuando el organismo libera esta hormona, la persona tiene sensaciones de placer y bienestar, lo que ha llevado a las endorfinas a ser conocidas también como las hormonas de la felicidad.

La práctica regular de ejercicio físico es la mejor garantía de una respiración eficaz y de una sobre-estimulación en la producción de endorfinas. Esta dosis extra es la causa de la energía que se experimenta al realizar un ejercicio sin llegar al agotamiento, sensación similar a la que pueda llegar a producir una droga excitante.

Para finalizar este artículo-resumen sobre el taller de deporte y actividad física, terminaré tal y como lo he comenzado:

Emociones, actividad física y felicidad... ¿Cómo? ¿De qué forma relacionamos Deporte y felicidad?

Todos los argumentos sobran, simplemente HAZLO
HAZ DEPORTE, comprobarás cómo te hace FELIZ.

Referencias:

<http://www.degerencia.com>

<http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

www.efdeportes.com

El juego interior del tenis: Timothy Gallwey

Psicología de la salud: Luis A.Oblitas, Elisardo Becoña

Fentem, Bassey y Turnbull, 1998; Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton y McPherson, 1990; Powell, Thompson, Caspersen y Kendrick, 1987; Tittel e Israel, 1991.

10. El papel del profesor como líder educativo y motor de cambio de la escuela de hoy

María Luisa Fernández Díez

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

“Un líder hoy en día, aparte de todo lo que supone, ha de gestionar el caos y el exceso”

1. Presentación

La realidad en que vivimos exige un modelo de escuela que responda a las demandas de una sociedad cambiante y diversa como es la nuestra. El proceso educativo se torna cada día más complicado y los docentes se enfrentan a grandes desafíos en su labor educativa.

El docente de hoy debe convertirse en un *líder educativo* con gran capacidad para comunicar ideas y entusiasmo, para convencer e influir en los estudiantes logrando en la acción educativa el compromiso y participación efectiva del alumnado.

El *liderazgo educativo* supone adquirir una nueva perspectiva orientada a la mejora de la calidad educativa por su influencia en las motivaciones y capacidades de los docentes, así como en el ambiente y clima escolar.

México está asistiendo actualmente a un proceso muy importante de transformación en su sistema educativo nacional en la búsqueda de la *calidad educativa* donde la *formación del docente* y el *liderazgo* son los factores más relevantes.

La escuela debe cambiar para que cambie el mundo, y son los *líderes educativos*, los que a través de su pasión por la enseñanza y una nueva mentalidad abierta al cambio pueden transformar la sociedad en todos los países, sean del primer mundo o del tercero.

Abstract

The reality in which we live requires a school model that responds to the demands of a changing and diverse society such as ours. The educational process becomes every day more complicated and teachers are facing great challenges in its educational work.

The teacher today should become an educational leader with great ability to communicate ideas and enthusiasm, to convince and influence students to achieve commitment and involvement of students in the educational action.

Educational leadership faces a new perspective aimed to improve quality in education because of its influence and motivate capabilities of teachers, as well as in the environment and school climate.

Mexico is currently on the undergoing a very important process in the public education system, pursuing quality in education, where teacher training and leadership are the most relevant factors.

School should be changed so the world can change through educational leaders, passion for teaching and a new mindset open to change can transform society in all countries.

2. Introducción

Nuestra actual sociedad está en crisis económica y también emocional, por la excesiva competitividad y por la manera en la cual nos relacionamos con los demás. Día a día pretendemos ser más inteligentes, mejores, más exitosos,... pero nos olvidamos del desarrollo de la dimensión emocional, necesaria para lograr lo que nos proponemos.

Los resultados de algunas investigaciones revelan que los niños y niñas al igual que los jóvenes de la era digital parecen ser más inteligentes, curiosos, asertivos, aceptan con mayor facilidad la diversidad y tienen también mayor nivel de autoestima que los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a generaciones anteriores. Otras, sin embargo, apuntan en sentido contrario: los chicos y chicas viven pegados a las pantallas perdiendo su capacidad de atención, sufriendo estrés, vanidad e incluso crueldad como resultado de su interacción con la Red. Esta pobreza emocional, tal y como la denomina Vallés Arándiga (2000), viene concebida también por una serie de causas como el aumento del número de separaciones matrimoniales, el aumento de la marginalidad y de la pobreza, la influencia negativa de la TV, la falta de respeto hacia la institución escolar como fuente de autoridad, el escaso tiempo de dedicación de los padres a los hijos y los problemas económicos familiares.

Son muchos y graves los problemas que afectan en la actualidad a la mayoría de países en el mundo, pero ninguno tienen tanta profundidad ni se proyecta con tanta fuerza sobre nuestro futuro como la educación en sentido amplio, ya que casi todo, por no

decir todo, pasa por la educación. Las soluciones no son fáciles ni inmediatas pero sí hay una cosa clara, la actuación del docente como *líder educativo* es una de las mayores esperanzas y clave fundamental para avanzar en este mundo de incertidumbre.

3. Liderazgo Educativo

Todo docente está llamado a cumplir con una misión especial, y es la de ser un *líder* en el campo educativo en que se desenvuelve. El profesorado ya no sólo se debe limitar a ejercer funciones en un aula, sino que debe ser consciente que su labor puede extenderse a otros ámbitos de su entorno. La cuestión académica no solo debe estar presente en las estrategias de aprendizajes significativos sino también en las actitudes, los valores y las ideologías que son prácticas educativas muy importantes que inciden en la formación integral del alumnado. Hoy en día se hace indispensable impulsar nuevas y variadas maneras de ejercer la docencia. Los docentes deben ser capaces de cambiar los sistemas, ofrecer soluciones válidas a los nuevos problemas, asumir y afrontar los retos que plantean nuevas oportunidades, pero sobre todo, deben tener la capacidad de ejercer mucha influencia, tanto, que cualquiera de sus actos tenga repercusión en el entorno educativo y en cada decisión que tomen se manifiesten activamente en la familia, en la escuela y en la comunidad.

El *liderazgo educativo* se ha convertido en una prioridad de las agendas de política educativa a nivel internacional. Todos los informes como por ejemplo: Mckinsey, PISA, TALIS o TIMMS, han apuntado con claridad que el papel del profesorado es determinante ya que juega un rol clave en la mejora de los resultados de las escuelas por su influencia en las motivaciones y capacidades de los profesores, así como en el ambiente y clima escolar.

La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. A finales de los ochenta, el investigador Robert Marzano identificó que una de las causas del buen desempeño de escuelas de bajos recursos económicos de Estados Unidos era la existencia del factor “*profesor comprometido*”. Desde ese informe hasta hoy, investigaciones realizadas por organismos de las Naciones Unidas [ONU] han ratificado esa evidencia: los centros educacionales requieren de *líderes* que piensen en un futuro diferente y que sean capaces de conducir a sus comunidades educativas hacia el desarrollo emocional que

haga posible la convivencia en democracia y la construcción del bienestar personal y social.

Recientes informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título de informe que la OCDE (2005) ha publicado recientemente un tema que llama la atención: “*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*” en el que se menciona que existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos.

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa [AERA] ha hecho público un informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados y en él se afirma que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela.

Por otra parte, Alfredo Rojas, Coordinador de la *Red de Liderazgo en Educación* de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe con sede en Santiago de Chile [OREALC/UNESCO Santiago], afirma que uno de los problemas actuales de la calidad de la educación es *la pérdida de la autoridad del profesor*, lo que ocurre por múltiples factores: desde la influencia del medio social en los estudiantes hasta déficit en la formación de los docentes, y que la única manera que tiene un profesor de constituirse en *líder* es que tenga *autoridad moral*, que tenga credibilidad, que infunda confianza para que los niños y niñas lo respeten y los jóvenes lo sigan. Sólo así se crearán atmósferas de paz y civilidad. Actualmente esta red está capacitando a nuevos formadores de líderes docentes, especialmente a quienes trabajan en sectores pobres. El punto central está dado por el mejoramiento de la convivencia escolar –en sectores de alta violencia, pero también en casos específicos de bullying-, y en la promoción de la cultura para la paz. A la par de esta red se ha constituido otra de trabajo e intercambio de buenas prácticas con los profesionales capacitados, que incluso ha derivado en la creación de nuevas asociaciones como la *Red Latinoamericana por Autoridad Moral y Liderazgo en las Aulas* [Redaulid].

El informe “*La educación encierra un tesoro*” que hace unos años publicó la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO presidida por el Jacques Delors (1996), hace referencia a los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo y se analizan las tensiones que ello provoca y plantea soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

Ante estos informes, nos queda muy claro que en la actualidad las funciones del docente deben ir más allá de la transmisión de conocimientos para llegar a desarrollar funciones de apoyo emocional, interactuando con el alumnado y retroalimentando la dimensión emocional. El docente de hoy debe convertirse en un *líder educativo* con gran capacidad para comunicar ideas y entusiasmo, para convencer e influir en los estudiantes logrando en la acción educativa el compromiso y participación efectiva del alumnado. Esta acción educativa no solamente se refiere a lo que se debe hacer y al cómo hacer las cosas bien, sino a saber y comprender por qué y para qué se deben realizar las actividades y tareas educativas en forma armónica, coordinada e integrada, sin olvidar que a través de la acción, el hombre desarrolla su propia personalidad que es una fuerza que puede transformar a los estudiantes y convertirlos en agentes de cambio, en transformadores de su propia realidad.

4. México y su actual situación educativa

México es un país con una población aproximada de 112 millones de habitantes; un país de grandes contrastes económicos, sociales, educativos, políticos, y geográficos, en otros más; que se enfrenta a muchos problemas, y la *educación* es sin duda, uno de ellos por su gran dimensión y complejidad.

La participación de la población escolar mexicana es una de la mayor dimensión a nivel internacional. De acuerdo a la información estadística proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], en el año 2011 el sistema educativo escolarizado nacional atendió aproximadamente a 34,4 millones de alumnos, contó con 1,8 millones de maestros y gestionó más de 250 mil centros educativos.

Los problemas que enfrenta México en su sistema educativo son muchos y a veces muy graves. Algunos de ellos, no menores y de alta incidencia son: la inseguridad, la

pobreza, la violencia, la drogadicción, la corrupción, la desnutrición, la impunidad, la injusticia entre otros más, dando como consecuencia que la calidad de la enseñanza que se imparte en la escuela no satisface los criterios mínimos establecidos por las evaluaciones internacionales, como las llevadas a cabo por la OCDE.

Es por ello, que el actual gobierno está asistiendo a un proceso muy importante de transformación en su sistema educativo nacional en la búsqueda de la *calidad educativa* donde la *formación del docente* y el *liderazgo* son los factores más relevantes. La educación mexicana demanda que en este nuevo sistema educativo se forme a sus ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales; que los alumnos y alumnas encuentren en la escuela las condiciones adecuadas para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, de su conciencia ciudadana y ecológica y sobre todo de su *formación emocional y social* para que aprendan a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; que aprendan a convivir y a relacionarse con los demás, a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país y finalmente, a cuidar y enriquecer su patrimonio natural, histórico y cultural.

En México, la brecha entre la escuela pública y la escuela privada es considerable. No solamente por su dimensión y complejidad sino por sus proyectos educativos. Las escuelas privadas regularmente alcanzan mejores rendimientos académicos a los obtenidos en las escuelas públicas. Esta disparidad en la calidad educativa es de especial importancia debido a que la mayoría de las escuelas privadas cuentan con proyectos educativos de mejora tanto en la educación cognitiva como en la emocional que se enmarcan en un nivel preventivo y en la creación de aulas emocionalmente inteligentes o escuelas emocionales, como se les ha denominado en las diferentes experiencias desarrolladas al efecto.

El “*Autogobierno*” es un proyecto educativo implementado desde hace tiempo en algunos centros escolares privados en la Ciudad de México que describe claramente uno de los modelos de mejores prácticas para contribuir al desarrollo emocional no solo de su alumnado sino también de sus docentes, directivos, padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar.

Su metodología se basa utilizando el juego de roles: los estudiantes asumen el papel del docente con todas sus responsabilidades, mientras que el docente toma la posición como un estudiante reconociendo sus necesidades e intereses.

Esta práctica educativa además de propiciar la comprensión, valoración y reconocimiento del quehacer docente y los intereses del alumnado en espacios democráticos, activos y participativos; tiene un carácter formativo: los alumnos y alumnas se interiorizan con el aprendizaje de normas de convivencia, valores, actitudes; aprenden a desarrollar su capacidad de juicio y de crítica, a gestionar sus emociones; y por otra parte, los docentes adquieren una mayor capacidad para mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos en el aula, adquieren más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y habilidades para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo.

El éxito de este programa se basa fundamentalmente en que se les enseña al alumnado de una manera vivenciada. Los estudiantes valoran el trabajo del docente cuando lo viven por sí mismos y reconocen sus cualidades de *liderazgo*, también es una experiencia muy enriquecedora para los padres de familia y todo el personal que trabaja en el centro educativo porque permite sensibilizar, promover y poner en práctica a cada momento el desarrollo de sus competencias emocionales.

A diferencia de la escuela privada, en la escuela pública se vive un rol pasivo, una enseñanza “tradicional”, donde la escuela se convierte en un espacio emisor de información y el aprendizaje se limita solamente a la reproducción de conocimientos.

Son pocos los programas de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales destinados a fomentar de manera eficaz la inteligencia emocional tanto del profesorado en la práctica docente como del alumnado en su desarrollo integral, y los que hay, están muy pobremente concebidos, ejecutados y evaluados.

A pesar de ello, algunos proyectos educativos han resultado muy alentadores y han mostrado de manera empírica que es posible el cambio de modelo de una escuela tradicional a una escuela más integradora que aúne lo intelectual y lo emocional en el desarrollo global de los alumnos y alumnas.

Tal es el caso del llamado “*Programa de Escuelas de Calidad*” [PEC], proyecto que surge en el año 2001 con el objetivo de contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica a nivel nacional.

Este programa ha logrado mejorar la calidad educativa de muchas escuelas gracias a las *altas expectativas de los maestros*, convertidos en auténticos *líderes educativos*, a un ambiente participativo en el aula y en el centro educativo y a la participación de los padres de familia.

La actual Reforma Educativa mexicana es un proyecto muy ambicioso y a largo plazo pero no imposible de lograr. Son muchos los desafíos que enfrenta el sistema educativo nacional por su gran dimensión y complejidad y uno de ellos tiene que ver con las enormes deficiencias en la *formación de sus docentes*. El cambio educativo no se da en los sistemas, sino en los docentes, por tanto, es un reto de primera magnitud del que depende, en buena parte, el saber extender a todo el profesorado una *formación permanente de calidad* especialmente en esta gran asignatura pendiente que es la *educación emocional*.

5. Conclusiones

La sociedad actual necesita de una escuela competente y optimista, y esto sólo será posible con docentes emocionalmente inteligentes. La escuela de hoy requiere de *líderes educativos* que infundan confianza en los estudiantes y conviertan el aprendizaje en una tarea fascinante; que hagan despertar en sus alumnos y alumnas una multitud de sueños, de mañanas posibles y de espacios llenos de imaginación donde puedan crear nuevas realidades y desarrollar sus potencialidades para su crecimiento personal.

La educación es una tarea para toda la vida y son los docentes, convertidos en *líderes educativos*, los que a través de su pasión por la enseñanza y una nueva mentalidad abierta al cambio pueden transformar la sociedad en todos los países, sean del primer mundo o del tercero.

6. Referencias Bibliográficas

BISQUERRA, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.

BISQUERRA, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer

BLANCO, R. y CUSATO S. (2004) *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Red Latinoamericana de Educación Rural (RedLER). Proyecto EUROsociAL Consultado el 25 de enero de 2013. Disponible http://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf

BRUNNER J.J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos estrategias*. Seminario sobre Prospectiva, de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Santiago de Chile. Consultado el 25 de enero de 2013. Disponible <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a Fluir*. Barcelona: Kairós.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

ELIAS, M.J.; TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & janés.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. México: Javier Vergara Editor

GOLEMAN, D. (2004). *¿Qué hace a un líder?* Harvard Business Review América Latina. Consultado el 12 de enero de 2013. Disponible <http://www.slideshare.net/dcantoso/daniel-goleman-que-hace-a-un-lider-presentation-585026>

HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2012). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE. Consultado el 22 de febrero de 2013. Disponible <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo>

KOUZES, J. y POSNER, B. (1999) *El Desafío del Liderazgo*. México: Editorial Gránica.

MARCELO, C. (2009). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, Nº 1 (2009). Consultado el 18 de enero de 2013. Disponible

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/los%20comienzos%20en%20la%20docencia.pdf>

MARTÍNEZ RIZO F. (2006). *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*. Informe Anual sobre la calidad de la educación básica en México 2006. México: INEE.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. y SILVA LAYA, M. *Análisis y Resultados de las Políticas Públicas Referidas a la Educación Básica: El Caso de México*. (2006). En *Trasatlántica de Educación*. Revista de la Consejería de Educación en México, Embajada de España. Editorial Santillana. Año 1, Vol. 1, pp. 99-119.

MURNANE, R.J.; WILLETT, J. y CÁRDENAS, S. (2006). “¿Ha contribuido el Programa Escuelas de Calidad a mejorar la educación pública en México?”. En Reimers, F. (Coord) (2006). *Aprender más y mejor, políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en Educación Básica en México 2000-2006*. México: Fondo de Cultura Económica.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE. Consultado el 18 de enero de 2013. Disponible <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA MEXICANA. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República. Consultado el 11 de febrero de 2013. Disponible http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_3_Transformacion_Educativa.pdf

PUNSET, E. (2012). *Lo que nos pasa por dentro. Un millón de vidas al descubierto*. Barcelona: Destino.

ROBINSON K. y ARONICA L. (2011). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.

SANTIAGO ALCALÁ, A. (2007). *Globalización, reforma educativa y las políticas e inclusión en México: el caso de la educación básica*. Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXVII. Número 1y2.

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2001). *Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. Consultado el 10 de febrero de 2013 de <http://basica.sep.gob.mx/pec/>

SEP (Secretaría de Educación Pública). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Consultado el 12 de febrero de 2013 de http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2007). *Reforma Integral de la Educación Básica*. (RIEB). México: SEP. Consultado el 10 de febrero de 2013. Disponible <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio>

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2009-2010. Programa Escuelas de Calidad*. México: Coneval/SEP. Consultado el 10 de febrero de 2013. Disponible <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/experiencias/laevaluacion.pdf>

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP. Consultado el 13 de febrero de 2013. Disponible <http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/modelodegestionEE.pdf>

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad (2010)*. México: SEP. Consultado el 10 de febrero de 2013. Disponible <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/reglas/ROPEC2012.pdf>

SCHMELKES, S. (1996). *Calidad de la educación y gestión escolar*. En Ramírez, R. (coord.) (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*. México: SEP.

SELIGMAN, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Ediciones Debolsillo

URIBE, C. (2006). *Un Sexenio de Oportunidad Educativa México 2007-2012*. Banco Interamericano de Desarrollo Departamento Regional de Operaciones II. Consultado el 13 de enero de 2013. Disponible <http://contorno.org.mx/contorno/articulos/documento/35/un-sexenio-de-oportunidad-educativa>

URRA, J. (2009). *Educación con sentido común*. Madrid: Aguilar

VAILLANT, D., y MARCELO, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. Málaga: Aljibe.

VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Octaedro

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

VALLÉS, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide

11. La Inteligencia emocional en el desarrollo integral de la persona

Martha Leticia Gaeta

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

María Concepción Márquez

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Elena Escolano

Universidad de Zaragoza, España

María Luisa Herrero

Universidad de Zaragoza, España

Desde finales del siglo XX se ha observado un creciente interés por estudiar el papel que juegan las emociones en la educación, específicamente por su impacto en el éxito o fracaso escolar, laboral y personal. De esta forma, los profesionales de la educación resaltan la importancia de las emociones y de las decisiones responsables en el desarrollo integral de los alumnos, a fin de que desarrollen no sólo su nivel académico, sino también sus competencias emocionales y sociales. En este contexto cobra real importancia el constructo de inteligencia emocional, el cual describe, de manera general, la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. De ahí que nuestra intención en este trabajo sea reflexionar en torno a la inteligencia emocional y las implicaciones que ésta tiene en el desarrollo integral de la persona.

En las últimas décadas se ha incrementado el estudio de la inteligencia emocional y lo que realmente significa. Un antecedente es el desarrollo y aplicación de los tests de inteligencia por Binet (1905, citado en Ibarrola, 2003) para predecir el éxito académico; existiendo a partir de estas investigaciones varios avances en la concepción de la inteligencia.

Thorndike en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no cognitivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que los modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

Por su parte, Gardner (1983) en su Teoría de las inteligencias múltiples, introdujo la idea de incluir la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para este autor, los indicadores de inteligencia, como el CI no explican plenamente la capacidad cognitiva.

LeDoux, en su libro *El Cerebro Emocional* (1996, citado en Montaña, 2011), explica que la emoción precede al pensamiento, y por qué los procesos de raciocinio se desvían o se contradicen; con sus investigaciones se reivindica la realidad emocional del ser humano. Con base en estos planteamientos, tal como Ibarrola (2011) entendemos que tener un alto Coeficiente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Coeficiente Intelectual (CI). De modo que, la emoción es necesaria para reconocer qué es lo que afecta el interior de la persona y la cognición se requiere para dar sentido a la experiencia vivida.

Cabe señalar que, el primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: *Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional*, de 1985. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Con el tiempo se ha configurado un concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1983) que ha dado lugar al constructo de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional aparece en la literatura psicológica en 1990, en un escrito de los psicólogos Salovey y Mayer. Sin embargo, fue con la publicación del libro "La Inteligencia Emocional" de Goleman (1995) cuando el concepto se difundió rápidamente, y en la actualidad es la base de multitud de programas dirigidos tanto a niños como a adultos.

Este autor define al constructo como la capacidad de hacer contacto con los propios sentimientos, identificar la diferencia entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar la conducta y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás (Goleman, 1995).

Por su parte, Bisquerra (2009, p.132) refiere a la inteligencia emocional como "una meta-habilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia". En este mismo sentido, Ibarrola (2005) plantea algunas características de la persona emocionalmente inteligente:

- Tiene una actitud positiva.
- Reconoce los propios sentimientos y emociones.
- Se siente capaz de expresar y de controlar sentimientos y emociones.
- Es empática.
- Es capaz de tomar decisiones adecuadas.
- Tiene motivación e interés.
- Posee una autoestima adecuada.
- Sabe dar y recibir.
- Tiene valores que dan sentido a su vida.

Así, desarrollar capacidades emocionales en el ser humano, le ayudan a tener más éxito en su vida profesional, laboral y personal; por lo que, desarrollar una inteligencia emocional no es otra cosa que ayudarles a conseguir una personalidad equilibrada y feliz (Ibarrola, 2011). Desde esta perspectiva, trabajar la inteligencia emocional incluye la regulación y control de las emociones, aspectos esenciales para las buenas relaciones sociales, así como la regulación de sentimientos negativos como la tristeza, depresión y ansiedad, entre otros (Bisquerra, 2003, 2009).

De igual forma, la emoción tiene una gran relación con la motivación y la acción, mientras que la cognición está vinculada con el conocimiento y el análisis de la decisión de la acción. Es por ello que, cuando las emociones se integran a la razón, proporcionan mayor sabiduría que cuando sólo se utiliza el intelecto (Cuartero, 2007). Las emociones proporcionan una fuente rica de información sobre las reacciones ante las situaciones. Por lo que, es importante identificar sentimientos y emociones; éstos generan una cantidad de energía física y psicológica, que al ser reconocidas, pueden canalizarse adecuadamente.

Las emociones influyen en el funcionamiento mental y determinan tanto el pensamiento como la acción. Los centros emocionales del cerebro reciben y procesan información antes de que lo hagan los centros responsables de la toma de decisiones, los cuales para el momento en que procesan esta misma información, ya han sido determinados de alguna manera a partir de la información que brindan los centros emocionales (Cuartero, 2007).

Siguiendo con esta línea de ideas, para Bisquerra (2002) la emoción es un estado complejo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. Ejerce funciones motivadoras y adaptativas. De igual forma el autor comenta que, ser capaces de identificar las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos; de ahí la importancia de trabajar con la inteligencia emocional desarrollando competencias y habilidades que permitan regular y controlar las emociones a fin de llevar una vida con equilibrio y satisfacción.

Para Ramos, Recondo y Enríquez (2012), las emociones son reacciones complejas donde se encuentran involucrados mente y cuerpo. Bajo este concepto expresa tres tipos de respuesta a la emoción: un estado mental subjetivo (me siento mal, me siento bien); un impulso a actuar (aproximación, evitación, llanto) y cambios corporales o respuestas de tipo fisiológico (sudoración, ritmo cardíaco). Independientemente de su definición, ésta autora comenta sobre las funciones básicas de las emociones: 1) ayudan a transmitir el cómo sentimos, 2) ayudan a regular el comportamiento de los demás, 3) facilita la interacción social, 4) juega un papel fundamental a la hora de percibir nuestro entorno, es decir, la realidad depende de la persona que evalúa.

Con base en todo lo anterior, existen razones de peso para trabajar la inteligencia emocional desde edades tempranas y continuar a lo largo de la vida, tales como: el apoyo para afrontar situaciones problemáticas con eficacia, incrementar el sentimiento de seguridad, la autoimagen y la satisfacción personal; reduce riesgos de trastornos psicosomáticos; controla los impulsos emocionales ayudando en la toma de decisiones acertadas; brinda salud y bienestar psíquico y emocional, entre otros (Pascual & Cuadrado, 2001).

Fernández-Berrocal y Ramos (2004) argumentan que la inteligencia emocional es una fuente de salud y felicidad; la capacidad de conciliar la razón y la emoción del ser humano. En este marco, las investigaciones realizadas en la materia expresan que la inteligencia emocional es responsable de, por lo menos, el 80% del éxito en la vida (Ibarrola, 2009). Esto es, la inteligencia y la emoción son dos aspectos esenciales para la vida. Por lo que tener un alto Cociente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Cociente Intelectual (CI).

En este mismo sentido, Bisquerra (2009) menciona que el desarrollo de la personalidad integral del ser humano es el fin último de la educación, es importante dirigir hacia el logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo. Se pretende ayudar a satisfacer sus necesidades y desarrollo de sus potencialidades. De ahí que los objetivos de la educación deben de ir más allá de la simple instrucción. Lo cual supone un

proceso integrador en el que participan todos los componentes de la comunidad educativa y del medio en que se desarrolla en ser humano.

Flores (1989) afirma que, el niño tendrá un elevado rendimiento escolar cuando reúna los siguientes factores en su personalidad:

- Buen nivel de autoestima, es decir, confianza en sí mismo y en sus capacidades
- Curiosidad por descubrir
- Intencionalidad, ligado a la sensación de sentirse capaz y eficaz
- Control de sí mismo
- Capacidad para relacionarse con un grupo de iguales
- Habilidad para comunicarse
- Sentido de cooperación

De esta forma, los objetivos de la educación y desarrollo de la inteligencia emocional se pueden resumir en: conocer nuestras las emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las emociones, prevenir efectos negativos de las emociones, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad para automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2003).

En la actualidad, es común aceptar que la persona que tiene una inteligencia emocional desarrollada tiene mayores posibilidades de tener éxito en cualquier proyecto de su vida, de enfrentarse adecuadamente a cualquier situación y lograr una plena adaptación a cualquier circunstancia. Llama la atención que en el ámbito laboral, cada día se tiende más a trabajar las competencias emocionales de los empleados, especialmente en los altos mandos; ha quedado claro que, trabajar la inteligencia emocional incide en una mayor productividad, satisfacción laboral, salud y bienestar emocional (Da Costa, 2005).

El desarrollo de la inteligencia emocional tiene sus primeras bases en la infancia, en el seno familiar. La familia se entiende como un contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir, de darse las condiciones adecuadas, al desarrollo humano y personal de niños, jóvenes o adultos, en todas las etapas de su desarrollo evolutivo y que contribuye también al desarrollo social, dada la función socializadora que cumple la familia a través de la educación (Amaya, 2009). Cabe señalar que la familia es la primera escuela del hombre y los padres son los primeros educadores de

sus hijos. Es aquí donde se lleva a cabo el proceso de socialización del individuo, procesos donde éste es absorbido por la cultura de una sociedad y que dura toda la vida. Un niño en el hogar aprende la ternura, el cariño, la comprensión, a admirar lo bello, a decir la verdad, a compartir sus sentimientos, a respetar la naturaleza, entre otras cosas más, y todo esto estará matizado por el tono emocional que le brinden los padres y los adultos que le rodean.

Desde este enfoque, algunas características o circunstancias que influyen en el desarrollo de las competencias emocionales y socialización de los hijos son (Quintero, 2006):

- Tipo de Autoridad de los padres: pudiendo ser con *autoritarismo* (exigencia de obediencia, escaso nivel de afecto, se limitan a dar órdenes, no dejan expresar opiniones de los hijos, son hogares muy tradicionalistas y enfatizan el control y el orden); con *permissividad* (exigencia escasa, problemas de control de impulsos, no establecen límites claros y específicos, no existen metas ni objetivos sobre la educación) y; con *democracia* (altos niveles de comunicación y afecto, madurez, independencia, establecen límites claros y específicos, ofrecen orientación, lo dejan tomar decisiones propias y comprometen la responsabilidad). Sin embargo, es muy complicado encuadrar a todas las familias en algún grupo, pues dependiendo de la situación, del momento se puede actuar de una u otra forma.
- Ambiente socioeconómico y sociocultural: se refiere aquellas diferencias respecto a la autoridad que se ejerce, al lenguaje que se utilice, a los hábitos que se inculquen; y que de alguna u otra manera influyen en la educación.
- Desestructuración familiar: donde se viven situaciones de abandono, de padres alcohólicos, malos tratos, abusos, entre otros, donde los hijos son las víctimas inocentes.
- Vivir en un ambiente rural o urbano: un ambiente pacífico y cordial o un ambiente agresivo y ruidoso, influyen en la generación del estrés, la agresividad que tanto se da hoy día.
- Otras características familiares tales como: trabajo de los padres, nivel de estudios, tipo de vivienda.

Todas estas características y algunas circunstancias más, actúan interrelacionadas influyendo de forma directa en el proceso de madurez emocional o desarrollo de competencias emocionales de los hijos.

Aunado a lo anterior, la inteligencia emocional se enriquece en la medida en que los contextos sociales se amplían, y en el grado en que las personas se relacionan y aprenden de sus propias experiencias (De Andrés, 2005). Tal es el caso del contexto escolar; desde la etapa infantil hasta el grado universitario, la escuela representa el segundo contexto fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional. De acuerdo con Bisquerra (2009) la educación formal o en centros educativos, son un contexto ideal para llegar a la mayor parte de la población; si una persona al terminar la educación obligatoria adquiriera las competencias emocionales para regular sus emociones de forma eficiente.

De igual forma, existen otros contextos y otros medios para desarrollar las competencias emocionales en toda la población, como pueden ser: los centros cívicos, las bibliotecas públicas, centros de administración pública, centros para la tercera edad; y otros grupos como los de mujeres víctimas de violencia de género, personas que viven solas, personas que han sufrido pérdidas de seres queridos, entre otros (Bisquerra, 2009).

A partir de estos planteamientos, la educación de la inteligencia emocional es una innovación educativa que ha buscado responder a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2006). Así, la educación emocional puede cubrir algunas necesidades, entre las que destacan (Álvarez, 2001):

- Las situaciones educativas que requieren del alumno un proceso emocional positivo con relación a los temas de cada asignatura, así como a las personas y a los métodos que regulan el proceso de aprendizaje;
- Situaciones sociales complejas;
- La necesidad de mejorar la educación haciendo énfasis que el tema de las emociones es factor importante en el desarrollo del niño y del adolescente, y origen de muchos de los éxitos o fracasos que se producen durante el ciclo escolar.

Es así como, en el ámbito educativo se está reconociendo la trascendencia que tiene trabajar las competencias emocionales en el alumnado, no sólo desde este contexto, sino también dentro del seno familiar. Considerando que tanto el ambiente familiar como el escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y en su proceso educativo. Es fundamental, por tanto, la colaboración conjunta y coordinada entre ellos. De ahí la importancia de que los padres sean conscientes de que el desarrollo de la inteligencia emocional en sus hijos puede trabajarse en diversas situaciones dentro del

hogar; sólo requieren un poco de vocación educativa y de asesoría en la formación integral de los hijos.

En este sentido, en los últimos años educadores, psicólogos y pedagogos, han implementado algunos programas de educación emocional, con lo que han podido constatar que desarrollar competencias emocionales en los alumnos motiva a elevar su rendimiento académico y les hace más responsables, asertivos, colaboradores, respetuosos y seguros de sí mismos (Bisquerra, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Hué, 2008; Ibarrola, 2005).

Por todo lo anterior, el buscar la colaboración entre familia y escuela, en pro del desarrollo de competencias emocionales, fortalecerá cualquier programa de inteligencia emocional y enriquecerá el comportamiento de los niños y jóvenes, potenciando los aspectos positivos y neutralizando los negativos. De modo que, aprender a ser emocionalmente inteligentes es sin duda una tarea fundamental y pendiente, que además los centros escolares y las familias de tiempos presentes deben realizar.

Referencias

- ÁLVAREZ, M. (2001) «*Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*». Barcelona: Cisspraxis.
- AMAYA, R. (2009) «Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales». Secretaría General Técnica. Ministerio de Sanidad y Política social, Gobierno de España.
- BISQUERRA, R. (2002) «La competencia emocional». En M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2003) «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA, R. (2006) «*Orientación psicopedagógica y educación emocional*». Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre educación. 25.
- BISQUERRA, R. (2009) «*Psicopedagogía de las emociones*». Síntesis: Madrid.
- CUARTERO, N. (2007) «*Las emociones en orientación profesional*». Trabajo presentado en la VII Jornada de Orientación Profesional. Noviembre. Zaragoza
- DA COSTA, M. (2005) «La inteligencia emocional, factor clave en las organizaciones del siglo XXI». *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 70, 52.

- DE ANDRÉS, C. (2005) «La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela». *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.
- 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). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RAMOS, N. (2004) «*Desarrolla tu Inteligencia Emocional*». Barcelona: Kairós.
- FLORES MARTÍNEZ, E. (1989) «La inteligencia emocional en la educación primaria. *Autodidacta*». *Revista de la Educación en Extremadura*, 118-123. Recuperado de: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/15_e_f_martinez.pdf
- GARDNER, H. (1983) «*Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*». New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995) «*Emotional Intelligence*». Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- HUÉ, C. (2008) «*Bienestar docente y pensamiento emocional*». Madrid: Wolters Kluwer.
- IBARROLA, B. (2003) «*Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*». Madrid: SM.
- IBARROLA, B. (2005) «*Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*». Madrid: SM.
- IBARROLA, B. (2009) «*El 80% de las habilidades para el éxito laboral son emocionales*». Recuperado de: www.elcomercio.es/
- IBARROLA, B. (2011) «*Cómo educar las emociones de nuestros hijos*». Trabajo presentado en la Concejalía de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Abril, Alicante, España.
- MONTAÑO, A. (2011) «La inteligencia emocional. Origen y concepto». Recuperado de: www.sappiens.com
- PASCUAL, V. Y CUADRADO, M. (COORDS.) (2001) «*Educación Emocional. Programa de Actividades para Enseñanza Secundaria Obligatoria*». Barcelona: Praxis.
- QUINTERO, M. P. (2006) «El papel de la familia en la educación». *Revista Digital de Investigación y Educación*, 21.
Recuperado de:
<http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Padres/documentos/El%20papel%20de%20la%20familia%20en%20la%20Educacion.pdf>

- RAMOS, N., RECONDO, O, Y ENRÍQUEZ H. (2012) «*Practica la inteligencia emocional plena*». Barcelona: Kairós
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990) «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

12. Inteligencia y educación emocional: conceptualización, dificultades y retos en el currículo de educación primaria.

Javier Gómez López

CEIP Cervantes – Pedrola / Universidad de Zaragoza

1. Introducción

La convulsa época en la que nos encontramos provoca profundos cambios en todos los niveles y estratos de la sociedad. Todo cataclismo conlleva implícito la necesidad de un cambio, este trae oportunidades para reconstruir lo que ya se tenía de forma mas positiva y para la creación de nuevos caminos y vías. La situación presenta probabilidades, por lo que, las transformaciones no llevan implícitas la mejora *per se*, sino que debemos ser nosotros los que trabajemos por ello, buscando la mejora constante de lo que tenemos y la creación de elementos positivos y enriquecedores. Las modificaciones no tienen polaridad por si solas, somos nosotros los que le damos un sentido u otro.

La Educación no ha podido escapar de las transformaciones en distintos niveles (reforma legislativa, ajustes en las condiciones escolares...) a lo largo de los últimos años. El principal sentido de las mismas, es la adecuación de la escuela a la realidad circundante (Sefton-Green, 2006) debido a que es formación para la vida en sociedad. El problema es que la sociedad actual evoluciona a un ritmo tan rápido que para cuando los planes de intervención se ponen en marcha, la realidad ya no es la misma. Mucho se podría debatir de los últimos planes aplicados y de sus consecuencias, como la evaluación de diagnóstico o la escuela 2.0 (Gómez-López, Mur y Sanz, 2010). Todos los cambios que se realicen deben ser en positivo, de la forma optima mas óptima posible.

Una de las innovaciones que se están implementando estos años es la inclusión de la Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) de forma explícita en el currículo educativo en forma de la Educación Emocional. Diversos centros educativos ya habían comenzado dicho proceso (ej Obiols, 2005), aunque es ahora cuando se extiende fruto de su incorporación en los libros de texto. Considerando la innovación como un símil de la construcción, si un nuevo edificio no tiene unos buenos cimientos y estructura al poco tiempo hay que tirarlo y volver a hacer otro. Como no queremos que se produzca la

perdida de recursos que eso conlleva, en forma de tiempo, esfuerzo o dinero, aportamos nuestra visión de lo que debería ser ese cambio.

2. La Inteligencia y Educación Emocional en el aula.

La IE es un aspecto fundamental a trabajar a lo largo de todas las etapas de la enseñanza obligatoria, debido a que la legislación actual, Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de Educación (LOE de aquí en adelante), promueve el desarrollo integral del niño. Las emociones son un pilar básico del ser humano y de su desarrollo ya que nos acompañan día a día, en cada momento de nuestra vida, llegándonos a “secuestrar” en multitud de ocasiones (LeDoux, 1999). No es tarea de este artículo relatar los efectos e importancia de las emociones para las personas, pero basta con recordar que las emociones ya están presentes desde que nos encontramos en el vientre materno y nos acompañan hasta nuestra muerte. Las emociones, además, tienen vía preferente en el organismo, por delante incluso de la consciencia al estar desarrolladas en una etapa anterior de la evolución (Anadon, 2005).

El ser humano se compone tanto de emociones como de cogniciones, por ello si pretendemos el trabajo integral del niño no podemos conformarnos con trabajar solo una mitad en el aula: la cognitiva. Un ejemplo clarificador lo encontramos en el alumno que estudia y trabaja en casa pero se “bloquea” al tener que realizar un examen o incluso se llega a quedar “en blanco”. ¿Realmente ha olvidado todo lo que con tanto esfuerzo ha aprendido? ¿No será que percibe el examen como una situación estresante y la amígdala bloquea el sistema nervioso central, paralizando al sujeto y dándole la sensación de no saber nada? En numerosas ocasiones alumnos cognitivamente brillantes fracasan por una mala gestión emocional.

La LOE propugna esa educación integral para todo el alumnado por medio de las ocho competencias básicas. El origen de las mismas se encuentra en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), mientras que el aprendizaje se estructura en las diferentes ramas del conocimiento o materias. Gardner propuso la existencia de 8 inteligencias entre las cuales se encuentran la Inteligencia Lingüística/Competencia lingüística o la Inteligencia Naturalista/Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. La relación de la IE con las Inteligencias Múltiples está claramente marcada al ser la unión de las Inteligencias Inter e Intrapersonal. Con las Competencias básicas se relaciona con todas y cada una de

ellas, pero especialmente con la Competencia Social y Ciudadana, Autonomía e Iniciativa personal o Competencia Cultural y Artística.

La necesidad de trabajar la IE desde el currículo educativo está fuera de toda duda, desde nuestra posición podemos afirmar que esto no solo es necesario o justificado, sino también esencial, positivo y enriquecedor para el docente y el alumno. Pese a la importancia que posee y a los beneficios que reporta, su aplicación en el aula no estaba siendo del todo efectiva. Los centros educativos, no han visto la necesidad de incluir la Educación Emocional en el currículo pese a conocer las bondades. Las emociones y su gestión han sido las grandes olvidadas a favor de mas tiempo de Matemáticas o Lengua. Las excepciones existen y aunque no ha lugar el recoger todos, exponemos dos ejemplos que consideramos relevantes:

- GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Equipo de profesionales se ha dedicado, desde 1997, a impulsar la educación emocional. Sus actividades abarcan desde la elaboración de un marco teórico hasta la difusión de la educación emocional en el profesorado.
- Fundación Botín y su programa de Educación Responsable. Buscan el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, aumentando paulatinamente el número de centros que se adhieren, con una expectativa de duplicarse en el curso 2013-14.

Gracias al amparo de estas organizaciones y fundaciones, diversos centros educativos comenzaron a desarrollar la educación emocional en el aula ya hace unos años (ej Obiols, 2005). Salvo un reducido numero de centros en alguna de las CCAA, el resto de los centros ha permanecido ajeno a este cambio. La masiva aplicación de estos programas en el conjunto de centros educativos nuestra geografía está aun en el aire, siendo inexistentes o dubitativos los pasos que se siguen. El panorama ofrecía una situación que las principales editoriales decidieron cubrir y empezaron, hace dos cursos, a “incorporar” la “Educación Emocional” en sus materiales curriculares (pe, “Los caminos del Saber” Ed. Santillana). Las nuevas líneas editoriales ofrecían Educación Emocional integrada en el currículo en forma de un ejercicio o carilla por unidad.

El problema es que, debido a este material, se pueda malinterpretar lo que es la verdadera Educación Emocional. La IE ya es un campo que tiene sus propios problemas de des-información, confusión y solapación, lo que agrava todavía mas la situación. Llegados a este punto del artículo hemos dejado clara nuestra postura hacia la IE, su importancia y necesidad en el aula a nivel legislativo, y hemos realizado un esbozo de la

situación actual de su integración en los centros educativos. En este punto conviene recordar que entendemos por IE y por qué la confusión rodea esta dimensión del conocimiento.

2.1. ¿Qué es Inteligencia Emocional?

Lo primero que debemos hacer cuando queremos saber es buscar definiciones, como cuando buscamos en el diccionario para conocer una palabra, y estas a su vez deben partir de un análisis epistemológico. Inteligencia Emocional proviene de los términos latinos *Intellegere* y *emovere*, por lo que podría definirse como “el que sabe escoger hacia donde se mueve”. Una primera afirmación que, como veremos mas adelante, es bastante acertada ya que las emociones controlan el movimiento de la persona (LeDoux, 1996) y si somos capaces de conocerlas, comprenderlas, expresarlas y regularlas, de forma adecuada, seremos capaces de controlar como y hacia donde nos dirigimos.

El concepto de IE ha tenido varios antecedentes en forma de referencias en artículos como el de Barbara Leuner en 1966 o Leon Payne en 1986, pero no fue hasta el artículo de Mayer y Salovey (1990) cuando se le dio forma al concepto. La primera definición fue la de “Tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno.” (Salovey y Mayer, 1990:189). Fruto del interés de los autores de relacionar el concepto con la literatura relacionada con la inteligencia (Mayer y Salovey, 1993), deciden reformular años mas tarde tanto la definición como la teoría (Mayer y Salovey, 1997) con el objetivo de identificarla como una inteligencia de pleno derecho dentro de la psicología.

La definición del concepto pasó a ser la siguiente:

La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo expuesto por Mayer y Salovey, ha ido perfeccionándose y puliéndose a lo largo de una serie de publicaciones. Los instrumentos de evaluación desarrollados para medirla han ido evolucionando con ella, como el TMMS al principio (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) o el MSCEIT, en sus dos versiones, después (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Se han ido

realizando investigaciones empíricas que demuestran la correlación existente entre el modelo y diversos aspectos de la salud humana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007), dando muestras de la importancia del mismo. Por otro lado, también se han ido formulando críticas (**) cuya aceptación o respuesta han ido perfeccionándolo hasta ser reconocido como el idóneo por la comunidad científica (ej Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

El problema, la confusión y el debate llega fruto de la aparición de Daniel Goleman. El psicólogo norteamericano publica el best-seller “Emotional Intelligence” (1995) y divulga el concepto de IE por todo el mundo. Siguiendo con el éxito, diversos autores como Reuven Bar-On también desarrollaron su propio modelo de IE (1997, 2006), que ha ido evolucionando hacia la inteligencia socio-emocional. La locura se desata en los medios de comunicación y todo el mundo habla de ella, incluyendo la aparición estelar de toda suerte de expertos en la televisión en programas de máxima audiencia. Esta situación ha seguido así hasta nuestros días, donde la IE sigue siendo un tema de interés y todo el mundo parece tener conocimientos al respecto y está dispuesto a debatirlos.

En este momento seguro que alguien que no esté versado en el campo se preguntará cuál es el problema, si unos científicos trabajan un concepto, lo estudian, lo evalúan y lo desarrollan y un divulgador le da fama mundial. De entrada y atendiendo a la RAE (22ª ed) no es lo mismo quién actúa como científico, que tiene que ver con las exigencias de precisión y objetividad propias de la metodología de las ciencias, que quien lo hace como divulgador que únicamente divulga o pone al alcance del público algo mediante una publicación. Conviene efectuar esta aclaración debido a que, sin querer entrar en el debate, un divulgador no tiene que ser un científico, es decir, estar atado a las exigencias de precisión y objetividad propias de la metodología de las ciencias. Un divulgador es un comunicador, alguien que se encarga de transmitir algo o ponerlo al alcance de cuanto más público mejor.

El siguiente paso es comprender que el modelo de IE al que se refieren Goleman (1995) y Bar-On (1997, 2006), no tiene nada que ver con el expuesto por Mayer y Salovey (ej 1997). Ambos se llaman igual, de hecho el más conocido es el de Goleman por su carácter divulgador y por ello no se distinguen fácilmente si no estás versado en el tema. Los modelos de IE se diferencian principalmente entre el modelo entendido de rasgos o mixta y el de habilidad.

- Modelo de rasgos o mixta: engloba aspectos relacionados con la personalidad y conducta, los autores principales relacionados con este modelo son Goleman (1995) y

Bar-On (1997) aunque otros también la consideran como funcionamiento de rasgo (Neubauer y Freudenthaler, 2005; Petrides y Furnham, 2003)

- Modelo de habilidad: considera la IE como un tipo de inteligencia, por lo que analiza el uso adaptativo de las emociones por parte de nuestra cognición para una mejor adecuación al medio que nos rodea. Los principales autores son Mayer, Salovey y Caruso (2000)

Los dos modelos son validos pero en ningún caso hacen referencia a lo mismo, mientras que uno hace referencia a un concepto abstracto que acoge dimensiones distintas como la personalidad, el otro hace referencia a un tipo de inteligencia. Los instrumentos que se utilizan para medir ambas, del mismo modo, son diferentes y recogen aspectos muy diversos. Los estudios realizados al MSCEIT, instrumento encargado de medir la IE como habilidad, recogen su correlación moderada pero existente con la inteligencia verbal, lo que confirma su condición de inteligencia (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Mestre y Guil, 2006). Mientras que los instrumentos de Goleman (2001) o Bar-On (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000) se han centrado en el mundo laboral, donde están perfectamente integrados y gozan de una profunda reputación. Tal es la situación que hay multitud de literatura e incluso un consorcio co-dirigido por Goleman (eiconstortium) se encarga de las investigaciones y el estudio de la IE en las empresas y el mundo laboral.

Los autores de los principales modelos mixtos se han polarizado al mundo empresarial y sus modelos han ido evolucionando hacia esa dimensión a lo largo de las publicaciones. No pretendemos entrar en el debate entre ambas ramas, como se demuestran las críticas hacia unos modelos u otros, todo depende del prisma o ángulo desde el que se mire. Todos y cada uno de nosotros tenemos distintas perspectivas de las mismas cosas en función de miles de factores y no es cuestión de este artículo explicar o profundizar en este dilema. Lo que si es importante es dejar constancia de que, dependiendo de lo que nosotros consideremos IE, nuestra concepción, ideas previas y mapas conceptuales, nuestra enseñanza y aplicación de la misma en el aula variará. Dejando esto claro, consideramos que el modelo adecuado de trabajar en el aula es el de Mayer y Salovey, como explicaremos después, por ello vamos a refrescar como es la IE desde esta perspectiva.

2.2. ¿Cómo es la Inteligencia Emocional?

La IE queda recogida como la suma de dos áreas principales, estructuradas en cuatro

ramas en total, por lo que ha recibido el sobrenombre de “modelo de cuatro ramas” (Figura 1). Estas ramas son las siguientes:

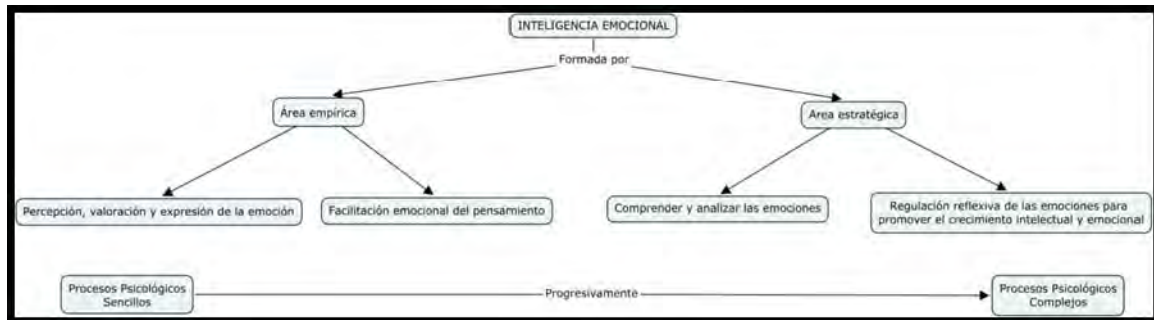


Figura 1: Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Fuente: creación propia basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer, 1997)

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción.

La capacidad que poseemos de percibir adecuadamente lo que sucede en nuestro mundo emocional, tanto internamente como en los que nos rodean. Una de las vías para conseguirlo es el análisis de la comunicación no verbal que Guil y Mestre detallaron (2004). Como en todo, para identificar las emociones ajenas debemos de ser capaces de hacer lo propio con las nuestras (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Bien sea facial o muscularmente vamos adquiriendo una competencia empática que nos lleva a ser capaces de percibir como propio el cuadro emocional de otra persona y “meternos en su piel”. La valoración y la expresión emocional dependen de la precisa y adecuada percepción emocional.

2. Facilitación emocional del pensamiento.

Las emociones están completamente integradas con subsistemas psicológicos como el cognitivo y son las habilidades de facilitación las que regulan esta compleja relación (Mayer y Salovey, 1997, 2007). El proceso puede entenderse como el efecto o acción (positiva o negativa) que ejercen las emociones sobre la cognición y la respuesta que de ello se deriva. Entre las sub-habilidades que poseemos se encuentran la redirección y priorización del pensamiento o tomar ventaja gracias a la capitalización de sentimientos (Mestre, Palmero y Guil, 2004). El grado máximo a conseguir es poseer diferentes grados de razonamiento cognitivo emocional que permitan desarrollar tantos estados de humor como sea posible para adaptarse a las diferentes decisiones vitales.

3. Comprender y analizar las emociones.

El siguiente nivel de la IE recoge la comprensión del sistema emocional propio y ajeno (Lane y Schwartz, 1987). Esta capacidad incluye la comprensión de las relaciones de causa-efecto o la interpretación de sentimientos complejos y/o contradictorios. Piaget (1974) explica que la consecuencia del comportamiento deriva de un proceso general y meta-cognitivo, por lo que el procesamiento emocional y emocional van de la mano y requieren de introspección (Lane y Pollerman, 2002). Una buena comprensión emocional requiere, de este modo, de una vasta red emocional que se interconecte para ir ampliando las relaciones y contradicciones conocidas. El conocimiento se va adquiriendo progresivamente gracias a la experiencia (Mayer y Salovey, 1997), llegando a comprender cadenas emocionales variopintas.

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional.

La rama mas elevada de la IE se confunde muchas veces con el concepto de IE en sí mismo (Mayer *et al*, 2002) al centrarse en el control emocional. Entre las sub-habilidades se encuentran la dirección de las propias emociones así como la implicación o desvinculación de los estados emocionales (Guil y Mestre, 2004). Lo más importante para la regulación emocional, y generalmente olvidado, es estar abiertos a la percepción de todo tipo de emociones, positivas o negativas (Mayer y Salovey, 2007). No podemos reflexionar sobre aquello que no sentimos, por lo que podemos asfixiar la imagen así como la capacidad emocional (Salovey, 2001). El objetivo final es ser capaz de regularse y regular el estado emocional de los demás que, como la temperatura, consiste en mejorar el negativo, controlar el positivo o quedarse estable (Mayer y Salovey, 1997).

2.3. ¿Qué modelo utilizar en el aula? ¿Qué aspectos se deben considerar?

Lo primero de todo es dejar constancia de la necesidad de utilizar un marco de referencia para su trabajo en el aula. No podemos afirmar que estamos realizando un programa de Educación Emocional, simplemente por el hecho de trabajar una serie de ejercicios en el aula sobre emociones a lo largo del curso. El principal miedo que nos

aborda, y razón principal de la redacción del presente artículo, es el de que en los centros educativos que no se haya iniciado la Educación Emocional en el aula, este se realice de forma inadecuada. La inclusión en las editoriales de las páginas de Educación Emocional parece la excusa perfecta para que los centros educativos se “suban al carro” de la forma mas sencilla posible.

Como en cualquier rama del conocimiento, máxime si hablamos de desarrollar un tipo de inteligencia humana, es necesario un marco teórico de referencia. El modelo adecuado para integrar la Educación Emocional en el aula creemos que es, como hemos expuesto, el modelo de habilidad. No podemos dejar de lado, por otra parte, determinados aspectos, actividades o dinámicas del modelo mixto o técnicas de *coaching* para la resolución de conflictos. La teoría principal que pretendemos desarrollar en el aula está fundamentada en el modelo de habilidad pero no es excluyente de ser cumplimentada con cualquier otro aspecto debidamente validado y sin dejar de lado los principios propuestos.

La IE es, desde esta perspectiva, un tipo de inteligencia que, como hemos ido detallando, se va adquiriendo y desarrollando de forma progresiva por el aprendizaje, siendo la mas adecuada para trabajar y programar en el aula. Todos pueden llegar a adquirir una elevada IE, independientemente de su personalidad, aunque esta pueda condicionar como la apliquen a su vida. La IE ayuda a comprenderse mejor a uno mismos y a los demás, y nos ayuda a ver nuestras fortalezas y debilidades fomentando nuestras competencias y el aprendizaje adquirido. El fin ultimo es el de ayudar a ser mejor personas y a hacer mejor personas a los demás.

La IE esta relacionada con todo lo que hacemos, sentimos y vivimos, desde como entendemos la Sociedad, nuestra relación con el medio natural, físico y animal o reaccionamos a las situaciones de la vida cotidiana. Si la escuela nos debe preparar para la vida, sin la IE, no estamos realmente preparados para ello. El trabajo implícito en la mejora de este modelo, conlleva asociados una serie de mejoras comprobadas para la salud psicológica del individuo (ie Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker, 2007).

En nuestra profesión sufrimos lo que se considera el intrusismo laboral (Sabirón, 2006), hoy en día cualquiera, por el mero hecho de haber ido a la escuela, se considera un profesor en potencia. Esta situación que, por desgracia, es habitual hoy en día ilustra la respuesta a esta pregunta. ¿Por el mero hecho de tener emociones, de sentirlas, de

vivenciarlas somos capaces de enseñar IE? La respuesta es que no. Todo el mundo posee emociones que a cada momento le van marcando y condicionando la vida, pero esto no hace mas fácil definir el concepto (Wegner, Jones y Jones, 1962). Es necesaria una formación en los diferentes modelos de IE ya expuestos, tanto de rasgos o mixtos como de habilidad, así como en que son las emociones y la inteligencia.

Cada persona se rige en función de su propio molde cognitivo, por ello no podemos formar en IE si solo poseemos el nuestro ya que condicionaremos a que todos posean nuestra misma forma de sentir, emocionarnos y, lo que es peor, de entender las emociones. Un ejemplo ilustrativo se puede dar en la consideración de que es romántico, hay quien puede considerar que no hay nada mas romántico que una declaración de amor en medio de un concierto o en medio de la calle, pero cualquier otro puede sentir vergüenza ajena o sentirse ridículo. El romanticismo en si mismo, hay quien considera que es lo mejor y mas bonito mientras que otros lo consideran ridículo. No podemos condicionar a nuestros alumnos e imponerles nuestro marco cognitivo-emocional, deben ser capaces de construirse el suyo propio y ser capaces de comprender y respetar todos los demás, siendo empáticos con ellos.

Hay que tener en cuenta las consecuencias de no realizar una buena Educación Emocional. La primera de todas es dar la falsa creencia de que es competente emocionalmente y que ha recibido enseñanzas que le han permitido desarrollar conocimientos sobre la IE cuando esto no ha sido así. Imaginemos que tenemos la falsa creencia de una competencia digital elevada, cuando se nos estropea el ordenador en mitad de una sesión, nos ponemos a intentar solucionarlo, pero como realmente no sabemos perdemos la clase y estropeamos aún mas el ordenador.

El mundo emocional de las personas no es susceptible de hacer un back-up de la información esencial, un formateo a conciencia y una reinstalación del sistema reincorporando la información salvada en una mañana, no es un ordenador. Las consecuencias de una mala educación emocional pueden ser desastrosas y pese a que se puede pensar que mejor algo que nada, si el algo no está bien enfocado, esto no se cumple. El resto de consecuencias son tristemente plausibles como recogen los informes de la OMS.

3. Conclusiones

La IE y la Educación Emocional son dos aspectos que conforman el pilar hacia el cual debe orientarse la Educación. Somos conscientes del actual estado de confusión en el que nos encontramos, fruto de la entrada del anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que puede suponer un nuevo cambio legislativo. También tenemos en cuenta la encrucijada económica que atravesamos desde hace unos años y que complica aun mas la creación y seguimiento de nuevos proyectos. No podemos olvidar los resultados obtenidos por nuestros centros educativos en las diversas evaluaciones a las que nos sometemos y que acucian aun más a reforzar el trabajo en las diversas áreas de conocimiento.

Todos los aspectos mencionados, en lugar de frenarnos no hacen sino reafirmarnos en nuestro empeño de buscar la Educación Emocional en el aula. Ahora que las editoriales han empezado a incorporar apartados de Educación Emocional es el momento de llevarla al conjunto de los centros educativos, recordando diversos aspectos necesarios a tener en cuenta. Conseguir una adecuada integración en el currículo implica fundamentar la actuación en un marco teórico sólido, formar a los docentes en el proceso, programar el aprendizaje a lo largo del curso y trazarse una serie de objetivos.

La Educación Emocional debe estar presente y palpase en todas las materias, en cada jornada educativa y desde todos los ángulos temáticos posibles. Cualquier texto, problema o contenido es susceptible de albergar una dinámica de Educación Emocional. La sociedad actual es la que mas nos está demandando que necesita estas habilidades emocionales, a tenor de los resultados registrados por la OMS. Es alarmante ver como las emociones nos controlan fruto del estrés, la ansiedad o la depresión y en el caso de los alumnos como aumenta el fracaso escolar debido al desinterés, la frustración o la apatía. Todos estos problemas tienen solución en el marco de la IE y es nuestro deber dárselo a conocer a la sociedad del mañana para evitar los errores del presente.

Referencias bibliográficas

ANADÓN, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 9(1), 1-13.

- BAR-ON, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- BAR-ON, R., Y PARKER, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. Y WARNER, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 1387-1402.
- 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 EXTREMERA, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2007). Inteligencia emocional y salud (pp. 127-187). En Mestre, J.M., Fernández-Berrocal, P. *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- FREUDENTHALER, H. H., Y NEUBAUER, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569–579.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass

GÓMEZ-LÓPEZ, J., MUR, J., Y SANZ, J. (2010). *Redes Sociales en educación: El camino hacia la escuela 2.0*. Actas del II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Santiago de Compostela.

GUIL, R. Y MESTRE, J.M. (2004): “Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula”, en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social* (R.E.I.P.S.), 2 (1).

LANE, R.D., Y POLLERMAN, B. (2002). Complexity of emotion representations. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling* (pp. 271-293). New York: Guilford.

LANE, R. D., Y SCHWARTZ, G. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133- 143.

LEDOUX, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon y Schuster.

LEDOUX, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta

MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V., RIEFFE, C., Y BAKKER, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey, & D. J. Sluyter (Coords.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3-34). New York: Basic Books

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J.M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.

- 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 University Press.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D., Y SITARENIOS, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- MESTRE, J. M. Y GUIL, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- MESTRE, J. M.; PALMERO, F. Y GUIL, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (coord.). *Procesos Psicológicos Básicos*. (249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- OBIOLS, M. S. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- PAYNE, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- PETRIDES, K. V., Y FURNHAM, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- PIAGET, J. (1973). *Memory and intelligence*. New York: BasicBooks.
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- SALOVEY, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, y J.P. Forgas (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 168-184). Philadelphia: Taylor & Francis.
- SALOVEY, P., Y MAYER, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

SEFTON-GREEN, J. (2006). Youth, technology, and media cultures. *Review of Research in Education* 30, 279-306.

WENGER, M.A., JONES, F.N. Y JONES, M.H. (1962). Emotional behaviour. En D.K. Candland (Ed.): *Emotion: Bodily change*. Princeton, N.J.: van Nostrand.

13. De los pies a la cabeza

Javier Hernández Aguirán

Deportista paralímpico

El deporte lo es todo en mi vida. Es mi vida. De principio a fin, de norte a sur. De la atracción a la inspiración, de la afición a la profesión. De lo tangencial a lo nuclear. Aficionado, espectador, periodista, escritor, presidente, gestor y diploma paralímpico. Nacido en junio de 1979 sin brazos y con una pierna más corta que otra, conozco ya todos los tonos de su arco iris y llena de color cada uno de mis días. El deporte ha musculado mi bienestar y ha potenciado mis habilidades físicas, sociales y emocionales. Todos los días del año, sin perderse uno, refuerza mis certezas, alimenta mis inquietudes y me desencadena de mis miedos.

No hay ninguna fortaleza que no nazca de una debilidad previa, ni hay una debilidad que no sea la antesala de una fortaleza. Desconfíen de los magos y de los superhéroes. No existen. Pronto sentí que el deporte, como la inmensa mayoría de las personas y de las cosas, escapa de su estereotipo. El deporte verdadero, con todos sus códigos y ninguna toxina, inculca valores para la vida y para toda la vida. Educa en la humildad y en la autoexigencia. Un conjunto perfecto. Nunca entenderé que en España todavía se reduzca escolarmente a dos o tres escuálidas horas semanales el tiempo de recreo cuando encierra tantas conquistas.

Quien lo desprecia, por reducirlo a su caricatura más mediática, se lesiona en una doble dimensión: física, porque sólo quien lo practica comprueba los beneficios que aporta para la salud y para la calidad de vida si se lleva a cabo de un modo medido y controlado. Y mental, porque quien imagina o prejuzga no gana nada y pierde una oportunidad. Y nunca se sabe cuál termina siendo la oportunidad.

Al bienestar y a la inteligencia emocional, a las conquistas y aprendizajes que se derivan de ellas, se llega siempre acompañado por cómplices. Y en mi caso, a la par de una educación familiar que me inculcó que debía tener las mismas oportunidades que todos, pero también las mismas obligaciones, el deporte ocupa un lugar protagonista como tal. Como cómplice, casi siamés, de mi evolución y de mis progresos. Estoy convencido de que mi relación con él, desde el kilómetro cero y desde lo más profundo, me ha permitido aprender y enseñar, demostrar y demostrarme, ser y estar.

Siempre he tratado de convivir con mi realidad de una manera muy natural. Hacer todo con todos siempre que fuera posible. Casi siempre lo es. A mi manera, pero con todos. Ese ánimo por demostrar que todos somos iguales por diferentes, que ni los gemelos más exactos son iguales, demostrando que la integración es un concepto sobrevalorado porque diferencia de partida, mientras que la convivencia es la clave porque cohesiona y naturaliza, educa y me realiza. Sólo esa medalla importa y por ella me levanto y peleo cada jornada. Sin importar que sea lunes o domingo, porque todas son lunes para intentarlo y todas son domingo para disfrutarlo si se consigue.

Sé que no voy a ser capaz de hacer todo lo que imagino, pero, siendo aún un niño, seguro que ni siquiera mis inspiradores padres podían soñar con que iba a poder hacer tantas cosas y ser tan autónomo como soy hoy. No lo duden, ninguna de las imágenes de la colección Pies de Foto, obra del genial fotógrafo Alfonso Reyes, que pueden apreciarse en mi web personal www.voluntadolimpica.com, hubiera sido posible sin la semilla deportiva.

Muchas veces nadie tenía las claves para decirme cómo adquirir una determinada habilidad. Por supuesto, a lo largo de mi vida, me han enseñado muchísimas cosas, la inmensa mayoría, pero ha habido y hay un porcentaje de aprendizajes que debí y debo afrontar solo. ¿Quién me dice cómo se agarra un bolígrafo con el pie y se empieza a escribir o cómo se coge una tijera y se corta? No digo que no haya nadie en el mundo que lo haga, seguro que hay muchas más personas de las que alcanzamos a imaginar, pero convengamos que no es tan frecuente como para que sea el vecino de escalera, para tener acceso directo cuando llega el momento. Y en ese caso, ¿cómo se aprende? Con los valores del deporte como coordenadas. Siendo humilde, ambicioso y exigente. Buscando el bienestar desde la inteligencia emocional. Sé que no sé, pero sé que quiero probarme y retarme.

Habitamos un país donde, pese a los evidentes avances en las últimas generaciones, la persona con diversidad funcional aún vive con el techo bajo y el suelo alto, donde la sospecha social, que aún la envuelve, le reduce, al tiempo que le enfría la autoexigencia. Le invita a empujones al rincón fácil: esa esquina en la que, molestando poco, canjea aspiraciones de desarrollo y evolución personal, de buscar sus propios límites y realizarse al cien por cien, por limosnas que ayudan a (sobre)vivir, pero condenan a hacerlo en blanco y negro. No se me ocurren cadenas perpetuas más invisibles y, sin embargo, más extendidas y dañinas. Este colectivo, y cada una de sus individualidades, sigue contaminado por el prejuicio de una herencia cultural que lo advierte casi siempre

como una segura resta y casi nunca como una muy probable suma. Cuándo y cómo tendré que ayudarle y no qué o cuánto aprenderé de esa persona.

No se trata de responsabilizar a nadie abstracto, al contrario. Nada es más concreto ni más cierto que aceptar que el primer plano de cualquier reclamación debe ser ocupado por uno mismo. Todos somos responsables de la realidad que vivimos, aunque sólo sea por formar parte de ella. Hace poco escuché un dato escalofriante: un 75% de las personas con diversidad funcional en nuestra sociedad no tiene estudios... ¡Un 75%! No puede ser. No nos lo podemos permitir y no podemos reclamar ni aspirar a nada si no reducimos hasta la nada este sonrojante lastre.

No nos anestesiemos viendo a los que ganan siempre ni nos consolemos observando a quienes no lo hacen nunca, inspirémonos en los que luchan cada minuto de cada día más allá victorias o derrotas, puntuales o permanentes. Dicen que dijo Ortega y Gasset que la vida cobra sentido cuando la convertimos en una aspiración a no renunciar a nada. Hagámoslo. Empujemos el techo hacia arriba y el suelo hacia abajo, cada uno los nuestros, y no aspiremos a que nadie lo haga por nosotros. Peleemos contracorriente, hasta conseguir que la corriente cambie de dirección, luchemos por oportunidades y competencias que todavía se nos niegan y que nos cohesionarían mucho más con nosotros mismos y con el resto. Nunca podremos

reducir distancias, aunque sean heredadas e injustas, si damos pasos en dirección contraria sólo porque esa es la dirección cómoda.

Aunque se trate de cruzar un infinito de desiertos de rodillas, mi brújula siempre ha marcado el norte de intentarlo. Y de dejar que sea sólo la realidad, después de haberlo comprobado con todo mi potencial y honestidad, la que pueda decirme si soy o no capaz de hacer algo. Ni lo que yo piense, ni lo que los demás crean. No se conoce nada más contaminante que la autocensura, perversa jaula de cristal para nuestras vidas. Ni se conoce, por el contrario, aliado más fiel que el espíritu deportivo: generador incesante de retos y oportunidades. Porque, nunca se pierda de vista, en la hipótesis menos feliz, siempre nos alimentará más confirmar que no podemos hacer cualquier cosa que, simple y lamentablemente, imaginarlo.

¿Qué es lo máximo a lo que aspira todo deportista, sean cuales sean su nivel y sus circunstancias? Exacto. Unos Juegos Olímpicos. O Paralímpicos, en el caso de las personas con diversidad funcional. Y a ellos puse rumbo en febrero de 2009 en una contrarreloj tan exigente que no se encuentran referentes modernos comparables.

El círculo comenzó a cerrarse en septiembre de 2008, cerca ya de la treintena y siguiendo desde la televisión de mi casa los Juegos Paralímpicos de Pekín. Ahí miré el reloj, el calendario y el DNI. Y me di cuenta de que aún estaba a tiempo de intentarlo, aunque las opciones de lograrlo pareciesen menos que mínimas para quien, por características físicas, no podía probar en su disciplina más conocida.

Yo he jugado siempre al fútbol con todos. Sobre cemento, goma, parqué, césped, arena y hasta tierra. Compitiendo al mismo nivel que el resto. Por supuesto, no era el mejor pero hacia pie afilando mis virtudes y exprimiendo mis defectos hasta mejorarlos. Ojalá hubiese existido la opción de intentarlo en ese deporte, pero los Paralímpicos sólo ofrecen esta modalidad deportiva a los deportistas invidentes y con parálisis cerebral. Por mis características, poco frecuentes, no podía acceder a todas las disciplinas. El abanico apenas se abría al atletismo y a la natación. Decidí intentarlo con la natación. Sé nadar desde muy niño y todos los veranos soy un habitual en las piscinas, pero nunca había entrenado hasta que decidí ponerme a ello en febrero de 2009, apenas tres años y medio antes de que se diese la lista de seleccionados para Londres 2012.

Por supuesto, por entonces la cita inglesa era sólo una ilusión, un motor de Concorde para activar un nuevo desafío. Por manera de ser y de entender la vida, siempre intento emplear el mismo, sea cual sea el reto. Ponte las metas altas y crecerás... aunque no las alcances, sería la filosofía. Porque en el intento acumularás una serie de victorias parciales que enriquecerán tu bienestar y tu inteligencia emocional. En mi caso, aunque no me hubiese clasificado, todo habría merecido la pena por ellas. A saber: mejorar físicamente, vivir como un deportista por un tiempo y quitarme la duda de envejecer sin haberlo probado.

Lo logré, por suerte. Y lo hice desde el averno. Sin base, sin pasado y sin tiempo. Bajando medio minuto mi marca desde el primer ensayo hasta la marca de clasificación (de 1 minuto y 25 segundos a 56 segundos), pasando de dos días con fortísimas agujetas por nadar 400 metros a soportar muy altas intensidades en 12 sesiones y 30 kilómetros semanales.

Lo logré sobre la campana, como no podía ser de otra manera, porque además, por el camino, se me cruzó escribir la biografía de un futbolista (www.biografiagalletti.com), que me tuvo cinco meses sin tocar una piscina..., entre agosto de 2010 y enero de 2011, y ser el presidente fundador (octubre 2010) de un club de natación para personas con y sin diversidad funcional: www.aragua.es.

Una locura, bien pensado. Pero no una locura mayor, meditándolo aún mejor, que, por poner sólo un ejemplo, aceptar el reto de aprender a escribir con los pies en un teclado con la primera semana de la carrera universitaria ya iniciada... La comencé sin esa habilidad y se necesitaba para casi todo. Rechacé los atajos siempre próximos y decidí situarme en la casilla de salida. Y salir. Como cuando cogí ese bolígrafo o esas tijeras por primera vez. O cualquier otro objeto. Como hay que hacer todos los días si surge la oportunidad, tal y como educa el deporte. Tomar esa decisión me permitió, pese a tener que descubrir las primeras semanas, puede que meses, dónde está cada letra, trabajar en la redacción de *Heraldo de Aragón* apenas cuatro años más tarde. Nada más concluir mis estudios. Y luego, en *AS*. Y después escribir un libro... Y hacerlo como todos los demás. Con el teclado en el suelo y con los pies, sí, pero con el mismo modelo que emplea el resto y, al menos, a la misma velocidad. Cerrando textos de partidos de fútbol, baloncesto y balonmano, de partidos que acababan próximos o sobre la medianoche y con el filo del cierre de la rotativa a medio metro del cogote.

Pero, sobre todo, me permitió y me permite seguir siendo fiel a mí mismo, proyectar mi futuro y vivir mi presente a partir de no olvidar el pasado: mi origen y sus convicciones. Así he conseguido ir a unos Juegos Paralímpicos, entrar en una final y ganar un diploma impensado e impensable. Y así desafío cada día, de los pies a la cabeza, los límites que se empeñan en secuestrar y amordazar mi bienestar y mi inteligencia emocional. Gracias al deporte, no lo he permitido. Nunca lo permitiré. Les invito a que hagan lo mismo.

14. Lo que decimos que nos hace felices

Sergio Ibáñez Laborda

Formación Universitaria Dual y Orientación Profesional-CESTE

1. Presentación

“Dicen que el demonio, para hacer infeliz al hombre, le hizo un regalo. -¿Un regalo? – Sí, un regalo envenenado. Le dió 99 monedas de oro. -¿Y qué pasó? –Que desde entonces el hombre anda frustrado buscando la moneda que le falta”.

Parece que en la sociedad actual encontramos más fácilmente motivos para ser infelices que felices, a pesar de poder disfrutar de muchas cosas que vamos acumulando.

Pero empecemos por el principio: ¿qué es la felicidad? veamos definiciones.

Según la Real Academia de la Lengua

felicidad.

(Del lat. *felicitas*, -*ātis*).

1. f. Estado del ánimo que se complace en la posesión de un bien.
2. f. Satisfacción, gusto, contento. *Las felicidades del mundo*
3. f. Suerte feliz. *Viajar con felicidad*

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Para mi gusto demasiado centrada en la “posesión de bienes”. ¿Alguien sin abundancia material no puede ser feliz?

Según la Wikipedia

Felicidad

Para otros usos de este término, véase *Felicidad (desambiguación)*.

La **felicidad** es un estado de ánimo que se produce en la persona cuando cree haber alcanzado una *meta deseada*. Tal estado propicia paz interior, un enfoque del medio positivo, al mismo tiempo que estimula a conquistar nuevas metas. Es definida como una condición interna de *satisfacción* y *alegría*.

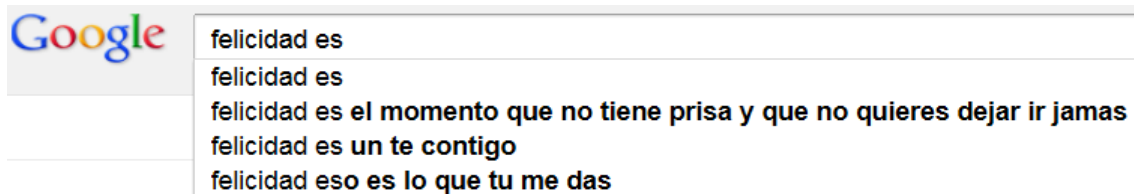
Me gusta más, pero ¿sólo somos felices cuando creemos haber llegado a la meta? ¿Y el resto del tiempo?. El placer de saborear la meta dura instantes, mientras que el resto de la vida – infelices de nosotros – se nos puede hacer eternamente tediosa.

Según Nassim Taleb, en su libro “Antifrágil”

No es el talento ni el trabajo lo que se valoran ahora, sino aspectos como “la fama, la belleza, la oportunidad o que la gente compre”. Lo esencial es haber tenido éxito: la profesionalidad, el conocimiento o el esfuerzo son irrelevantes si los resultados no acompañan.

Sería como poner un 10 en un examen a un alumno aunque haya copiado, y suspender a quien se ha esforzado mucho pero no ha contestado lo esperado. Además el éxito es un concepto que depende de la aclamación de los demás, por lo tanto estaríamos poniendo nuestra felicidad en sus manos.

Según Google



Ya sabemos que por la función de autocompletar búsquedas, nos ofrece finales alternativos al término **en base a las frases más buscadas**.

Aquí más bien parecen letras de canciones sobre el tema.

Si nos vamos al buscador de imágenes:





II VOY
A
SER
FELIZ
PORQUE
ES
BUENO
PARA
LA
SALUD!!



Felicidad es

sentirse bien consigo mismo, y con todo lo que te rodea,
vivir con una proporción mínima de preocupación
y sonreír todo el rato, sin ningún por qué





“En esencia, se es feliz,
porque la vida es felicidad.
Pero en un mundo de aromas,
hemos perdido el olfato.
Di ¡NO! a todo lo que no eres tú.”

Alejandro Jodorowsky





La felicidad es
un estado de ánimo.



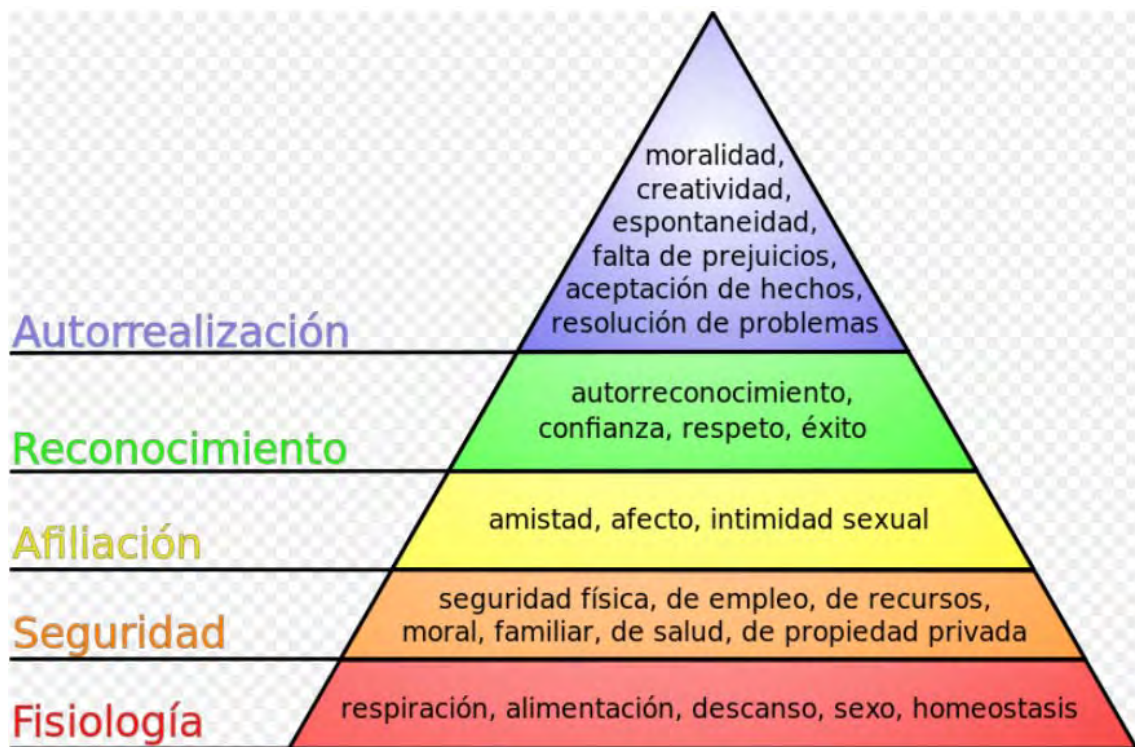
Felicidad:

La felicidad es una mariposa que, si la persigues, siempre está justo
más allá de tu alcance; sin embargo, si te sentaras en silencio ,
podría posarse sobre ti.



Según Maslow

Cuanto más escalamos en la pirámide, más cerca estamos de la autorrealización o felicidad.



Según Eduard Punset

“La felicidad es la ausencia de miedo”

Después de haber leído su – a veces farragoso – libro “El viaje a la felicidad”, ésta es la conclusión principal.

Joan Manuel Serrat

“Lo importante no es lo que te ocurre sino cómo enfrentas la adversidad”, dicho tras suspender su actividad al serle detectado un cáncer de vejiga en 2004. Por lo tanto cada uno puede construir “su” felicidad.

Según Earl Nightingale

“La felicidad es la realización progresiva de un ideal o meta valioso”

Es la que más me gusta, puesto que incluye un ideal valioso, pero también permite disfrutar del camino conforme se va consiguiendo.

En resumen:

- se trata más de una actitud que de una actividad
- se encuentra más dentro que fuera
- es más un proceso que un final

2. Un punto de referencia: “El hombre más feliz del mundo”.

Matthieu Ricard (nacido en 1946) es un monje budista nacido en París que reside en un monasterio en Nepal.

En un experimento conectaron su cerebro a 256 sensores y analizaron su nivel de estrés, irritabilidad, enfado, placer, satisfacción ... Y resulta que un monje que pasa la mayor parte de su tiempo en la contemplación fue capaz de alcanzar los mayores niveles de felicidad medidos entre todos los voluntarios.

Sobre la felicidad, asevera: ”Si la buscamos en el sitio equivocado, estaremos convencidos de que no existe cuando no la encontremos allí”.

Ricard dice que hemos dejado que se nos defina por lo que podemos comprar, nuestro título profesional, la apariencia que tenemos o el número de amigos en Facebook. Pero en todos esos aspectos podemos tener siempre más, lo que nos lleva a la insatisfacción.

De hecho, según la psicoanalista Mónica Pereira, el dinero y las cosas materiales aportan el 10% de la felicidad, un 40% depende de uno mismo y de las actividades intencionadas (desde pequeños actos diarios a prácticas que elegimos hacer), y el 50% restante es producto de la sociedad en que vivimos y de cómo nuestro entorno afronta las vicisitudes.

Por darle la vuelta al argumento de la comparación con los demás, un estudio de Tim Wadsworth hace especial énfasis en el carácter relativo de la felicidad. Básicamente, seguimos midiendo nuestra satisfacción comparándonos con los demás y no tanto por lo que sentimos que debería ser nuestra vida, especialmente en lo que concierne al sexo. “Tener más sexo nos hace felices, pero pensar que tenemos más sexo que los demás nos hace aún más felices”.

3. ¿Qué decimos las personas? ¿Qué escucho yo?

En mi trabajo como orientador laboral, en el año 2012 he atendido en sesiones grupales a más de 1.500 personas desempleadas y en tutorías individuales a más de 200 personas. Cuando estoy **delante de un grupo**, suelo lanzar la pregunta “¿Qué te motiva? ¿Qué te hace feliz?”, pues la experiencia nos demuestra que la parte emocional tiene más peso a la hora de lograr un empleo que la estrategia o dominar las herramientas clásicas (Currículum, entrevista, técnicas de búsqueda). Por eso en los Programas de Empleo donde he sido coordinador hemos dedicado:

- la primera parte (un 60% del tiempo) a mirar hacia dentro y desarrollar competencias emocionales (autoconocimiento, comunicación, motivación, ...)
- la segunda parte (un 40% del tiempo) a mirar hacia fuera y conocer los medios más eficaces para lograr un trabajo (contactos, marca personal, redes profesionales, ...)

La respuesta a la pregunta sobre lo que les motiva o hace feliz suele tener las siguientes respuestas (de mayor a menor frecuencia):

- Estar con la familia, hijos, pareja. Una vez escuché “Es imposible abrazar a un ser querido y no sentirte mejor”
- Hacer ejercicio, sobre todo si es al aire libre
- Tomar un café o una cerveza con los amigos
- Estar en contacto con la naturaleza
- Jugar con mi mascota
- Ayudar a otras personas (incluso en labores de voluntariado)
- Practicar mis hobbies
- Dedicarme un rato a mí y a mis pensamientos
- Viajar
- Leer
- Descansar
- Sexo
- La fe

Como conclusiones, se puede ver que:

- la mayoría son gratis o de bajo coste
- se pueden realizar normalmente en el día a día
- no requieren una tecnología especial
- suelen ponernos en relación con otras personas

Si alguien piensa que el descanso, la buena alimentación, y los hábitos sencillos pero saludables no son necesarios para conseguir un buen trabajo, que pruebe a ir a una entrevista sin haber dormido, mal comido, y repitiéndose “La voy a fastidiar porque no me he preparado”.

Cuando realizo sesiones grupales con las personas de un curso durante varios días, normalmente empiezo la sesión preguntando “Qué fue lo mejor del día de ayer”. Por varios motivos: para educar a la mirada a descubrir y rescatar emociones positivas, darnos cuenta de que hay momentos agradables que pasan desapercibidos, empezar el día con buen ánimo, ...

Las respuestas suelen ser:

- haber salido a comer o a tomar algo
- haber hablado con alguien querido
- haber descansado
- haber hecho ejercicio o haber ido al gimnasio

Conclusiones similares a la lista de cosas que nos hacen felices.

Cuando atiendo a una persona en una tutoría, más veces de las que me gustaría oigo al principio “Estoy fatal de ánimo y vengo a que me motives”. A lo cual yo contesto que si tuviera las pastillas que causan ese efecto las cobraría muy caras y – por desgracia - sería rico.

¿En qué centro la sesión? En la abundancia más que en la carencia: revisar lo que ya está haciendo para sumar nuevas cosas. Felicitarle por lo que ya ha conseguido, por no haber tirado la toalla (“Son más los que abandonan que los que lo intentan y fracasan”), por haber probado cosas nuevas, ... Todos necesitamos refuerzo positivo. Pero ¿quién felicita a la persona que busca trabajo por el empeño que pone en ello? Y digo “revisar lo que está haciendo” porque el peor demonio en la búsqueda de empleo es la inactividad, pensar “por un día que no busque no pasa nada” y acabar siendo un desempleado “parado” de verdad.

Lo que tienen en común las personas que acaban encontrando trabajo es:

- dedican el máximo de recursos disponibles (tiempo, esfuerzo, herramientas, contactos ...) a buscar empleo
- se apoyan en otras personas, piden ayuda, aprovechan las oportunidades de establecer y mantener relaciones
- tienen resiliencia (la capacidad de superar la adversidad e incluso salir reforzados)

Un amigo mío perdió a sus dos padres en menos de un año, y no pudo despedirse de ellos de la forma en que le hubiera gustado, lo que supuso un duro golpe anímico. La psicóloga a la que decidió ir le dijo que frecuentara aquellas actividades que le resultaran placenteras y agradables. Al tiempo mi amigo pensó “ese tipo de cosas deberíamos hacerlas siempre, no sólo cuando estamos deprimidos”. O sea, que la felicidad también se practica y requiere un entrenamiento.

4. Qué pienso yo mismo.

Lo que parece claro es que no malgastar energías en obtener la aprobación de los demás parece un buen método para acercarnos a la felicidad, tal como cuenta esta historia:

El día de su cumpleaños número cien, un periodista le preguntó al anciano cómo había llegado tan feliz a esa cifra mágica de edad.

- *Porque no pierdo tiempo discutiendo con la gente.*
- *¡Qué tontería! No será por eso.*
- *Pues no será ... Si usted lo dice ...*

Porque ¿quiénes son los demás para decirnos lo que podemos o no hacer?

Es lo que pasa en este chiste malo que suelo contar:

Está un niño meando en la plaza del pueblo, se acerca un policía y le dice – Niño, ¿no sabes que no se puede mear en la plaza. - ¿Qué no se puede? Mire qué chorro, mire.

Y me ocurrió también a raíz de un accidente de moto que me partió una pierna por mil sitios. Pasé una exitosa operación de cinco horas, y varios días después una doctora a la que le tocaba “hacer la ronda” me preguntó qué tal estaba.

- *Muy bien. Ya sé que ha sido una fractura muy fea y tardaré en recuperarme, pero sé que lo conseguiré porque voy a poner todo mi empeño.*
- *Ay. Hay veces que aun poniendo todo el empeño no se consiguen las cosas.*

Si bien ese momento la escayola y los goteros impidieron que saltara a su cuello con la intención de cometer un doctoricidio, lo curioso es que me ayudó a recuperarme, pues si tenía muchos motivos para esforzarme (las expectativas de todos mis seres queridos, mi fuerza de voluntad, estaba a punto de ser padre, ...), con ella sumé uno más.

Y es que ¿quiénes son los demás para poner en duda lo que podemos alcanzar cuando hacemos un compromiso con nosotros mismos?

En mi casa todos los días bendecimos la mesa, y es un momento que aprovechamos para varias cosas, entre ellas darle gracias a Dios “por darnos cada día todo lo que necesitamos para ser felices”. Y aunque no lo nombramos, estamos hablando principalmente del trabajo, la familia, y la salud. O sea, las plataformas que nos permiten ganar el sustento, sentirnos queridos, y valernos por nosotros mismos.

5. Lista incompleta de ejercicios para aumentar nuestra felicidad y motivación al buscar trabajo.

La pregunta previa es ¿se puede ser feliz en desempleo? (con la que está cayendo).

Si pensamos que sí, merece la pena aumentar la felicidad que percibimos tener, a través de los medios que sean. Pensamos que conseguir un trabajo da la felicidad, pero en la mayoría de las ocasiones es ser felices lo que nos permite conseguir un empleo.

Al menos eso parece de casos como el de Raquel, que cuando llevaba unos días en un su nuevo trabajo le dijeron “*¿Quieres que te contemos por qué te hemos cogido? Porque había currículums muy buenos. Lo cierto es que el día que viniste a la entrevista, hubo una cosa que nos llamó la atención y nos gustó de ti: tu sonrisa.*”

Se deduce que una sonrisa franca da muchos mensajes en un solo gesto: muestra seguridad en uno mismo, buen humor, sentido común, carácter facilitador, ...

Vamos a ver algunas dinámicas que pueden servir para ir subiendo “grados” en la escala de la felicidad.

6. Recuento de los logros pasados.

Si somos capaces de recordar hitos, éxitos que hemos logrado en el pasado, será más fácil poner a nuestro cerebro a trabajar en la onda de que somos capaces de repetirlos. Porque ya los hemos conseguido. ¿Qué mejor evidencia?

Por lo que se pueden escribir, y poner en común de forma verbal, o por ejemplo en forma de pegatinas como frutos del “árbol de los logros”.

Dicen que Fernando Torres, tras la sequía goleadora de meses que atravesaba, recibió el consejo de su entrenador de que visionara todos los tantos cruciales que había marcado, para recordar que era capaz de meter goles, simplemente estaba en una mala racha que se extendía más de lo deseado.

7. Inventario de apoyos

Ante la sensación de que las carencias son muchas, preguntamos de esta lista de 10 elementos cuántos se poseen:

- formación
- experiencia
- idiomas
- voluntad
- imaginación
- salud
- apoyo del entorno
- constancia
- contactos
- optimismo

Al acabar la suma, decimos: “pues apóyate en los recursos que tienes en vez de lamentarte por los que no tienes”. Hay quien redescubre que tiene valores porque no era consciente de ellos al llevarlos “incorporados de serie”.

8. Llevar un diario de acciones y avances.

Para superar el “síndrome de indefensión aprendida” (haga lo que haga no sirve para nada, no consigo mi objetivo), se pueden ir anotando las acciones realizadas que nos acercan al trabajo deseado, y los avances evidentes: probar nuevas herramientas como haber ido a un evento de networking o tener perfil en LinkedIn, conseguir recomendaciones de antiguos jefes, haber logrado una entrevista, ...

Eso cambia la sensación de que “todo está parado”, “no avanzo”, ... por la de “estoy más cerca de mi objetivo”.

En resumen: ver qué pasos hemos dado, y qué hemos puesto de nuestra parte para que ocurrieran.

9. Celebraciones.

Por supuesto que la mayor celebración será cuando la persona desempleada consiga el trabajo buscado, pero mientras tanto merece la pena celebrar cada paso. Por varios motivos:

- a todos nos gusta el refuerzo positivo, y cuando tenemos jefe éste es el que nos lo proporciona, a veces con un simple reconocimiento al trabajo bien hecho. Y cuando estamos en el desempleo ¿quién nos valora el esfuerzo o los logros? Podemos ser nosotros mismos quienes los celebremos.
- las pequeñas celebraciones son anticipos de la celebración final. Nos indican que vamos por el buen camino, nos animan a redoblar los ánimos, le están diciendo a nuestro cerebro “Sí se puede”. Traen del futuro una pequeña muestra de lo que haremos cuando crucemos la meta.

10. Visualizaciones.

¿Cómo será el trabajo que vas a conseguir? ¿Qué se escucha? ¿Qué se ve? ¿Cómo huele? ¿Con quién estarás? Píntalo, descríbelo con palabras o dibujando. Recréate en él. Tu mente lo está percibiendo, y todos sabemos que actuamos diferente cuando no sabemos si algo es posible a cuando ya lo estamos viendo, aunque sea en una representación.

Mi mujer preparó durante año y medio unas oposiciones al Ayuntamiento de Zaragoza. Una compañera del grupo de opositores les decía *“Tenéis que veros en el puesto de trabajo que queréis, sentadas atendiendo a la gente, en una mesa con tu ordenador, tus archivos, ...”*. Las visualizaciones no hacen magia, pero en las ocasiones en que mi mujer tuvo momentos de flaqueza (“Esto es más duro de lo que pensaba”, “¿Qué pasará si no las apruebo?”, “No sé si debía haber dejado mi trabajo”, ...), la visualización le recordaba el motivo por el que cada día estudiaba ocho horas, con gran esfuerzo y sacrificio. En su caso, obtener un trabajo con estabilidad y con facilidades de conciliación. Ahora está trabajando en la mesa que imaginaba, y además de su fuerza de voluntad, estoy seguro de que las visualizaciones le proporcionaron parte del empuje que necesitaba en momentos críticos para no arrojar la toalla.

11. Afirmaciones.

Es habitual entre las personas en desempleo poner el foco en sus puntos débiles:

- soy demasiado mayor
- soy demasiado joven
- tengo una discapacidad y me descartarán de entrada
- no tengo el porcentaje de discapacidad que piden en muchos trabajos
- tengo poca formación
- tengo demasiada formación
- soy mujer en edad fértil
- no tengo idiomas
- no tengo experiencia
- etc

Esa sensación de “los demás tienen más oportunidades que yo” unido al sentimiento de “no hay prácticamente oportunidades” hace que los esfuerzos se antojen estériles.

Como “somos lo que comemos”, habrá que darle al cerebro algo de alimento esperanzador y positivo también ¿no?

Para compensar el aluvión de mensajes negativos y paralizantes que llegan cada día, se pueden repetir cada día frases que afirman que tenemos YA aquello que anhelamos:

Si confío poco en la gente	Hoy voy a encontrar personas que me ayudarán en mi camino
Si se me da mal la informática	Me gusta la informática y me ayuda a encontrar trabajo
Si se me dan mal el inglés	Tengo un nivel suficiente de inglés y me expreso correctamente
Si pienso que “todo está muy mal”	Voy a descubrir oportunidades que los demás no ven
Si pienso que la búsqueda es algo tedioso y desmotivante	Disfruto de la búsqueda de empleo y cada día doy un paso

Como soy de los que piensan que “A Dios rogando y con el mazo dando”, no se trata de dejar todo el trabajo a que “el Universo conspira a nuestro favor”, sino de aplicarnos en aquello que deseamos. El encontrar apoyo en personas, mejorar el nivel de informática o idiomas, encontrar ofertas, ... depende en gran medida de nosotros, y son éxitos que

se pueden comprar a plazos, concretamente en pagos diarios: “Cada día tiene su afán” y “Roma no se hizo en un día”, pero “Piano piano si arriva lontano”

Reemplazar el lenguaje negativo por otro positivo acaba afectando a nuestra manera de pensar (es la base de la Programación Neuro Lingüística). Si no dejamos de nombrar la crisis, le estamos cediendo un lugar privilegiado en nuestra vida. En el Programa de Fiestas de mi pueblo, los Saludas del Alcalde y la Comisión de Fiestas mencionaban esa odiosa palabra de seis letras: “A pesar de la cr.... que atravesamos” “A pesar de los tiempos de cr.... que estamos viviendo”. ¿A qué venimos, a pasarlo bien o a recordarnos que estamos en cr....?

12. El humor y la risoterapia

Cuando nos reímos de algo, estamos haciendo un exorcismo puesto que estamos sacando lo negativo de dentro de nosotros y lo convertimos en el objeto de nuestro humor. Le quitamos dramatismo, lo empequeñecemos, le quitamos poder, ya no estamos “dentro del problema”.

Cada vez más programas de empleo utilizan sesiones de risoterapia por los beneficios físicos y mentales que conlleva, al hacer más liviana la carga y relativizar la gravedad de la situación.

El ver que otras personas están atravesando también dificultades sirve para compararnos y ver que si ellas hacen frente a situaciones quizás incluso más complicadas, son un ejemplo para nosotros.

13. Acompañante.

Las personas desempleadas más golpeadas psicológicamente van descendiendo peldaños en una especie de “Pirámide de Maslow inversa”:

- desearían un trabajo vocacional, bien pagado, y cerca de su casa
- y si no, un trabajo “alimenticio” que cubra sus gastos
- y si no, un curso para desempleados que aumente su formación
- y si no, un orientador que les ayude
- y si no, al menos alguien que les escuche

En la parte más baja de las expectativas, se encuentra la necesidad de comunicarnos, de ser escuchados, sentir que le importamos a alguien.

Por eso proponemos la figura del acompañante: alguien de confianza al que le podemos contar cuál es nuestra planificación, qué vamos haciendo, y cómo lo evaluamos. “Una pena compartida es media pena, y una alegría compartida es doble alegría”. Solemos decir que bastante dura es la búsqueda de empleo, para además hacerla en solitario.

Cuando una persona emprende un reto ambicioso (ponerse en forma, dejar de fumar, estudiar un idioma, ...) tiene más papeletas de llegar hasta el final si lo hace de forma acompañada. Porque la actividad y el ejemplo de los demás nos arrastra. Y si salvamos los días que menos nos apetece gracias a la llamada e insistencia de los demás, llegaremos a los días que más nos apetece donde no necesitamos estímulo externo.

Se atribuye a Rafa Nadal la frase *“Lo que te hace ganar es esforzarte también cuando no te apetece”*. Yo diría *“sobre todo cuando no te apetece”*.

Y para esos días en los que no apetece nada, qué mejor que contar con el apoyo de alguien que te escucha, te da un empujón, reconoce tu esfuerzo, o simplemente comparte un rato de conversación de la que salimos con más energía.

No podemos olvidar que somos seres relacionales, necesitamos relacionarnos con otros. Incluso Tom Hanks se inventa un amigo imaginario para hablar con él en la película “Náufrago”, ya que la falta de comunicación es peor que la soledad.

Puesto que todas las emociones se contagian ¿por qué no “arrimarnos” a aquellas personas que transmiten emociones positivas? Personas activas, optimistas, motivadoras, alegres, ... Su medicina es un buen antídoto contra el desánimo. Si tuviera que dar un solo consejo a una persona en búsqueda real de empleo, sería “Rodéate de gente positiva”.

Hay que ser muy fuerte para reconocerse débil y pedir ayuda, pero “quien pide un favor hace felices a dos personas”.



14. El oasis

Frente al desgaste que supone la búsqueda de empleo, podemos crear un lugar real o imaginado, físico o mental, en el que hallar el descanso y la paz.

Puede ser un lugar como el gimnasio, o un acto como tomar un buen café, el ritual de leer un libro que nos gusta, cuidar a nuestra mascota, el rato de meditación, ...

Es nuestro oasis. Es nuestro lugar o momento. Cogemos aire y energía para seguir con nuestro reto.

Hasta los coches de fórmula uno paran varias a veces en una carrera a repostar o cambiar neumáticos. Si intentaran hacerla de tirón, nunca llegarían a meta.

15. Reflexión final

La situación actual conlleva un alto coste en infelicidad personal (depresiones, ansiedad...) pero también ha hecho florecer muchas iniciativas solidarias. En Zaragoza, sin ir más lejos, ha habido al menos tres entidades que yo conozca que han ofrecido recientemente cursos gratis de búsqueda de empleo: Os Zagales, Kühnel, y la Asociación de Mujeres Santa Bárbara (Miralbueno).

La adversidad tiene un lado positivo, y es que nos hace sacar lo mejor de nosotros mismos. Llámese constancia, adaptación, creatividad, replantearnos nuestra escala de valores, o volver a lo esencial.

15. Los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera: Entre emoción, cognición y aprendizaje específico.

Laurane Jarie

Facultad de educación

Universidad de Zaragoza

1. Resumen

El presente artículo tiene como objetivo general de proponer una reflexión sobre la influencia de los componentes afectivos-emocionales en el nivel de aprendizaje de estudiantes de francés como lengua extranjera, extendiendo el tema a la novedad educativa del bilingüismo. Para llevar a cabo la investigación nos plantearemos diferentes variables como la afectividad y en particular nos centraremos en los diferentes componentes afectivos-emocionales, de modo que el estudio se concreta en motivación, autoestima y ansiedad y, por último, el nivel de aprendizaje en francés como lengua extranjera (FLE). Nuestra pregunta de investigación pretende dar respuesta a: ¿Los componentes afectivos-emocionales de la motivación, la autoestima y la ansiedad influyen en el aprendizaje del francés como lengua extranjera de los alumnos?

Abstract

The present article takes as a general aim the study of the influence of the affective-emotional components in the students' level of learning of Frenchman as foreign language. To realize to end the investigation we will appear different variables like: the affectibility and especially we will centre on the different affective-emotional components that are the motivation, the autoesteem and the anxiety (As independent variable) and since (Dependent) variable helps the level of learning in French as foreign language. Our problem of investigation is to know if: the affective-emotional components of the motivation, do the autoesteem and the anxiety influence the learning of the pupils?

2. Introducción

Hoy en día ya nadie pone en duda la importancia de la afectividad en el aprendizaje y rendimiento en lenguas extranjeras, y, de forma general, en el ámbito educativo. Sin embargo, interesa seguir investigando estas líneas con el fin de mejorar la praxis docente determinando que componentes de la afectividad intervienen en el rendimiento y, sobre todo, en el cómo. Con un mejor conocimiento de la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje y rendimiento escolar se podrían desarrollar programas educativos que favorezcan de manera consciente³⁰ esos aspectos afectivos en nuestros alumnos. En esta nuestra reflexión partimos de la idea de Stevick (1980) según la cual el éxito en un aula de lengua extranjera no depende de los materiales o las tecnologías utilizadas sino más bien de los que pasa en *foro* interior de las diferentes personas que lo componen, entendiendo por *foro* interior los aspectos afectivos-emocionales como la motivación, la ansiedad, el estrés y la autoestima. En esta línea se realiza la presente propuesta de trabajo, dado que viene motivado por conocer la influencia entre afectividad y el aprendizaje en lengua extranjera francés, actualizando también nuestra reflexión a la novedad educativa del bilingüismo.

2.2 Emoción y aprendizaje bilingüe

Durante muchos años nuestras instituciones educativas se centraban en lo cognitivo dejando así de lado todas las cuestiones relacionadas con lo emocional y los afectos; sin embargo, al trabajar con personas humanas que piensan sienten y sueñan (Sabiron 2012) esta focalización educativa en lo cognitivo ha tenido grandes consecuencias sociales que nos han conducido a fracasos en el ámbito educativo (Arnold, 2006). Frente a esta concepción - que calificamos de “estrecha”- se han desarrollado críticas que han reivindicado la importancia de la afectividad en la institución educativa. Carl Rogers (1975), psicólogo³¹, ha puesto de relieve la importancia, para un mejor aprendizaje y rendimiento, tanto de los aspectos cognitivos que de los factores afectivo-emocionales en los procesos educativos. Nos interesa subrayar que lo cognitivo y lo emocional no son dos entidades separadas (Döring, 2012) sino que se trata de dimensiones complementarias (Mestre y Fernandez, 2007) y esto supone³² que las destrezas

³⁰ Aquí se introduce el concepto de Inteligencia emocional, (Mayer, Salovey, Caruso, 2002)

³¹ Carl Rogers, psicólogo educador con procedencia fundamentalmente humanista, criticaba las instituciones educativas de los años 70' considerando que sólo se interesaban y valoraban los aspectos estrictamente cognitivos conduciendo así al fracaso social de estas mismas.

³² En el ámbito de las lenguas extranjeras también

cognitivas y el aprendizaje están relacionados con el estado emocional del alumnado (Marins de Andare y Ojeda, 2010). Lo emocional formando parte de nuestras vidas en cada momento (Zaccagnini, 2004) también están en la institución educativa, en nuestras aulas de lenguas extranjeras y en nuestros profesores y alumnos.

Siempre, por tradición occidental, se ha separado cognición y emoción, desde los griegos, pasando por la concepción dualista de Descartes y hasta en algunos modelos psicológicos más populares³³, se han considerado que la razón y la pasión eran dos entidades distintas cuya una (la razón) primaba significativamente sobre la otra (la pasión) (Fernández y Ramos, 1999). En la literatura científica actual ya se sobrepasa la tradicional oposición “emoción vs cognición”, en la cual se reivindicaba la hegemonía³⁴ del “*cogito*”, para considerar las dos dimensiones, afectiva y cognitiva, como una unidad que facilite el proceso de aprendizaje (Marcos-Llinas, 2007). Como un “todo” inter-dependiente que “rompe con la creencia tradicional de que las emociones están subordinadas a la cognición” (Marcos-Llinas, 2007: 676). Por consiguiente, lo cognitivo y lo emocional no son dos entidades separadas (Döring, 2012) sino que complementarias (Mestre y Fernandez, 2007) lo que supone³⁵, considerando que “cognición” conlleva “aprendizaje”, que las destrezas cognitivas y el aprendizaje están relacionados con el estado emocional del alumnado (Marins de Andare y Ojeda, 2010). Ya se ha establecido previamente que emoción y cognición son dos entidades que coexisten en nuestra humanidad, y, como lo hemos ya mencionado, que cognición y aprendizaje también pero ¿En qué sentido se unen? Sabemos³⁶ que los procesos cognitivos y el aprendizaje son dos procedimientos complejos que se distinguen a la vez que se completan (Beltrán y Genovard, 1999). Puesto que la palabra “cognición” viene del latín *cognitio* y se define como la acción de conocer, como el conocimiento, podemos asentir que la palabra cognición se refiere al proceso genérico por el cual los individuos apoderan conocimientos (Blanch, y *al.*, 2009) y por consiguiente se considera la actividad cognitiva como el procesamiento de la información por parte de los sujetos. El aprendizaje se define comúnmente como aquel proceso subjetivo de adquisición de actitudes, valores, comportamientos y habilidades conceptuales que se hace posible gracias a la experiencia o la enseñanza³⁷ (Fernández, 1997). El aprendizaje implica

³³Cognitivo conductual

³⁴En este momento era la usanza.

³⁵ En el ámbito de las lenguas extranjeras también

³⁶Aquí entendemos cognición y aprendizaje desde una perspectiva mas didáctica que psicológica

³⁷No nos olvidamos del giro didáctico y pedagógico que considera el aprendizaje como un proceso de

necesariamente la enseñanza, por alguien – véase el profesor - o por algo – el ambiente, el contexto-. Es un proceso individual de cambio interno al sujeto y relacionado a una acción externa que provoca una transformación de las conductas (Foucambert, 1976). Entendemos pues que la cognición y el aprendizaje se unen en el sentido de que son dos mecanismos de los individuos que permiten la adquisición de conocimientos³⁸. El aprendizaje se distingue al ser un procedimiento subjetivo e individualizado que conduce a la transformación del sujeto y que depende de una interacción externa con el entorno, mientras que la cognición es un mecanismo mental, independiente que permite al sujeto proceder la información. Aprendizaje e cognición son dos entidades inter-dependientes, es decir que, para que el aprendizaje se produzca, necesitamos la utilización de procesos cognitivos y que esos procesos cognitivos no se pueden solicitar sin aprendizaje. La emoción, la cognición y el aprendizaje se entienden entonces como dimensiones relacionadas y complementarias las unas con las otras. Considerarlas de formas separadas³⁹ nos puede, efectivamente, proporcionar más conocimientos específicos muy útiles sin embargo en los seres humanos, en nuestra humanidad diaria esas dimensiones interactúan, y como ya lo decía Aristóteles⁴⁰ “El todo es más que la suma de sus partes”, así que valorarlas como una unidad nos abre la posibilidad de llegar a entender los fenómenos, aquí educativos, desde una perspectiva más holística, por lo tanto, quizás más adecuada⁴¹.

Ahora que hemos explicado las relaciones que entretenían cada parte del famoso “bucle”⁴² conviene considerarlas en su unidad y desde de la perspectiva del aprendizaje ya que es lo que se pretende en esta investigación.

El psique humano se suele definir y caracterizar poniendo de relieve las diferentes partes que lo componen y destacan tres grandes dimensiones: En primer lugar⁴³, la del aprendizaje y de la cognición; en segundo, la de las actitudes y, para terminar, la de la afectividad. Esos diferentes componentes interactúan entre sí creando un círculo inter-dependiente multi-dimensional que hace del ser humano un referente complejo⁴⁴. Nuestra afectividad influye en los procesos cognitivos y nuestras actitudes ¿Quién

enseñanza-aprendizaje.

³⁸Muy propios del ser humano. Es lo que nos distingue, en parte, de los animales.

³⁹Desde la perspectiva del paradigma positivista el reduccionismo de los fenómenos para hacer posible su estudio ha inducido grandes avances en el ámbito científico que no podemos negar.

⁴⁰Metafísica, delta,4

⁴¹En nuestra investigación.

⁴²Se explicita lo que se entiende por “ bucle” en el párrafo 1.1.c

⁴³En ningún caso nuestra intención es establecer una jerarquía sino nombrar los diferentes componentes.

⁴⁴La complejidad del ser humano, irse a Arraiz y Sabiron (2012)

nunca al sentirse triste no conseguía concentrarse en clase y tenía una actitud distante hacia sus compañeros? No obstante, el pensamiento también interviene en nuestro estado emocional y en nuestro comportamiento; de hecho, cuando pensamos haber hecho algo mal solemos sentir culpabilidad y esto nos induce a ir a disculparnos. Para terminar, nuestras acciones también participan en nuestra afectividad y pensamiento: No he conseguido hacer la tarea, siento frustración y pienso que no valgo. Al presentar un modelo triangular dinámico nuestra intención consiste en subrayar la importancia de cada uno de los “ingredientes” del ser humano sin establecer, por eso, un orden lineal de causa efecto entre ellos.

No obstante en esta nuestra investigación nuestra intención consiste en conocer mejor cómo la afectividad influye en el nivel aprendizaje, por eso hemos tomado la decisión de partir de este polo del psique humano. Al centrarnos sobre las posibles relaciones que entretienen en los factores afectivo-emocionales en el aprendizaje conviene tener más información sobre la afectividad, y, por eso, acercarnos el concepto de inteligencia emocional adquiere un especial sentido. Esta transición puede aparecer un poco artificial pero el concepto de inteligencia emocional nos permite definir, dentro del polo de la afectividad, los componentes afectivos existentes, es decir, cuáles son nuestras emociones, discriminar cuáles de ellas pueden ser más pertinentes al momento de estudiar su importancia en el aprendizaje y de ver en qué medida puede afectar al rendimiento. La inteligencia emocional, centrándonos en el modelo⁴⁵ cercano al de Salovey y Mayer (1990), se puede definir como:

“Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios 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)

Nuestro trabajo se acerca al concepto de Inteligencia Emocional en tanto que nos interesa definir, discriminar las emociones de la motivación, ansiedad y autoestima con el deseo de comprender en qué medida afectan al rendimiento académico. Muchas de las investigaciones, planteadas con metodología eminentemente cuantitativa (experimental, cuasi-experimental, selectiva), que se han realizado a cabo para determinar la influencia o relación de los factores afectivos en el aprendizaje o en el

⁴⁵Hay que ser conscientes de que existen diferentes modelos (IE de rasgo o como procesamiento de la información) científicos de Inteligencia emocional, aquí nos centramos en el de Salovey y Mayer ya que aunque haya diferentes modelos ninguno se oponen entre sí, en otras palabras son complementarios.

rendimiento, de forma general, y en nuestro caso, para un idioma extranjero han puesto de relieve que la motivación, automotivación, la autoestima y la empatía son los componentes afectivos que favorecen más un aprendizaje significativo y un rendimiento alto en idiomas mientras el estrés, la ansiedad, la falta de autoestima y el estrés eran los factores que más lo perjudican (Raby, 2006; Marins de Andare y Ojeda, 2010). Según, Benoît Galand la autoestima y la motivación permiten a los aprendices afrontar los nuevos saberes e interiorizarlos de manera significativa mientras la ansiedad y el estrés actúan como emociones que bloquean el aprendizaje (Galand, 2006).

2.3 Motivación autoestima y ansiedad lingüística

Los factores afectivos de la motivación, autoestima y ansiedad, se han relevado los más significativos en la influencia que ejercen en el rendimiento. La motivación se considera como uno de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera⁴⁶(Marins de Andare y Ojeda, 2010) y que, en la palabras de Bisquerra, “está íntimamente relacionado con la emoción”; de este modo, si consideramos que “la puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción” (Bisquerra, 2005 : 98) marcamos claramente la relación consubstancial entre motivación y factor afectivo-emocional. Aquí nos interesa hacer énfasis en la motivación del aprendiz sabiendo que este constructo del ámbito psico-educativo es bastante amplio, propio de cada persona y difícil, pues, de enmarcar; sin embargo, Williams y Bruden (1999: 128) nos proponen una definición de la motivación como “Un estado de activación cognitiva y emocional”⁴⁷ que puede depender de factores internos (metas, curiosidad...) como externos (pares, familia, intereses...) (García y Betoret, 1997 ; Marins de Andare y Ojeda, 2010) . Se sabe igualmente, en el contexto educativo que tanto las expectativas y necesidades del alumno como la metodología educativa adoptada por el profesor influencia en la motivación (García y Betoret, 1997). Así que interesarnos a la motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera francés supone tener en cuenta al alumno (tanto en su motivación intrínseca que intrínseca) y al profesor tanto en papel/rol que desempeña como en su propia motivación

La autoestima aparece como un factor afectivo-emocional fundamental en el aula de idiomas. Oxford (2000: 85) dice que es necesario “favoriser l’estime de soi et la

⁴⁶ Y sobre todo cuando este ultimo no se realiza en un contexto de inmersión

⁴⁷ Aquí volvemos a encontrar la relación emoción-cognición desarrollada en la primera parte de nuestro marco teórico

confiance en soi des élèves [...] comme un trait permanent, leur offrant des opportunités pour qu'ils puissent réussir dans la classe de langue". Podemos considerar la autoestima como un proceso de valoración realizado por el sujeto sobre su propia eficacia y que el profesor puede fomentar en clase proporcionando un ambiente propicio al desarrollo de este último. La autoestima va a favorecer los procesos cognitivos del aprendizaje de una lengua extranjera y también puede conllevar una mejora del rendimiento escolar (Arnold, 2006), se considera pues como imprescindible al nivel educativo y didáctico⁴⁸ fomentarla en los alumnos y en el profesor mismo para que la transmita a sus aprendices (Arnold y Brown, 2000). Sin embargo, en clase de idioma extranjero aparece un "problema"⁴⁹, en efecto, los alumnos, además de poder sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privado de la posibilidad⁵⁰ de comunicarse en su idioma nativo y habitual (Marins de Andare y Ojeda, 2010) lo que puede inducir una situación que va a atentar a su autoestima y en la cual se van a percibir como ineficaces. Pues, en la clase de idiomas (extranjeros) el factor afectivo-emocional de la autoestima puede ser determinante tanto en el aprendizaje como en el rendimiento académico⁵¹ del alumno.

La ansiedad es una emoción⁵² que podemos calificar vulgarmente de "negativa" (Bisquerra, 2009) y que se puede entender como "la percepción de un suceso que altera a la normalidad [...] provoca un sentimiento intensamente negativo, determina la atención, va acompañado de preocupaciones y miedo, y, frecuentemente, de sensaciones de ahogo." (Marina y López Penas, 2000: 124). Por el contrario, en la clase de idiomas podemos entender la ansiedad de una forma positiva considerándola como un estímulo temporal y pasajero para el alumno (En caso de que el alumno ya tenga un buen dominio y rendimiento en la asignatura), o de forma negativa como la aprensión, el estrés o el miedo más permanente que el alumno siente cuando debe de realizar una tarea, sobre todo comunicativa, en el idioma extranjero en cuestión, en este caso puede verse afectado el aprendizaje (Marins de Andare y Ojeda, 2010). Los alumnos desarrollan niveles de ansiedad altos frente a la clase de idiomas porque no disponen de un instrumento lingüístico estable, hay que comunicar delante los otros compañeros y la situación comunicativa hacen que se sienten vulnerables y extranjeros (Arnold y Brown,

⁴⁸Con didáctico nos referimos a las metodologías de enseñanza-aprendizaje propias de la asignatura, aquí el francés LE

⁴⁹ "Problema" que el profesor deberá de controlar para no provocar un bloqueo lingüístico

⁵⁰Posibilidad o quizás libertad ...

⁵¹Nos planteamos que pueda provocar hasta situaciones de "fracaso escolar".

⁵²O, quizás, sería más apropiado decir un "sentimiento", (Marina y López Penas, 2000)

2000). Esta situación de ansiedad puede ser un obstáculo en la obtención de los objetivos de aprendizaje y en el rendimiento académico del alumno (Arnold, 2006).

En el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero se desarrolla un tipo de ansiedad distinto a la general que se llama ansiedad lingüística *language anxiety* y que consiste en desarrollar la emoción de la ansiedad ante el idioma. Este nuevo concepto se caracteriza por ser un tipo de ansiedad causado únicamente por el aprendizaje o el uso de otro idioma (Gardner y MacIntyre, 1991), se acerca mucho, desde un punto de vista curricular, a las competencias comunicativas extremadamente fomentadas en nuestros alumnos y que constituyen según Young (1999, XII) la esencia del aprendizaje de un idioma.

“La esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan” (Young, 1999, XII)

Horwitz (1986) define la ansiedad lingüística como:

“Un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimiento y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”.

Gardner y MacIntyre (1991) basándose en los trabajos de Horwitz (1986) entienden la ansiedad lingüística o la ansiedad ante el idioma como la aprensión, el miedo hasta el temor que un sujeto padece cuando tiene que actuar o realizar una tarea en un segundo idioma o lengua. Han podido establecer que la ansiedad lingüística viene de la asociación, por parte del alumno, de los problemas típicos del aprendizaje de idiomas (sonidos, fonemas, estructuras sintácticas, etc.) a una imposibilidad de realizar la acción. La repetición de este fenómeno de bloqueo provoca en el alumno una asociación, una “Anxiety arousal” [activación de la ansiedad] que genera la ansiedad lingüística. Este tipo de ansiedad distinto a la ansiedad general se puede medir gracias a la escala de FLCAS “Foreign language classroom anxiety scale” desarrollada por Horwitz. La ansiedad lingüística constituye un problema considerable en el aprendizaje de los idiomas. Sin embargo, extrapolándolo a los centros bilingües puede llegar a tener grandes consecuencias educativas y hasta conducir a ciertos alumnos a situaciones de fracaso escolar.

Después de haber definido los factores afectivos-emocionales y cuando nos interesa saber si los componentes afectivos-emocionales de la motivación, la autoestima y la

ansiedad influyen en el nivel de aprendizaje de los alumnos, conviene dedicar algunas líneas a lo que entendemos por nivel de aprendizaje. En este caso proponemos una visión “didáctica” o “curricular” del concepto de aprendizaje. Es decir, nos alejamos de una perspectiva psicológica del aprendizaje como conjunto de procesos cognitivos y nos centramos en los objetivos curriculares definidos por el profesor y la institución educativa. En este caso, la noción de nivel de aprendizaje puede acercarse a la de rendimiento académico en el sentido de que el aprendizaje de los alumnos se mide a través de pruebas académicas que establecen el nivel de rendimiento.

La importancia de la afectividad⁵³ en el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido subrayada por varios autores (Cuq, 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004) que han puesto de relieve que las emociones pueden determinar un aprendizaje significativo y que los factores afectivos-emocionales constituyen una variable determinante en la cuestión del aprendizaje de lenguas extranjeras. Al nivel más político-educativo, la importancia de la emoción ha sido reconocida por la institución educativa en el año 2001 cuando el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL) estableció en el párrafo 5.1.3 la necesidad de desarrollar la “competencia existencial” o “el saber ser/savoir être” en el alumnado⁵⁴ con el fin de poder enfrentarse a las diferentes situaciones comunicativas intrínsecas al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta competencia fomenta la capacidad de desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y su cultura favoreciendo el aprendizaje y la motivación hacia ella (Marins de Andare y Ojeda, 2010).

“La actividad de comunicación de los usuarios y aprendices no solo está afectada por sus conocimientos, su entendimiento y aptitudes pero también por factores personales relacionados con su personalidad propia y caracterizadas por aptitudes, motivaciones, valores, creencias y tipos de personalidad que constituyen su identidad” (CECRL⁵⁵: 84). Los factores personales y actitudes positivas mencionados en el MCERL adquieren sentido en el estudio de los aspectos afectivos-emocionales los cuales pueden influir en el aprendizaje. Arnold y Brown (2000) afirmaban, de hecho, que fomentar/estimular esos factores afectivos positivos como lo son la autoestima, la motivación o la empatía facilitaba el aprendizaje de la lengua extranjera. Conviene pues ahora definir⁵⁶ cuáles

⁵³ Aquí entendemos afectividad como los factores afectivos-emocionales

⁵⁴ Además de la competencia lingüística, la competencia existencial esta presentada como una sub-competencia de las competencias generales.

⁵⁵ CECRL es la versión francesa del MCERL.

⁵⁶ Se pretende operativizar la variable independiente.

son esos factores afectivos que nos interesan en el presente estudio –no sólo los positivos⁵⁷– que pensamos que pueden influir en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como ya se ha comentado con anterioridad, sabemos que, dentro de la comunidad científica y educativa “se acepta la influencia de la afectividad en el proceso de aprendizaje” (Conte y al., 2008: 125) y que esta influencia afectivo-emocional se relaciona tanto con el proceso necesario para realizar la tarea como con el propio objeto de estudio. Sin embargo, “no se profundiza suficientemente en su estudio” (Conte y al., 2008: 125) en el sentido de que todavía no se dispone de un conocimiento especializado a las áreas curriculares específicas⁵⁸. En el caso del estudio que nos ocupa –el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera y, concretamente, el bilingüe francés– pueden ocurrir dos fenómenos. En primer lugar, el proceso de aprendizaje del idioma francés puede verse afectado por factores afectivos emocionales. En segundo lugar, si en un contexto bilingüe el proceso para realizar la tarea y acceder al objeto del estudio en una asignatura en concreto consiste, en una gran parte, en utilizar y dominar este instrumento lingüístico no maternal, el aprendizaje de dicha asignatura puede verse igualmente afectado, a modo de “efecto dominó”. Desde una perspectiva calificada como “científica” la relevancia de la investigación es doble: Obviamente, el estudio sobre la influencia de los factores afectivos en el rendimiento en LE pero, además en escenarios bilingües nos proporciona información tanto del nivel de aprendizaje en el idioma como sobre el nivel en otras asignaturas que utilizan este idioma. Al nivel más praxiológico, es decir, claramente orientado hacia la práctica docente, esta investigación justifica su utilidad en dos cuestiones. Primeramente, considerando la idea según la cual “la situación del aprendiz frente a la tarea o al objeto de estudio suscita una serie de emociones que el maestro debe conocer y tener en cuenta si quiere llevar a cabo con éxito su función educativa” (Conte y al., 2008:126), los resultados podrían tener la pretensión de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE en su área curricular específica y ayudar al docente a cumplir con su cargo educativo con un ejercicio consciente⁵⁹. “La influencia de la variabilidad personal en la actividad educativa nos obliga a elaborar las actividades docentes teniendo en cuenta las características de sus participantes” (Beltrán y Genovard, 1999: 259). Segundo, y en el

⁵⁷Dicotomía entre emociones positivas y negativas, referirse a Bisquerra (2009).

⁵⁸Las diferentes materias disciplinares.

⁵⁹Con consciente nos referimos a que el docente conozca todos los factores que afectan al proceso educativo.

caso de un centro escolar bilingüe, el conocimiento de la influencia de diversos factores en la LE y en sus variados usos curriculares podría llevar a una revisión y reorganización de las diferentes modalidades de implantación del bilingüismo en los centros escolares. Finalmente, según la posibilidad de generalización de los resultados, incluso se podría replantear el prototipo del bilingüismo escolar en Aragón.

3. Bibliografía

- AGUADO, L. (2005). Emoción, afecto y motivación. *Psicología y Educación*. Alianza Editorial.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, C.U.P.
- ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid : C.U.P.
- ARNOLD, J. y BROWN, D. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- BARALO, M. (1998). *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid. Fundación Antonio de Lebrija.
- BELTRÁN LLERA, J. y GENOVAR ROSSELLÓ, C. (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Síntesis psicología.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BLANCH, S. et al. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Retrieved from: <http://www.um.es/ead/red/M8>
- CHASTAIN, K. (1975). Affective and Ability Factors In Second Language Acquisition. *Language learning*, 25 (1).
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre commun européen de référence en langues: Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé international.
- DÖRING, S. (2012). Emoción y razón, *Cuadernos MyC*, 2.

- FERNANDEZ-ABASCAL, E.G (1997). *Psicología general, motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro De Estudios Ramón Areces S A.
- FERNANDEZ BERROCAL, P y RAMOS DÍAZ, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 247-260.
- GALAND, B. (2006). La motivation scolaire: approches récentes et perspectives pratiques. *Revue française de pédagogie*, 155 (2).
- GALAND, B. (2006). Avoir confiance en soi. In Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (dir), *Apprendre et faire apprendre*, Puf.
- GARCIA BACETE, F.J. y BETORET, F.D. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 0 (1). Retrieved from: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- GARCÍA GALINDO, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista autodidacta*, 5 (1), 41-55.
- GARDNER R .C y MACLNTYRE, P. D. (1991). Language Anxiety : Its Relationship to Other Anxieties ans to Processing in Native and Second languages . *Language learning*, 41 (4), 513-534.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós. (Edición en inglés: 1993).
- GARGALLO LOPEZ, B. y PUIG MORATAL, J. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista española de pedagogía*, 206, 137-164.
- GOLEMAN, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HORWITZ E.K., HORWITZ, M.B y Cope, J. (1986). Foreign language Classroom Anxiety. *Modern language journal*, 70, 125-132.
- HORWITZ, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B., & COPE, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- HORWITZ, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- MACINTYRE, P.D., & GARDNER, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MANGA, A.M (2008). Lengua segunda, Lengua extranjera: Factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16.

- MARCOS-LLINAS, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlinguística*, 17, 676-678.
- MARINA, J.A., y López Penas, M. (2000). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- MARINS DE ANDARE, P. y J.R. OJEDA, (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista de lingüística Teórica y Aplicada*, 48, I sem, 51-74.
- MAYER, J.D, SALOVEY, P. et CARUSO, D. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- MAYER, J. D, SALOVEY, P. et CARUSO, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- MAYER, J. D., y SALOVEY P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings, *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.
- MESTRE, J.M. y FERNANDEZ- BERROCAL, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- RABY, F. (2006). Vers une mixité équitable? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 142 (2), 215-227. Retrieved from: www.cairn.info/revue-ela-2006-2-page-215.htm
- ROGERS, C. (1975). An interview with Carl Rogers. *Practical Psychology for Physicians* 2 (8), 43-49.
- RONCEL VEGA, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de didáctica ELE*, 7, 1-20.
- SALOVEY, P. & MAYER, D, (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea. Madrid.
- TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- VIVED CONTE, E. Y VICEN FERRANDO. M. J. (2008). *Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza.
- YOUNG, D. (1999). *Affect in Foreign language and second language learning*. EE.UU. McGraw-Hill
- ZACCAGNINI, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

16. Aprender a ser personas

Rosa Mª Llorente García.

C.E.I.P Ramiro Soláns (Zaragoza)

1. Presentación

Delors J. en “Los cuatro pilares de la educación” (1996) hablaba de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI) . Afirmaba que *“La función esencial de la educación es conceder a todos los seres humano la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que su talento alcance la plenitud”*.

Recojo estas palabras porque en ellas está recogido el sentir de este Programa.

“Aprender a ser personas” es un Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional que favorece la formación de una personalidad equilibrada partiendo del trabajo en aspectos como autoconocimiento/autoestima, conciencia y regulación emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida.

Constituye una herramienta de trabajo en los centros para reforzar la competencia social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal y Aprender a Aprender, desde el aprendizaje organizado, además de un instrumento de prevención cuyo objetivo final es la mejora de la convivencia en los centros.

Se basa en la organización estructurada del aprendizaje en el marco de la Educación Emocional. Hay estudios que demuestran que la mejora de la inteligencia emocional produce beneficios sobre las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, favorece el rendimiento académico y los comportamientos adaptados socialmente.

2. Fundamentación teórica

Los fundamentos teóricos son:

- La LOE que determina la necesidad de trabajar la competencia social y ciudadana.
- El concepto de Inteligencia emocional de I.E. de de P. SALOVEY y J. MAYER (1.990): Incluyen la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el concepto de *“Inteligencia emocional” como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y de*

los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo”.

- Luria y Vigotski atribuyen al lenguaje una función directiva y reguladora del comportamiento.
- La obra de Bisquerra "Educación emocional y bienestar" (2.000) y de Álvarez y otros "Diseño y evaluación de programas de educación emocional" (2.001). El programa debe estar contextualizado en el centro educativo, y atender a la edad del alumnado y sus necesidades.
- Los programas de M^a Victoria Trianes para el desarrollo de la "competencia social" al identificarme con su enfoque humanista (centrado en procesos afectivos de aceptación del alumno y comprensión interpersonal y en la creencia de que los individuos se dirigen hacia el crecimiento personal y el ajuste), constructivista (entendido como construcción de competencias personales a través del aprendizaje desarrollado en la escuela y la participación activa en su desarrollo) y sociocultural (como marco para una educación de competencias sociales e interpersonales dentro del aula).

3. Contextualización

El CEIP "Ramiro Soláns", donde se está desarrollando esta experiencia desde hace diez cursos, está situado en el barrio Oliver de Zaragoza. Se trata de un barrio donde hay un fuerte sentir como "barrio" con una interrelación importante entre todos los Servicios e Instituciones que trabajamos en el mismo.

Escolarizaba la población de un barrio obrero, después se convierte en un centro de etnia gitana (99%). Pero con la llegada de población inmigrante la situación ha cambiado y en la actualidad matriculamos: 60% de etnia gitana, 35% de población inmigrante (19 nacionalidades) y 5% de otros.

La situación social de nuestro alumnado se corresponde con un nivel socioeconómico y cultural bajo o muy bajo. En bastantes casos rozando la marginalidad.

Las familias de etnia gitana poseen:

- .- Bajo nivel de instrucción (analfabetismo).
- .- Situación económica precaria (subsisten con ayudas sociales).
- .- Bajo nivel de expectativas.
- .- La desventaja social genera desajustes personales.
- .- Comportamientos violentos.

La población inmigrante:

- .- Predomina el nivel bajo de instrucción.
- .- Prioridad por subsistir.
- .- Familias desestructuradas.

Por todas estas características, la Administración educativa autoriza al centro a una organización específica y la provisión de plazas se realiza a través de una Comisión de Servicios.

Las características de nuestro alumnado están determinadas por su entorno si bien podemos diferenciar dos grandes grupos:

1. El alumnado de etnia gitana caracterizado por baja autoestima, alto nivel de frustración, inestabilidad emocional, impulsividad y falta de Habilidades Sociales y de estrategias de resolución de conflictos.
2. El alumnado inmigrante: La llegada de esta población ha mejorado el centro pues en ellos han encontrado un referente positivo de trabajo y de comportamiento pero también ha generado problemas de "xenofobia".

Nos encontramos con distintos tipos de conflictos:

- .- Entre iguales (etnia gitana) por su impulsividad y tendencia a la agresividad verbal y física.
- .- Hacia el alumnado inmigrante por actitudes "xenófobas".
- .- Entre alumnos/as- profesorado por la reproducción de modelos de su entorno.

Actualmente, podemos afirmar que la convivencia del centro ha mejorado ya que la puesta en marcha de este Programa ha permitido dotar a nuestros alumnos/as de unas estrategias adecuadas además de crear en el aula unos espacios donde compartir experiencias y reflexionar sobre la responsabilidad individual colectiva para que el centro funcione mejor.

4. Objetivos

Los objetivos se elaboran tomando como referencia la LOE en el ámbito referido a la competencia social y ciudadana.

Objetivos generales:

En relación al centro son:

- Mejorar el clima de las aulas y del centro a partir de un mejor conocimiento mutuo.

- Crear un espacio en las aulas donde habite el diálogo, la comprensión y la comunicación de vivencias personales en un marco de respeto.
- Concienciar de la necesidad de la educación emocional en las escuelas.
- Prevenir la aparición de conflictos.
- Introducir la mediación entre iguales como herramienta de mejora de la convivencia.
- Potenciar el rol personalizar-socializador de los profesores sobre el rol académico. Permite trabajar las competencias emocionales: personas más autónomas y positivas; prosociales: personas asertivas y expresivas y éticas, personas que tomen decisiones creativas y responsables.
- Y apostar por una prevención integral, una prevención global de todo tipo de riesgos: psíquicos, sociales, drogas y prevenir desde la cultura organizativa y la tutoría.

En cuanto al alumnado:

- Formar en los alumnos como personas que van creciendo hacia un ajuste personal para favorecer así la construcción de competencias personales y sociales necesarias para tener éxito en la vida.
- Formar ciudadanos del s. XXI, activos, seguros, confiados, reflexivos, pensantes y responsables.
- Crear un sentimiento de grupo en las aulas a partir del conocimiento mutuo.
- Prevenir la aparición de conductas de riesgo social.
- Potenciar la empatía.
- Asumir habilidades y estrategias que les permitan desenvolverse adecuadamente en su vida.
- Prevenir la aparición de conductas de riesgo social.

4.1. Objetivos específicos para cada uno de los bloques temáticos:

AUTOCONOCIMIENTO/AUTOESTIMA

- Aprender a conocerse mejor (autoimagen, rasgos de personalidad,..).
- Desarrollo una autoestima positiva.
- Potenciar la empatía entre compañeros.

EMOCIONES:

- Identificar y analizar las emociones diferenciando las positivas que nos hacen sentir bien o mal.
- Aprender a expresar y regular adecuadamente nuestras emociones.

HABILIDADES SOCIALES:

- Disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica (asertividad,...).

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

- Conocer nuestro tipo de personalidad (pasivo, agresivo, asertivo).
- Entrenar a los alumnos en un método cognitivo-conductual de resolución de conflictos.
- Practicar el diálogo, la ayuda mutua la negociación como forma de resolver conflictos.
- Introducir el Programa "Alumno Ayudante" en la vida del centro como formación para su vida adulta.

VALORES PROSOCIALES:

- Promover valores como respeto, justicia, responsabilidad individual y colectiva.

5. Proceso de implantación

CURSO 2004/05

Este Programa se inició para dar respuesta a una situación de gran conflictividad en los grupos de tercer ciclo de E. Primaria. Se puso en marcha de una sesión semanal de Tutoría dirigida por mí como Orientadora de centro y en coordinación con los profesores tutores ya que ellos me acompañaban en las sesiones.

Su valoración fue positiva, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Lo más importante fue descubrir en estos alumnos/as grandes cualidades para tratar temas personales en un clima de máximo respeto. Por supuesto, estas habilidades tenían que ser aprovechadas para su propio beneficio y su formación como personas.

CURSO 2005/06

Continuamos su puesta en marcha ampliando los contenidos y los bloques de trabajo: Autoestima/Personalidad, Emociones, Habilidades Sociales, Estrategias de resolución de conflictos.

También se inician actividades menos sistematizadas en segundo ciclo de Primaria (a cada Tutor/a se le ofrecen unas Programaciones con propuestas de actividades a desarrollar en el aula). Hasta entonces todas las actividades se plantean en soporte papel.

CURSO 2007/08

Se empieza a trabajar un Método Cognitivo Conductual de Resolución de conflictos (adaptación del Programa ESCEPI).

Todos los materiales se presentan en soporte informático para poder ser trabajadas con las Pizarras Digitales. Se amplía el Programa con actividades dirigidas al Primer ciclo de E. Primaria. A partir de la presentación en power-point de cuentos relacionados con emociones y valores, los tutores/as trabajan en base a las actividades y fichas de trabajo que les preparo.

CURSO 2008/09

Durante este curso, el Programa se ha continuado aplicando pero su aportación más importante es que ha servido de formación a nivel de profesorado y de alumnado para la puesta en marcha de una nueva experiencia en el centro a la que llamamos "Programa Alumno/a Ayudante. Se trata de un sistema de ayuda entre iguales que pretende involucrar a los alumnos en la mejora de la convivencia del centro además de favorecer su formación para el futuro.

Este Programa se ha convertido en una actividad que está totalmente integrada en la vida del centro y es aceptada por todo el profesorado.

En estos últimos cursos, 09/10, 10/11, 11-12 y 12/13 continuamos con su puesta en marcha.

6. Descripción de los agentes que participan en su puesta en marcha

Los profesores del CEIP Ramiro Soláns, presentan estas características:

- .- Voluntariedad para trabajar en el centro.
- .- Fuerte grado de implicación ante una tarea educativa tan compleja.

- .- Compromiso ante el aprendizaje organizativo.
- .- Visión compartida de la educación.
- .- Gran capacidad de innovación.
- .- Ilusión por trabajar a pesar del elevado nivel de dificultad que debemos afrontar.
- .- Capacidad de trabajo en grupo.

Todo el centro trabaja siguiendo una línea común de actuación cuyo objetivo primordial es la formación integral de nuestro alumnado.

En cuanto al alumnado, sus rasgos positivos a destacar son:

- .- Afectividad.
- .- Gran capacidad para expresar ante sus compañeros/as situaciones personales difíciles.
- .- Sensibles hacia los problemas de los demás (empáticos).

Pero también presentan unas carencias (descritas en el apartado de destinatarios) consecuencia del entorno en el que se desenvuelven, las cuales pretende compensar este Programa.

Nuestras familias presentan las mismas carencias descritas en sus hijos.

Ellas están implicadas en este Programa y a través de diferentes sesiones de la Comisión de padres/madres que funciona en el centro, conocen las actividades que realizan sus hijos para formarse como personas. Son ellos mismos los que les cuentan qué aprenden y para qué les sirven lo aprendido. De esta forma, nuestros alumnos/as contribuyan así a mejorar la formación emocional de sus padres.

Los agentes externos que participan:

- .- PíEE. Organiza actividades extraescolares.
- .- Educadores de calle. Trabajan con nuestros chicos/as en horario no lectivo.
- .- Centro de Tiempo Libre. Los niños acuden al centro de Tiempo Libre por la tarde y participan en diversas actividades lúdicas.
- .- Servicios Sociales. A través de los profesionales de Servicios a la Comunidad y los educadores familiares.

Con todos estos agentes externos se mantienen reuniones para darles a conocer el Programa y así puedan continuar con la misma línea de trabajo.

Se trata de un Programa que se hace extensible a toda la Comunidad Educativa y que pretende que el alumno generalice lo aprendido en los distintos entornos en los que se desenvuelve

7. Contenidos

El Programa consta de cinco bloques de contenidos que permiten trabajar las COMPETENCIAS INTRAPERSONALES: Autoconciencia Emocional, Autonomía emocional y Bienestar personal y las COMPETENCIAS INTREPERSONALES Conciencia Socio-Emocional, Regulación Socio-emocional, Convivencia y cuidado Emocional y Bienestar común (según el modelo de I.E. de Salovey y Mayer).

Los bloques se trabajan desde una perspectiva holística y globalizadora y con la misma estructura:

1º.- *Motivación*. Se parte de un cuento presentado en Power-Point. El personaje de ese cuento se convierte en el hilo conductor para el resto de tareas y actividades.

2º.- *Desarrollo*. Se plantean una serie de actividades y tareas (soporte informático) para conseguir los objetivos planteados.

3º.- *Autoevaluación*: cuestionarios que sirve de reflexión sobre lo que han aprendido los alumnos. Los profesores realizan también su valoración.

Bloque de autoconocimiento/autoestima:

Los alumnos aprender a conocer los rasgos que mejor definen su personalidad, estableciendo la diferencia entre rasgos positivos y rasgos que deben mejorar para sentirse bien conmigo mismos. A través de distintas actividades, se les enseñan los beneficios de una autoestima positiva y la necesidad de utilizar el lenguaje interno como regulador del comportamiento aprendiendo a transformar los pensamientos negativos en otros positivos.

Por último se establecen dinámicas de grupo para reforzar el conocimiento mutuo. En las sesiones “Mis compañeros me ayudan a conocerme mejor”, cada uno expresa en relación a uno de ellos sus rasgos positivos y lo que debe mejorar.

De esta forma se potencia la empatía entre compañeros.

Como ejemplo, describo la actividad "**Aprendo a conocerme**" en la que a partir de unas sencillas definiciones de los siguientes rasgos de personalidad: inteligente/torpe, tranquilo/nervioso, obediente/desobediente, generoso/egoísta, pacífico/agresivo, confiado/desconfiado, rebelde/sumiso, sincero/falso, extrovertido/introvertido; cada alumno/a debe rodear los que coinciden con su forma de ser y después clasificarlos en positivos y negativos.

El alumno/a debe responder a la pregunta ¿Qué rasgos de mi personalidad me perjudican? Cada alumno/a expone ante los demás su autovaloración.

Esta actividad es la base para otra que se continúa en cada sesión y que consiste en lo siguiente:

- Se elige el alumno/a al que vamos a ayudar a conocerse mejor.
- A cada niño/a se le reparten dos tarjetas (una roja y otra verde). En la verde deben escribir una cualidad positiva y en la roja una cualidad negativa del alumno/a elegido/a.
- Utilizando una ficha con soporte informático con la fotografía del alumno/a, se van escribiendo la cualidad positiva y negativa que cada uno ha valorado. Existe un debate sobre lo expuesto y es el propio niño evaluado quien lee al final sus cualidades positivas y negativas.
- Esta ficha se vuelca en un mural de clase y se va revisando periódicamente para comprobar en qué aspectos va mejorando o no cada alumno.

Lo más sorprendente es cómo aceptan la opinión de sus compañeros y las críticas constructivas.

Bloque de Emociones:

Los alumnos aprenden a identificar y analizar las emociones que sienten diferenciando las que nos hacen sentir bien o mal pero siendo conscientes de que hay emociones que todos. Sentimos en algún momento. Aprenden un vocabulario que les va a permitir expresar con mayor rigor lo que sienten para evitar llegar a situaciones de conflicto bien con los demás o consigo mismo (frustración personal).

También distinguen la gradación de de distintas emociones para llegar a comprender la importancia de regular su intensidad en el caso de esas emociones que nos hacen sentirnos mal.

Y analizan cómo una misma situación puede generar distintas emociones en cada persona lo que les permite aprender a ser empáticos. Se realizan distintos talleres y dinámicas de grupo a demás visionas vídeos y distintas presentaciones relacionadas con el tema.

Bloque de Habilidades Sociales:

El objetivo esencial de este bloque de trabajo es entrenar al alumno para que participe activa y plenamente en la vida cívica y para ello abordamos distintas habilidades que le

van a permitir interaccionar mejor con los demás: Escuchar; Iniciar y mantener conversaciones; Comunicarse adecuadamente; saber decir no; Ser asertivo.

Bloque de Resolución de conflictos:

Se aborda el conflicto desde una perspectiva positiva, como un rasgo inevitable en las relaciones humanas que puede ser abordado de forma constructiva o destructiva. La cuestión no es eliminarlo sino saber enfrentarnos a las situaciones conflictivas con los recursos suficientes. Por supuesto, nunca la violencia verbal o física debe ser la respuesta (con frecuencia se asocia conflicto a violencia). Se les enseña que el conflicto es un proceso que se desarrolla como una espiral que va creciendo en intensidad por lo que, lo más importante es parar a tiempo ejerciendo un autocontrol.

Se les entrena en un método de resolución de conflictos:

.- Si estoy nervioso, enfadado, rabioso: me separo del conflicto, voy a algún lugar a tranquilizarme y puedo hablar con algún compañero/a, profesora, amigo/a, ayudante, monitora de comedor, mis padres....

.- si estoy tranquilo y relajado: hablo de lo ocurrido con la otra persona o personas. Pensamos soluciones y nos ponemos de acuerdo en cuál será la mejor solución. Para ello, nos hacemos tres preguntas:

1º.- ¿las dos partes se sienten bien con esta solución?

2º.- ¿se puede poner en práctica?

3º.- ¿soluciona el problema?

Por último, ponemos en práctica la solución acordada por las dos partes.

Bloque de valores prosociales:

Se incluyen tareas que promueven valores como: Respeto, Tolerancia, Responsabilidad individual y colectiva, Solidaridad, Justicia igualdad de sexos, etc.

8. Cómo se trabaja

Este Programa ha permitido sistematizar y dar contenido a la acción tutorial en un centro de primaria. Se planifica una sesión semanal de trabajo durante el 3º ciclo de E. Primaria. Se programa de la siguiente forma:

5º de E.P., los bloques de Autoestima/autoconocimiento, Emociones y Habilidades Sociales.

En 6º de E. Primaria, Resolución de conflictos y Valores Prosociales.

Se trabaja conjuntamente profesor- tutor y orientadora, existiendo una planificación previa de las sesiones y una valoración de las mismas para introducir los cambios necesarios que nos permitan responder a las necesidades reales de nuestros alumnos.

Todas las actividades se aplican en soporte informático.

9. Metodología

El Programa parte de una metodología globalizada y activa que permite la construcción de aprendizajes emocionales funcionales y significativos.

Todas las actividades están basadas en:

- Las vivencias del alumno en diferentes ámbitos (familiar, escolar, social).
- La cooperación.
- El debate entre iguales para desarrollar el concepto de sí mismo.

Las actividades están pensadas para favorecer la comunicación, el intercambio y la empatía.

10. Evaluación.

El Programa se basa en una evaluación:

- **Inicial** para determinar necesidades.
- **Formativa** para ajustar la ayuda psicológica.
- **Final** para evaluar los objetivos propuestos.

Existen unos criterios de evaluación en relación al alumnado y al profesorado

Se utilizan Cuestionarios al finalizar cada bloque y el programa.

En los cuestionarios dirigidos al alumnado se valora la motivación, la utilidad de lo aprendido, la mejora de su autoestima y cómo aplican lo aprendido a situaciones reales.

De ellos, recojo los siguientes comentarios.

Con este programa he aprendido:

- *"" Hay que quererse a sí mismo aunque tengas problemas"".*
- *"A pensar antes de actuar, a respetar a los demás, a compartir, a convivir con los demás".*
- *"Hay que enfrentarse a los miedos y pensar antes de que te venzan"*
- *"Aprender a ser felices"*

Del profesorado, se valora la motivación del alumnado, la mejora del clima del aula y cómo aplican lo aprendido a las situaciones del aula y del centro. Una profesora-tutora de 6º de E.P., expresaba: "Este programa me ha ayudado a conocer mejor el mundo emocional de mis alumnos y de esta forma a entender mejor su forma de comportarse".

11. Conclusiones y valoración de los resultados:

De los cuestionarios dirigidos al alumnado recojo los siguientes comentarios expresados por ellos mismos a la pregunta de "¿Qué has aprendido con el Programa Aprender a ser Persona?", ya que reflejan muy bien su sentir:

- "A ser uno mismo" (J. Luis-5º).
- "A controlar la rabia y la ira" (Bryan-5º).
- "He aprendido a pensar antes de actuar, a respetar a los demás, a compartir, a convivir con los demás, etc. (Vanesa-6º).
- "He aprendido muchas palabras que no conocía y el significado de muchas cosas" (Luis-6º).
- "He aprendido a controlarme" (Juanjo-6º).
- "He aprendido que no hay que pegar a los demás por el color de la piel" (J. Santiago 6º).
- "A solucionar los problemas hablando con los demás, a relacionarme más con mis compañeros, a ser menos agresiva y cuando tengo un problema reflexionar y no alterarme. A confiar en mí misma, a querernos más a mí misma y a saber que todos somos iguales" (Linda- 6º).
- "Aprender a ser felices" (Oussama-6º).

Realmente, en estas reflexiones personales están recogidos todos los objetivos planteados inicialmente, tanto los generales como los específicos de cada bloque temático.

De la misma forma, he observado que los alumnos/as se muestran motivados para la realización de estas actividades y cuando en alguna ocasión no he podido impartir la clase, ellos me han preguntado de forma espontánea el porqué.

En otras ocasiones me han verbalizado que han recordado de lo que trabajamos en Tutorías y por eso "no se ha metido en un lío" o "han evitado el problema" (Un alumno me decía " Me acorde de lo que me dijiste y no pegué").

De los cuestionarios del profesorado, destacaríamos los siguientes comentarios:

- "Este programa me ha ayudado a conocer mejor el mundo emocional de mis alumnos y de esta forma a entender mejor su forma de comportarse".
- "Me parece un programa de gran utilidad que ayuda a la formación integral de los alumnos"

A la vista de estas valoraciones, queda constatado que el Programa favorece:

- La reflexión personal.
- La mejora de la autoestima.
- El control sobre las emociones.
- La utilización del diálogo como estrategia de resolución de conflictos.
- La reducción del número de conflictos.

Después de estos diez años de aplicación, “Aprender a ser personas” forma parte de la filosofía de centro constituyendo un proyecto consolidado y firme que se va enriqueciendo curso a curso con las aportaciones de los alumnos y profesores.

Me gustaría destacar que aunque su ámbito de aplicación es el de una población de riesgo, podría ser aplicado en todo tipo de contextos.

Este trabajo es el resultado de una experiencia llevada a cabo desde el curso 2003-04, y que hasta ahora ha sido valorada muy positivamente por los profesores y alumnos porque contribuye a favorecer de forma significativa la convivencia del centro. Se ha hecho extensible a toda la Comunidad Educativa pues pretende que el alumno generalice lo aprendido en los distintos entornos en los que se desenvuelve.

Este trabajo fue Premio Acción Magistral 2009 en la convocatoria que realiza anualmente la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para premiar iniciativas educativas que previenen la aparición de conductas de riesgo social.

“Los que educamos a niños debemos recordar la importancia de nutrir nuestra propia vida interior para ofrecerles el apoyo que necesitan para desarrollar su fortaleza interior. No debemos soltarlos hasta que les hayamos ayudado a sentir esa seguridad interna”.

(L. Lantieri , creadora de programas SEL: “Resolución Creativa de Conflictos”)

17. ¿Hacia dónde vamos?

Algunos pensamientos sobre la educación y la educación emocional

Paul McMahon

Profesor de primaria y Terapeuta gestalt

"La propuesta de encaminarnos a una educación verdaderamente más relevante para la vida tendría que privilegiar el autoconocimiento, lo que significaría, junto al propósito de una educación para la convivencia feliz, una reeducación importante de los educadores."

Claudio Naranjo

1. Educación emocional ¿tenemos una buena base?

Cuando hablamos de educación emocional en las escuelas solemos centrarnos en programaciones de actividades para los alumnos. Se trabaja mucho en estos, desarrollando programaciones y materiales cada vez más interesantes. El problema que veo en esto es que así actuamos como si tuviéramos nosotros ya una buena educación emocional, una buena base, algo que sería necesaria si queremos educar no solamente desde el conocimiento sino desde el ser, si queremos educar no solamente desde el predicar sino desde el ejemplo. Nos colocamos de expertos, pero ¿expertos en la teoría o en la práctica?

Así que os lanzo dos bloques de preguntas. Primero: *¿Tenemos una buena educación emocional? ¿Atendemos a nuestras emociones en nuestras vidas y nuestros trabajos? ¿Estamos sanos individualmente y como colectivo? ¿Creamos una buena comunidad dónde trabajar, una que apoya las emociones?*

Y la segunda bloque: *¿Cómo nos colocamos en el aula? ¿Nos incluimos a nosotros como personas en la clase? ¿Miramos a nuestra manera de ser en la clase como parte fundamental de lo que estamos enseñando?* Y no solo hablo de ser un profesor 'pacífico' para así educar para la paz. No, hablo de hacernos más presentes, también con nuestras emociones. Esto sería educar desde el ser, el contacto con uno mismo.

2. Educar desde el ser

Hay una historia de un profesor de meditación en EEUU quien enfermó de Alzheimer. Una vez delante de una clase se quedó en blanco. No se acordó de nada de lo que quería decir. Se asustó mucho así que hizo algo que se hace en meditación que es nombrar lo que sentía. Decía: “Miedo... miedo... vergüenza... confuso... temblor... sensación de morir... perdido...” Al final entró en un espacio más calma y se disculpó. Dijo que no podía dar la charla que había preparado. Sus alumnos se acercaron a él después y le dieron las gracias por una lección que les había llegado a sus corazones, una lección en el ser.

Él se había permitido estar como estaba y tuvo la valentía de mostrarse. Se dejaba ver como persona. No estoy diciendo que los profesores debemos siempre estar hablando de lo nuestro, contando a los alumnos todas nuestras alegrías y penurias. No, pero tampoco debemos esconder nuestra humanidad, sacarnos de la ecuación. Con esto les hacemos un flaco favor. Quitamos lo que más enseña que es el ejemplo. Como decía John Dewey, la manera que enseñamos es lo que enseñamos. Es con ser generosos y descubrimos como personas que les damos opciones reales de referencia y de interacción y no solo palabras pronunciadas, como las del Mago de Oz, desde detrás de una cortina.

3. Una pausa, antes de partir...

Nuestra cultura pone mucho más énfasis en el hacer que en el ser. Y sin dejarnos ser, estar en nosotros, es difícil, sino imposible, poder decidir lo que realmente queremos hacer. Es fundamental primero saber dónde estamos (conectar con nosotros) y hacia dónde queremos ir (conectar con nuestras necesidades y nuestros impulsos de crecimiento) antes de emprender un viaje. Para eso es preciso parar y escucharnos, algo que no estamos acostumbrados a hacer en nuestra sociedad de prisas, estímulos y su énfasis en la productividad.

En el documental ‘Pensando en los Demás’ vemos al profesor japonés Toshiro Kanamori preguntar a sus alumnos al principio de la clase: “¿Para qué estamos aquí?” Y ellos contestan. “Para ser felices.” Esto es algo que fácilmente podemos olvidar o incluso obviar si no tomamos una pausa para reflexionar.

4. Porque si no, podemos salir sin nuestras almas

Cuentan la historia de un explorador en África, Livingston creó, quien buscaba el nacimiento del Nilo. Tenía mucha prisa y le frustraba mucho que todos los días los nativos, quienes llevaban el cargamento de la expedición, paraban una hora para descansar. Ofreció pagarles más por trabajar sin este descanso pero rechazaban la oferta. Pedía a un traductor preguntarles el porqué de su necesidad de parar. El traductor preguntó y le llevó la respuesta, algo así como: “Ellos dicen que ustedes van muy rápidos. Así sus almas se quedan atrás. Necesitan esperar a que sus almas les alcancen.” En la enseñanza también estamos tan enfocados en el hacer que olvidamos el ser, lo dejamos atrás. Dirigimos tanto y en general presentamos a los alumnos con tal sobrecarga de ‘conocimientos’ que les mareamos, les aturdimos, alejándoles del contacto de su propia brújula interna y también del instinto por aprender. Les enseñamos a hacer pero no desde el deseo y la decisión consciente sino desde dirección ajena, desde la exigencia o desde el miedo (o sino a ciegas, como en un sueño o en piloto automático). Y esto es lo que tantas veces acabamos enseñando a los niños, un hacer sin conexión interna.

5. Dos historias

Mi padre tenía mucha ansiedad por mis estudios y me empujaba a aplicarme mucho para llegar ser médico o abogado. Aunque sus intenciones fueron buenas (estaba preocupado por mi futuro) el resultado fue que con tanta ansiedad, exigencia y dirección yo no sentí una motivación propia en la escuela. No sabía para que estudiaba. No me lo preguntaba. Y si lo hubiera hecho habría llegado a la conclusión que lo hacía para complacer a mi padre. Ese deseo de satisfacer a mi padre junto con el mareo por los mensajes con los cuales había sido bombardeado desde muy joven y la falta de atención prestada a lo que yo podría haber querido me dejaban confuso (sin sentido de dirección) y sin donde mirar para encontrar mi camino. Tardé varias décadas en aprender a escucharme y a encontrar lo que podría llamar una ‘vocación’, algo que me llamaba desde dentro.

Por contraste A. S. Neill cuenta la historia de un adolescente quien vino a Summerhill colegio y al principio no atendía las clases ya que estas no eran obligatorias. Pero cuando jugando por el colegio descubrió que le gusta arreglar cosas mecánicas, tomó la decisión de ser mecánico. Se puso a estudiar para así sacar los exámenes necesarios, algo que hizo sin problemas, impulsado por una clara motivación.

La educación debe ser para el beneficio del alumno, para ayudarlo a encontrar su propio camino y no para inducirle a seguir brújulas ajenas, sean las que sean, las demandas del capital, los delirios de una sociedad enferma o las necesidades narcisistas o los miedos de los padres y los profesores.

6. Una sociedad desalmada, sin arraigo

Estar sin contacto con nuestra brújula interna, sin arraigo en nuestras necesidades como ser humano, deja a muchos con una sensación de estar viviendo en un sueño donde no somos los protagonistas, donde no tenemos poder. Tendemos a reaccionar (de forma impulsiva), en función de estímulos externos, en vez de actuar desde algo que sale de nuestro interior. Nos falta el poder que nos proporciona la convicción, la vocación, la voz que emerge de dentro cuando aprendemos a escucharnos bien. Ante esta falta algunos se agarran a algún proyecto ajeno. Otros viven en función de su imagen o su riqueza, centrados en deseos que nunca se satisfacen de todo y que siempre claman más. Otros se mueven por donde sopla el viento o por donde alguien les indica.

Es por esto que nuestra sociedad es desde hace mucho tiempo una sociedad muy enferma, una sociedad en una profunda crisis espiritual. El jefe indio Standing Bear dijo: “El hombre blanco no entiende America, la naturaleza, la tierra. Está demasiado alejado de sus procesos formativos. Las raíces de su vida aún no se han agarrado a las rocas y la tierra. Al hombre blanco le atormentan miedos primitivos.” Vivimos son poco contacto real con la naturaleza externa pero también con poco contacto con la vida dentro de nosotros,

7. Escuchando las emociones – ampliando la mirada

Y en nuestra sociedad las emociones, esas muestras de nuestra vida interior y esas brújulas por excelencia, en gran medida se quedan sumergidos, olvidados o solo atendidos en situaciones de cierta índole. En general se toman en cuenta en situaciones que amenazan a una determinada estabilidad. En la educación se suele mirar las emociones que emergen cuando hay conflictos entre alumnos o entre alumnos y profesores y no, por ejemplo, las producidas por el formato mismo del proceso educativo que afecta especialmente a alumnos pero también a profesores. Aún seguimos sin atender seriamente al problema de la falta de motivación de muchísimos alumnos (una motivación real sólo puede venir desde un impulso interno) y al problema del ‘burnout’ y las depresiones en los profesores, donde vemos cómo las llamas de tantas

vocaciones se van apagando. Creo que estos crises de alumnos y profesores tienen la misma raíz que es la falta de escucha a la persona y sus necesidades en el modelo tradicional de la enseñanza, y la falta de escucha a las emociones que nos avisaría de los problemas.

8. Modelos – tirando de las plantas o echando abono

Nuestro modelo tradicional es altamente directivo y desconfiado de la capacidad del alumno para desarrollarse y elegir su propio camino en un ámbito de gran libertad (o quizás carente de interés en que lo haga) y muestra un gran falta de respeto a sus ritmos de aprendizaje. En su base es el mismo modelo que existió en el siglo 19, retratado por ejemplo en Tiempos Dificiles de Charles Dickens. Allí el profesor, Sr. Gradgrind, compara a los niños con vasijas vacías que hay que llenar.

Creo que mucha de nuestra manera de educar contiene la violencia implícita en todo lo que no respeta los ritmos naturales. Y a lo largo de mi proceso personal y mi proceso de cambio en mi práctica docente he ido cambiando para entender que la función del educador tiene más que ver con crear buenas condiciones para el aprendizaje (una buena tierra con fertilizante...) y no con meter ideas, empujar, tirar, sacar respuestas, exigir etc. A grandes rasgos hemos ido desde una educación ‘autoritaria’, que ‘empuja’ y suele fomentar obediencia o rebelión, a una educación ‘seductiva’, que ‘tira’, ofreciendo recompensas y que crea dependencia, una adicción (un hambre que nunca se puede saciar) a que otros validan nuestras acciones y elecciones. Pero los dos coinciden en que es el educador quien marca la dirección (no deja que el alumno toma responsabilidad por su camino) y el ritmo y quien impone, con miedo o con premios, la motivación.

Carl Rogers, psicólogo y terapeuta humanista decía que para crecer lo que necesitábamos era tres cosas: la aceptación incondicional (el amor), la empatía (una buena escucha) y la congruencia (la honestidad). Nota que las tres cosas no son indicaciones, directrices, sino actitudes, condiciones, las que él intentaba crear en su sala de terapia, ocasionando así un buen clima, una buena tierra para el crecimiento. Lo demás, él decía, lo pondría en cliente. Él confiaba en que si él escuchaba bien, con estas actitudes, el cliente encontraría su propio camino.

9. Una inteligencia emocional orgánica

Y es muy clarificador ver cómo, cuando los niños están escuchados en sus necesidades y sus ritmos, esto afecta a su creatividad y su capacidad para solucionar problemas,

incluyendo los problemas humanos. Siempre me ha fascinado la historia contado por A. S. Neill del niño en Summerhill que solía coger sin permiso las bicicletas de otros alumnos. La solución tomada por la asamblea, formado por todos los alumnos y profesores y con un voto cada uno, fue de comprar entre todos una bicicleta para aquel niño.

Qué diferente es el pensamiento (y por tanto las emociones) de niños relativamente libres – es cómo si tienen una inteligencia emocional que ha crecido de forma orgánica – frente al tipo de pensamiento fomentado (especialmente a través del ejemplo) en nuestras escuelas tradicionales. Y es este tipo de pensamiento que acaba siendo el que gobierna nuestra sociedad y la política, un pensamiento basado en una fundamental desconfianza del ser humano y su capacidad para aprender y para desarrollar sus capacidades y un sentido claro de ética basado en la compasión.

10. Pensamientos y emociones – ampliando el rango

No olvidemos que el rango de nuestros pensamientos (en sí mismos determinados en gran medida por emociones) fija en alto grado el rango de nuestras emociones. Si aprendemos que el mundo es un sitio peligroso aprendemos, antes de comprobar nada, a tener miedo. Si aprendemos que el mundo es un sitio injusto aprendemos a sentir rabia o impotencia y a actuar desde allí. No hay buena educación emocional que no tome en cuenta esto, que trabajar para liberar el pensamiento de las perspectivas limitadas es también liberarnos a sentir con mayor limpieza y claridad nuestras emociones. Creo que esta nueva tendencia por atender a la educación emocional puede acabar siendo un parche en una sociedad enferma, algo que alivia, o puede ser parte de un movimiento más revolucionario con una mirada más profunda, algo que realmente cambia.

Para crecer sanos los niños necesitan cierta libertad y respeto y además, como digo, esa buena tierra. Necesitan estar en contacto con personas quienes les dan permiso, contra los corrientes a veces arrasadores de nuestra sociedad empujándonos en determinadas direcciones, a contactar con ellos mismos, sus emociones, sus necesidades y deseos y con sus capacidades.

11. ¡Qué el profesor se presente!

Para enseñar a los alumnos a conectar con ellos mismos, tomarse en cuenta, atenderse y actuar desde allí primero hacer falta que los profesores hagamos lo mismo, que

tengamos una presencia plena en el aula. Para afectar hay que estar presente, lo más plenamente posible, estar como personas con nuestras mentes pero también con nuestras emociones y con nuestros cuerpos.

Me parece que muchas veces estamos a una buena distancia de nosotros mismos y esto también es distanciarnos de los alumnos porque no estamos plenamente presentes para ellos. Cómo decía Claudio Naranjo en una entrevista: “El espanto de la escuela es que el profesor se pone un uniforme interior, y al dar clase deja de ser persona. Son como robots. Muchas mujeres están en la educación por un instinto maternal pero lo ponen de lado, como si no fuese adecuado dar cariño a los niños y proporcionarles una vida feliz.”

12. El miedo a la vida

Si no estoy presente no puede haber encuentro. Y cuando más encuentro real hay entre personas más vida hay al descubierto y no un ‘como si’, un simulacro (por ejemplo desde el ‘papel’ de profesor) que no puede nutrir emocionalmente a nadie. Erich Fromm escribió: “En realidad, sólo existe el acto de amar, que es una actividad productiva. Implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar de una persona [...] Significa dar vida, aumentar su vitalidad.” Y Alexander Lowen dice que nuestra sociedad es neurótica en que tenemos miedo a la vida, a abrirnos a sentir, a ser todo lo que podemos ser. Queremos estar más vivos y a la vez tememos que nos lleven nuestras emociones. Buscamos controlar lo que sentimos. Así que vamos quitando o apagando las emociones y el color de la vida y las interacciones.

En la enseñanza la falta de contacto y atención a nosotros y nuestras necesidades también puede tener mucho que ver con el hecho que en la enseñanza como en general en las profesiones de ayuda hay un énfasis tradicional en el dar, sin pensar en nosotros. Estamos demasiado ‘afuera’, en el otro, en lo que necesitan los alumnos.

13. “Si usted viaja con niños, póngase su máscara primero.”

Hace ya casi 30 años cuando empecé a dar clases una amiga terapeuta me dio un consejo. Me dijo: “Piensa primero de lo que tú necesitas en la clase. Luego podrás mirar a lo que necesitan ellos.” He tardado muchos años en realmente darme cuenta de lo que quería decir y aún sigo aprendiendo a ponerlo en práctica. Es como la advertencia que dan sobre el uso de las máscaras de oxígeno en los aviones. “Si usted viaja con niños, póngase su máscara primero.” ¿Cómo voy a tener la claridad, las fuerzas etc. para

atender a otro si no me atiende a mí? De aquí el 'burnout', el quemarse de los profesores.

Aquí, de advertencia, me gustaría citar a Thomas Merton: "... existe una forma penetrante de violencia contemporánea a la cual sucumben de lo más fácilmente las luchas idealistas por la paz con métodos no violentos: el activismo y el trabajo excesivo. La prisa y la presión de la vida moderna son una forma, quizá la más común, de la violencia innata de nuestra sociedad. Permitirnos seducir por una multitud de compromisos conflictivos, rendirnos ante demasiadas exigencias, empeñarnos en demasiados proyectos, querer ayudar a todos en todo, es sucumbir a la violencia. Más aún: es cooperar con la violencia. El frenesí del activista neutraliza su tarea por la paz. Destruye su propia capacidad interior para la paz. Destruye la fertilidad de su propio trabajo porque mata la raíz de la sabiduría interior que hace crecer lo fértil."

Si nos cuidamos podemos acercarnos más a ese dar desde la paz, la abundancia y el gozo de dar y nos alejamos de ese dar desde el esfuerzo, el sacrificio, a veces rasgando el fondo del barril de nuestros recursos mentales, físicos y emocionales. ¿Y qué ejemplo les damos con este sacrificio? A un nivel profundo les enseñamos a sacrificarse ellos o a buscar a alguien quien se sacrifica por ellos. Si fijamos el propósito de cuidarnos, de dejarnos vivir felices les transmitimos ese mismo mensaje a ellos (un mensaje de permiso más que uno de dirección).

14. El inconsciente del aula

Cuando no nos dejamos estar plenamente en el aula, no es que no haya vida sino que la vida se queda escondida, reprimida (o deprimida). Hay muchas cosas que pasan en el aula pero en general no se miran, no se nombran y no se atienden. Se podría decir que hay un 'inconsciente' del aula, una nube donde queda todas las emociones a las que no se ha dado una oportunidad para sentirse conscientemente y para expresarse. Y esta nube puede afectar tanto a profesores como alumnos.

Detrás de las puertas cerradas de las clases pasan muchas historias y muchas emociones que suelen quedarse calladas. Como profesor he pasado por todo el rango de emociones en la clase, alegría, tristeza, miedo, rabia, afecto, culpa, vergüenza... Y no siempre es fácil. Estar en una clase con 25 niños e intentar educarlos no es fácil y las dificultades van más allá de lo técnico. Para mí es de los trabajos que más exige emocionalmente (con otras profesiones de ayuda). Solo hace falta mirar el número de depresiones entre

profesores. La depresión tiene que ver con emociones no expresadas y también con la falta de apoyo.

15. Hacia una comunidad educativa

En cuanto a esta falta de apoyo creo que los profesores necesitamos crear una buena ‘comunidad’, con espacios para airear, mirar lo que nos pasa en el aula. Algunas veces las emociones se pueden expresar perfectamente y sanamente en la clase. Pero otras veces necesitamos otro foro para que no todo se quede detrás de puertas cerradas o dentro de nosotros. Muchos soltarán con la pareja al llegar a casa. Otros acumularán emociones dentro hasta explotar o hasta enfermarse. Una posibilidad sería crear en los centros grupos de profesores, grupos de apoyo, (quizás también grupos de supervisión) donde los profesores puedan mirar lo que se les mueve en el aula, examinar de donde viene y poder atender tantos sus necesidades emocionales como las de sus alumnos.

16. Pasando la llama

Debemos volver a preguntarnos qué es lo importante en la enseñanza y que tipo de sociedad queremos. Y si pensamos que lo importante es que las personas están felices entonces primero debemos mirarnos a nosotros, ayudarnos a ser más felices, ser más amorosos con nosotros mismos, trabajar, fertilizar nuestra jardín y así dar el ejemplo a nuestros hijos y alumnos. Y también al ser más amorosos con nosotros, al cuidarnos más tendremos más energía y más disposición hacia otros. Cuando de verdad te quieres a ti mismo es lo más natural del mundo querer a otros.

En La Carretera, una novela de Cormac MacCarthy situada en un mundo apocalíptico el protagonista habla con su hijo de la necesidad de pasar la llama, de mantenerlo vivo. Creo que, en este mundo con cada vez más despersonalización y alienación (puede que de allí nuestra fascinación últimamente con los zombis) esto es quizás el principal función de los padres y de los educadores, de proteger la llama que es la vida y el amor, de luchar por mantener el contacto con lo que es potencial en cada ser humano. Primero tenemos que encontrar la llama en nosotros, limpiar lo que la puede apagar u oscurecer u ocultar su luz. Hay un trabajo que tenemos que hacer que no tiene nada que ver con técnicas ni metodologías ni programaciones sino de actitudes, de encontrar la vida y el amor dentro de nosotros. Entonces, y sólo en la medida que hemos hecho esto, podemos ayudar a otros a encontrar y cuidar sus propias llamas, las que les pueden llevar por buen camino.

18. Lo emocional en la formación del profesorado

Lucía Montero Basquero

Maestra, psicopedagoga y terapeuta gestalt

Presentación

En este trabajo se reflexiona sobre la pertinencia de un planteamiento conjunto de la educación emocional en el ámbito de la formación del profesorado, dirigida ésta al desarrollo de lo socioemocional tanto en el profesorado como en el alumnado. Se destaca la importancia de impulsar programas de educación emocional para ambos colectivos, así como de introducir cambios metodológicos que la hagan posible. Por otro lado, la conveniencia de contar con espacios y tiempos para compartir y supervisar nuestra labor docente en todo caso, la necesaria conciencia de que la educación emocional conlleva un trabajo actitudinal imprescindible por parte de todos. Desde el planteamiento gestáltico desde el que se hace esta reflexión varios son los elementos que contribuyen a la educación emocional: la escucha, la mía y la del otro, el “aquí y ahora” de nuestro presente, la ampliación de la mirada y la responsabilidad de apropiarnos de lo que es nuestro en la interacción con nuestros alumnos y alumnas y el resto del profesorado.

Desarrollo

Desde la formación del profesorado deberíamos plantearnos la educación emocional del profesorado y del alumnado desde una perspectiva más cercana la una a la otra, de la que en muchos casos se presenta. Con independencia de que determinados contenidos deban trabajarse por separado, creo que ambas deben entenderse y contemplarse juntas; como ligadas la una a la otra en un continuo real que lleve a preguntarnos, a preguntarme cómo puedo “escuchar”, “acompañar”, “cuidar” y “contactar emocionalmente” con mis alumnos y alumnas si no lo hago primero conmigo misma. Desde la realidad de los centros de infantil y primaria donde he trabajado como maestra, a la del asesoramiento del profesorado en la que estoy en la actualidad, soy consciente de la importancia y la necesidad de desarrollar una educación emocional para todos: escolares y docentes; coincidiendo en este sentido y en determinados aspectos con autores que tratan esta cuestión.

Tal es el caso de Juan Vaello al señalar que la educación socioemocional contempla tanto la formación del alumnado en competencias socioemocionales como la autoformación del profesorado en las mismas, pues “no se puede enseñar lo que no se tiene”; siendo, para él, tan importante que se cuide la dimensión cognitiva como la socioemocional ya que no podemos “perder de vista que las dos están interactuando continuamente...” (Vaello, 2009)

Al hilo de este tema me surgen diversos interrogantes y, en torno a los cuales, me planteo esta reflexión:

- ¿Qué buscamos cuando nos formamos en educación emocional, únicamente actividades y/o “recetas” para trabajar con nuestros estudiantes esto que nos preocupa o interesa, o algo más que nos comprometa en relación a nosotros y a ellos?
- Y una vez motivados en este ámbito a través de actividades o cursos formativos, ¿qué hago yo en mi aula? ¿Y en mi centro?
- ¿Cómo me coloco emocionalmente cuando interacciono con mis compañeros y compañeras? ¿Y cómo cuando lo hago con mi alumnado?
- ¿Puedo enseñar a un niño o joven a que se percate de su emoción –y la de sus compañeros desarrollando así su empatía–, que la tenga en cuenta, que le dé espacio y aprenda a sostenerla, si no aprendo a hacerlo primeramente con la mía?
- ¿Puedo enseñar a un alumno/a acompañarse con lo que esté (enfado, rabia, fragilidad, vergüenza...) y, en alguna medida, acompañar al otro/a desde lo que siente, sin aprender a acompañarme a mí misma primero?
- ¿Cuál es la razón o razones que nos impiden hacer un cambio real y efectivo hacia una educación inclusiva en la que todos y todas nos sintamos incluidos? Y cuando hablamos de educación inclusiva, ¿me incluyo yo como persona – y no sólo como docente- dentro del aula donde convivo con mi alumnado? ¿Y cómo me incluyo?
- ¿Me percato de mis límites, mis ilusiones, mis necesidades, mis expectativas, mis frustraciones, mis miedos, mi entusiasmo, mis recursos personales en el contexto del aula y les doy un lugar en ella? ¿Me percato de las de mis alumnos y les doy un lugar también? ¿Me planteo hasta qué punto todo esto influye en mi alumnado?
- ¿Buscamos un aula perfecta donde tenerlo todo bajo control y en la que aquello que no está dentro de unos parámetros determinados lo excluimos porque nos descuadra o desestabiliza?

No es tarea fácil encontrar todas las respuestas, está claro; y menos en esta pequeña reflexión, pero, quizás, sí posible si aunamos esfuerzos. Es evidente para todos que supone una gran dificultad hacerlo en un contexto educativo presionado por continuos cambios y exigencias sociales, familiares e institucionales a los que estamos expuestos como docentes. Parafraseando una de las últimas declaraciones que escuché a José Luis Sampedro, no podemos ni debemos dejar de ser utópicos, debemos creer en la utopía en la medida que ésta sea el objetivo que nos haga caminar hacia ella. En este sentido creo que, a pesar de la dificultad de esta realidad cotidiana, no puedo ni debo colocarme únicamente en la queja de lo que considero que no está bien, o de lo que es necesario mejorar. Por el contrario, sí movilizarme desde mi pequeña parcela, desde la que soy aquí y ahora, sin descontar mi historia, asumiendo lo mío y escuchándome para poder escuchar otras voces. Realizando pequeños cambios, y junto con otros, dirigirnos hacia cambios más amplios y significativos.

Desde este planteamiento personal desde el que reflexiono y cuyo marco de referencia es la Terapia Gestalt – dentro de la psicología humanista - considero que el camino hacia una Educación Inclusiva, debe incorporar en cualquier caso, una educación emocional tal como se formula al comienzo de este texto. Y que además conlleve necesariamente, un cambio de actitud de nosotros hacia ellos, nuestros escolares, y hacia nosotros mismos también. Un cambio que suponga ser honestos con lo que nos pasa en el aquí y ahora de nuestro quehacer diario, asumiendo y haciéndonos cargo de lo que sí es nuestro, desde la responsabilidad y no desde la culpa. Lo cual significa no dejar a un lado aquello que ocurre en mi aula y mi centro ignorando o incluso negando lo que sentimos y vivimos en un momento dado. Sin que esto, lógicamente, se confunda con tener que hablar en el aula de todo lo que nos pasa y de cómo nos sentimos en cada instante. Se trata, más bien, de dar la oportunidad a que lo primero sea posible, creando un espacio de respeto y aceptación hacia las distintas manifestaciones emocionales: tanto las que me conmueven, como la ternura o la alegría, como las que me enfadan, me asustan o me avergüenzan, como la rabia, el miedo o la vergüenza.

Ponerle nombre a las emociones, identificarlas en cada uno de nosotros y en los demás, ponerle palabras para expresarlas y ver cómo se manifiestan (en el gesto, en el cuerpo, en la voz) y reflexionar sobre ellas, formaría parte de lo que conocemos como conciencia emocional. Por su parte, estar en contacto con estas emociones –las nuestras y las de los otros – permitir las, dándoles el espacio que necesiten con palabras y expresiones emocionales concretas, ver como se relacionan con nuestros

pensamientos, sostenerlas física y emocionalmente y en última instancia acompañar esta vivencia, supondría estar hablando de la regulación emocional. Para diferentes autores, entre los que se encuentra Rafael Bisquerra ambos conceptos, conciencia y regulación emocional constituirían contenidos propios de los Programas de Educación Emocional para el alumnado (Bisquerra, 2007). Lo cual justifica el argumento del primer párrafo de esta reflexión.

Y en este sentido, a modo de ejemplos:

Si yo me percato de mi rabia y le pongo palabras así “Con esto que tú haces yo me enfado” en lugar de “Me pones mala, me enfadas porque lo haces de tal o cual manera”, estoy haciéndome cargo de lo que a mí me pasa con lo que hace el otro y no le estoy culpabilizando. Si yo aprendo a hacerlo, puedo enseñar a mis alumnos a que lo hagan también. Si esto se hace en un contexto cuyas premisas son: no enjuiciar, dar lugar a la emoción a través de la palabra y de la expresión emocional y corporal y acompañar, estamos sentando las bases para un trabajo de conciencia y regulación emocional y en consecuencia de prevención y resolución de conflictos.

Si estoy en clase triste y en lugar de decirlo me lo trago, a veces hasta inconscientemente, lo más normal es que termine enfadada si la situación en el aula no está siendo fácil de gestionar. Si antes de comenzar la clase me percato de mi tristeza, le doy espacio y expreso explícitamente, que por favor la tengan en cuenta, posiblemente las respuestas de los otros serán diferentes o quizás simplemente esté dando la oportunidad a los demás hablen de la suya, de su propia tristeza.

Partiendo siempre de esta premisa actitudinal que debe impregnar mi manera de estar en el aula y en el centro, en el contexto de la formación del profesorado, considero imprescindible impulsar el desarrollo de Programas de Educación Emocional en los centros educativos. Dirigidos tanto al profesorado - y contribuyendo con ello al crecimiento personal y al desarrollo de sus recursos como docentes -, como al alumnado, potenciando de esta manera las inteligencias interpersonal e intrapersonal de los niños y jóvenes y en definitiva el desarrollo integral de los mismos.

Con todo ello se contribuye al desarrollo de las competencias emocionales necesarias para el desarrollo de la función docente y de la vida escolar desde el bienestar y el equilibrio emocional de todos y todas.

En la línea de lo argumentado algunos autores señalan que entre las competencias genéricas están las personales y sociales y en definitiva, emocionales. Y que es a través del desarrollo de éstas como podremos superar el malestar emocional que impera en

muchas ocasiones en el profesorado; así como contribuir, a su vez, al desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado (Hué, 2008).

También en esta línea Marchesi señala que la vivencia del “desfondamiento” laboral del profesorado supone la confluencia de experiencias negativas en la “dimensión emocional, en la esfera personal y social y en el campo de los proyectos profesionales”. Supone, así mismo, una experiencia global y profunda que afecta a “los fundamentos del trabajo, su competencia profesional, sus relaciones personales y al sentido de su actividad”, de ahí que sea imprescindible el desarrollo de las competencias emocionales que nos permitan, por un lado cuidarnos y llevar a cabo nuestra labor profesional; y por otro, estar preparados para “velar” por el desarrollo afectivo de los alumnos, la autonomía moral de éstos y la convivencia escolar en nuestros centros educativos (Marchesi, 2007).

Por su parte García considera que la complejidad de la función docente supone un esfuerzo continuado que lleva, en muchos casos, a que el profesorado se encuentre “quemado, estresado o deprimido”. Lo cual requiere que éste se cuide a sí mismo “si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas”. El ajuste personal, el equilibrio emocional y el bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional. Sentirse comprometido con un proyecto, con recursos, valioso y competente para afrontarlo, son componentes de la vivencia de bienestar y felicidad y que en esencia han de estar presentes, al menos en determinados tiempos, en la función docente (García, 2010).

Ante determinadas situaciones críticas de malestar emocional, estrés, cansancio, dejadez, aburrimiento o simplemente, de cotidianidad del día a día, el profesorado puede pasar por actitudes tan diferentes como el desaliento, la negación, la depresión, el entusiasmo y, por supuesto también, la motivación y dedicación a la labor docente. En cualquier caso, creo que todas ellas justifican una formación sobre la educación socioemocional del profesorado, en el sentido que se está hablando. Por un lado, para contrarrestar el malestar emocional que provocan la primeras; y por otro, para reforzar y complementar el equilibrio emocional al que contribuyen las segundas.

Dicha formación debería incluir, además de los programas referidos, tiempos en los que sistemáticamente y con soporte institucional—grupos de trabajos, seminarios permanentes, etc - pudiéramos aprender, tal como se ha dicho, a dar espacio a las emociones que surgen en el día a día de nuestro trabajo, a tomar conciencia de ellas (las que nos hacen sentir bien y mal); a acompañarnos y apoyarnos a nosotros mismos y a

los demás; y a sostener la inseguridad de “no dar la talla”, el miedo a una clase “descontrolada”, el estrés de no llegar donde quisiéramos, la ansiedad de no poder atender todas las necesidades educativas de nuestro alumnado, etc. Sin despreciar por supuesto compartir también la alegría de un logro, el entusiasmo y la motivación de un proyecto, etc. Un espacio donde posiblemente no resolvamos todo lo que se nos hace ingrato y duro, pero sí donde le demos espacio, lo pongamos encima de la mesa, donde podamos compartirlo y ver otros puntos de vista de compañeros y compañeras que tienen las mismas o parecidas dificultades que las nuestras. En definitiva, un tiempo y un espacio donde supervisar nuestro trabajo profesional.

Ahondando en lo señalado sobre la educación emocional sobre lo actitudinal y lo programado, Vaello señala que una vez que el profesorado acepta qué hay que hacer (aprender y enseñar competencias socioemocionales) y para qué (para aumentar la satisfacción, facilitar el acceso a logros, adaptarse al contexto, prevenir problemas, etc...) quedaría concretar el cómo, es decir qué vías serían las más apropiadas para formarse en estas habilidades. Y en este sentido señala la instrucción directa (programas), el modelado (a través de nuestras propias actitudes) y la práctica periódica; todas ellas “practicables en un clima basado en el respeto, la comprensión, la confianza y la sinceridad (Vaello, 2009)

Por otro lado, también son diversas las posturas del profesorado ante la educación emocional de los escolares. Nos podemos encontrar con la autoexigencia /omnipotencia de algunos compañeros y compañeras ante su deseo e implicación:

“Tengo que saber tratar este tema porque es crucial para mi alumnado” “No puedo fallar, esto es algo importante para su desarrollo personal”.

Y también la represión o negación de lo que ocurre emocionalmente en el aula, centrando la atención únicamente en lo curricular:

“Yo no soy especialista de esta materia” “Tengo que dar el contenido y no hay tiempo para hablar de lo que pasa y de cómo nos sentimos” “Tengo suficiente con enseñar mi materia.... mi tarea no es educar”

Lógicamente aunque estas posturas no siempre son tan polarizadas, y a camino entre ambas están otras muchas con sus matices de grises particulares, sí ocurre que en ocasiones pasamos del querer hacerlo todo a no hacer nada, cuando quizás lo que sí podemos hacer es acompañar lo que se está viviendo en el aula desde lo que sentimos nosotros mismos. Simplemente estar conmigo y con el otro en la medida que podamos ya sería un primer gran paso.

Algunas contribuciones que desde la Terapia Gestalt se aporta a la educación y cuya puesta en práctica - desde el entrenamiento a través de programas de formación o el modelado actitudinal -, contribuye al desarrollo de la educación emocional, son, entre otras: la escucha, el aquí y ahora, el contacto, la noción y respeto de mis límites y el de los demás, la apropiación de la proyección mental que hacemos al otro y la responsabilidad desde donde asumimos lo nuestro. En el ámbito de la comunicación que se establece entre los miembros del aula y del centro supondría el desarrollo de:

La escucha propia y del otro: Aprender a escucharnos conlleva una escucha interna - de lo emocional y corporal: emociones y sensaciones -, una escucha externa de aquello que nos rodea - a través de los sentidos- y una escucha de la zona intermedia, es decir de nuestros pensamientos- de lo mental - (Peñarrubia, 2008). Unida a esta escucha estaría la escucha del otro (de mi alumno, de mi compañero, etc) en su totalidad también. Y es esta escucha la que me facilita no quedarme únicamente en el prejuicio hacia él o ella, sino que me permite verlo o verla en su totalidad y en consecuencia responder con una conducta posiblemente más ajustada a la realidad y menos en la proyección mental.

La escucha así entendida lleva consigo la presencia, el contacto, el silencio y el pararnos. Desde el momento en que me paro, me doy tiempo, practico y entreno mi escucha estoy más presente y más en contacto conmigo y con lo que estoy sintiendo en el momento. Al desarrollar mi escucha me percato de lo que necesito, de lo que hago para satisfacer o no mi necesidad y en última instancia, decido si quiero hacerlo y hasta donde llegaren relación a ella. Esto a su vez implica respetarme en mis límites y desarrollar la asertividad que me permite tenerme en cuenta y en definitiva quererme más. Todo ello lógicamente tiene una importante repercusión en el desarrollo de la autoestima.

Desarrollar a la par la escucha del otro me ayuda a percatarme de lo suyo, desarrollar mi empatía y responder desde mí. Poner esto en práctica en el aula con nosotros y con nuestro alumnado nos permite ir adquiriendo las competencias emocionales que hemos referido en este trabajo, las suyas y las nuestras.

Favorecer el aquí y ahora del momento, centrándonos en lo que ocurre en el aula sin descontar lo vivido, nos ayuda a hacernos cargo de lo nuestro y asumir la responsabilidad de nuestra conducta. A esto nos ayuda hablar en presente (permite actualizar la experiencia si es algo que ya ha pasado y acceder mejor a lo emocional): “Me pongo muy contenta cuando tú haces esto, o me alegro mucho cuando

haces tal cosa...”; y hacerlo en singular, es decir, en primera persona: “A mí me pasa....yo pienso o siento que.....”. Según Peñarrubia, el lenguaje impersonal supone diluir la responsabilidad de lo que se está diciendo, por ejemplo, no es lo mismo decir “a veces uno está enfadado” que decir “yo estoy enfadado” o “todos tenemos depresión” que “yo estoy deprimido”.

Sustituir la conjunción “pero” por “y”, lo cual nos ayuda a integrar en lugar de disociar: Para Peñarrubia “tengo miedo, pero no me paralizo” “incluye mayor desajuste interno” que “tengo miedo...y no me paralizo”. Este lenguaje a su vez nos permite ampliar la conciencia y darle permiso a que ambos aspectos se den dentro de nosotros: el miedo y la acción.

Hablar desde el “como” en lugar del “por qué” ocurren las cosas en nuestra convivencia escolar, ya que de esta forma no nos quedamos únicamente en lo intelectual, o sea en la “racionalización” y “explicación ingeniosa”. El cómo nos da mayor perspectiva y orientación y logramos un mayor entendimiento de lo que está ocurriendo en nuestras vivencias. (Perls, 1969, citado por Peñarrubia, 2008)

Al hilo de todo esto, cabe preguntarnos, qué puedo hacer en mi pequeña parcela de espacio y tiempo para entrenar mi escucha y la escucha del otro. Y me surge lo siguiente.

Por un lado, bajar nuestra autoexigencia, referida ésta tanto a los contenidos curriculares como al control del aula. Darnos más permiso a parar la clase, a ser flexibles y tolerantes con nosotros y en consecuencia con los demás, a perdonarnos los errores y aprender de ellos, a no enjuiciarnos. Bajar esta exigencia en nosotros conlleva posiblemente bajarla en los demás.

Entrenarnos en un lenguaje que nos acerque a nosotros y nos dé mayor conciencia emocional a partir de las premisas señaladas. Hacerlo tanto en dinámicas de rol-play como en el devenir del día a día. Destinar espacios concretos para ello.

Por otro, introducir poco a poco cambios en el aula, en el estar y en el enseñar, es decir cambios metodológicos que propicien momentos de parar, de estar en silencio y contactar con uno mismo. De trabajo en pareja para aprender a escuchar al otro; de trabajo en tríos para que dos realicen una tarea y un tercero aprenda a observar lo que mira (la voz, el cuerpo, los gestos, lo que dice y cómo lo dice el compañero); de trabajo en pequeño grupo para colaborar, ser autónomo cada uno en su parcela, llegar a consensos, negociar, identificar lo obvio, lo presente, lo importante, etc..; de trabajo en

libertad para ser creativos; de trabajo en asambleas para hablar y escuchar, para valorarse y valorar, para mostrarse y mirar.

Son muchos los autores que hablan de las diferentes estrategias metodológicas que contribuyen, en alguna medida, a todo esto, resaltar aquí las que Monereo y Gisbert señalan en su obra: Los aprendizajes cooperativos, colaborativos y la tutorización de alumnos, por un lado; y por otro, trabajar en pareja con otro compañero dentro del mismo aula- docencia compartida-, percatándonos de los prejuicios que en muchos casos nos dificultan o incluso impiden hacerlo. Acompañando estos cambios introducir cambios organizativos que posibiliten la puesta en práctica de los anteriores (Monereo y Duran, 2002)

Y por último recordarnos, recordarme que al fin y al cabo y en esencia, para todos, docentes, niños y niñas y familias, lo realmente importante es ser felices, lo cual inevitablemente requiere que amplíe la mirada hacia mí y hacia ellos: una mirada que integre lo conductual, intelectual, emocional y moral, haciendo con ello alusión a las cuatro oleadas en educación que propugna Manuel Segura (Segura, 2005).

Reivindico desde este espacio una educación emocional para nosotros y nosotras que nos ayude a conocernos, aceptarnos, acompañarnos, querernos y a sacar lo mejor de nosotros como docentes; y en consecuencia, de esta forma, enseñar a nuestros alumnos y alumnas hacer lo mismo.

Bibliografía

CARLOS MONERO FONT Y DAVID DURAN GISBERT. (2008). "Entramados". Barcelona.

GISBERT, C. M. (2008). "Entramados".

HUÉ, C. (2008). "Bienestar docente y pensamiento emocional". Bilbao: Wolters Kluwer.

MARCHESI, A. (2007). "Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores". Alianza Editorial.

ORTS, J. V. (2009). "El profesor emocionalmente competente". Barcelona: Grao.

PEÑARRUBIA, F. (2008). "Terapia Gestalt: La vía del vacío fértil". Alianza Editorial.

RAFAEL BISQUERRA, MONTSERRAT CUADRADO Y VICENT PASCUAL. (2007). "Educación Emocional. Programa de actividades de educación infantil y primaria". Madrid: Wolters Kluwer.

19. La carrera de la felicidad

Julieta París Cristóbal

Psicóloga y antropóloga

Llega un determinado momento de nuestra vida, sin saber muy bien cuando, que alguien – o quizás nosotros mismos- nos asomamos a la vertiginosa pregunta del ¿Y eres Feliz...? Así, con ese “y”, como si nos dijeran (o nos dijéramos) “además de todo lo que tienes... eres feliz? ¿Te sientes bien, a gusto, con tu vida?

La respuesta depende la mayoría de las veces del momento, porque la Felicidad, caprichosa, parece revolotearnos y no venir para quedarse, pero si que, generosa, nos visita de vez en cuando... pero otras veces se nos antoja como la zanahoria para el burro, algo que está ahí, pero que no terminamos de alcanzar, y ahí estamos, siempre “a la carrera”, siempre intentando alcanzar algo que se nos va cómo si tratáramos de agarrar el agua con las manos.

En realidad, nuestro cerebro está programado para sobrevivir y no tanto para disfrutar. Hasta no hace mucho (apenas poco más de un siglo) , vivíamos 40 años, por lo que en ese tiempo la búsqueda de la felicidad era una entelequia.

En ese tiempo, uno nacía, sobrevivía (al parto, a las hambrunas) , crecía, sobrevivía,(a las guerras, a las epidemias) se reproducía, sobrevivía, (al embarazo, al hambre) trabajaba, sobrevivía, (a las condiciones laborales de entonces) y fallecía. Y vuelta a empezar.

Ahora, son muchas las mujeres que tienen su primer hijo a los 40 años. Hoy, a los 40 años, antes de que la famosa crisis de los “40” llame a nuestra puerta, uno se plantea que le queda, cuanto menos, ese mismo tiempo de vida, que tiene que llenar de energía, de vida, de alegría, de buenos momentos... en definitiva, de felicidad.

A la pregunta ¿Qué nos hace felices? Las respuestas serán tan variadas como a personas se pregunte. Unos dirán que tener trabajo, otros que encontrar el amor, otros tener un hijo, otros dar la vuelta al mundo... las respuestas, siempre entre el tener y el ser, serán, como hemos dicho, infinitas... muy variadas. Lo más parecido a la homogeneidad llegará cuando hablemos de salud. Ahí si existirá cierto consenso, porque para la mayoría de la gente, la felicidad radica en la salud. Como dijo Françoise Sagan: “La

Felicidad para mí consiste en gozar de buena salud, en dormir sin miedo, y en despertarme sin angustia”.

He ahí una palabra mágica capaz de eclipsar a la propia “Felicidad”: La Salud.

La Salud es ese regalo con el que nacemos, que en un primer momento cuidan nuestros padres por nosotros, hasta que podemos coger las riendas de nuestro propio cuidado personal... un regalo que tenemos la malísima costumbre de no valorar hasta que lo perdemos.

Algo parecido pasa con nuestro cuerpo. Un cuerpo que nos define, que nos permite disfrutar de las caricias de nuestros padres cuando somos bebés y de nuestros compañeros, amigos y amantes cuando crecemos. Un cuerpo que nos lleva de un sitio a otro, que nos deja jugar, saltar, correr.. y del que un día nos olvidamos, hasta que suena una alarma, y reaccionamos. A veces tenemos tiempo. Otras veces es demasiado tarde.

Ambas están relacionadas, puesto que si nos fijamos, nuestra salud habita en nuestro cuerpo. O dicho de otra manera, cuando la salud flojea, es nuestro cuerpo el que grita. Claro que existe una salud del alma, pero no es eso de lo que estamos hablando ahora.

Decíamos antes que hasta no hace mucho, la esperanza de vida en nuestra sociedad era de 40 años. A esa edad, los grandes males que nos acechan en la actualidad apenas aparecen: Cáncer, Problemas de Corazón, Colesterol, Diabetes, etc... y si aparecen antes de los 40, es por el abandono de nuestro cuerpo, como consecuencia a no usar un cuerpo que está hecho para moverse. Porque los humanos estamos hechos para movernos.

Un cuerpo que no se mueve, que no hace ningún tipo de actividad física, es un cuerpo con kilos de más, incluso obesidad. Un cuerpo que no se mueve es un cuerpo que está yendo en contra de su propio destino, que es correr, caminar, saltar y lanzar. Y curiosamente, son las cosas para las que estamos hechos las que nos hacen felices.

Quiero decir con esto qué, a la pregunta ¿Qué te hace feliz? La mayoría de la gente responde hablando de las cosas que le permiten fluir, experimentar esa sensación llamada “flow” que aparece cuando hacemos cosas que precisamente, sabemos hacer. Esta sensación de Fluir no es sinónimo de Felicidad, pero si podemos decir que fluir nos hace felices.

Hablamos de ese momento en el que nos encontramos haciendo algo que nos gusta, o que se nos da bien, que nos llena, de manera que estamos absortos por el placer de realizarla; perdemos la noción del tiempo, y lógicamente, eso solo pasa cuando hacemos algo que sabemos hacer, y que se nos da bien.

La otra cara, la otra pregunta que nos queda hacernos es: ¿Cómo nos sentimos cuando no hacemos aquello que sabemos hacer? Pues no nos terminamos de sentir bien, porque nos sentimos incompletos.

Llevemos esto al trato que le damos a nuestro cuerpo: ¿Cómo nos sentimos cuando abandonamos nuestro cuerpo, y no lo cuidamos? ¿Cómo nos sentimos cuando lo movemos? Sin duda, mucho mejor.

La respuesta es muy sencilla, y muy lejana: La respuesta está en el Paleolítico, si bien nos ayudan a presentarla aquellos pueblos que llamamos primitivos o tradicionales, pero que sin duda alguna, están mucho más conectados con su cuerpo que nosotros, y que aunque quizás no tengan una palabra para traducir exacta a nuestra “felicidad”, seguro que la tienen para “Flow”.

Todo esto lo explica muy bien L. Cioran: Los análisis de ADN nos confirman que en 40.000 años nuestra genética solo ha cambiado un 0,02% con nuestros antepasados. Esto quiere decir que nuestra constitución genética es prácticamente la misma. Sin embargo, a primera vista, nadie lo diría.

Nuestra genética está adaptada a un mundo en el que todo lo que se comía se tenía que cazar, pescar, o recogerse.

Así, en nuestro cuerpo están programadas dos importantes cosas que parecemos haber olvidado:

- Nuestro cuerpo tiene programados que alimentos son los que necesita
- Nuestro cuerpo tiene programada la actividad física que debe (y puede) realizar

Hablamos de sociedades que hacen muchísimo ejercicio simplemente realizando las tareas diarias elementales (cazar, construir hogares, pescar... recolectar...) y hablamos de sociedades con fuerza, vitalidad, energía y un buen tono muscular: Es decir: con Salud.

Pensamos a veces que correr, por ejemplo, es una especie de castigo. De hecho, en la sociedad actual empezamos a hacer deporte a cierta edad más como receta médica que por una necesidad personal de conectar con algo que es, en realidad, naturalmente humano.

No necesitamos llegar a esos niveles de actividad física de las sociedades de cazadores – recolectores (aun así superarían en 4 veces a la que lleva una persona sedentaria) pero si nos sirve para recordar que nuestro cuerpo está hecho para ser utilizado, y la evidencia es clara: Si lo usamos, si en realidad hacemos con él aquello para lo que lo tenemos, va a funcionar mejor. Si funciona mejor, vamos a tener más salud. Si tenemos

salud, sin ninguna duda, vamos a ser felices.

Y al final, ya lo decía Gabriel García Márquez, “No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad”.

20. Risoterapia: Aplicaciones educativas del humor, la risa y la sonrisa

M^a Isabel Riezu Ochoa

Enfermera y Trabajadora social.

Asociación Risa y Vida

Arthur Verburg

Ingeniero y Educador social.

Asociación Risa y Vida

1. Presentación

La naturaleza emocional del humor ha quedado demostrada con claridad por medio de una investigación (Mobbs et al.,2003) con imágenes cerebrales, que muestra cómo la exposición a situaciones de humor gráfico, activa la red de recompensa del sistema límbico cerebral. Este placer de regocijo que acompaña al humor, es expresado generalmente a través de la risa y la sonrisa.

Durante los dos últimos siglos el concepto de sentido del humor ha ido evolucionando hasta convertirse en virtud altamente apreciada y valorada, adoptando a su vez el significado de un amplio abanico de cualidades personales deseables. Así, tener sentido del humor se considera como sinónimo de ser equilibrado y bien adaptado, capaz de acomodarse al estrés, templado, afable, no propenso a la ira y relajado. Muchos psicólogos han visto el sentido del humor como un ingrediente esencial en la salud mental.

El Sentido del Humor al que nos referimos es denominado “Humor Constructivo”; este tipo de humor no se reduce a algo gracioso, cómico, chistoso, aún pudiendo dimanar de personas alegres o incluso alegrar a otras personas, tampoco es simplemente la broma, ni el contento, ni la euforia, ni incluso la risa, aunque estos sean beneficiosos en algunos momentos; el sentido del humor del que hablamos conlleva una perspectiva determinada de la vida (una manera de percibir el mundo) y una conducta que expresa dicha perspectiva. Esa determinada cualidad de percepción nos permite poder experimentar la felicidad, aún cuando nos enfrentemos a la adversidad, y experimentar con plenitud la alegría que el humor puede proporcionarnos.

Así, podemos considerar el Sentido del Humor Constructivo como un mecanismo de afrontamiento y esperanza ante la adversidad. Una respuesta de adaptación positiva que se ríe de lo que rodea las situaciones, aliviando el estrés, elevando los ánimos y sirviendo de válvula de seguridad para descargar tensiones. Aunque el humor no cambia los hechos, ayuda a re-contextualizar la perspectiva e impulsa la adaptación positiva al cambio forzoso.

Sin embargo, la habilidad para identificar las situaciones potencialmente cómicas en las adversidades no es suficiente en sí misma para reducir el estrés; lo que tiene una relación positiva es el humor activo, es decir la habilidad de producir humor, no sencillamente reaccionar a él o apreciarlo.

La habilidad de una persona para hacer un cambio perceptivo-cognitivo rápido de diferentes marcos de referencia, le capacita, como describe Walter O'Connell (1976) para reenfocar una situación problemática, distanciarse de la amenaza inmediata y reducir los sentimientos a menudo paralizantes de ansiedad y desesperanza.

Gordon Allport (1950) enfatiza en la importancia de la capacidad para reírse de los propios fallos, fracasos y limitaciones, al tiempo que se mantiene un sentido positivo de autoestima. Al no tomarse así misma en serio, la persona es capaz de abandonar expectativas excesivamente perfeccionistas al tiempo que permanece motivada para lograr metas realistas.

Si ante una situación estresante, adoptamos una perspectiva humorística, cambiamos el marco de referencia. Las apreciaciones de amenaza negativa se transforman en retos positivos, incrementándose de esta manera los sentimientos de dominio y control sobre la situación.

Bergson (1900) que escribió una brillante teoría sobre la risa, habla de su carácter social. La risa estrecha los lazos afectivos, mejora las relaciones sociales, rompe barreras, desarma, funde el hielo, disuelve el formalismo, suprime las convenciones y crea complicidad y convivencia.

La rigidez mental y/o emocional pone muchas veces de manifiesto comportamientos o conductas ridículas, la risa nos permite el poder percibirlos y a su vez intentar modificarlos.

Spencer (1860), fue uno de los primeros científicos serios que aludió a los efectos beneficios de la risa como un mecanismo esencial para restaurar el confort físico, la armonía biológica y el orden interno.

Charles Darwin (1872) en su gran obra sobre las emociones explica que cuando reímos, la circulación de la sangre se acelera, los ojos brillan, aumenta el color de la tez y se activa el cerebro. Dice, la risa es un fenómeno fundamental, sinónimo de vida.

La risa induce sin esfuerzo a una relajación total de la mente, rompe el pensamiento, vacía la mente de pensamientos negativos e irracionales.

Hans Selige (1975), define la risa como una forma de “eustrés”, el estrés positivo que estimula la vida.

Rodriguez Idígoras (2002), habla de los efectos beneficiosos de la risa para la salud. Además de actuar sobre el sistema neurovegetativo, que es regulado por el sistema límbico, el núcleo de las emociones, con la risa se liberan endorfinas, probablemente por la producción cerebral de catecolaminas que la misma risa origina. Al liberar endorfinas, se rellenan los receptores opiáceos, proceso responsable de alcanzar un estado de placidez y de bienestar.

Generalmente reímos para darnos placer, reímos en situaciones agradables e incluso adversas para conservar pese a todo el placer. El enfoque psicológico de la risa y de lo cómico debe verse ampliado por otros enfoques, ya que la risa es, a su vez, mucho más grande que lo cómico y a la inversa, la risa no necesariamente va ligada al sentimiento de lo cómico. Reímos de lo que es excesivo o demasiado poco, de la exageración, de las comparaciones, de las similitudes, de la incongruencia, de lo ridículo, pero sobre todo reímos cuando nos hacemos conscientes de nuestra condición humana.

“La risa tiene fuerza para generar por sí misma, estados de ánimo más positivos, para producir ajustes emocionales y para restaurar la armonía”.

En 1862, el neurólogo Duchenne fue uno de los primeros en estudiar la Sonrisa; en sus escritos dice que una sonrisa falsa o no sincera sólo involucra a los músculos de la boca y labios, mientras que una sonrisa sincera, activa además los músculos que rodean los ojos.

El psicólogo Paul Eckman, amplía estos estudios y explica la relación de la sonrisa con un incremento de la actividad de la corteza pre-frontal izquierda, es decir, la parte del cerebro donde residen las emociones positivas.

Jody Shields (1991), dice: “Las personas pueden crear un ambiente alegre y feliz con el simple acto de sonreír. Sonreír provoca una carga electrónica en el cerebro que produce alegría y transmite este sentimiento a las personas que miran a quién sonríe”.

“la sonrisa puede dar dirección a la mirada, puede hacerla más humana”.

2. Humor, Risa, Sonrisa. Aplicaciones educativas

El humor se desarrolla generalmente en un contexto social de juego, proporcionando el que la gente pueda interactuar de forma lúdica. El juego es una actividad necesaria para aprender a expresarnos y a profundizar en nosotros mismos. El hombre continúa jugando toda su vida, y lo hace a través del humor. No por relegar esta necesidad humana, desaparece.

Cuando utilizamos el humor para jugar con las palabras, con las ideas, lo hacemos explorando formas nuevas e inusuales de utilizarlo, al igual que los niños con los objetos físicos, y disfrutando de cada nuevo descubrimiento y aplicación.

Michael Apter (1982) sugirió que es más adecuado ver el juego como un estado mental en lugar de como una característica de ciertos tipos de actividades. Des esta manera, cuando nuestra mente está orientada hacia la actividad y no hacia el objeto nos es posible introducirnos en la actividad de forma lúdica, lo que capacita para disfrutar y fluir.

En los cursos realizados vemos que, cuando jugamos por el mero hecho de jugar, sin pensar en premios o derrotas, cuando la participación es más importante que el resultado, el juego se convierte en una experiencia evolutiva, en la que nos mostramos auto-condescendientes, en la que nos aceptamos tal y como somos y en la que nos entregamos a los demás.

Potenciar, mantener o recuperar la actitud lúdica, es asegurarse el disfrute en todo lo que hagamos o tengamos que hacer, y a su vez es un gran impulso a nuestra imaginación creativa.

Sófocles dijo: “El hombre más tonto deja de serlo cuando descubre el valor de la tontería”. Y “El que olvido jugar que se aparte de mi camino porque para el hombre es peligroso”.

Favorecer el juego para la aceptación, la colaboración, la ayuda y, en definitiva, la cooperación es contribuir a formar ambientes solidarios, tan necesarios en nuestros entornos educativos.

Se sabe también que los estados emocionales positivos como el buen humor y la alegría, afectan a la memoria, a la organización cognitiva y a la resolución de problemas. Hay

evidencias de que la exposición al humor mejora el pensamiento creativo y que posiblemente en ello influya la emoción positiva de regocijo que se asocia al humor.

El humor agiliza y enriquece los procesos de aprendizaje, es un componente que introduce nuevas variables en la elaboración y transmisión de información, ayuda a mejorar la calidad y el rendimiento en las tareas, genera una actitud positiva ante la ocupación y ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos. Por otro lado, favorece la atención y aumenta la motivación

3. Proponemos tres líneas de trabajo:

1ª. Afianzar los recursos personales:

Significa ir reforzando y desarrollando fortalezas, tales como el humor, la risa, la sonrisa, la alegría, el pensamiento positivo, para poder mantenerse con energía.

Crear un estilo propio de dar clases divertidas, de manejar situaciones con buen humor

2ª Considerar la educación de valores como área transversal, incluyendo especialmente el sentido del humor y el optimismo.

3ª Los Contenidos

La expresión, sea por escrito, oral, musical, dramática o gráfica, puede tener como tema el humor, algo divertido, bueno y positivo de uno mismo y de los demás.

Para facilitar el trabajo en estas líneas proponemos un Programa que aporta conocimiento y entrenamiento en el Desarrollo de las Dimensiones del Humor.

Programa HRS: Desarrollo de las dimensiones del Humor, entrenamiento de la Risa y Activación de la Sonrisa

3.1. Desarrollo de las Dimensiones del Humor:

3.1.1. Observación, Percepción, Apreciación, Perspectiva y Humor.

3.1.2. Cauce emocional. Fluir a través del humor.

3.1.3. Humor y pensamiento positivo

3.1.4. Humor y creatividad (Ingenio, innovación, imaginación, ilusión)

3.1.5. Humor y flexibilidad

3.1.6. Aplicación del humor en la educación

3.2. Entrenar la Risa: La decisión de reír

3.2.1 Activar la Sonrisa:

3.2.2 Sonrisa Activa como pauta para caminar hacia lo positivo

3.2.3 Sonrisa Interior, como equilibrio y armonía personal.

4. Desarrollo de las Dimensiones del Humor:

4.1 Observación, Percepción, Apreciación, Perspectiva y Humor:

Aprender a observar con los ojos del humor requiere “detenerse” para “mirar”, mirar la vida, los acontecimientos, a los otros y a nosotros mismos con todos los sentidos.

La observación pasiva, se refiere al hecho de consumir humor bien a través de espectáculos, lecturas cómicas, humor gráfico, etc. La observación activa nos capacita para ser agentes de creación de humor.

La vista capta aquello que atrae su atención, lo que le importa y hace un juicio de valor rápido.

Percibir desde el humor significa, ver lo absurdo, paradójico, ridículo incongruente efímero de nuestras pretensiones, del mundo y de sus reglas. Percibir la incoherencia entre las medidas y los principios. El humor nos brinda la posibilidad de introducir cambios en la percepción de nosotros y del mundo para modificar al instante nuestras emociones.

La Apreciación nos ayuda a encontrar respuestas y soluciones a los problemas; la capacidad de traspasar la realidad nos permite ver más allá y descubrir otras cosas.

Es importante aprender a ver el lado tonto de las cosas serias y el lado serio de las cosas tontas, además de tener una disposición especial de corazón y de mente para observar con indulgencia simpática la vida.

El humor ayuda al hombre a conseguir el dominio de la realidad externa, a ser simple espectador de sí mismo.

4.2. Cauce Emocional. Fluir a través del humor.

Algunos autores hablan de emociones positivas y negativas, quizá lo hagan para poder diferenciarlas, pero en sí, consideramos que no existen emociones positivas ni negativas, sino emociones más o menos adecuadas a diferentes situaciones. Las emociones nos informan de cómo nos sentimos y qué camino tomar; todas ellas, las llamadas positivas y negativas, nos son útiles, nos dan dirección y sentido.

Si pensamos en las cosas que nos influyen en nuestros estados de ánimo, podríamos tener un listado más o menos como este:

Situaciones de pérdida: de salud, familiares, económicas, laborales.

Situaciones de miedo: bien sea real, infundado o imaginario.

Situaciones de frustración: decepciones, adversidades, contrariedades.

Situaciones de cansancio: mental, físico o emocional.

Situaciones de estrés y de burnout: laborales, familiares, económicas.

Situaciones de ansiedad e hiperactividad.

Situaciones de relaciones personales: choque de intereses, intolerancias, faltas de respeto, abusos, bullying.

Pero también influyen en nuestros estados de ánimo el amor, la amistad, el goce, la ilusión, el sentimiento de pertenencia, el disfrute, la risa, la gratitud, la indulgencia, alcanzar metas, superar retos, la esperanza, el trabajo bien hecho, el ingenio, la creatividad.

Podemos encauzar todos estos factores que influyen en nuestros sentimientos y emociones de una forma óptima a través de nuestro río personal, haciendo en nosotros un cauce ancho y profundo.

El cauce ancho son las condiciones y el ambiente que creamos para hacernos sentir bien, podemos emplear elementos como el humor, la risa y la sonrisa, que generan disfrute, fomentan la alegría y las actitudes positivas.

El cauce profundo se refiere a “fluir”, a generar optimismo como estilo personal, a emplear nuestras “fortalezas” y desarrollar “valores”.

El agua son los fluidos o humores que corren por nuestro cauce.

Las personas con sentido del humor, experimentan el fracaso como algo natural en el ser humano, lo sienten, lo viven, pero no se detienen en él. Ven el fracaso como una situación, una etapa, un paso de aprendizaje, de creatividad para su realización.

En cuanto al humor como cauce emocional en los equipos de trabajo, cabe señalar el grado de humildad que éste puede llegar a proporcionar para el reconocimiento tanto de las faltas como de los logros, propios y ajenos. Los sentimientos de humanidad y los estados de ánimo positivos alivian a uno mismo y a los compañeros, carentes unos y otros de alguna capacidad, competencia y/o experiencia. Éstas actitudes, restablecen la comunicación y ayudan a retomar vías más constructivas.

4.3. Humor y Pensamiento Positivo.

Los pensamientos hacen que nos sintamos bien o mal ante determinadas situaciones, por ello es importante entrenar una forma de autodiálogo positivo. Las creencias negativas, son creencias limitantes. “lo que crees es lo que creas”.

Podemos ejercitar la habilidad de modificar los pensamientos negativos (pesimistas, irracionales), por pensamientos positivos (racionales, optimistas). Pensar en positivo cambia la perspectiva y nos ayuda a ver las cosas como son y no como las hemos imaginado.

Optimismo frente a la adversidad:

. Confianza en uno mismo:

En las capacidades, fortalezas, habilidades, experiencias, diferencias. Mejorando nuestra estima, incrementamos el optimismo, nos sentiremos más fuertes, más capaces para hacer frente a dificultades y contrariedades.

. Interpretación positiva de los sucesos:

Emmons y McCullough, (2003). Una respuesta de agradecimiento ante las circunstancias de la vida puede ser una estrategia psicológica adaptativa y un importante proceso mediante el cual la persona interpreta positivamente sus experiencias cotidianas.

La capacidad de sustituir la amargura y el resentimiento por agradecimiento y aceptación es clave en una adaptación efectiva a la vida.

. Esperanza:

Según Peterson y Seligman (2004), pensar sobre el futuro, esperar que ocurran los resultados deseados, actuar de forma que estos resultados esperados sean más probables y confiar en que los esfuerzos que se realicen merecen la pena, provoca buen ánimo y acciones dirigidas a la consecución de los objetivos.

La gente optimista tiene mejor estado de ánimo, es más perseverante, tiene más éxitos y experimenta una mejor salud física (Peterson, 2000).

El optimismo y la esperanza están relacionados con la resolución activa de problemas y la atención a la información relevante para dicha resolución (Scheier, Weintraub y Carver, 1986; Aspinwall y Brunhart, 19969. Incluso las creencias optimistas no realistas sobre el futuro protegen de la enfermedad (Seligman y Csikszentmihaly, 2000).

4.4. Humor y Creatividad:

La creatividad supone siempre algo de imprevisible, de no saber con certeza el final. Para su desarrollo son imprescindibles tres características: Asombrarse, Explorar y Sentir. Y requiere siempre de inquietud por lo nuevo y flexibilidad mental.

La creatividad es un estado mental, no una actividad, es una cuestión de conexiones inesperadas.

La experiencia de divertirse en el trabajo, cambia las actitudes por completo. Dono Tamblin (2006), dice que , “si todo lo que se te ocurre hacer con unas cortinas es colgarlas de una barra, ¿qué harás cuando la vida te entregue solo las cortinas?”.

Para algunos autores, el humor es la base de la creatividad. Tanto el humor como la creatividad surgen de la unión de dos ideas dispares, por ejemplo, sabemos que Hutchins asoció una alarma a un reloj y surgió el despertador; Dalí unió sueños y arte y descubrió el surrealismo, y así podríamos enumerar cantidad de descubrimientos que surgieron al combinar ideas absurdas o dispares. Todos tenemos ideas y podemos generar muchas más, para ello es importante divertirnos, disfrutar en el proceso. Una idea es algo tan sencillo como la combinación de viejos elementos, una idea es un acto de asociación.

Las agencias de publicidad conocen muy bien esta dinámica; un gerente de una de ellas decía que cuando la gente no se divierte, raramente produce y que el más creativo suele ser siempre el más divertido.

El humor influye favorablemente en la creatividad porque motiva a lanzarse, ayuda a encuadrar la situación en un marco preciso y a eliminar los límites donde no hacen falta.

4.5. Humor y flexibilidad:

La flexibilidad es una actitud no rígida en relación con la realidad, de no-oposición, de no resistirse frente al mundo.

Se entiende también por flexibilidad, la capacidad de un individuo de ver una situación desde un punto de vista distinto y la capacidad de reaccionar ante situaciones distintas de maneras diferentes y apropiadas, muchas veces con espíritu paradójico.

El humor abre la mente a nuevas posibilidades, es optimista, visualiza lo que desea, es espontáneo, hace uso del deseo del placer. El humor es poder de decisión, de libertad y ayuda a no quedar atrapado en pensamientos negativos.

La flexibilidad aumenta con el desarrollo del sentido del humor, la risa y la sonrisa; y a su vez, a más flexibilidad, más capacidad de humor, risa y sonrisa.

4.6. Aplicación del Humor en la Educación:

Las personas somos ingeniosas y creativas por naturaleza, muchas veces destruimos nuestras ideas, y más las relacionadas con el humor, por no parecer tontos o necios ante los demás. Hugh Prather (1981), dice: “Podría ser que, si no tuviera miedo de -ser yo-, fuera divertido por naturaleza”.

Sabemos que se aprende por imitación y que las relaciones lúdicas y divertidas consiguen crear lazos afectivos estrechos y duraderos. Últimamente parece que se hayan desterrado del sistema educativo, sin embargo, como educadores, creo tenemos el deber de educar la alegría y el buen humor en nuestros alumnos. Aprender a reírse “con” otras personas y no “de” otras personas, aprender cuando un chiste es humillante o excluyente, saber hacer unas “risas” sanas, educar su sensibilidad para saber apreciar y disfrutar de manifestaciones artísticas, saber distinguir el humor grosero y denigrante, saber disfrutar con alegría valorando las cosas pequeñas.

Tener sentido del humor y ofrecer salidas divertidas a situaciones dura o complicadas siempre ha sido un valor reconocido.

Algunas fuentes de trabajo en el aula pueden ser los libros. Aquellas obras que esconden destellos humorísticos a lo largo de la historia suelen tener mejor aceptación entre los jóvenes; libros que presenten propuestas innovadoras para pensar y reflexionar, que sugieren respuestas inteligentes y humorísticas. Otro ejemplo sería el libro de los porqués, a una pregunta divertida le sigue un listado de respuestas también en ese tono creativo y divertido.

La prensa podría ser también una fuente de actividades divertidas.

El lenguaje creativo, las frases hechas o modismos, los usos populares, la recopilación de anécdotas, rimas divertidas, diálogos locos, etc.

Si el profesor es capaz de arrancar una sonrisa, los alumnos estarán más receptivos a las actividades que se propongan. Cuando se comparten sonrisas, se establece una especie de complicidad entre profesor y alumnos y el aprendizaje resulta mucho más grato.

5. Laboratorio de buen humor:

Como hemos dicho, los beneficios de una iniciativa humorística residen en su capacidad de hacer más sencilla una tarea ardua.

A continuación exponemos algunas ideas de producción humorística que procuran recompensa y motivación.

- (1) Comités de humor: Su objetivo es inyectar un espíritu de buen humor. Recogen ideas de sus compañeros y promueven actividades de diversión.
- (2) Espacios lúdicos: Salas de descanso donde el personal se reúne para tomar un café, almorzar. Puede haber libros de humor, comics, música relajante, etc.
- (3) Reuniones de ocio fuera del lugar de trabajo: cenas, excursiones....
- (4) Corchos de buenas noticias, que hagan referencia a las personas del equipo

- (5) Sesiones antiestrés: Sesiones de humor, sesiones de risa, de relajación, musicoterapia, de gestión del tiempo.
- (6) Fiestas de valores, talentos y habilidades. Fiestas para otorgar premios simbólicos, por ejemplo, “al mejor...”
- (7) Pared humorística: Chistes, viñetas, tiras cómicas, frases graciosas, tarjetas y letreros simpáticos, refranes, noticias curiosas. Se pueden hacer concursos.
- (8) Tener una mascota para el equipo. Fortalece la identidad corporativa y fomenta el sentido de pertenencia.
- (9) La Hucha del desaliento. Consiste en tener una hucha colectiva y decidir entre todos la cantidad de penalización que se pondrá a cada una de las personas que exprese en voz alta un pensamiento negativo. Convertir los desalientos, en los más gratos de los alientos.
- (10) Generar cadenas y/o olas de sonrisas de vez en cuando.
- (11) Desayuno dulce para los lunes. Se puede traer algo dulce para compartir con los fondos de la “Hucha del desaliento”.
- (12) Festejar los logros, los avances, el cumplimiento de objetivos.
- (13) El caramelo mental. Se puede realizar en los momentos de descanso. Consiste en recordar entre los participantes del equipo, los episodios más positivos que han vivido en las últimas semanas, o el más glorioso de su existencia como equipo profesional. Es importante regodearse en cada detalle.

El Programa para desarrollar estas dimensiones consiste en un Método basado en el conocimiento y entrenamiento en un ambiente protegido y accediendo directamente a la creatividad personal con dinámicas, ejercicios y técnicas propias del humor, la risa y la sonrisa.

Para que el humor tenga efectos duraderos sobre el bienestar global de las personas, debe integrarse en la experiencia del día a día. Quizá sería importante dirigir las intervenciones a aumentar la frecuencia de humor y risa que surge espontáneamente durante las interacciones sociales cotidianas de la gente, influyendo en el modo en que responden a experiencias vitales continuadas y contribuyendo así a una regulación de las emociones más eficaz. (Rod Martin⁹

“El juego y la seriedad pueden tener lugar en el mismo momento. Y esta posibilidad define la condición mental ideal”. John Dewey, filósofo (1910).

“El valor más importante que se ha descubierto a través de la risa es la generosidad y la emoción más importante, la ternura”.

Poema

CREO EN EL HUMOR

Creo en el Humor
como senda que conduce a otros parajes
como rama flexible
entre huracanes
como manjar sabroso
entre tragos amargos.

Creo en el Humor
como suave caricia en mis dudas y miedos
como fuerza profunda
de mi voz, de mi cuerpo
como savia jugosa
en batallas de celo.

Creo en el Humor
como jardín de flores de lo que vivo y pienso
como perfume fresco
con aroma de besos
como olas que rompen
en playas de sufrimiento.

Creo en el Humor
como amor que ensalza a este mi ser que poseo
como libertad despierta

en el país de mis sueños
como valor que emerge
del niño que llevo dentro.

Creo en el Humor
como montaña que eleva mis más nobles sentimientos,
como campana que canta
en días de muerte y duelo
y como el reconocerse humano
con lo más torpe y más sabio. (Maribel Riezu)

21. Política educativa, educación comprensiva e inteligencia emocional en la educación secundaria: el profesor como agente de cambio

José Luis Soler Nages

Profesor Asociado Facultad de Educación

Universidad Zaragoza

1.- Resumen

La práctica docente aparece como resultado de la interacción con los demás y con los modelos procedentes del sistema escolar,⁶⁰ de los padres, de la sociedad en general, y de las finalidades de la política educativa (investida de poder público y de legitimidad gubernamental),⁶¹ que deja de ocupar el centro orientador en la toma de decisiones y se convierte en puro instrumento de las exigencias del mercado.

La ley de 29 de abril de 1964 supone un intento de aproximar la situación educativa española a la de los países europeos, con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, ampliándose la enseñanza primaria, con la posibilidad de incorporarse desde este nivel educativo al tercer año de bachillerato general o laboral, previa posesión del certificado de estudios primarios. En Europa los modelos comprensivos habían sustituido, durante las dos décadas posteriores a la segunda guerra mundial, a los sistemas educativos heredados del S.XIX, determinados por su carácter intensamente selectivo y por su empeño en asignar a los alumnos desde edad temprana a ramas educativas muy diferenciadas por su estructura, currículo y por las posibilidades de promoción social y cultural.

Seis años después, con la Ley General de Educación, se trata de diseñar un sistema educativo en el que se haga partícipe de la educación a toda la población española. En su preámbulo se muestra el interés por un cambio cualitativo del currículum, recogiendo aspectos fundamentales como el principio de igualdad de oportunidades, la apertura pedagógica y la misma demanda de calidad de la enseñanza, entre otros.

⁶⁰ No en vano, la interacción se convierte en el <<componente nuclear de la enseñanza>> (Medina 1990: 576).

⁶¹ <<Aquello que no concuerda con lo proclamado oficialmente como “legítimo” se intentará por todos los medios posibles que pase automáticamente a ser considerado como algo inútil, erróneo, un manejo con intenciones ocultas, nocivas, etc.>> (Torres 1989: 167-168).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula desde octubre de 1990, la estructura y organización del sistema educativo en los niveles no universitarios. Con esta Ley se amplía el período obligatorio a dieciséis años y se resalta el carácter comprensivo del sistema. Dicho principio es percibido como algo natural, sin embargo, en la práctica las situaciones se complican. La apuesta por un desarrollo de la inteligencia emocional no aparece en sus principios, centrándose más en un doble currículum que marcan al menos dos culturas, por un lado, la del propio sistema escolar –pensado para todos aquellos alumnos catalogados como competentes- y por otro, el de la subcultura generada por la propia selección. Sigue preocupando más el peso curricular al afectivo y emocional de la formación del alumno.

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la situación tampoco varía en exceso, se sigue enmascarando una desigual cultura que se encuentra relacionada con el grupo social en el que se desarrolla. Tanto en un caso como en otro, estas desigualdades sociales se traducen, mediante la organización y el funcionamiento del sistema escolar, en desigualdades escolares.

Y llega el anteproyecto de la LOMCE, con la esperanza de avanzar en los principios de igualdad, atención a la diversidad, refuerzo de los principios básicos de comprensividad, y, respeto a los principios del valor y desarrollo emocional del alumnado. La realidad, antes de ponerse en marcha, nos acerca más a una selección de los “mejores” que a un acercamiento de la igualdad de acceso a la educación y a un principio de la educación emocional como referencia base de la educación general.

Ante esta situación marcada por la política educativa, el profesor se convierte en el verdadero agente de cambio, la figura capaz de transformar una teoría apoyada en los principios economicistas por una práctica que lleve al educando a su mejor desarrollo en valores y refuerce su capacidad emocional por encima de su capacidad intelectual, considerando las actitudes como factores de avance, por encima de las variables aptitudinales, en una secundaria obligatoria que pretende formar a ciudadanos íntegros, capaces de enfrentarse a una realidad socio-educativa que pugna por la “rentabilidad”, medida en resultados académicos, despreciando, o al menos no teniendo suficientemente en cuenta, el desarrollo emocional de la persona.

2.- Política educativa, educación comprensiva e inteligencia emocional en la educación secundaria

La política educativa española sigue diversos avatares, entremezclados con diferentes corrientes ideológicas que refrendan o “atacan” sus planteamientos, y que marcan de alguna manera el devenir de la educación secundaria. En este sentido, la participación del partido liberal en la educación se convierte en un referente clave a la hora de valorar el desarrollo de la educación comprensiva. El liberalismo del S. XIX evoluciona hacia la aceptación de unas nuevas y más amplias funciones del Estado. Con ellos, la corriente ideológica del krausismo y su derivación posterior en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), supone un avance en la extensión universal de la enseñanza. El krausismo fija un objetivo básico como es el desarrollo cultural de la población, y la ILE plantea una educación integral del individuo en un proceso gradual y total –primaria y secundaria-. Desde este planteamiento ideológico de base, al que se suma los cambios socio-políticos producidos a lo largo de este período –especialmente en el siglo XX- se configura un nuevo diseño en la administración educativa, en la que se valora la importancia de la escolaridad obligatoria y se “generaliza” la educación secundaria.

El desarrollo de los sistemas escolares y la extensión de la escolarización universal que vienen dados por el impulso de los valores relacionados con el progreso de la individualidad, la ciudadanía universal, la democracia, la extensión del conocimiento y la igualdad social, depositan toda la confianza en el hecho de que la educación pueda ser palanca del adelanto económico, social y cultural. Las políticas educativas nacionales vertebradas por los Estados, se presentan como los instrumentos facilitadores de los recursos necesarios para que la universalización de la educación pueda ser posible. Y de esa intención de acercar la educación a todos, surge la necesidad de compatibilizar el principio de comprensividad con la atención a la diversidad.

La LOGSE se define con claridad por un modelo de educación comprensiva, capaz de “compensar” las desigualdades de origen, pero sin llegar al “igualitarismo”, que pueda llevar a una interpretación falsa de “pérdida de nivel” educativo.

El principio de comprensividad es percibido como algo natural, sin embargo, en la práctica las situaciones se complican, superando los planteamientos curriculares a los valores afectivos y al desarrollo personal del alumnado, marcando como objetivo fundamental el rendimiento académico y la selección de los mejores.

En este proceso de cambios y reformas educativas se sigue manteniendo este principio de comprensividad, a la vez se pasa a hablar de competencias básicas en el currículo que permiten poner el acento en los aprendizajes considerados como imprescindibles en la enseñanza obligatoria. En este sentido, de acuerdo con el planteamiento de la Unión Europea, se identifican ocho competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y, autonomía e iniciativa personal. Sin embargo, son muchos los sectores que reclaman una novena competencia, la competencia emocional, por la que el alumno sea capaz de desarrollar y gestionar sus emociones, pero, lo cierto es que no es considerada en la actual LOE, de ahí que, debemos seguir insistiendo en la idea de que, independientemente de que las leyes educativas la consideren o no, los docentes debemos seguir trabajando desde nuestra práctica educativa por el desarrollo de la inteligencia emocional.

Desde que en 1983 Howard Gardner publicara su Teoría de las inteligencias, a través de numerosos estudios se ha hecho evidente que la capacidad cognitiva de una persona no está enteramente determinada por sus índices de capacidad intelectual, sino que cuenta en su desarrollo el contexto afectivo en el que se desenvuelve el alumno.

3.- El profesor como agente de cambio

A raíz de la aprobación de la Ley General de Educación del 4 de Agosto de 1970 un equipo de trabajo, dirigido por Sanjuán (Sanjuán y otros, 1974), lleva a cabo, a propuesta del Instituto de Ciencias de la Educación de Zaragoza, una investigación para conocer las características del Profesorado de EGB de la Universidad de Zaragoza en función de su anterior preparación y de las nuevas exigencias, y estudiar el nuevo profesor de EGB que se va a necesitar,⁶² recogiendo en sus conclusiones la opinión de diversos educadores -Bienaymé, Filloux, Piaget, Landsheere, Not, Coulon, Pophan, Elvin, Robinson, Almeida, Gallegos...-, sobre el maestro ideal, y las características que el nuevo Plan Experimental debe reunir.

⁶² En una concepción más restringida de profesionalización, la formación del profesorado toma un carácter más técnico. (Bernat, 1999).

En este sentido, se habla de que el maestro ideal tiene que contar -entre otras cualidades- con un espíritu creativo y renovador y un equilibrio afectivo que se “complete” con una preparación pedagógica (profesional) destacada. En este sentido, mientras el maestro siga siendo transmisor de conocimientos, debe estar especializado también en el área del saber en que va a actuar, a la vez que tiene que mostrarse, igualmente, especializado en la dirección del aprendizaje y en los métodos de estructuración personal de datos, así como en el proceso integrador afectivo del alumno y en sus relaciones interpersonales (Sanjuán y otros, 1974).

En cuanto al profesorado –entonces de bachillerato- en el artículo 27 de la LGE se habla de que <<la acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia>>. Sin embargo en los seis años de aplicación de la LGE este artículo ha quedado a la buena voluntad de los profesores. Como ya recogía la Comisión Evaluadora de la LGE (1976, Vol. II): <<La propia Universidad no ha puesto en marcha de manera suficiente y sistemática el funcionamiento de los ICE que le están encomendados en el art. 103, con la misión específica de formación y perfeccionamiento del profesorado tanto en ejercicio como de nuevo acceso>> Entienden que los ICE no han cumplido suficientemente hasta la fecha la misión que les ha sido encomendada,⁶³ y hasta se habla de una <<excesiva burocratización de la noble finalidad del perfeccionamiento del profesorado, convirtiéndose en meros centros distribuidores de diplomas>>.

Realmente, la situación en el ámbito educativo va cambiando de manera notable. No cabe la menor duda de que el concepto de “buen profesor” evoluciona. Primero se habla de profesor como “organizador de su aula”, y los Movimientos de Renovación Pedagógica y otras entidades, en los años 70 y 80, organizan especialmente actividades centradas en el trabajo de aula, nuevos contenidos curriculares, cambios metodológicos, dinámicas de grupo, etc. Después se “avanza” en la idea y se hace referencia al profesor como miembro de un equipo e integrado en su centro. Muy pronto, el ámbito del aula no se considera suficiente y se inician planteamientos y propuestas de trabajo del profesorado más amplios, referidos a todo el centro, como actuaciones de organización de secuencias curriculares, departamentos didácticos, programaciones, reglamentos,

⁶³ En los años ochenta la formación del profesorado de secundaria, que se limitaba al desarrollo y obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) -regulado por Órdenes Ministeriales de 1971 y 1972- comienza a ser cuestionada desde el propio Ministerio. En la promulgación de la LOGSE se incluirá la necesidad de atender este tema a la vez que se intuían cambios en su desarrollo.

asociaciones, etc. Finalmente se va hacia una visión más amplia en la concepción y el rol del profesor y se habla del profesor en el aula, en el centro y en el entorno. Entre otras razones porque <<parece claro que no es posible el viejo esquema de actuación docente y que, por lo mismo, tampoco lo puede ser su esquema de formación. Llegar a una nueva situación al respecto requiere: a) Redefinir la conceptualización docente [...]; b) Concebir cualquier cambio de modo global y unitario [...]; c) Integrar en un “currículum” la formación inicial y permanente; d) Integrar o articular debidamente la formación general y pedagógica y, sobre todo, la teoría, práctica e indagación; e) Articular esa información con la Universidad y con la realidad educativa; f) Promover la “anticipación” en la búsqueda de soluciones educativas [...]; g) Promover la especialización>> (González Soto y otros, 1988).

Con la LOGSE se destaca la idea de que el docente es el “facilitador del aprendizaje”, lo que lleva a resaltar su actitud y aptitud para diseñar o planificar la tarea docente y para provocar el aprendizaje mediante la cooperación y la participación de los alumnos. Sobresale el factor mediacional, que aparece coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva, y en el cual la formación del profesorado se basa en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos, centrados en la toma de decisiones. La enseñanza secundaria <<se enfrenta de cara al siglo XXI con importantes desafíos en toda Europa. Superado el reto de su democratización y en parte por ello mismo queda una tarea más propia de los que nos afanamos en las tareas psicopedagógicas: la adaptación de métodos y contenidos una vez generalizado el acceso a la enseñanza secundaria>> (Blázquez, 1998). Se trata ahora de centrar la atención en cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y cómo la proyectan sobre el proceso de enseñanza (Postic, 1978). En este sentido, el centro educativo como marco ya no se considera suficiente, se necesita una perspectiva más amplia y otros apoyos complementarios al centro, otros aportes que en muchas ocasiones provienen de ámbitos externos al mismo.

La exigencia de formación del profesorado se hace cada vez más evidente. La atención a la diversidad, dentro de un marco comprensivo, no es una tarea fácil, y por tanto necesita de una adecuada estrategia formativa que ayude a abordar las diferencias en capacidades, intereses, motivaciones... de los alumnos, con las suficientes garantías de éxito. Ahora bien <<es preciso que la política educativa se plantee con fuerza el “estilo docente” que requiere la pretendida reforma, so pena de generar cambios en distintas

direcciones: por un lado podrán ir las expectativas docentes y por otro los intereses o necesidades sociales y de los discentes>> (González Soto y otros, 1988). Fernández Enguita (1988) sitúa esta cuestión en la misma posición que cualquier empresa que no prepare al personal para afrontar los cambios que se emprendan en ella, de tal forma que <<si quiere lograr un producto nuevo, con un proceso de producción nuevo, debe contar con cualificaciones nuevas por parte de quienes intervienen en el proceso. Lo cual significa dejar esta etapa para un profesorado nuevo con una formación inicial adecuada, o poner en pie los mecanismos para recualificar al profesorado viejo, con la voluntad e intensidad necesarias (y el presupuesto económico necesario)>>. Cabe preguntarse pues, si el modelo de formación hasta ahora empleado es el adecuado para afrontar este necesario cambio organizativo y metodológico, y si no es así, hacia dónde debe encaminarse.⁶⁴ La desconexión que existe entre las nuevas necesidades que plantea la educación moderna y la formación desfasada ofrecida por las instituciones encargadas de instruir a los profesores, es un hecho. Para los miembros de la Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato (1988) resulta evidente que el tramo de Secundaria Obligatoria es el que plantea los más graves problemas en cuanto a la cualificación del profesorado que ha de impartirlo, porque se trata de una etapa de enseñanza comprensiva y, al mismo tiempo, de una enseñanza individualizada que debe responder a las peculiaridades del alumnado y a su ritmo personal. Eso exige una sólida formación psicopedagógica del profesorado y, también, una formación en todo lo relativo a organización de la clase, trabajo en equipo, así como una reconversión científica, puesto que no ha recibido una formación inicial acorde con las exigencias de la Secundaria que supone la Reforma.

Así pues, vemos que la necesidad de formación es evidente,⁶⁵ otra cuestión bien distinta es “acertar” con el modelo a seguir,⁶⁶ ya que la preparación del profesorado se enfoca desde diversos planteamientos que corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones, en relación con las diversas

⁶⁴ De todas las maneras puede resultar conveniente reflexionar acerca del exceso de expectativas respecto a la contribución de la formación al desarrollo profesional, que actúa como un “mito”: <<a más formación mejores profesionales, mito que puede cuestionarse porque seguir una formación no significa formarse>> (Montero, 1996).

⁶⁵ El 75,8% de los maestros encuestados afirman necesitar una mayor formación, y el 68,8 % de los profesores de secundaria corroboran esa necesidad (Soler Nages, 2002)

⁶⁶ La diversidad en este sentido es clara. Desde el enfoque presagio-producto que pone el énfasis en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor, hasta el contextual o ecológico, que insiste en la vida en el aula, pasando por el enfoque proceso-producto, o el mediacional, pueden ser algunos de ellos.

concepciones filosóficas, sin que ayude a resolver los cuatro problemas básicos que tiene la etapa de secundaria: <<el de su propia naturaleza (propedéutico a la universidad o con valor en sí mismo); el de sus destinatarios (para todos o sólo para las élites); el de su contenido curricular (académico, profesional, especializado, generalista...); y, el de su profesorado>> (Blázquez, 1998). Además, se ha de contar con otra realidad también evidente, que no es otra que la propia procedencia del profesorado. En España, la formación inicial del docente en la etapa de infantil y primaria se lleva a cabo en otras instituciones diferentes a la de los profesores de secundaria, pese a que posteriormente en su vida profesional puedan coincidir en un mismo espacio dedicado a la formación de un alumnado común (primer ciclo de la ESO). Cuestión ésta que no ocurre cuando se trata de la formación permanente. Tanto unos como otros pueden coincidir en espacios y contenidos de formación comunes.

Esta misma exigencia para todos los profesores plantea dos cuestiones importantes: <<por un lado, la consideración de que los procesos formativos pueden y deben ser análogos cuando los retos profesionales son de similar naturaleza; sin embargo, esto parece ignorarse ya que el modelo de profesionalidad subyacente sigue asentado en una perspectiva obsoleta de definición de la actividad profesional de los profesores como la transmisión de conocimientos. Por otro, los esfuerzos que se hagan en el marco de la formación continua por asegurar la necesaria cualificación de los profesores en ejercicio pueden –y deben– ser análogos a los realizados en la formación inicial>> (Montero, 1996).

En este sentido, en la actualidad, no todo el equipo docente de un centro de educación secundaria ha recibido la misma formación pedagógica ni necesita la misma actualización didáctica, pero sin embargo, lo que no cabe la menor duda es de que con el “avance” en los fines de la educación, y el aumento de “funciones” al profesor, sus necesidades de formación se hacen más evidentes.⁶⁷ Esta cuestión se aborda de diferente forma en la Comunidad Europea, en la que se puede observar, entre otras cuestiones, los distintos grados de exigencia y la diferente vinculación entre los centros educativos y las universidades, tal y como se refleja en el siguiente cuadro (Eurydice y Cedefop 1996; Álvarez Fernández 1999):

⁶⁷ <<El tratamiento de la formación del profesorado como un tema de rango menor, sobre todo si se le compara con el prestado a otros profesionales, va a significar la perpetuación de una determinada imagen social y cultural sobre quiénes son los profesores, cuál su dignidad social, intelectual y profesional, y consecuentemente, cuáles van a ser los requisitos necesarios para llegar a ser profesores>> (Montero, 1996).

PAIS	FORMACIÓN PROFESOR SECUNDARIA
ALEMANIA	La formación del profesorado de la enseñanza secundaria básica se realiza en dos etapas: un programa de estudios en centros de enseñanza superior (universidad o escuela técnica superior), adaptado a los requisitos de la profesión docente y a las titulaciones requeridas; y, un programa de formación “práctico-pedagógica” en forma de “servicio preparatorio”, en seminarios de formación del profesorado y en centros de formación. En ambas etapas existen prácticas docentes. La formación continua es voluntaria.
AUSTRIA	Los profesores de los centros de enseñanza secundaria básica, al igual que los profesores de enseñanza primaria, se forman en los Centros de Formación del Profesorado (centros de enseñanza superior no universitaria). Su duración mínima es de tres años. A su finalización todos los alumnos (futuros profesores) tienen que realizar un examen de capacitación para la docencia. La formación permanente no es obligatoria.
BÉLGICA	Los maestros que imparten la enseñanza secundaria básica reciben tres años de preparación en un centro de formación del profesorado (<i>Institut d’Enseignement Supérieur Pédagogique</i>). Posteriormente deben obtener <i>diplome d’agregué de l’enseignement secondaire inférieur</i> – AESI. Reciben formación pedagógica y cuentan también con prácticas de enseñanza. También el profesorado que imparte la enseñanza secundaria superior recibe formación pedagógica y llevan a cabo prácticas de enseñanza.
DINAMARCA	Los profesores de la <i>Folkeskole</i> (enseñanza primaria y secundaria) reciben su formación inicial en centros educativos especializados de rango universitario durante cuatro años. Su contenido es tanto de carácter metodológico como curricular (reciben formación en todas las materias, aunque se especializan en dos). Cuentan con dieciséis semanas de prácticas de enseñanza. La formación permanente depende de las decisiones que se tomen a nivel local, aunque se contempla la obligatoriedad de hacerlo en determinadas áreas. Es voluntaria y puede llevarse a cabo dentro o fuera del horario laboral, no repercutiendo ni en el currículum ni en la remuneración salarial.
FINLANDIA	En los centros polivalentes (enseñanza obligatoria) conviven cuatro tipos de profesores: los del ciclo básico; los especializados, que imparten una o dos materias en el ciclo superior, y en determinados casos en el ciclo básico; los de educación especial (para alumnos con discapacidades); y, los asesores educativos, que proporcionan orientación pedagógica y profesional en el ciclo superior. Los primeros, reciben una formación universitaria de cuatro años, de carácter pedagógico. Los profesores especializados deben poseer el título universitario correspondiente a la materia a impartir. Además reciben estudios de pedagogía y un período de formación práctica. Los profesores de los centros polivalentes deben realizar un mínimo de tres días de

	formación permanente al año.
FRANCIA	Al igual que el profesorado de enseñanza primaria, los profesores de secundaria tienen que tener el título correspondiente a una Diplomatura (tres años en una Universidad) u otra titulación que acredite haber cursado tres años de enseñanza post-secundaria en uno de los Estados miembros de la Unión Europea o de cuatro años en cualquier otro país. Al ingresar en un centro universitario de formación del profesorado, los futuros profesores deben manifestar su interés por impartir enseñanza en el nivel de secundaria, en cuyo caso tienen que realizar unos estudios más amplios sobre la materia que deseen impartir. La formación continua es casi siempre de carácter voluntario, de tal forma que no se tiene en cuenta ni para el currículum profesional ni incide en la remuneración salarial.
GRECIA	El profesorado de enseñanza secundaria básica es un titulado universitario que han recibido cuatro años de formación en la materia de su especialización. Los profesores que tienen entre cinco y veinticinco años de experiencia docente deben realizar cada cinco o seis años un curso de formación permanente con carácter obligatorio.
IRLANDA	Los profesores de los centros de enseñanza secundaria deben realizar un curso de post-graduado de un año de duración, que conduce a la obtención del Diploma Superior en Ciencias Educativas (<i>Higher Diploma in Education – HDE</i>). Por regla general, ya están en posesión de una diplomatura de ciencias o de letras. El curso de formación del profesorado se dedica a estudios de carácter profesional e incluye un mínimo de cien horas de prácticas docentes.
ITALIA	Los profesores de educación secundaria básica tiene que tener un título o diploma de su especialidad concedido por un centro de enseñanza superior (entre tres y cuatro años de duración). Tras superar unas pruebas de aptitud acceden a un año de prácticas, durante el cual deben participar en seminarios de formación. La formación permanente del profesorado no tiene carácter obligatorio.
LUXEMBURGO	Los profesores de enseñanza secundaria están especializados por materias, de la que poseen titulación, si bien, también pueden impartir otras asignaturas. Para obtener la titulación han de cursar unos estudios académicos con una duración mínima de cuatro años en una universidad extranjera, además de tres años de formación práctica y teórica en el Centro Universitario de Luxemburgo, en el que se incluyen cinco trimestre de prácticas en centros de enseñanza.
PAÍSES BAJOS	Los profesores de enseñanza secundaria están divididos en dos grupos: los que pueden enseñar en los dos ciclos, y aquellos que sólo están habilitados para enseñar en el ciclo básico de enseñanza secundaria (de 12 a 16 años). Estas titulaciones se obtienen al finalizar los estudios de formación del profesorado impartidos por las universidades y por los centros de enseñanza profesional superior. Éstos últimos (HBO) imparten unos estudios de formación del profesorado que conducen a la titulación en una materia. Estos estudios son de cuatro años, a tiempo completo o en jornada parcial, para obtener el título de profesor de enseñanza secundaria básica. Si se desea obtener también el

	título que habilite para la enseñanza en los dos ciclos de la educación secundaria, entonces se deben cursar tres años más a tiempo parcial. Las prácticas de la enseñanza se consideran fundamentales en todos los cursos de formación del profesorado. La formación permanente no tiene carácter obligatorio.
PORTUGAL	Todos los profesores de enseñanza básica y secundaria están especializados por materias. La formación inicial del profesorado para los dos primeros ciclos de la educación básica puede cursarse en las escuelas superiores de pedagogía (de carácter no universitario) o en las universidades; mientras que el profesorado del tercer ciclo de educación básica y de enseñanza secundaria reciben la preparación en las Facultades. Aunque la formación del profesorado de los diferentes ciclos de la educación básica varía, sus estudios están organizados de tal manera que los profesores habilitados para enseñar en los ciclos segundo y tercero también lo están para hacerlo en el ciclo precedente. Todas las enseñanzas constan de formación académica y pedagógica, al igual que prácticas en centros de enseñanza.
REINO UNIDO	Todos los profesores que trabajan en los centros educativos que dependen de las autoridades locales deben estar en posesión de una titulación universitaria, además de la titulación profesional correspondiente. Los poseedores de la <i>Teaching Qualification (Secondary Education)</i> están habilitados para impartir una determinada materia. Se concede tras haber cursado los estudios universitarios correspondientes, y un año de estudios post-universitarios en un centro de formación del profesorado. La participación en las actividades de formación constituye un deber profesional de los enseñantes. El estatuto del docente establece que todo profesor tiene derecho al menos a cinco días laborales por año de permiso para asuntos profesionales, y el Ministerio de Educación establece que al menos tres de ellos sean dedicados a la formación continua. La formación, igual que la experiencia, se tiene en cuenta para el acceso a puestos relevantes en la carrera docente.
SUECIA	Para poder acceder a la docencia, los profesores deben realizar un programa de formación del profesorado en Suecia o en otro Estado miembro de la AELE o de la Unión Europea. Su formación puede ser impartida en las universidades o en las escuelas superiores o en los centros de formación del profesorado. La titulación exigida depende del nivel al que se imparta docencia, de tal manera que los profesores de materias de 7º a 9º curso tienen que estar en posesión de un título universitario o superior, además de realizar un curso sobre teoría y práctica de la enseñanza y obtener el diploma correspondiente. Todos los profesores deben realizar un semestre de prácticas escolares. Además, tienen que participar en los cursos de formación permanente en centros durante cinco días al año, así como en otras actividades que se organicen fuera del horario escolar.

Así pues, como se puede observar con estos datos comparativos, en general, en los países de la Unión Europea se le concede importancia a opción primera que toma el

estudiante de cara a su profesión futura. En este sentido, depende la etapa educativa en la que va a ejercer la docencia para establecer un modelo de formación determinada, sin descuidar las prácticas escolares en todos y cada uno de los niveles educativos. No obstante predomina la preparación especializada,⁶⁸ intercalada con la preparación a través de prácticas en centros docentes, como fuente clave de enriquecimiento profesional.⁶⁹ Los centros educativos se consideran cada vez más como <<espacios apropiados no sólo para el aprendizaje de los alumnos sino también para el aprendizaje profesional de los propios profesores>> (Montero, 1996).

En definitiva podemos concluir diciendo que es el profesor el verdadero agente del cambio. De su formación y de su actitud hacia la enseñanza depende en gran medida la dirección que tome el modelo educativo y su ajuste con la realidad actual.

4.- Bibliografía

ÁLVAREZ, M. (1999): *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. Bilbao: ICE – Universidad Deusto.

BERNAT, A. (1999): <<Ideología y formación de profesorado en España>>. Anuario de Pedagogía, 2, 67-120.

BLAT, J., y MARÍN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Unesco - Teide.

BLÁZQUEZ, F. (1998): <<Formación en Secundaria>>. En: Rodríguez Pulido, J., y otros: *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

EURYDICE y CEDEFOP (1996): *Estructuras de los Sistemas Educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. (Traducción de la segunda edición inglesa). Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica de Educación.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.

⁶⁸ Según los datos que aportan Blat y Marín de un estudio realizado a veinte países, el 70% del contenido de la formación del profesorado a nivel medio es de preparación cultural y especializada, el 20% es de preparación pedagógica y el 10% corresponde a prácticas (Blat y Marín 1980: 261).

⁶⁹ <<Junto a la necesaria revisión de los currículos formativos, que tiendan a integrar los tipos de conocimiento teóricos y prácticos, urge cohesionar ambos, especialmente si defendemos que debe ser el propio profesor en formación a quien corresponde hacer la integración entre ellos>> (Blázquez 1998: 266).

- (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia.
- (1990a): *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- (1990b): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- (1990c): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (1997): *Sociología de las instituciones en educación secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- GARCÍA, J.L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- GONZÁLEZ, A. P., y otros (1988): “Hacia la integración de las Enseñanzas Medias”. En: Vicente De, y otros (1988): *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MEDINA, A. (1990): *La interacción didáctica. En: El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED
- MONTERO, L. (1996): “Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado”. En Villa Sánchez, A., y otros (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE – Universidad de Deusto.
- POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- SANJUÁN, M., y otros (1974): *Evaluación de los distintos tipos de formación del profesorado*. Zaragoza: ICE.
- SOLER, J. L. (2002): *El principio de comprensividad en Educación Secundaria: discurso del profesorado y práctica educativa*. Zaragoza: CESA.
- TOMLINSON, C. A. (2001): *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1989): “Formas de interiorización del poder en la escuela”. En Paniagua y San Martín, A. (1989): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: Diputación de Valencia.
- (1996): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

22. Taller: Sugestión, visualización, relajación y control de las emociones

Aprendiendo a controlar nuestra mente

Fernando Sopesens Serrano

Médico Psiquiatra

Presentación

Todos tenemos estas capacidades y podemos aprender a manejarlas mejor.

1. La sugestión

Para comenzar este taller nos iremos a la etimología y definiciones que utiliza el DRAE y así dice de la palabra Sugestión que procede del latín *suggestio*, *-onis*, que significa en su primera acepción la acción de sugerir, en otras acepciones la idea o imagen sugerida y la acción y efecto de sugestionar.

¿Y qué significa la palabra Sugerir, que procede del latín *suggerere*?, el DRAE la define como proponer o aconsejar algo, evocar (traer algo a la memoria).

En sentido literal de la palabra, sugestión es el acto de sugerir, y sugerir viene de las palabras latinas *sub* y *genere*, que significan introducir por debajo; como si dijésemos a hurtadillas o a espaldas de alguien, obrando en él algo sin que caiga en la cuenta de lo que se trata.

La palabra Sugestionar la define el DRAE como:

1. Dicho de una persona: Inspirar a otra hipnotizada palabras o actos involuntarios.
2. Dominar la voluntad de alguien, llevándolo a obrar en determinado sentido.
3. Fascinar a alguien, provocar su admiración o entusiasmo.
4. Experimentar sugestión.

Estas definiciones evidencian las dos formas en que se expresa la sugestión:

1. Como posibilidad (faceta creativa). Sugerir. Varias opciones de respuesta.
2. Como orden (faceta autoritaria). Sugestionar. Especifica respuestas definidas.

Ambas se llevaron a efecto en la Hipnosis, aplicación más popular de la sugestión.

Pero ¿Qué es la sugestión? Es una forma de comunicación en respuesta a un estímulo.

Nuestro cuerpo y nuestra mente interactúan neurofisiológicamente. Pertenece al mundo de la Percepción y de la Reacción ante ella. Por medio de los sentidos percibimos el

mundo que nos rodea, y a través de ellos, comunicamos al cerebro la información recibida, éste a su vez, reacciona en respuesta a esa información, de forma consciente o inconsciente.

También podríamos definirla como: “Fenómeno consistente en la aceptación, sin una evaluación crítica adecuada de ideas sugeridas por otros o evocadas por el mismo sujeto, que ejercen una acción determinante sobre el comportamiento o sobre el pensamiento del individuo”.

He realizado una clasificación personal y sencilla de las sugerencias y así podríamos hablar de:

- Sugestiones a estímulos externos (todas las que se activan como reacción al mundo fuera de nosotros).

Las más populares son las que se producen con la publicidad y la hipnosis (terapéutica o como espectáculo).

- Sugestiones a estímulos internos, sean físicos o mentales (todas las que se activan como reacción a nuestro mundo interior).

Dependen de la información que escuchemos de nosotros mismos.

Ambas pueden ser a su vez:

- Conscientes. Pasan por el filtro de la razón y la lógica.

- Inconscientes. “Rodean” el filtro anterior y se expresan como automatismos que crearan su propia lógica y su propia razón.

Una tercera división, atendiendo a las consecuencias, sería:

- Negativas, cuando su efecto sobre la persona le ocasiona consecuencias negativas

- Positivas, cuando el efecto trae consecuencias positivas para la persona

Durante las veinticuatro horas del día estamos recibiendo sugerencias por:

Los medios de comunicación.

La educación.

Los padres.

La interacción con otras personas.

Diálogos con nosotros mismos.

La vida en sí misma.

Como muy bien decía el escritor francés André Gide, “Al hombre no le está dado sustraerse a las influencias”.

¿Y dónde comienza todo esto? Podemos contestar que tan pronto como el individuo alcanza la conciencia de sí mismo y de sus necesidades (aptitud para pensar), para

formar y desarrollar dentro de sí las ideas y las imágenes, se desarrolla la sugestión y la capacidad de autosugestión, es decir, la facultad de controlar uno mismo, consciente o inconscientemente, esas ideas e imágenes. De estos comienzos nace el flujo creativo de la fantasía.

Resulta algo obvio que cuanto mayor experiencia acumula una persona, más obedece a las autosugestiones, que serán positivas o negativas en función de esas experiencias.

En la vida cotidiana las ideas y sentimientos originados en experiencias positivas, por lo general, se admiten como “normales” sin mayor reflexión. En cambio, ideas y sentimientos procedentes de experiencias negativas desencadenan temores y bloqueos interiores de la reflexión y la emotividad.

Persuadido de la realidad de lo ocurrido, el sujeto se forma “artículos de fe” que determinan su comportamiento y obstaculizan el desarrollo de la personalidad en un sentido positivo y creativo.

Sabedores de todo esto, supongo que estaremos de acuerdo en que todos tenemos un poder de sugestión más o menos acusado.

Cada vez que hablas contando con la total atención de uno o varios oyentes, ejerces una sugestión y te comportas como un sugestionador. Estás sugiriendo a ese oyente u oyentes tus pensamientos, opiniones, convicciones y sentimientos. Cuanto más intensa, explícita y emotiva sea esa sugestión, mejor se impondrá y mayor será tu ascendiente sobre los demás.

Pero ¿Qué pasa con nosotros? Cuando una persona dirige su atención plena hacia sí misma, el sujeto es sugestionador y sugestionado al mismo tiempo, se sugestiona por la acción de sus ideas envueltas en una fuerte entonación afectiva.

En toda esta dinámica hay un principio, este es la mente, como sucede en todo, de ella nacen todos los sentimientos y las representaciones imaginadas.

Todos los efectos de la sugestión, son resultados de nuestra propia fe. Nadie puede sugerir una cosa a otro si éste se opone a la influencia. Tiene que ser aceptada, la sugestión sólo desarrolla su eficacia cuando es aceptada. Cualquier sujeto puede sugestionarse a sí mismo, lo hacemos constantemente.

Hay tres aspectos de la sugestión que son importantes, el primero es la frecuencia. De la frecuencia de las sugestiones, sean propias o ajenas, depende la influencia de aquéllas sobre el pensamiento y los sentimientos, con el consiguiente cambio de actitud frente a los problemas de la vida.

El segundo es la intensidad. Cuanto más intensa, perentoria, imperativa, convencida y emocionalmente cargada es la sugestión, más profunda y más rápida es su eficacia. El farmacéutico francés Emile Coué repetía la famosa afirmación “Todo me va/te va cada día mejor y mejor, en todos los sentidos”.

El tercero es la constancia. Si se practican con asiduidad ejercicios de autosugestión, éstos pasarán a integrarse en el subconsciente; con el tiempo la influencia ejercida sobre uno mismo llega a ser tan profunda y efectiva como la que se obtiene mediante la sugestión ajena.

Ejercicio “Vamos a sugestionarnos”

Es un ejercicio muy sencillo, consiste en dar la orden sugestiva a uno de nuestros brazos de que se quede absolutamente relajado, cuando utilizamos la palabra “relajado” la mente de algunas personas pone el obstáculo de que “no saben relajarse”, si cambiamos la palabra por la frase “dejen el brazo muerto”, el resultado es espectacular.

Dicho esto procedemos a dejar un brazo, el derecho, “muerto” durante unos segundos, posteriormente damos la misma orden al brazo izquierdo que responde igual de bien que el anterior, después hacemos lo propio con las piernas, primero la derecha y luego la izquierda, aunque esto queda a gusto del protagonista que es usted.

2. La visualización

Enlaza con la imaginación y es una aplicación de la sugestión. Consiste en representarse mentalmente una imagen ficticia para conseguir que nos influya en el momento actual. Imaginar y visualizar son recursos de probada eficacia para resolver problemas. Es necesario sugestión, fe y un buen entrenamiento.

Hay que conocer el poder de las imágenes. El subconsciente se expresa en el lenguaje de las imágenes, éstas desencadenan sensaciones, a las que se encadenan pensamientos y sentimientos de signo positivo o negativo según la coloración de aquéllas.

No hay límites. La imaginación, la visualización y la fantasía son poderosas herramientas que usamos a diario de forma inconsciente y para las que no hay límites.

Hace más de cincuenta años que José Silva, el inventor del método que lleva su nombre ya afirmaba lo siguiente: “El poder de programar a nuestra disposición depende de la creación de un mundo interior donde podamos ‘revivir nuestras vidas’. Podemos tener impresiones positivas, crear experiencias formativas y benéficas, reformar varias actitudes que pueden causarnos dificultades y remodelar nuestro mundo externo por

medio de nuestra actividad interior. La razón por la cual la programación resulta efectiva estriba en que el cerebro no distingue una experiencia real de una interna creada por la imaginación”.

Hay diferentes tipos de visualización en función de nuestros intereses, podemos visualizar hechos pasados y analizar nuestras emociones ante ellos, podemos proyectarnos al futuro o a un lugar imaginario, podemos energetizarnos y podemos utilizar la visualización al servicio de nuestra salud.

Importante realizar una Preparación previa teniendo en cuenta:

Espacio y temperatura adecuados

Silencio y no interferencias

Posición cómoda

Respiración regular y tranquila

Posición de lengua y boca

Estado relajado

En toda visualización hay que tener en cuenta el Concepto de estado que puede ser:

Asociado. Ser “protagonista”, actor, estar totalmente implicado en la acción y la emoción.

Disociado. Ser “espectador”, ver y escuchar sin participar, emocionalmente distanciado, aunque sea una situación en relación con nosotros.

La “salida” de la visualización debe hacerse siempre despacio con los siguientes pasos a seguir:

Respiraciones profundas y pausadas

Movilizar progresiva y lentamente manos, brazos, piernas, cuello, hombros...

Estirar como si nos levantáramos de la cama

Abrir los ojos y esperar unos segundos antes de “activarnos”

Ejercicio “Vamos a sugestionar y visualizar”

Proponemos a las personas que quieran realizar este ejercicio que, durante unos segundos piensen en lo que van a realizar, se trata de un ejercicio de visualización en el que no existen límites para imaginar. Mi propuesta es que primero imaginemos y visualicemos un cuarzo rosa y “juguemos” a introducirnos dentro de él y que nuestra mente visualice la estructura química de dicho mineral y nos movamos entre ella viendo

las moléculas de los diferentes componentes, imaginándolas a nuestra manera. Posteriormente, imaginamos que salimos del cuarzo y nos dirigimos a un paisaje submarino y cada cual imagina que se mueve en un fondo marino con los detalles que cada uno quiera poner, como peces, plantas, rocas, etc. Y nos deleitamos contemplando dicho paisaje. Después nos proyectamos al espacio exterior, abandonamos el fondo marino para tomar altura e ir viendo ese mar en el que estábamos, las playas o parajes que bañaba, luego la región, el país, el continente y por último, el globo terráqueo como si fuéramos astronautas que pudiéramos deleitarnos con la visión de la tierra desde el espacio exterior. Durante unos segundos visualizamos esta imagen y, posteriormente, realizamos respiraciones profundas y lentas, movilizamos lentamente hombros, dedos, manos, brazos, piernas hasta estirarnos como si nos levantáramos de la cama y luego abrimos los ojos esperamos dos o tres segundos y volvemos a la plena actividad.

3. La relajación

Consiste en un estado diferente de la vigilia y del sueño. Va “caminando” entre ambos. Los ejercicios de relajación pretenden regenerar al ser humano en lo mental, en lo físico y en lo espiritual. Intervienen como directores la atención y las órdenes sugestivas. Existen numerosas técnicas de relajación y se pueden utilizar elementos relajadores como la música, los colores y todas aquellas frecuencias vibratorias con capacidad para ello.

Es muy beneficioso realizar una vez relajados, una serie de pensamientos positivos pues como afirma Bruce H. Lipton en su libro “La biología de la creencia”, “Los pensamientos positivos son un imperativo biológico para una vida feliz y saludable”. También Mahatma Ghandi nos recuerda:

Tus creencias se convierten en tus pensamientos,
tus pensamientos se convierten en tus palabras,
tus palabras se convierten en tus actos,
tus actos se convierten en tus hábitos,
tus hábitos se convierten en tus valores,
tus valores se convierten en tu destino.

Ejercicio “Vamos a sugestionar, visualizar y relajar”

En este ejercicio les propongo que durante unos segundos piensen en lo que van a realizar, se trata de un ejercicio de relajación encaminado a lograr su bienestar y, por

tanto, el de toda la humanidad (recuerden que si todos asumimos nuestra responsabilidad sobre nuestro bienestar para después estar en disposición de dar un buen servicio a los demás, estamos poniendo nuestro granito de arena al bienestar de la humanidad).

Una vez pensado, cerramos nuestros ojos y centramos nuestra atención en nuestra respiración, observamos como el aire entra y sale de nuestros pulmones realizando respiraciones profundas y lentas, observando como el aire llena nuestros pulmones y como suavemente, al espirar se vacían y, otra vez, inspiramos lenta y profundamente y al espirar, aflojamos todo nuestro cuerpo (recuerden la sugestión de dejar el brazo muerto, aquí intentamos dejar muerto todo nuestro cuerpo en cada espiración o salida de aire de nuestros pulmones). Una vez más, tomamos aire lenta y profundamente y al espirar aflojamos todo nuestro cuerpo.

Cuando hemos realizado cuatro o cinco respiraciones de estas, ya estamos a niveles profundos de relajación y, entonces, dejamos la respiración libre y suelta como cuando vamos a dormir.

Ahora vamos a visualizar nuestro lugar ideal de descanso y nos vamos a intentar visualizar en él, descansando plazeramente. Aquí es cuando vamos a lanzarnos a nosotros mismos frases positivas como “me encuentro muy bien en este lugar, tengo una gran paz interior, me invade una sensación de agradable bienestar, me siento en paz, lleno de energía y vitalidad y a la vez, muy sereno, muy tranquilo, mi cuerpo y mi mente se regeneran y encuentran su equilibrio, me siento muy bien...etc” (estas frases cuanto más numerosas sean mejor, cada cual puede añadir todas las que desee pero siempre en positivo. No sirve “no estoy nervioso”, sirve “estoy tranquilo”, no sirve “no estoy preocupado o nada me preocupa”, sirve “estoy feliz, estoy ocupado con eficacia, estoy sereno, etc”).

Podemos dedicar el tiempo que estimemos oportuno. Como es lógico a más tiempo y frecuencia más notaremos la beneficiosa influencia que tienen estas técnicas.

Cuando decidamos “salir” de esta situación, nos decimos mentalmente: “Ahora voy a salir al plano exterior consciente y de plena actividad, para ello, centro mi atención en mi respiración, realizo respiraciones profundas y lentas y voy moviendo lentamente mis dedos, mis manos, mis brazos, hombros, piernas, cuello y cuando lo estimo oportuno me estiro como si me levantase de la cama y al terminar de estirarme, abro mis ojos y pasados tres segundos vuelvo a mi actividad.

4. La emoción

Alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental.

Interés expectante o ansioso con que el sujeto participa en algo que está ocurriendo

Otra definición

Las emociones son estados afectivos que se instauran como reacciones subjetivas al ambiente que vienen acompañados de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato e influidos por las experiencias.

Emociones básicas de Darwin (1872)

Miedo: anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.

Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria.

Aversión: disgusto, asco.

Cólera: Ira, rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.

Alegría: diversión, euforia, gratificación, contentos.

Tristeza: pena, soledad, pesimismo.

Propuesta de extensión de Paul Ekman (1990)

1. Diversión
2. Desprecio o desdén
3. Bochorno o Apuro
4. Culpabilidad
5. Orgullo o Soberbia
6. Alivio
7. Placer sensorial
8. Complacencia o contento
9. Entusiasmo o Excitación
10. Repugnancia, repulsa, asco o repulsión
11. Satisfacción
12. Vergüenza
13. Ira o rabia
14. Miedo o temor
15. Felicidad
16. Sorpresa
17. Tristeza

Funciones adaptativas de las emociones básicas

Miedo: protección.

Sorpresa: orientarnos.

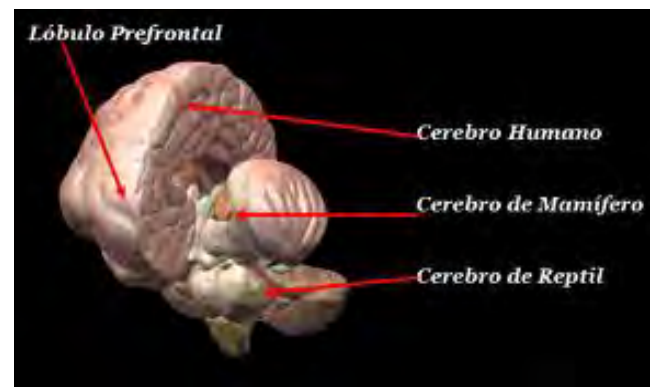
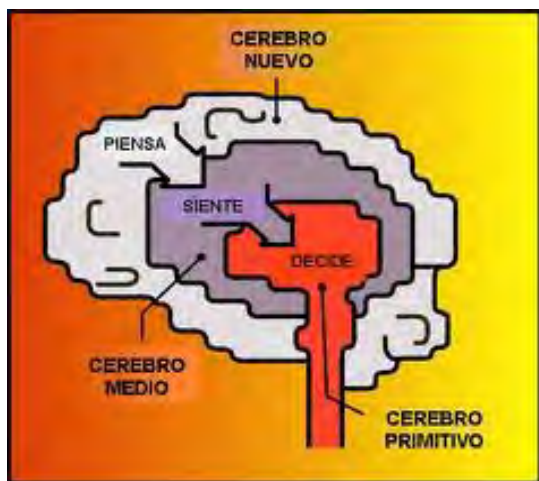
Aversión: rechazo.

Ira: destrucción.

Alegría: reproducción de sucesos.

Tristeza: reintegración.

Los tres cerebros



El de las emociones



La expresión conductual de las emociones se realiza por:

Expresiones faciales.

Acciones y gestos.

Distancia entre personas.

Componentes no lingüísticos de la expresión verbal, comunicación no verbal.

La expresión fisiológica de las emociones se constata en:

Temblor

Sonrojarse

Sudoración

Respiración agitada

Dilatación pupilar

Aumento del ritmo cardíaco

Cada una de nuestras emociones influye en nuestro juicio, memoria y actitud ante los acontecimientos. Desempeña un papel esencial en nuestra comunicación con los demás.

Influyen en la razón

Es un hecho que las personas con alteraciones en los sistemas emocionales de su cerebro presentan numerosos problemas mentales y conductuales y, a veces, una acusada pérdida de inteligencia.

La emoción es el “lubricante” de la razón. Las emociones y sentimientos son el aceite que lubrica el sistema engranaje de la razón. La razón puede regular las emociones y sentimientos

5. El control emocional

Puede lograrse de dos modos:

1.Regulando la atención hacia lo que causa preocupación.

2.Cambio mental para ver las cosas de otro modo.

Recordar que hay un triángulo:



Inteligencia emocional o Competencia emocional

Inteligencia supone simplemente una comprensión.

La competencia supone capacidades de expresión y acción.

Componentes esenciales

Saber reconocer, nombrar y diferenciar las propias emociones.

Saber expresarlas mejorando la comunicación con los demás en lugar de dañarla.

Saber utilizarlas para movilizarlas de manera útil, sin sentirse paralizado y llevado por ellas.

Saber reconocer las emociones de los demás y reaccionar en consecuencia.

“Bloqueos emocionales” Son lo mismo que la total inconsciencia de la emoción. Pueden ser:

- Conciencia de una parte de la emoción, pero existe bloqueo del componente fisiológico.
- Conciencia de la emoción, pero no hay voluntad de hacerla desaparecer.
- Conciencia de la emoción, pero voluntad de no expresarla.

Estos bloqueos tienen en común un mensaje educativo o experiencias infantiles que nos han enseñado que experimentar o expresar tal o cual emoción es moralmente condenable o tendrá consecuencias nefastas.

Reconocer nuestras emociones supone

Estar atento a las reacciones íntimas y, sobre todo, aceptar que podemos ser presas de reacciones poco confesables. Nuestra responsabilidad radica en reconocerlas y controlarlas.

Resulta muy beneficioso aumentar la conciencia emocional, para ello es muy útil recabar más información y esto se consigue mediante:

Lecturas sobre el tema.

Novelas y películas que contribuyan a mejorar nuestra conciencia de las emociones y nos recuerden situaciones vividas y emociones que hemos prohibido o aceptado.

Hoy en día existen Manuales para todo. Nosotros recomendamos cinco que creemos pueden servir para un conocimiento general del tema que hemos tratado:

El primero es “El arte de la prudencia” de Baltasar Gracián, conviene leerlo.

Otros son “Emociones e inteligencia emocional” de Ignacio Morgado, “El arte de no amargarse la vida” de Rafael Santandreu, “Viaje a tu cerebro” de Rosa Casafont y “Técnicas de autocontrol emocional” de M. Davis, M. McKay y E. R. Eshelman.

También resulta higiénico aunque no terapéutico, el escribir

Escribir un diario (no tiene por qué ser “diario”), mejora la conciencia emocional sin luchar contra demasiadas emociones negativas.

No sustituye ninguna terapia pero sirve como higiene mental.

Qué hacer y qué no hacer con las emociones

Es saludable:

Expresar nuestras emociones teniendo en cuenta el contexto

Buscar interlocutores comprensivos

Vigilar nuestra salud, practicar una buena higiene de vida, disminuir los factores de riesgo

Aumentar las ocasiones de emociones positivas, regular las emociones negativas

Reconocer nuestras emociones

Estar atento a las emociones ajenas

Reformular el punto de vista del otro

No es saludable

“Desahogarse” más tarde

Alimentar emociones negativas

Creer que todo es psicológico

Creer que todo es físico

Repetir siempre los mismos errores

Permanecer centrado en el punto de vista propio.

Machacar sus argumentos

Mi agradecimiento a los organizadores del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar y sobre todo a los asistentes que lo realizaron sin cuya participación no hubiera sido posible.

23. Taller de Besos: Chocolate & Vino

Jesús Tolosana

Maestro Pastelero.

Director de Pastelería Tolosana

El “Taller de Besos” es un regalo, una experiencia estimulante, un juego sensorial, relajante y exquisito. Una experiencia diferente llena de colores, sabores y aromas, en la que descubrimos que chocolate y vino pueden llegar a ser compañeros inseparables.

Además del beneficio para la salud de ambos alimentos, más allá de sus virtudes, podemos disfrutar del placer que producen a nuestro paladar. La combinación de ambos realza y aumenta la intensidad de cada uno de ellos, porque los aromas y sabores del cacao y el vino forman un maridaje perfecto.

La perfecta combinación entre Chocolate, Vino y Emociones es el resultado de “otro maridaje perfecto”, el que supone Pastelería Tolosana, Grandes Vinos y Viñedos y el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.



1. Algunas referencias históricas y de usos

De acuerdo con los Mayas, Aztecas e Incas, quienes fueron los primeros en cultivar el árbol del cacao, el chocolate era un regalo de los Dioses, consumido solamente por las personas ricas y poderosas, en ocasiones especiales. La palabra “cacao” deriva del lenguaje maya “kakaw” y el término relacionado con el chocolate “cacahuatl” es lenguaje azteca.

La primera referencia que se conoce del chocolate se remonta al año 1502 en que Cristóbal Colón es obsequiado en Guanaja, Honduras, por un jefe indígena, con unas bayas de cacao que empleaban como moneda de cambio. Con estas bayas elaboraban una extraña bebida de sabor amargo y picante que, a los españoles, les pareció realmente desagradable. Pero el verdadero descubrimiento del chocolate no se produce hasta 17 años después, cuando Hernán Cortés desembarcó en las Costas de Tabasco, México, donde fue recibido por el Emperador Moctezuma II. El Emperador le ofreció a Cortés una bebida llamada “tchocolatl”, exquisita para los aztecas pero no tanto para los españoles, quienes luego terminaron acostumbrándose ya que no tenían otro líquido para beber.

Más tarde, unas monjas de Oaxaca descubren que mezclando el cacao con azúcar y canela e incluso con anís, el resultado era realmente exquisito. El chocolate gusta rápidamente en España y en el resto de Europa donde se toma a la manera española, espeso para mojar el pan o pasteles, o a la francesa, con agua, batido espumoso, para beber rápidamente. Y, no es hasta el siglo XIX en que puede degustarse en forma sólida y mezclado con leche según descubrieron los maestros chocolateros suizos.

Al cacao y chocolate se los utilizaba tradicionalmente como energizantes y como tónico general para proteger contra enfermedades. Han sido usados, también, para estimular el apetito, aumentar la resistencia física, y para reducir la fatiga. Algunas culturas lo usaban como afrodisíaco. Los usos medicinales del cacao fueron originados en América y difundidos en Europa a mediados del año 1500.

En el periodo que transcurre desde el siglo XVI hasta principios del XX, se han encontrado manuscritos que contemplan más de 100 usos medicinales del cacao.

En la actualidad, se le atribuye la habilidad para “elevar” los sentidos, mantener el estado de alerta y de bienestar general y de reducir la tensión. Los caracteres organolépticos del chocolate así como sus propiedades estimulantes han hecho de este alimento, uno de los más apreciados. Hoy en día, se sabe que numerosos componentes del chocolate tienen efectos beneficiosos para la salud.

2. Chocolate, Vino, Emociones y Felicidad

El chocolate y las emociones es una asociación que facilita el camino a la salud. Las emociones están presentes de forma permanente en nuestra vida. Definidas como el

preludio a los sentimientos, identificadas con reacciones, respuestas del organismo para adaptarse al entorno.

Sus efectos tienen similitud a las propiedades del chocolate. Si el cacao previene las enfermedades cardiovasculares, las emociones preservan la salud. En ocasiones son intensas como el sabor de un buen chocolate, dan energía a la vida cotidiana y están presentes en múltiples variedades: suaves, fuertes, alegres, con frutas, café, con más leche, dulces y amargas también. Como los antioxidantes en el chocolate que liberan endorfinas y dan placer, las emociones ayudan a tomar decisiones y se reflejan en el éxito o logros sociales.

Respecto al chocolate, hay momentos especiales para comer un buen chocolate, como celebraciones de cumpleaños o fiestas de aniversario. También en determinados estados de ánimo personales, donde se busca energía, compañía o placer a través de un trozo de chocolate.

Respecto a las emociones, en la vida de cada persona hay un período donde tiene lugar la introspección y el reconocimiento de las emociones. Esa acción es el primer paso para reconocerlas, aceptar que existen, que son propias y que podemos lograr a su conocimiento y dominio.

Reconocer lo qué nos hace bien o mal; las emociones positivas o negativas, es un universo tan variado como los tipos de chocolate, donde podemos encontrar chocolate negro (con mayor porcentaje de cacao), chocolate con leche (bajo porcentaje de cacao), chocolate de cobertura, chocolate blanco o chocolate bajo en calorías.

Tirar el papel, el envoltorio, es el acto físico que hacemos al terminar el más rico chocolate y esto hacemos para poner fin a nuestras emociones negativas, aquellas que perjudican la salud, debemos ponerles fin, tirar lo que nos hace daño.

En otras ocasiones, por determinadas motivos, queremos probar nuevos sabores, nuevas texturas o estados de ánimo, queremos seguir avanzado con la vida, con otras experiencias. Entonces vamos por otro chocolate, vamos por otra emoción.

¿Y el vino? Hay personas que prefieren dejarlo de lado, parece algo complejo o peligroso en otros casos. Sin embargo el vino es un generador de buenos momentos y un creador de sensaciones inolvidables.

Conocer el vino es mucho más simple de lo que parece. Con tiempo se aprende a disfrutarlo, a sentir nuevos gustos y aromas, a descubrir aquello que olvidamos, invitándonos a compartir nuestra copa. De esto trata el vino, de encontrar la situación adecuada para su deleite, ya sea solo o en compañía y compartiendo.

En cualquier caso, el vino es más que una bebida. El vino es emoción, es felicidad.

3. Besos de Aragón

Un beso es el acto de tocar algo con los labios, ya sea para demostrar afecto, cariño, ternura o amor; un beso siempre es bienvenido y más cuando éste es dulce y delicado.

Cuando se besa se estimula una parte del cerebro, liberando una hormona que da como resultado una sensación de placer, relacionada con la afectividad y la ternura.



Los “Besos de Aragón” y el “Beso de Vino” rezuman esta filosofía en su diseño y creación. Pretenden estimular y generar sensaciones de placer, emociones de felicidad, experiencias difíciles de olvidar.

Los “Besos de Aragón” nacen de la idea de crear un bombón diferente, con texturas y sabores diferenciados y con productos muy vinculados a nuestra región y nuestro entorno.

El objetivo era que estuvieran basados en frutas naturales y almendra, y utilizar además nuestra tradición culinaria a través de la incorporación de especias, tal y como se hacía antes en mermeladas caseras, en postres y platos más tradicionales (poncho, empanadicos, follatres, tortas de alma,...).

Se pensó en hacerlos con las frutas de más tradición y reconocimiento. Estas son el melocotón, la manzana, el albaricoque, la cereza y el higo. Cada una con más relevancia

en una comarca o zona determinada de Aragón, y utilizar la almendra como el fruto seco que podía servir como base.

Nuestra idea en Pastelería Tolosana, era que el bombón debería conservar el sabor de la fruta fresca y eso condiciona la elaboración del bombón. Se procedió a revisar las recetas de postres y platos tradicionales para extraer las especias más utilizadas y que mejor combinaran con las frutas elegidas.

De toda esta idea y después de las pruebas de combinación y maridaje entre frutas y especias elegimos las distintas combinaciones que forman parte de la presentación:

- Manzana con azafrán
- Albaricoque con tomillo
- Melocotón con lavanda
- Cereza con anís
- Higos con combinación de especias canela, clavo, nuez moscada y vainilla



Manzana con Azafrán

La manzana con su suave acidez y mayor perfume combinado con azafrán con aroma que recuerda a una mezcla entre miel, con toques a hierba, que recuerdan al heno con un ligero toque amargo. El chocolate que mejor combina con ellos y resalta su sabor tenía que ser uno ligero, suave, con menos cacao y más dulce, como la cobertura de leche al 37 % de cacao. Con color transparente de la parte de fruta y ligero de praliné.

Albaricoque y Tomillo

El albaricoque de sabor suave, delicado y muy perfumado combina bien con el tomillo, que le da sabor a campo y monte, ligeramente picante. En la base le hemos sustituido la almendra por el pistacho, matizando mejor los aromas de tomillo.

El chocolate que marida bien y respeta los dos sabores es el de leche, un poco menos dulce, con más cacao al 41%. Con color fuerte de pistacho con tonos amarillos de albaricoque.

Melocotón con Lavanda

El melocotón es una fruta dulce y aromática que combinamos con lavanda, que le da un aroma intenso pero fresco y un sabor dulce. El azúcar de la fruta lo compensamos añadiendo cobertura negra, con menos azúcar y un poco más ácida.

Cereza con Anís

Cereza dulce ligeramente ácida con sabor a frutos rojos. Los granos de anís, de un sabor que remite al kummel, el comino y el eneldo, muy aromático, se han utilizado tradicionalmente para aromatizar panes y tortas, y se entiende como una asociación natural la cereza con anís.

Esta asociación va ligada siempre con cobertura negra, con carácter y fuerte sabor de cacao que complementa los matices ácidos y dulces y el aromático anís en grano. En el praliné de almendra añadimos cobertura negra, para potenciar estos sabores y dar mayor fuerza a la cubierta de chocolate. Este bombón permanece mucho tiempo en la boca.

Higo con Especies

El higo tiene un sabor muy dulce y perfumado y combina muy bien con aromas como los de la canela, clavo, nuez moscada y vainilla. Los sabores dulces de canela y vainilla con otros más profundos como el clavo y la chispa picante de la nuez moscada. Redondeamos los aromas con cobertura negra con mayor porcentaje de cacao y menos azúcar.

4. Beso de Vino: la colección

Macabeo 2012: Macabeo joven, sin crianza. Aromas y esencias de manzana verde, pera y nectarina. Sabor de fruta de pepita y floral que ofrece un buen paladar y presenta una textura sedosa.

Rosado 2012 Garnacha: Garnacha joven, sin crianza. Aromas florales, a cereza y frambuesa, con una vitalidad y fuerza excelentes. Sabor en boca suave y largo que deja un toque de succulentas frutas rojas.

Garnacha Old Vine, Roble: Garnacha de viñas viejas criada durante cuatro meses en barricas de roble francés. Un buque sexy muy perfumado ofrece fragancias de flores

secas aromáticas, cerezas maduras, ciruelas y moras confitadas. Sabor en boca dulce y largo, con sutiles taninos y una sabrosura persistente.

Syrah Roble: Syrah y Garnacha con una crianza de 3 meses en barricas de roble francés. Aromas intensamente perfumados de frutas rojas y negras de bosque iluminados por una vigorosa mineralidad y sutiles toques de pimienta. Paladar intenso con frutas rojas y moras con toques de pimienta negra y regaliz en contacto con el aire.



5. Taller de Besos: un maridaje perfecto

La idea de colaboración entre Pastelería Tolosana y Grandes Vinos y Viñedos de Aragón, surgió a raíz de conocer la colección “Beso de Vino” elaborada por la bodega.

Cuatro vinos y cinco bombones diferentes. Fue un proceso complejo, estudiando las posibilidades de las diversas combinaciones buscando los detalles más interesantes. Trabajamos sobre los bombones y luego con catas diversas fuimos configurando la presentación definitiva.

Esta presentación, la que configura el “Taller de Besos”, complementa mejor el disfrute de nuestros bombones y los vinos elegidos resultan el acompañante ideal para ellos, en ella se aprecia la riqueza de aromas y sabores que contienen estas dos colecciones.

Combinación N° 1: Manzana y Azafrán, cobertura de leche de 37 % de Cacao.

Beso de Vino Macabeo 2012.

Al probar el bombón, percibimos el sabor a manzana, imponiéndose el aroma a azafrán, Dándonos sabores herbáceos o frutales, pero verdes.

Al probar el vino, a continuación, la manzana verde, propia de su variedad, se une perfectamente, al Bombón, potenciando el sabor de los dos, convirtiéndose en un ente común, y alargando su persistencia.

Combinación N°2: Alberge con Tomillos, praliné de Almendras, con cobertura de leche del 37% de Cacao.

Beso de Vino rosado 2012 Garnacha.

Al probar el bombón, percibimos el aroma a tomillos y a hierbas de monte.

Al probar el vino, a continuación, las frutas rojas de bosque (guindas, frambuesas...) destacan de forma elegante.

Inicialmente, son opuestos, pero al juntarse, la combinación de monte floral y bosque frutal, nos recuerdan un moderno concepto de frutas rojas bañadas de chocolate, pero muy elegantes suavizando más el cacao del bombón y el amargor del alcohol del vino.

Combinación N°3: Melocotón e infusión de Lavanda con praliné de almendra y cobertura negra del 70% de Cacao.

Beso de Vino Garnacha Old Vine, Roble.

Al probar el bombón, el amargor y sequedad del cacao, con el melocotón, lo hacen muy concentrado, siendo la infusión de lavanda, quién le da frescor.

Al probar el vino, la fruta roja y negra del bosque, junto al aroma de lavanda dan frescura, y ligereza al bombón, limando la fortaleza, pero no la concentración, persistencia y potencia. Una unión altamente complicada pero sofisticada y, una vez más, elegante.

Combinación N°4: Cereza con infusión de Anís estrellado, praliné de Almendra y cobertura negra del 70% de Cacao.

Beso de Vino Old Vine Garnacha Roble.

Al probar el bombón, percibimos el aroma y sabor a cereza (fruta roja), y los balsámicos del anís.

Al probar el vino, a continuación, las frutas rojas del bosque (guindas, frambuesas, cereza picota madura...) se ensamblan a la perfección con la fruta del bombón. Los tonos balsámicos del vino se alían con los aromas y sabores anisados del bombón, a la perfección.

Los lácticos del chocolate, y su cacao, con los tostados de la media crianza del vino, se solapan en un solo ser. El paralelismo es simétrico, pero a la vez confiere al conjunto, persistencia, finura y equilibrio, en total armonía.

Combinación N°5: Higo con Especias (infusión de clavo, nuez moscada y vainilla), en combinación con praliné de almendra y cobertura negra del 70% de Cacao.

Beso de Vino Syrah Roble.

Al probar el bombón, percibimos un marcado sabor y aromas especiados así como el elegante sabor del higo que va apareciendo.

Al probar el vino, rico en cueros y cacaos, y mezclarlo con el bombón, sobresale de manera importante los patés de aceituna propios de esta variedad de vino, y las compotas de mermelada, convirtiendo al bombón y al vino en una mezcla majestuosa, elegante y fina de una muy agradable e intensa persistencia.

6. Taller de Besos: El resultado

Este Taller-Maridaje “Besos de Aragón & Beso de Vino” se realizó el viernes 17 de mayo por la mañana y el domingo 19 de mayo por la tarde, en el Patio de la Infanta , sede de la Obra Social de Ibercaja, en Zaragoza, durante la celebración del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.



Los talleres han obtenido un importante éxito de crítica, convirtiéndose en una verdadera “Fiesta de Emociones”, una experiencia placentera, divertida y sensual, siendo valorados por las empresas promotoras como una iniciativa altamente positiva, y habiendo recogido el interés por parte de diversas organizaciones, tanto vinculadas con la inteligencia emocional como de índole gastronómica o de ocio, para realizar otras ediciones del mismo.

Los participantes en los talleres consideran la iniciativa como una fiesta de la felicidad, sorprendente y promotora de bienestar. Un cúmulo de sensaciones que nos han hecho

llegar a través de sus comentarios: la cercanía y el amor, la elegancia, la diversión y la alegría, la suavidad, el placer.

Una iniciativa extraordinaria basada en la relación entre el gusto, el olfato, y las excelentes emociones evocadas: una mezcla espectacular.



7. Algo de nosotros

Pastelería Tolosana forma parte de la tercera generación de una familia dedicada a la elaboración de productos de panadería y pastelería tradicional. Una empresa aragonesa de base familiar que en la actualidad cuenta con cuatro establecimientos de venta al público en Almudévar, Huesca y dos en Zaragoza y unas avanzadas instalaciones de creación, desarrollo y elaboración tradicional de los productos en Almudévar. Un total de 89 trabajadores constituyen el equipo de Pastelería Tolosana.

El producto más popular de Pastelería Tolosana es la Trenza de Almudévar, que elaboran desde hace más de veinte años y que, en el año 1994 obtuvo la “C” Calidad Alimentaria. Es un producto de bollería hojaldrada, sin ningún tipo de aditivo, con una fermentación muy larga, rellena de pasas, almendras, nueces, y con un hojaldrado de mantequilla; todo ello le confiere un bouquet exquisito, convirtiéndose en poco tiempo en una referencia obligada de los postres de Aragón.

Otro de nuestros productos con la “C” Calidad Alimentaria son las Frutas de Aragón, siendo la única empresa en Aragón que se puede acoger a dicha marca en las Frutas de Aragón. Un confitado artesanal, muy lento, y el recubrimiento de cobertura de chocolate de gran calidad, hacen que nuestras frutas tengan la categoría de un bombón. En esta

misma línea, Pastelería Tolosana ha desarrollado unos magníficos bombones de frutas, los “Besos de Aragón”

Grandes Vinos y Viñedos S.A nace como empresa en 1997, para canalizar las ventas de 5 cooperativas vitivinícolas de la comarca del Campo de Cariñena.

Desde sus inicios ha basado su estrategia en la calidad, la innovación y el compromiso con el entorno y el medio ambiente apostando por la modernidad en nuevos sistemas de trabajo y mejor control de todos los procesos desde la cepa, creando vinos singulares y de gran carácter, propios de la zona.

Sus marcas más reconocidas son Corona de Aragón, en la que se incluye, Anayón, su vino de autor, Monasterio de las Viñas y Beso de Vino. La mayoría de ellos cuentan con premios y reconocimientos en las Guías y Concursos Nacionales e Internacionales más prestigiosos, incluida la revista THE WINE ADVOCATE de Robert Parker, que recientemente ha calificado los vinos de esta Bodega como “valores impresionantes”.

Grandes Vinos y Viñedos se ha consolidado en sus quince años de existencia como una de las mejores exponentes de la Denominación de Origen Protegida Cariñena y como una de las Bodegas líderes de Aragón, además de la más grande de su sector en la Comunidad Autónoma Aragonesa.

Su visión la sitúa en el corto/medio plazo como una Bodega de referencia del panorama vitivinícola nacional e internacional con una presencia creciente de sus marcas en los mercados nacional y de exportación.



8. Referencias

PASTELERÍA TOLOSANA (2012) “Besos de Aragón”

GRANDES VINOS Y VIÑEDOS (2012) “Colección Beso de Vino”

MONTAL MONTESA, Rafael (2000). El chocolate "Las semillas de oro" (1ª edición). Zaragoza: Gobierno de Aragón.

MUSEO DEL CHOCOLATE (2012) <http://www.monasteriopiedra.com/>

DILLINGER T et AL., (2000) "Food of the Gods: Cure for Humanity? A cultural history of the Medicinal and ritual use of chocolate", Journal of Nutrition, 130:2057 S-2072 S.

SZTYCHMASJTER Edith (2010) "Chocolate y emociones". <http://suite101.net>.

3ª PARTE: EXPERIENCIAS PROFESIONALES

24. Intervención educativa en el ámbito deportivo basada en la psicología positiva y la atención plena

Raquel Albertín Marco

Fundación Fluir

Antonio Ventura-Traveser Bosh

Fundación Fluir

1. El marco de la psicología positiva en el bienestar subjetivo y la educación emocional

La psicología positiva es una nueva disciplina impulsada por Martin Seligman en 1998, a raíz de su nombramiento como presidente de la asociación americana de psicología. Aunque conocida como tal sea “nueva”, está basada en las ideas de la psicología humanista ya elaboradas por Abraham Maslow (1908-1970), Karen Horney (1885-1952) y Aaron Antonovsky (1923-1994) entre otros. Lo que se pretende desde el inicio de la pasada década es acoger bajo una misma disciplina aquellas ramas de estudio cuyo objetivo es mejorar el bienestar de aquellas personas que no necesariamente sufran enfermedad, entendiendo como bienestar el bienestar físico, psicológico y social. La psicología positiva se dedica a estudiar aquellas áreas de la vida que nos hacen crecer de forma óptima, florecer y vivir con plenitud. (Keyes, 2002; Seligman y Ciskszentmihalyi, 2000). Una de las evidencias que motiva este trabajo es el desequilibrio que había entre estudios sobre aspectos relacionados con la enfermedad psicológica y aspectos relacionados con el bienestar.

En el ámbito de la psicología positiva se identifican tres componentes principales de la felicidad o bienestar subjetivo: el disfrute o emociones positivas, el compromiso, y el significado (Seligman y otros, 2004).

Las emociones positivas cubren el aspecto hedónico de la felicidad. Cuando se habla informalmente, en general, sobre la felicidad, las personas nos estamos refiriendo más a este aspecto, pues nos referimos a cómo nos sentimos. Podemos aumentar las emociones positivas sobre el pasado (gratitud, perdón), sobre el presente (disfrutando el momento, saboreando y con atención plena) y sobre el futuro (esperanza y optimismo).

El compromiso (engagement), aporta un tipo de satisfacción que nos hace crecer, diferenciarnos al tiempo que nos ayuda a integrarnos socialmente. Así como la

búsqueda del placer produce momento efímeros de felicidad, tendiendo a volver a un estado basal, si buscamos el disfrute en una actividad con la que nos sentimos comprometidos y que nos hace crecer, el placer se transforma en disfrute y obtenemos una gratificación que es más duradera. Este tipo de actividades requieren una involucración en lo que hacemos, así como ciertas habilidades y/o fortalezas como pueden ser la creatividad, la inteligencia social, el sentido del humor o la perseverancia entre muchas otras. Cuando estamos en una situación en la que obtenemos este tipo de gratificación estamos en un estado de flujo. El estado de flujo, en el que se ponen en práctica nuestras fortalezas, es una fuente de felicidad que no solo proviene de las emociones positivas, puesto que simultáneamente pueden aparecer el dolor y el sufrimiento asociados al esfuerzo.

La vida significativa es la tercera vía hacia la felicidad, y se percibe al aplicar nuestras fortalezas personales para estar al servicio de nuestros valores auténticos, hacia los demás y hacia la comunidad. El conocimiento, la bondad, la familia, el altruismo, son elementos que dan sentido a nuestra vida.

Por otro lado, una introducción a la psicología positiva no puede dejar pasar por alto una comparación de los modelos de la psicología: por un lado una psicología -que se centra más en la enfermedad- y la psicología positiva, que se centra en la salud (Ilustración 1).

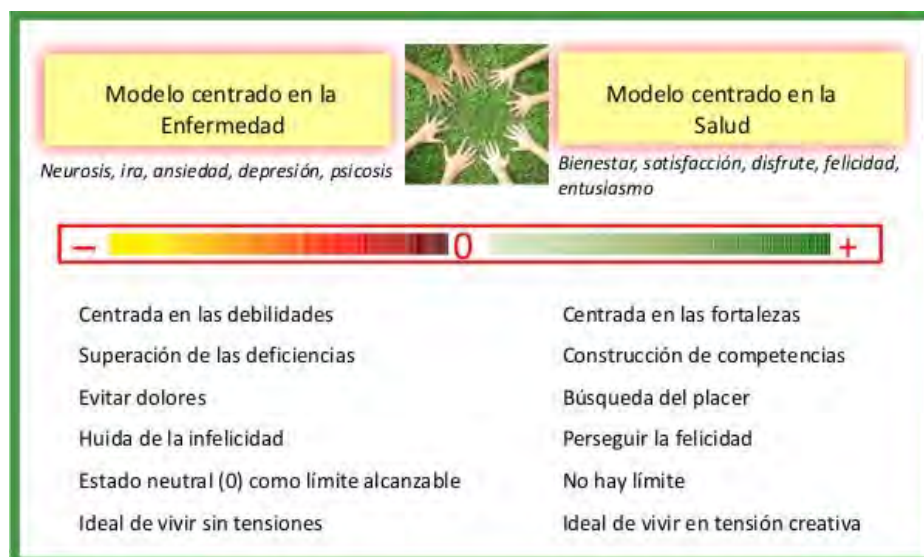


Ilustración 1 Modelo centrado en la salud de la psicología positiva

La ausencia de enfermedad mental o física y de sufrimiento no implica el florecimiento y desarrollo pleno de los individuos y las comunidades, sino que es a partir del cultivo

de las fortalezas, del esfuerzo por crear situaciones que aportan emociones positivas, experiencias de flujo, sentido a nuestra existencia y beneficio a la comunidad, lo que hace que personas y comunidades sean saludables.

Crecer y desarrollar nuestra vida significa hacerlo en diversos ámbitos, el físico y biológico, el de nuestras relaciones sociales, el del aprendizaje y desarrollo de competencias, y el ámbito de la trascendencia y espiritualidad. La felicidad nos indica que estamos desarrollando estos ámbitos de manera armónica y saludable.

Trabajando con conciencia en estos ámbitos se fomenta la espiral positiva y es que sentirse bien, cultivar la emotividad positiva también puede traernos más éxito en nuestra vida (Lyubomirsky y otros, 2005). Hay una relación de refuerzo bidireccional, pues crecer y desarrollar una vida plena y significativa nos da felicidad, pero, a su vez, las personas felices consiguen más fácilmente que sus vidas sean más satisfactorias y más plenas.

Cultivar la auténtica felicidad, la que no se basa simplemente en la búsqueda del gozo pasajero de los placeres efímeros, sino la que se deriva de llevar una vida de disfrute saludable, comprometida con nuestras propias metas genuinas, y dotada de significado, nos lleva por el camino del crecimiento psicológico positivo y el de la salud incluso física.

Pero además, trabajar sobre nuestro propio bienestar subjetivo es también una manera de ayudar a las personas que nos rodean, contribuyendo a través de compartir nuestras emociones positivas, nuestros compromisos y desarrollo de nuestras fortalezas, a que estas también tengan vidas más positivas y más llenas de felicidad. Finalmente, trabajar sobre la felicidad es también la manera de hacernos más fuertes ante las vicisitudes y contratiempos que siempre nos depara la vida. La mejor estrategia para reforzar la resiliencia es precisamente cultivar nuestras emociones positivas, nuestras propias fortalezas y nuestras relaciones sociales positivas. La psicología positiva, nos confirma de manera rigurosa que sentirse bien, sentirse alegre y vital, no solamente nos da satisfacción en el momento presente, sino que alimenta nuestro sistema inmune a nivel psicológico para afrontar mejor los problemas que se nos presentarán seguro a lo largo de la vida.

Algunos efectos empíricamente demostrados de las emociones positivas (Vázquez y Hervás, 2009) son que favorecen la atracción, la simpatía y el apego a los demás; hacen codificar y recuperar mejor recuerdos positivos; amplían el campo visual y el foco atencional; generan pensamiento más flexible y creativo; generan más repertorios de

conducta; permiten el cambio constructivo, no defensivo; el juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente; favorecen relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias; se generan conductas altruistas; favorecen la resistencia ante las adversidades; favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos; beneficios asociados a mejor salud cardiovascular (menor tensión arterial, menor tasa cardíaca ambulatoria...); permiten tolerar mejor el dolor físico; permiten disfrutar más del trabajo; mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario.

Son ya muchas las investigaciones que nos van desvelando información sobre los componentes de la felicidad, sobre los beneficios que tienen en las personas, sobre cómo aplicar las prácticas para obtener esos beneficios.

2. El cuidado del cuerpo, salud física y el bienestar emocional

En primer lugar, es de obligación mencionar que existe una relación causal entre actividad física y bienestar psicológico (Biddel y Ekkekakis, 2005; Blumenthal y otros, 1999) y que el bienestar aumenta si se tiene conocimiento de la medida en que la actividad física que realizamos influye en nuestra salud (Langer y Crum, 2007). También debemos considerar el alto potencial preventivo, y beneficios como la reducción de la ansiedad, refuerzo del sistema inmune, mejora los estados de ánimo, reduce la reactividad ante agentes estresantes, mejora la función cognitiva, mejora la autoestima y la mejora el sueño.

En el momento de realizar ejercicios físicos con niños/as y jóvenes, darles a conocer los beneficios a nivel global les ayudará a disfrutar más del ejercicio físico. Si siempre se antepone la competitividad, quienes tienen menos inteligencia cinético-corporal se frustrarán y perderán la motivación para realizar actividades y juegos físicos. Para que el hacer ejercicio dé satisfacción y contribuya al bienestar no es necesario lograr ser los mejores y superar a los demás. La clave es aprender a disfrutar y conectar con el cuerpo, ser consciente de las sensaciones y emociones que puedan provocar la actividad, positivas y negativas, como el placer, el dolor o la fatiga, de apreciar la satisfacción por la propia función física y por la auto-eficacia física, con la valoración de uno mismo sobre su capacidad y el desarrollo del sentido del dominio personal (Blumenthal y otros, 1999).

La actividad física, así como el cuidado nutricional y otros factores nos aportan calidad de vida en el ámbito físico. Pero como se ha mencionado anteriormente, los ámbitos físico, emocional, intelectual y espiritual están muy interconectados. El cuerpo es la

base física sobre la cual todo se desarrolla, es el soporte de nuestra vida física, nuestra vida emocional, intelectual y espiritual, el interfaz entre nuestro interior y nuestro entorno, es el ente a través del cual incorporamos toda la información y a través del cual nos expresamos y nos relacionamos. Sin nuestro cuerpo no estamos aquí y ahora, en esta realidad que estamos viviendo. A través del cuerpo tomamos conciencia de nuestras sensaciones, emociones y pensamientos, y a través del cuerpo vivimos la experiencia del día a día que crea y da sentido a nuestra vida. Por lo tanto, es importante que nuestro cuerpo físico esté estable y fuerte. Cuanto más fuerte y más saludable esté, más energía sutil y espiritual puede percibir, contener y dar. Por lo contrario, una persona desconectada de su cuerpo físicamente, recibe y expresa la información de forma distorsionada o alterada.

En relación a la educación, cuando se trate de inculcar el hábito y la pasión por la actividad física, conviene tener presente que los siguientes tres aspectos son igualmente relevantes:

- Sentirse bien: el ejercicio nos hace sentir bien a todos sin excepción, pero cada cual debe hacer actividad física de acuerdo a sus capacidades, escuchando su cuerpo y respetando sus limitaciones.
- Tomar conciencia del cuerpo: la actividad física nos ayuda a establecer esta conexión con nuestro cuerpo.
- Equilibrio físico-emocional-mental: cuerpo y mente están interconectados y hay que buscar el equilibrio; tomar conciencia de nuestro cuerpo nos ayuda a establecer el equilibrio cuerpo mente.

3. La atención plena, como herramienta de educación emocional.

Una parte fundamental del desarrollo integral se da a través del cuerpo, pero no es posible pensar en el bienestar emocional de forma independiente al bienestar físico. El bienestar emocional implica tomar conciencia de las emociones propias, saber regularlas y utilizarlas adecuadamente. A través del cuerpo y de la actividad física se puede ejercitar la toma de conciencia con el presente, el aquí y ahora. Ser más consciente del momento presente es por tanto fundamental para mejorar nuestra salud emocional.

Sin embargo, podemos echar un vistazo a nuestra vida interna y externa, y darnos cuenta de la medida en que nos pasamos la vida desconectados. Desconectados de nuestras sensaciones, percepciones, impulsos, de lo que decimos, de nuestro cuerpo.

Esto se debe por una parte a que nos hayamos sumidos en las preocupaciones, vagando por los pensamientos caóticos, obsesionados por el pasado o por el futuro, absorbidos por nuestros planes y deseos, y por otra parte a que vivimos y actuamos siguiendo nuestros hábitos, de forma muy automática, lo cual es en cierta medida necesario, pero también nos desconecta de la experiencia del momento. Sin darnos cuenta, acabamos desconectados del presente, el único instante al que realmente podemos acceder.

Afortunadamente hay formas de vivir el momento a momento que transforman la conciencia y hacen que nuestro mundo se vuelva de repente más grande y más real. Podemos cambiar hacia un estado de plena conciencia que nos permite contemplar nuestras vivencias bajo una visión más amplia y espaciosa que la mentalidad limitada y condicionada en la que solemos hallarnos inmersos. Desde este plano de la conciencia podremos enfrentarnos a las situaciones con mayor libertad, resolución, aceptación, creatividad, compasión y sabiduría. Podemos pasar de vivir en modo “piloto automático” a vivir en modo “ser”. Inmersos en el ajetreo diario, nos olvidamos de que nuestra conexión fundamental con la vida tiene lugar a través de nuestra interioridad, es decir, a través de la experiencia de nuestro cuerpo y de nuestros sentidos, incluida la mente, que nos permite tocar y ser tocados por el mundo y responder en consecuencia. La conciencia nos abre a la experiencia subjetiva, a la capacidad de conocer y de apreciar. Si nos ejercitamos en la atención plena, podemos cobrar conciencia más fácilmente de cualquier cosa que está sucediendo, tanto de los momentos armónicos como en los conflictivos. La práctica de la atención plena puede ser por tanto herramienta en educación emocional, facilitando el desarrollo de las competencias emocionales descritas por Bisquerra y Pérez (2007).

En estudios previos, se muestran los beneficios que en niños y adolescentes tienen las intervenciones basadas en atención plena, tanto en aspectos emocionales y sociales como en aspectos cognitivos (Burke, 2009; Flook et al., 2010; Napoli, 2005; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2009; Semple, 2010). Además, se dispone de evidencias sobre la posibilidad de enseñar a niños y adolescentes a desarrollar su conciencia plena y de que este aprendizaje mejora su desarrollo, desde la base de regulación emocional. Los estudios indican que los niños que aprenden a ejercitar la atención plena, es decir, a conectarse con el momento presente de manera abierta y consciente, son niños que también dispondrían de mayores recursos atencionales para la regulación emocional. En España se están realizando ya algunas experiencias en el ámbito de la educación (Arguís y otros, 2011; Rodríguez y otros, 2012).

Si enseñamos a niños/as y jóvenes a cómo focalizar la atención consciente hacia la experiencia de cada momento, hacia sus propios estados emocionales y sus pensamientos les preparamos para disfrutar y apreciar más lo bueno, y ser más fuertes en los momentos de adversidad. La conciencia de las emociones y por tanto la educación emocional, parte del control de la atención para aprender a capturar nuestras emociones y las de los demás, a identificarlas y a autorregularlas. Es por ello que se considera la posibilidad de entrenar la atención plena como herramienta de la educación emocional y de mejora del bienestar subjetivo.

Por otro lado, el cuerpo es el reflejo de las emociones, y desde la psicología positiva se trabaja sobre el cultivo de las emociones positivas, uno de los componentes fundamentales del bienestar físico y emocional, que además tienen una importancia sustancial en la educación. Las emociones positivas fomentan el disfrute en la experiencia de aprendizaje, facilitan el aprendizaje efectivo, y ayudan a la construcción de recursos cognitivos, psicológicos y sociales (Fredrickson, 1998), teniendo además un papel importante en la mejora de los recursos de superación de situaciones adversas (Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004).

4. Objetivos

El programa de actividades se desarrolla en el marco de un proyecto más amplio cuyo objetivo es desarrollar una escala de evaluación de atención plena para niños y niñas entre 8 y 12 años, evaluando la satisfacción y la atención plena en los participantes, con evaluación pre y post intervención. Dichos resultados quedan excluidos del objeto de la presente comunicación.

En el proyecto ha participado una muestra de 126 (72 niñas y 54 niños), de edades comprendidas entre 8 y 12 años. Los resultados se compararán entre grupo de intervención y grupo de control.

Centrándonos en la intervención realizada como parte del proyecto, ésta tiene como objetivos fundamentales:

- Desarrollar un programa de actividades deportivas que incluya actividades basadas en atención plena e inteligencia emocional, especialmente orientado a niños/as y jóvenes.
- Hacer explícito el objetivo de educación emocional y bienestar subjetivo e la realización de la actividad física. Los objetivos de las actividades físicas suelen estar

centrados en la salud física o en la adquisición de determinadas habilidades; la integración de prácticas de atención plena en el programa deportivo, supone ampliar estos objetivos también a la salud emocional y el bienestar subjetivo.

5. Programa de actividades

La intervención se ha centrado en la primera fase del proyecto en las actividades acuáticas; ha requerido la formación inicial del equipo de monitores, el diseño de actividades específicas para el entorno deportivo y la validación de las actividades por el equipo de monitores formados.

Los programas basados en atención plena y emociones positivas para edades infantiles están orientados a la toma de conciencia interna y externa y aplican prácticas de atención centrada en la respiración, juegos y actividades de experiencias sensoriales, de conciencia de los pensamientos y las emociones, prácticas de atención al cuerpo y al movimiento y prácticas de altruismo y bondad. Los alumnos pueden aprender de esta forma a estar en el mundo de forma positiva, al tiempo que disfrutan de la práctica deportiva.

El programa diseñado se basa en el modelo de las Cuatro Savias (Four SAPS) desarrollado por la Fundación Fluir, como base para el diseño de actividades que contemplen de forma equilibrada los aspectos físico, intelectual, relacional y espiritual.



En base a este modelo, aunque cada actividad elabora más un aspecto, no se deja aislado de los demás, y se considera siempre que haya una componente de bienestar físico, de aprendizaje, de relaciones con los demás y de sentido.

La realización de las actividades por parte del equipo de monitores ha sido con gran disposición y creatividad. Todas las actividades del programa fueron previamente realizadas por el grupo de monitores, para experimentarlas por ellos mismos y reflexionar sobre la idoneidad y mejora de la actividad inicial propuesta.

El programa inicial, en esta primera fase, incluye un total de 10 actividades base, más las variantes de algunas de estas actividades base.

Algunas actividades incluidas en el programa se describen brevemente a continuación.

Actividades de respiración:

La práctica deportiva permite fácilmente hacer ejercicios de conciencia de la respiración, pues ésta varía en estado de reposo, durante y después de la actividad. Los objetivos de las actividades de respiración son:

- Aprender a tomar conciencia de la respiración y a tomar conciencia de lo importante que es respirar bien y estar atento a la respiración.
- Entrenar la atención plena mediante la atención a la respiración
- Aprender a serenar el cuerpo y la mente
- Desarrollar el control de la atención
- Desarrollar la percepción sensorial

Actividades de respiración en el agua:

- 1.- Trasladar objetos soplando, siendo consciente de la respiración, y siguiendo los tiempos que marca el monitor.
- 2.- Coger cosas del suelo de la piscina, atendiendo a la respiración. Contar mientras estás debajo del agua los tiempos de retención y de espiración.
- 3.- Respiración abdominal: tumbados en la paipo, colocar un objeto de corcho en la tripa y observarlo mientras eres consciente de la respiración. Al inspirar sube el abdomen (sin forzar), y al espirar se hunde (ahora sí, soltar todo el aire, empujando la tripa hacia dentro).
- 4.- Respiración con ritmos: Esta actividad se puede hacer tumbados en la paipo, sentados, o en el agua, haciendo algunos ritmos con la cabeza dentro del agua y coordinando las respiraciones con las brazadas.

Por ejemplo:

- inhala, inhala, exhala, exhala
- inhala en cuatro veces, exhala en cuatro veces
- inhala en cuatro veces parado y exhala mientras te impulsas en la paipo, etc.

Atención a los sentidos:

Otras formas de trabajar la conciencia plena son a través de atención a las sensaciones físicas, a través de los sentidos. En un entorno deportivo, no es fácil por ejemplo ejercitar la atención a los sonidos con niños y niñas, pero sí lo es hacerlo a través del tacto o del movimiento.

Objetivos de las actividades de atención al tacto:

- Entrenar la atención plena mediante la atención al tacto
- Aprender a serenar el cuerpo y la mente
- Desarrollar el control de la atención
- Desarrollar la percepción sensorial

Actividad en el agua:

Prepara algunas piezas de formas diferentes, texturas diferentes y tamaños diferentes. Tiene que haber dos piezas iguales de cada tipo, y se prepararán dos kits, que serán iguales, contendrán las mismas piezas. Adapta el nivel de dificultad de acuerdo a las edades del grupo. Cada kit de piezas se colocará en una cesta o caja, uno en la piscina y el otro en el borde o en el otro lado de la piscina. Los niños, con los ojos cerrados, tienen que tocar con atención una pieza de la primera caja, dejarla fuera, ir a la segunda caja y sólo con el tacto (con los ojos cerrados) coger la pieza igual a la de la primera caja.

Actividades de conciencia corporal, con los objetivos de:

- Entrenar la atención plena mediante la atención al cuerpo y al movimiento
- Desarrollar el control de la atención
- Desarrollar la percepción sensorial

Actividad en el agua:

Se explica una historia y a continuación se da instrucciones para que los niños se desplacen en el agua como si fueran un arpa desafinada o como si fueran un arpa que crea una música maravillosa. El monitor va indicando cómo se mueven las diferentes partes del cuerpo en las diferentes situaciones.

El arpa mágica (constancia y esfuerzo)

Un rey adoraba tanto la música que buscó por todo el mundo el mejor instrumento que hubiera, hasta que un mago le entregó un arpa. La llevó a palacio, pero cuando tocó el músico real, estaba desafinada; muchos otros músicos probaron y coincidieron en que no servía para nada y había sido un engaño, así que se deshicieron del arpa tirándolo a la basura. Una niña muy pobre encontró el arpa, y aunque no sabía tocar, decidió intentarlo. Tocaba y tocaba durante todo el día, durante meses y años, siempre

desafinando, pero haciéndolo mejor cada vez. Hasta que un día, de repente, el arpa comenzó a entonar las melodías más maravillosas, pues era un arpa mágica que sólo estaba dispuesta a tocar para quien de verdad pusiera interés y esfuerzo. El rey llegó a escuchar la música, y mandó llamar a la niña; cuando vio el arpa, se llenó de alegría, y en aquel momento nombró a la niña como su músico particular, llenando de bondades a ella y a su familia.

Las actividades de emociones positivas, tienen los objetivos de:

- Generar emociones positivas
- Tomar conciencia de las emociones
- Darse cuenta de las buenas emociones que se viven a lo largo del día
- Adquirir recursos de regulación emocional

Actividades en el agua:

Se pide a cada niño que coja un globo, de colores diferentes. Que cierre los ojos un momento y que piense en algo bueno que le haya pasado, y en cómo se sentía.

Cada niño inflará el globo con sus buenas emociones. Hacerlo, haciendo un ejercicio de respiración. Coger aire 1, 2, 3, inflar pensando en la emoción.

Mientras lo inflan, el monitor puede decir palabras de emociones positivas para ayudar a los niños a pensar en una emoción: contento, alegría, sorpresa, diversión, gratitud, simpatía, cariño, alivio, calma, tranquilidad, amor, confianza, respeto.

Cada niño dirá qué emoción hay en su globo y éstos se sujetan a las boyas. Hay que acordarse lo que contiene cada globo!

Los niños se colocan en el borde de la piscina, dentro o fuera de la piscina.

El monitor indicará después: ahora vamos a buscar las emociones de: alegría... que están en los globos de color..... Los niños nadarán hasta tocar el globo y volverán al borde de la piscina.

Variante de la actividad:

Se colocan en el borde de la piscina o las boyas, varios globos o cualquier elemento que facilite la actividad, con una emoción positiva escrita y dibujada. La mitad de los niños van a coger el globo que tiene una emoción, nadan hacia los otros niños, y al entregarlo, le dice: coge este globo que te doy con: alegría, diversión.... (lo que contenga el globo).

Ahora quienes tienen los globos, nadarán hacia un niño sin globo (diferente a quien se lo ha entregado) y harán lo mismo. Así se irán pasando los globos mientras nadan, de forma que van recibiendo y entregando globos con emociones.

6. Resultados

En la primera fase llevada a cabo, se han validado actividades que desarrollan la atención plena y las emociones positivas.

En el programa desarrollado, el trabajo del aspecto físico se complementa fácilmente con las relaciones puesto que al ser actividades grupales es fácil fomentar las interacciones con los demás. El aspecto de aprendizaje se ha centrado en hacer explícito el trabajo sobre las emociones y la atención, y el objetivo del programa y de las actividades. El aspecto de significado, se elabora a través de la reflexión que se hace con el grupo sobre la actividad que se realiza, bien previamente o tras la actividad.

Los monitores han llevado un control del desarrollo de las actividades con el objeto de validarlas y adaptarlas.

Se han valorado la disponibilidad de materiales, la facilidad o dificultad de realizar la actividad, el momento idóneo de desarrollo, la duración, la integración de la actividad en el programa rutinario para cumplir los objetivos deportivos, la idoneidad del trabajo de la actividad a las edades del grupo, el grado en que la actividad promueve la interacción en el grupo, la comprensión de la actividad por parte de los niños y niñas, el grado de activación de la actividad, y los cambios observados en el grupo.

La valoración en general es positiva. La duración media de las actividades es de 10 minutos, lo cual ha sido considerado como adecuado para el desarrollo de la sesión, permite realizar una o dos actividades en cada sesión, destinando tiempo a objetivos más específicos del deporte. Se han considerado las actividades fácilmente adaptables a los diferentes grupos de edades. Entre las actividades hay un equilibrio entre ejercicios muy dinámicos y otros más relajados, lo cual permite disponer de recursos para diferentes momentos de la sesión. Por otro lado, se encuentran en algunos casos dificultades para realizar la actividad prevista por las condiciones ambientales (ruido fundamentalmente) o porque no se ha encontrado el momento para llevarla a cabo en el transcurso de la sesión. El recibimiento de las actividades por parte de los niños ha sido en algunos casos de extrañeza, pero al entrar en la dinámica del juego se sienten bien.

No se han observado cambios significativos a consecuencia de las actividades, salvo con la actividad de “pensar en las cosas buenas”. Esta actividad resultaba complicada al

principio, porque a algunos niños les costaba pensar en cosas buenas o se sentían mal al tener que hacerlo, pero la evolución ha sido positiva.

7. Conclusiones

La propuesta del trabajo realizado en la creación de este programa de actividades deportivas basado en prácticas de atención plena y de psicología positiva expande la visión de lo que puede suponer la participación de los niños y niñas en una actividad deportiva que contemple de forma explícita la educación emocional y bienestar subjetivo.

El compromiso a nivel de la entidad y del equipo ha sido fundamental para poder llevar a cabo el proyecto en el club deportivo. Un aspecto que es clave para el éxito de estos programas además de la involucración del equipo de monitores, es la formación específica. Este programa tiene unos objetivos muy específicos basados en conocimientos muy fundamentados en la psicología positiva, y es necesario que sea conocido por quienes lo trasladan a la práctica para que resulte efectivo. Por otro lado, la realización de prácticas personales de psicología positiva es requisito en la formación previa del equipo, pues el aprendizaje tanto del deporte como de las habilidades emocionales y sociales y el disfrute de la experiencia se basa en gran medida en la interacción con el grupo e individuos.

Hay que mencionar que un pequeño número de padres o madres recibieron en un principio el innovador programa con ciertas reticencias, por no limitarse a los objetivos deportivos. La extensión del programa a las familias, a través de charlas o talleres, al igual que se hace en las escuelas, es una acción posible en los centros deportivos, a considerar a futuro.

La continuación del programa a lo largo de los siguientes trimestres va a permitir hacer un seguimiento más a largo plazo e introducir actividades adicionales, además de ampliar a otras prácticas deportivas del centro.

8. Referencias bibliográficas

ARGUÍS R., BOLSAS A.P., HERNÁNDEZ S. Y SALVADOR M.M. (2011) «Aulas felices. Puesta en práctica». *Amazônica*, Vol. 6, (1), 88-113

- BISQUERRA R. Y PÉREZ N. (2007) «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BLUMENTHAL, BABYAK Y OTROS. (1999). «Effects of exercise training in older patients with major depression». *Arch Intern Med*, Vol 159, 2349-2356.
- BIDDLE S. J.H. AND EKKEKAKIS P. (2005). «Physically active lifestyles and well-being. In The science of well-being. Oxford University press».
- BURKE, C. (2009). «Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field». *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- FLOOK, L., SMALLEY, S. L., KITIL, M. J., GALLA, B. M., KAISER-GREENLAND, S., LOCKE, J., ISHIJIMA, E., ET AL. (2010) «Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children». *Journal of Applied School Psychology*, 26 (1), 70-95.
- FREDRICKSON B. (1998) «What good are positive emotions?». *Review of general psychology*. Vol2 (3) 300-319.
- KEYES, C. L. M. (2002) «The mental health continuum: From languishing to flourishing in life». *Journal of Health and Behavior Research*, 43, 207–222.
- LANGER E., CRUM A. (2007) «Exercise and the Placebo Effect». *Psychological Science*, 18: 165-171
- LYUBOMIRSKY S., SHELDON K., SCHKADE D., (2005) *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, 111–131
- NAPOLI, M., ROCK P., HOLLEY L. (2005) «Mindfulness training elementary schools». *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 21(1) 2.
- RODRÍGUEZ, CÉSAR, CELMA, L., RODRÍGUEZ, L., Y OREJUDO, S. (2012) «Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales». *IISEP Science*, (3), 28-39.
- SELIGMAN, M., & CISKSZENTMIHALYI, M. (2000) «Positive Psychology. An introduction». *American Psychologist*.
- SELIGMAN, M., PARKS, A., & STEEN, T. (2004) «A balanced psychology and a full life». *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379–1381.
- SEMPLE, R. J. (2010) «Does Mindfulness Meditation Enhance Attention? A Randomized Controlled Trial». *Mindfulness*, 1(2), 121-130.
- SEMPLE, R. J., LEE, J., ROSA, D., & MILLER, L. F. (2009) «A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to

Enhance Social-Emotional Resiliency in Children». *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.

TUGADE M., FREDRICKSON B., BARRET L. (2004) «Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health». *Journal of Personality Volume* 72, 6, 1161–1190.

VAZQUEZ, C. & HERVÁS G., (COORDS.) (2009) «La ciencia del bienestar psicológico». Madrid: Alianza Editorial.

25. Del dicho al hecho solo hay un taller

M^a Eugenia Blanco Lalinde

Profesora de Secundaria y Creadora de Sensibilidad

Cristina Lucientes García

Abogada y Mediadora Escolar y Familiar

1. Presentación

Nuestro punto de partida es una excelente “materia prima”, todos y cada uno de los niñ@s que al comenzar el colegio a partir de los tres años van a recorrer un largo camino llevando a hombros una enorme mochila que además de libros y material escolar, estará llena del gran potencial que todos ellos, sin excepción, poseen y que va a ir moldeando su carácter, su autonomía, su ilusión por descubrir, por aprender y por relacionarse con los demás, como si de una escultura se tratase. Es en la etapa de educación infantil y primaria donde nace y va creciendo la importancia de la amistad, siendo su caldo de cultivo el juego.

Si desde edades tan tempranas, en la que comienzan a tener ideas propias, comienzan a exponerse en el ámbito educativo, profesores, compañeros etc. enriquecen su mundo y amplían sus posibilidades, aprenden deprisa, precisamente por su curiosidad y por la gran pasión que ponen en todo lo que hacen y en la que todavía consideran a los adultos como un importante referente para ellos, trabajamos las emociones, la comunicación, la empatía y el pensamiento creativo, a través de dinámicas, talleres y juegos, les estaremos brindando una gran oportunidad para formarse como personas, para potenciar su autoestima ante los éxitos y para que enfoquen sus errores como oportunidades de aprendizaje para que aprendan a convivir y sepan gestionar los conflictos que les van a ir surgiendo a lo largo de sus vidas.

¿Por qué entonces “Del dicho al hecho solo hay un taller”? porque para conseguir cada uno de esos objetivos, tendremos que dotar a esos niñ@s de las herramientas necesarias para que potencien su autoestima, afronten sus frustraciones, aprendan a comunicarse y sean capaces de generar sus propios compromisos ante los conflictos.

Desde nuestra asociación de mediación escolar y familiar, *+mediación*, lo que hacemos es acercar esas herramientas a la escuela y a las familias, bien a través de dinámicas, teatros y juegos que favorecen el trabajo en equipo y en habilidades sociales, siendo

nuestro objetivo que todos los alumnos participen y vivan de forma directa los valores que se trabajan, o bien enseñándoles a afrontar sus conflictos a través de la mediación, constituyendo un apoyo fundamental a la labor educativa de los centros educativos de Aragón

2. Nuestras herramientas en Educación Infantil y Primaria

2.1. Objetivos

A través de talleres en esta primera etapa intentamos:

- Potenciar su creatividad: Uno de los objetivos de la educación es que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras habilidades, hay estudiantes que tienen un talento infinito y muchas veces cuelgan los estudios creyendo que no tienen talento alguno.
- Trabajar las emociones y la comunicación en la escuela: Las emociones son verdaderos indicadores de la salud afectiva de los alumnos, cuando uno se siente bien consigo mismo y es feliz, aprenderá más que cuando se tienen ciertas carencias emocionales que no están cubiertas de modo satisfactorio.

Por ello, vamos a invitar a las emociones a que entren en el aula; aprendamos como se canalizan y expresan nuestras emociones ya que esto es fundamental para comprender las emociones de los demás y para que los demás nos comprendan, nos ayudan a relacionarnos mejor, a encajar la frustración y todo ello lo hacemos de una forma muy sencilla, a través del juego y de diversos materiales que les ayudan a expresarse mejor.

2.2. La comunicación

En relación a la **comunicación**, trabajamos los siguientes aspectos:

- Distintos tipos de comunicación. ¿Qué es ser asertivo?: Ser asertivo es expresar y defender los propios pensamientos y sentimientos con un objetivo definido, esforzándonos por ser entendidos, siendo respetuosos con nuestro interlocutor. Exponer nuestro propio punto de vista sin provocar una actitud defensiva en la otra persona.
- Escucha activa: Para que exista una buena comunicación, tenemos que aprender a escuchar y que mejor manera que experimentando lo que se siente cuando hablamos y no somos escuchados.
- Mostrar empatía: Compartir los sentimientos del otro, ponernos en su lugar, entender lo que le ocurre
- Respetar los silencios

- Hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta y a que los regulen, tolerar la frustración etc..

2.3. Reconocer las emociones

Reconocer nuestras emociones y las de los demás nos ayuda a expresar lo que sentimos. Trabajar la convivencia y las resoluciones alternativas de los conflictos: La escuela, donde pasamos gran parte de nuestra vida, es el sitio ideal para gestionar las buenas prácticas de la convivencia realizando actividades entre los alumnos que estimulen la comunicación, la formación integral, el desarrollo de habilidades, la resolución pacífica de conflictos y que prevengan las situaciones de malos tratos, bullying y otras conductas de riesgo que en la mayoría de las ocasiones nacen precisamente en educación primaria. Nuestra meta, involucrar a toda la comunidad educativa en los programas de convivencia en la escuela. Los conflictos no los resuelven terceras personas, tenemos que intentar que sean los propios alumnos los que a través de un proceso de mediación, generen sus propias soluciones al conflicto.

Les mostramos como cada persona interpreta los conflictos bajo su propio punto de vista y los puntos de vista, como las personas, son diferentes.

Precisamente el enfoque que queremos dar a través de estos talleres, es que los alumnos puedan mirar a los conflictos como oportunidades de transformación personal, creando alternativas de solución pacífica y equitativa, en aras a mejorar la convivencia en el centro educativo y en aras a que experimenten lo que se puede aprender a través de un conflicto y lo que les puede ayudar personalmente el que estos se asuman de una forma u otra, pero también algo muy importante, que no siempre es fácil, ni posible acceder a aquello que pretendemos, que nos interesa o incluso que necesitamos.

Cuando ya no es posible resolver esos conflictos por ellos mismos, entra en juego la mediación escolar, explicándoles previamente que el proceso de mediación no se centra únicamente en el conflicto, en el problema, sino que se preocupa por las personas que están involucradas, les damos la opción de que planteen soluciones creativas, a la medida precisamente de los protagonistas.

Cada protagonista cuenta su historia, dándole la oportunidad al otro de escucharla, de que se de cuenta de cómo se siente, la actitud del mediador es empática y únicamente se limita a proporcionar feed-back emocional, parafraseando, clarificando, dirigiendo el proceso pero sin aportar solución alguna. Finalmente son los protagonistas los que generan sus propias soluciones.

De ésta forma no solamente conseguirán que el conflicto no pase a ocupar el centro de sus existencias sino que serán capaces de afrontar la etapa de educación secundaria de forma relajada y madura.

2.4. Los talleres

Aprendemos cómo los conflictos pueden convertirse en oportunidades a través de algunos talleres. Temas a tratar: Percepción, comunicación, emociones, empatía.

Emociones:

- La magia de las emociones
- Los reyes de las emociones
- Las cuatro caras de las emociones

Percepción:

- La verdad es una tarta dividida en porciones
- Paseo por la oscuridad
- Percepción de mí mismo
- Patinador

Empatía:

- Minibús
- Ya sé cómo me enfado, ¿sé des-enfadarme?

Comunicación:

- ¿Agresivo - pasivo – asertivo?
- Emociones, comunicación y niveles de energía.

Cuando terminamos un taller nos gusta que sean los alumnos de infantil y primaria los que nos digan lo que les ha parecido, los de infantil lo hacen con la ayuda de la plastilina, de esta forma sabemos si además de pasar un rato muy agradable realmente han interiorizado lo que pretendíamos transmitirles y que mejor que algunos ejemplos para comprobar que efectivamente así ha sido.

“Me ha gustado mucho esta clase. Me ha ayudado a comprender los sentimientos de mis compañeros y amigos” (3º de primaria).

- “Las emociones son cosas que sentimos y expresamos con alguna parte de nuestro cuerpo” (3º de primaria).
- “El taller de los sentimientos me ha gustado porque me he podido expresar” (4º de primaria).

- “Hemos aprendido que cada uno tiene su opinión y que para poder arreglar un problema hay que hablarlo” (5º de primaria).
- “El taller me ha parecido entretenido y recapacitador” (6º de primaria).

3. Nuestras herramientas en Educación Secundaria

3.1. La edad de las hormonas

A la enseñanza Secundaria llegan alumnos con 11, 12, 13 y 14 años y salen de ella con 15,16,17 y 18. Por ello es necesario cambiar la forma de trabajar la IE, ya n sirve lo de Primaria, al menos no de la misma manera. En esa franja de edades hay unas circunstancias muy determinantes que hacen que lo anterior no sirva, esas circunstancias se llaman HORMONAS. Las hormonas son sustancias normales y necesarias en nuestro organismo, están determinadas por nuestra genética y si no existe alguna enfermedad van a aparecer y a causar auténticos estragos en nuestros niños, para que poco a poco se conviertan en adolescentes.

Esos cambios se producen a nivel físico y determinan que su aspecto sea el de un adulto, pero hay una circunstancia muy particular, no se producen a la vez en todos los chicos y chicas, y su resultado final tampoco es el mismo. Las diferencias entre altura, peso y demás características que perciben los niños en primaria se podrían calificar de anecdóticas viendo lo que sucede en Secundaria:

Podemos encontrar chicos en 1º de ESO con aspecto de haber hecho la primera comunión el curso pasado junto a otros a los que ya les está cambiando la voz, tienen bigote y están musculados. Además los muchachos desarrollados son más envidiados y valorados por sus compañeros, en general. Y gustan más a las chicas. Entre las chicas es parecido, algunas también parece que hicieron ayer la primera comunión y otras son perfectas señoritas llenas de curvas y con un arreglo más propio de una chica de 17 años que de una de 12. Pero entre ellas no se vive igual el tema del desarrollo físico, sobre todo si es temprano; algunas lo viven como algo a esconder, es terrible tener la regla, es un horror que se note el pecho, las compañeras las ven extrañas y los chicos llevan un desarrollo mental ... diferente.

En cuarto tenemos todavía alumnos que están creciendo, algunos que nunca lo hicieron mucho; alumnos muy delgados y otros super-musculados y fuertes, unos llenos de granos y otros con una piel envidiable, lampiños y peludos, ...Con las chicas pasa igual, algunas son preciosas modelos dignas de la mejor pasarela y otras no acaban de

encontrar un aspecto parecido a los cánones de belleza del momento. Unas lucen sin descaro sus atributos y otras hacen gala de una tremenda ambigüedad sexual.

Las hormonas no respetan nada, igual que el aspecto físico cambia el anímico y aquí hay más igualdad entre unos y otros, en general presentan cierta bipolaridad: están alegres, felices, disfrutan, se ríen, comparten, y de pronto todo cambia sucede algo tan nimio como una mirada, una palabra, un comentario, un silencio y todo se transforma en un horror.

En otras ocasiones lo que nos encontramos es con cambios bruscos, no solo polarización de las emociones, ahora estoy alegre, ahora enfadada, ahora triste, ahora desesperada, ahora ilusionada, ahora cansada,... nadie, ni ellos ni nosotros sabemos por qué. Y todo se vive con una tremenda intensidad, real o no, pero se vive intensamente.

Por último hay otro factor común, la inseguridad. Tanto cambio genera incertidumbre y con ella viene la inseguridad, “¿cómo voy a ser cuando acaben estos cambios?”, “¿qué puedo hacer?”, “¿me querrán?”, “¿gustaré?”, “¿me aceptarán?”,... La necesidad de pertenencia a un grupo se hace prioritaria, pero ahora el familiar es solo una referencia, donde de verdad me desarrollo, crezco, me integro es en el grupo de amigos.

También hay cambios en su forma de ver la vida. Sienten que ya no son niños, pero ¿qué son?, ¿adultos?, no, son adolescentes, como decía un tío mío están entre crisálida y mariposa; pero ya no son ni una cosa ni la otra y no lo entienden, les cuesta comprender lo que les rodea y buscando esa seguridad que les falta tienden a hacer dos cosas, por un lado repetir patrones, comportarse y reaccionar como sus padres y como sus abuelos y por otro, los menos, buscar algo diferente. Esta tendencia va cambiando conforme crecen y adquieren seguridad en ellos mismos.

Por último, pero lo más importante, descubren lo que significa la palabra: ¡¡Sexo!! y tenemos adolescentes. A partir de aquí todos los cócteles sirven, mezclando un 90% de sexo y para el resto todo lo anterior en las proporciones que apetezca.

3.2. Los talleres

Por eso es importante cambiar los talleres:

- A nivel de forma, el formato debe cambiar o lo rechazarán, (“eso son cosas de críos”).
- Ampliar los contenidos, los amigos adquieren una importancia vital en sus vidas y es un buen momento para trabajar los grupos y los límites, tanto personales como grupales.

El gran reto es conseguir que pongan en práctica lo que saben. Para ello trabajaremos siempre con el cuerpo y potenciando la aplicación práctica en la vida real de lo aprendido en los talleres. También la repetición para que integren lo aprendido y salga natural.

Talleres: percepción, comunicación, emociones, empatía, grupos, límites.

Pretendemos:

- Aplicar ante un conflicto técnicas de comunicación no violenta y asertiva para intercambiar opiniones y posturas encontradas.
- Conseguir que los adolescentes sean conscientes de que la percepción de lo que viven les hace reaccionar de una forma u otra; que en ocasiones las situaciones son las mismas y nuestras reacciones no.
- Aportar una visión diferente de cómo pueden comunicarse entre ellos para reducir la tensión en una situación conflictiva.
- Intentar que los adolescentes se den cuenta de que lo que cada uno vive es su verdad y por ello deben ser más tolerantes y menos rígidos en sus valoraciones.
- Introducir y aplicar en el día a día la empatía.
- Ser capaces de conocer y reconocer sus emociones y las reacciones físicas que les provocan para aprender a manejarlas y no dejar que sean las emociones las que los manejen a ellos.

Se realizan actividades sobre estos temas; en la gran mayoría de ellas hay una implicación física importante que favorece la participación de los alumnos en las mismas y su comprensión e integración. No se trata de comentar a los alumnos aspectos teóricos y pedirles que rellenen cuestionarios, se les plantea una situación, una incógnita o una afirmación y se les dice que no lo crean, que lo experimenten por ellos mismos y que luego decidan si lo que se dijo al principio era o no como se dijo. Se intenta que sea la propia experiencia, ese cúmulo de sensaciones, sentimientos y pensamientos del alumno lo que le haga reflexionar y comprender todo aquello que se les plantea.

Los temas que se abordan varían de 1º a 4º de ESO, incluso si se repiten se hace con otro enfoque en niveles distintos.

Empezamos realizando actividades, la mayoría con implicación física, muy vivenciales, y después de tener la experiencia comentamos, reflexionamos sobre lo vivido, opinamos y sacamos conclusiones. Creemos que esta forma de trabajo es más adecuada

para los adolescentes pues primero experimentan, viven, sienten y luego pueden hablar desde sus propias experiencias, sensaciones, sentimientos,... Hacer una presentación teórica y entregarles luego un cuestionario nos parece limitado porque no llega a poner a los alumnos en situación, no les implica ni mueve tanto como realizar una actividad, como vivirla.

Como medio de evaluación y repaso, a los 15 días de realizada la actividad se les entrega una encuesta de unas 8–10 afirmaciones con respuestas cerradas (casi siempre, muchas veces, pocas veces, casi nunca), para recordar y reflexionar sobre la actividad. En estos cuestionarios solo se les pide el sexo (para valorar si hay diferencias notables entre chicos y chicas). Son anónimas para favorecer que sean más sinceros y espontáneos. También se ha cuantificado los resultados de convivencia en el Centro cuando se aplican con continuidad, y podemos decir que funciona, se reducen las situaciones conflictivas hasta en un 50 %.

La percepción:

¿Qué es percibir?, ¿de qué depende la percepción? Ante situaciones iguales no se reacciona igual, dependiendo de determinadas circunstancias se viven de una u otra forma. Realizamos un circuito con los ojos vendados y lo repetimos sin venda, el circuito es el mismo, ¿parece el mismo la segunda vez?, ¿hemos invertido el mismo tiempo?, ¿podemos aplicar esta experiencia a otras en la vida diaria?.

La percepción de la verdad o la mentira de una forma más relativa, “la verdad es una tarta dividida en porciones”.

La percepción de mí mismo. Los adolescentes están sufriendo cambios muy importantes a nivel físico y psicológico, reconocerlos y reflexionar sobre ello es importante. Me describo, ¿qué pongo y qué no pongo?, ¿pondría lo mismo mi amigo?, ¿y alguien a quien no le caigo muy bien?

La comunicación:

Formal, informal. Necesidad de adecuar un tipo u otro a las diferentes circunstancias de la vida; no es lo mismo contar un problema a un amigo que al Director del centro, escribir un sms que un examen,...

Agresiva, asertiva, pasiva. Se realizan improvisaciones teatrales con cada una de ellas, los alumnos aprenden y comprenden las consecuencias de cada una de ellas y practican la asertiva, que, como ellos mismos dicen: “esa no sale sola, hay que aprenderla”

Comunicación no violenta: se hace un primer acercamiento a este tipo de comunicación que resulta algo complicado para los alumnos pues deben ser conscientes de sus

necesidades y emociones, además aprender a hacer peticiones. Es un primer acercamiento que se trabaja con mayor profundidad en cursos sucesivos y en combinación con las emociones con las pistas de baile.

Las emociones:

Se habla mucho de ellas, del lado femenino, de la sensibilidad, pero la realidad es otra, la sociedad sigue haciendo diferencias entre chicos y chicas, a los primeros les sigue dando mensajes restrictivos (los chicos no lloran, eso es de nenazas,...). Por ello debemos ayudarles a conocerlas, a reconocerlas, a vivirlas con normalidad. Es bueno darse cuenta de que no son buenas ni malas, solo normales; pero hay que saber manejarlas y evitar que nos manejen.

Recuperamos lo trabajado el curso anterior y profundizamos en la responsabilidad de lo que sentimos, “yo elijo sentirme así y no puedo ni debo hacer responsable a otro u otros de lo que siento”. “Se cómo me enfado, pero ¿sé desenfadarme?, ¿siento rabia o tristeza?, ¿deseo justicia o venganza?”. Desentrañar los vericuetos emocionales que nos llevan al enfado y a su resolución nos proporciona una mayor inteligencia emocional y empatía.

Las pistas de baile nos ayudan a comprender cómo se habla desde cada una de las emociones principales, desde la rabia, desde el miedo,... Nos ayudan a comprender mejor qué pasa cuando tenemos una u otra emoción. Ser consciente de que podemos vivir varios sentimientos a la vez, de forma simultánea, no sucesiva hace que nos relajemos y podamos manejarlos mejor.

La Empatía:

Esta palabra se utilizaba ya en la antigua Grecia y se mantiene, pero sigue siendo desconocida para muchos adolescentes. Se les pide que se pongan en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones ante determinadas situaciones y la importancia de no dar situaciones, comentarios ni acciones por sabidas o supuestas, pues no siempre nos movemos todos con los mismos códigos y podemos malinterpretar situaciones o comentarios, o generarlos. Recordamos que la verdad es una tarta dividida en porciones.

Los Límites:

Los nuestros, los que nos imponemos, los que nos imponen. Ser conscientes de cómo nos influye el entorno, las personas que nos rodean, las situaciones, puede ayudarnos a conocernos y aceptarnos para tener una calidad mejor de vida emocional. Cuando

estemos preparados podremos superarlos si es lo que buscamos, los superaremos solos o buscaremos la ayuda que nos parezca más adecuada.

Los Grupos:

Vivimos en grupos, conocer cómo son y se mueven nos ayudará a tener menos conflictos. Conocer los roles, diferenciarlos de las personas, las dinámicas en los grupos, las fases de un grupo, todo contribuye a anticiparse y favorecer la reducción y resolución de situaciones problemáticas. Repaso de lo aprendido el curso pasado y profundización en las dinámicas de los grupos que generan situaciones incómodas y cómo afrontarlas. Colaboración – oposición en el grupo, somos conscientes de cual es nuestra posición y de cómo nuestra actitud favorece o perjudica los intereses comunes.

4. Conclusión

Desde *+mediación*, no sólo creemos en la necesidad de educar emocionalmente a los niños y adolescentes, sino que además nuestra experiencia así nos lo está confirmando y la escuela es un entorno idóneo para hacerlo:

- La escuela permite tanto un trabajo individual como grupal.
- Propicia el contacto con las familias lo que permite reforzar lo trabajado en la escuela.
- Favorece la comunicación y el conocimiento de los propios alumnos entre ellos mejorando las relaciones interpersonales y reduciendo la conflictividad en las aulas.
- Aporta una dosis de maduración en el proceso de hacerse adultos.

Si buscamos un futuro con adultos maduros, felices y capaces de gestionar sus propios conflictos de forma pacífica y además que sepan aprender de ellos, es necesario empezar a trabajar la inteligencia emocional en la escuela.

26. Proyecto de aplicación práctica en Inteligencia Emocional a través de cuentos, talleres y cuenta-cuentos asociados a los primeros

Lluvia Bustos Sepúlveda

Técnico en educación infantil

Marta Bustos Sepúlveda

Enfermera y Coach

Irene Bustos Sepúlveda

Licenciada en Química e Ilustradora

1. Presentación

El proyecto es una idea concebida por tres hermanas; Lluvia, estudiante de psicología y técnico de educación, Marta, enfermera y coach e Irene, química e ilustradora, que tiene como objetivo activar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de entre 6 y 12 años. El proyecto se estructura en tres fases, se apoya en la edición de varios libros de cuentos y en la realización de cuentacuentos y talleres de inteligencia emocional vinculados a los anteriores. Cada libro contienen el mismo texto en versión cuatrilingüe: inglés, francés, italiano y español.

FASE 1: Reconocimiento de emociones.

FASE 2: Diferenciación de emociones.

FASE 3: Las emociones y el cuerpo humano.

Actualmente nos encontramos en la primera fase del proyecto. El primer libro ya ha sido editado y estamos realizando los talleres.

Abstract

The project is based on an idea conceived by three sisters (Lluvia, psychology student and education technician, Marta, nurse and coach and Irene, chemist and illustrator) with the aim of facilitating the development of emotional intelligent among children between 6 and 12 years.

The project is supported by the publication of a series of books of short stories as well as storytelling sessions and workshops linked with the above mentioned books. Each book includes the same text in four languages: English, French, Italian and Spanish.

It is split in three phases

PHASE 1: Recognition of emotions.

PHASE 2: Differentiation of emotions.

PHASE 3: Emotions and the human body. (basic physiology of emotions)

We are currently in the first phase of the project with the publication of the first book and a first slot of workshops being held.

2. Introducción

El proyecto tiene como objetivo general activar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de entre 6 y 12 años, utilizando un cuento o historia que metafóricamente trata y refleja la situación que se quiere exponer y trabajar.

La globalidad del proyecto prevé un programa de tres fases progresivas. En cada una de las fases el proyecto cuenta con la creación y edición de un libro que poseen una doble particularidad; el libro se encuentra en edición cuatrilingüe (francés, inglés, italiano y español) y posee al final del mismo un taller de desarrollo de inteligencia emocional para realizar en casa.

La idea de combinar un cuento, diferentes lenguas, un taller, creatividad, expresividad emocional y de involucrar a toda la unidad familiar nació de tres hermanas; Lluvia, estudiante de psicología y técnico de educación, Marta, enfermera y coach e Irene, química e ilustradora.

Este proyecto nació de la unión de nuestras pasiones; pintar, escribir y jugar. Marta escribió el cuento, Irene lo ilustró y Lluvia es la creadora conceptual del taller que contiene el libro y de los talleres presenciales que realizamos.

Una vez que la idea quedó plasmada, dimos un paso más y quisimos recuperar el gusto de la narración oral; retomar esa magia, que siempre esconde el momento del cuento, y que tanto nos había encandilado de pequeñas, fue en ese momento cuando la idea de introducir el elemento del cuentacuentos nos sedujo. Ya que cada uno de nosotras vive en un país; Italia, Francia y España, pensamos además que podría ser muy enriquecedor hacerlo en distintas lenguas y narrar en formato bilingüe y ya que narrábamos, ¿por qué no lo escribíamos también en varias lenguas? y así nació el primer libro “Alicia y la libreta de las emociones” en edición cuatrilingüe (español, francés, italiano e inglés)

Hacer un taller que apoyara las historias nació casi al mismo tiempo que las historias mismas, a la hora de concebir los talleres y plasmarlos en papel fue tal el número de ideas, que parecía que los talleres viniesen con sus propios elementos, así que no nos

resignamos a hacer sólo un taller y fue en ese momento en el que concebimos los diferentes talleres presenciales.

Este es, desglosado, el trabajo que hemos hecho hasta ahora.

3. El primer libro

Alicia y la libreta de las Emociones, Ediciones QVE, diciembre 2012 ISBN 978-84-15546-96-2 es el primer libro de una colección de cinco en la que pretendemos apoyarnos para llevar a cabo la totalidad del proyecto.

3.1. El proyecto

El objetivo general del proyecto es activar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de entre 6 y 12 años, utilizando como método de trabajo la historia de Alicia.

El proyecto cuenta con el apoyo de la realización de cuentacuentos, versión monolingüe y bilingüe y de talleres presenciales emocionales y creativos en los cuales ejercemos la labor de facilitadoras. Actividades, todas ellas vinculadas estrechamente a la historia narrada en el libro.

Al utilizar varias lenguas se pretende dar un enfoque multicultural para que los niños se pregunten si otros niños de otros contextos culturales comparten su mismo sentir emocional. Además de brindar al niño la posibilidad de interaccionar con otra lengua en un entorno distendido y agradable.

Hemos pretendido tratar la educación emocional desde un enfoque lúdico y artístico para crear un espacio de confianza en el niño, donde la auto-escucha emocional sea fluida y divertida, además se busca incentivar la curiosidad innata del niño en relación a su propio mundo emocional y al mundo emocional de las personas con las que se rodea.

Las fases que recoge el proyecto en su globalidad y sus correspondientes objetivos, son las siguientes:

FASE 1: Reconocimiento de emociones.

FASE 2: Diferenciación de emociones.

FASE 3: Las emociones y el cuerpo humano.

Actualmente nos encontramos en la primera de ellas y estamos realizando los talleres presenciales y los cuentacuentos en los tres países en los que vivimos cada una de nosotras; España, Francia e Italia.

3.2. Herramientas utilizadas

Utilizamos como vehículo inductor la narración del primer cuento de “Alicia y la libreta de las emociones“, que relata la historia de una niña que se quedó aislada en las nubes porque era incapaz de dar un espacio a sus emociones. Una vez instalada en las nubes esta niña mantiene una conversación con una nube que le invita a abrirse a su mundo emocional y le brinda la posibilidad de expresar sus emociones de la manera que ella mejor quiera y para ello le regala una libreta y un lápiz con los que poder trabajar.

Para narrar el cuento utilizamos marionetas, escenificando a Alicia, la nube y el viaje hacia el mundo emocional de la primera, la escenificación puede ser monolingüe o bilingüe, es este segundo caso disponemos de un otro narrador y una segunda marioneta de Alicia para marcar una diferencia entre ambas lenguas.

3.3. Puesta en práctica

Esta primera fase en la que estamos inmersas, se caracteriza por dar la oportunidad al niño para crear un espacio físico y mental en el que sea capaz de reconocer sus propias emociones.

Los objetivos específicos de esta fase son:

- 1.-Identificar en uno mismo y en los demás diferentes emociones.
- 2.-Ejercitar la habilidad de expresar, comunicar y exteriorizar sentimientos y emociones propias, para obtener en un futuro una autoconsciencia emocional.
- 3.-Hacer uso de la dinámica grupal para sacar el máximo beneficio del aprendizaje individual.

3.4. “Alicia” en niños

Tras la narración realizamos un taller emocional, instalando al niño en un entorno físico que simboliza la nube y que le permite, como a la niña del cuento, reconocer y expresar sus emociones.

Hemos tomado cinco emociones básicas; alegría, tristeza, sorpresa, miedo y rabia, con las que alentamos al niño a hacer una auto-escucha emocional, proporcionándole una serie de preguntas estimuladoras para que conecte con sus propias emociones, animamos al niño a hacer un saboreo para que con la ayuda de sus cinco sentidos sea capaz de definir sus emociones y analice en qué parte del cuerpo siente cada emoción.

En una de las modalidades del taller se le proporciona un sustrato real en forma de libreta para que sea capaz de escribir (o de utilizar cualquier otro modo de expresión) para dejar constancia de sus hallazgos emocionales.

Otra de las modalidades del taller plantea un taller creativo en el que el propio niño elabora su libreta de las emociones, para ello disponemos todo el material creativo sobre una mesa, provocando un reclamo visual y estético que atrae su atención y estimula su creatividad, la gran mayoría de niños prefiere combinar ambos talleres, ya que se sienten más dueños de sus propias emociones cuando han creado ellos mismos el medio donde dar cabida a su expresión emocional, en palabras de uno de los niños -“Esta libreta es más mía, porque la he hecho yo y la relleno yo”-

3.5. “Alicia” en adultos

A la hora de trabajar con niños nos dimos cuenta de que invitarles a abrirse a su mundo emocional les resultaba divertido y estimulador y que de manera natural y espontánea hacían partícipes a su entorno de sus propios hallazgos emocionales, así que a petición de un grupo de padres cuyos hijos ya habían realizado el taller de Alicia creamos un taller emocional para adultos.

En este taller de adultos, hemos mantenido la estructura básica del taller infantil, pero constatamos que había diferencias a la hora de trabajar con niños y con adultos; mientras que el niño accede a su mundo emocional de manera rápida y sin necesidad de reflexionar mucho, al adulto le cuesta mucho más, necesita primero intelectualizar la información y en el segundo plano pasa a sentirla. Para que el adulto fuera capaz primero de sentir y luego de intelectualizar fue preciso adaptar el taller e inducir cada una de las emociones que recoge el taller, situación que no es necesaria provocar en niños.

4. Beneficios y logros

Se ha observado que la aproximación lúdica del taller incita y estimula la ya natural curiosidad del niño.

A nivel emocional se ha observado que a los niños les resultaba grato y estimulante conocer sus emociones.

A más largo plazo se aprecia que hay niños que han aprendido la importancia de reconocer y expresar sus emociones, e incluso algunos de ellos han seguido utilizando el sustrato de la libreta para anotar sus emociones durante periodos prolongados de tiempo.

La auto-escucha emocional les ha permitido crear nexos de unión familiar más sólidos ya que han contrastado su “propio sentir emocional” con la manera y modo de sentir de

otros familiares, dándose cuenta de la diversidad con la cual se pueden concretar las emociones.

Se aprecia que la aproximación bilingüe y tener contacto con otra lengua les resulta agradable y atractivo.

En talleres en los que había niños de otras nacionalidades se produce una interacción mas intensa, ya que los niños sienten más curiosidad por contrastar sus vivencias emocionales.

5. Conclusiones

Se concluye entonces que la realización del taller emocional proporciona una primera toma de consciencia emocional, permite sensibilizar y activar tanto al niño como a su entorno, de la importancia de conocer sus emociones y contrastarlas con la de otros seres humanos para aprender a generalizarlas y gestionarlas a más largo plazo.

Supone además un ejercicio de tolerancia cultural, ya que, en los casos en los que se ha realizado el taller con niños de diferentes nacionalidades, se ha constatado el interés que mostraban por conocer las emociones de aquellos niños que procedían de otros contextos culturales y ellos mismos han establecido el lenguaje emocional como una lengua universal, ya que todos tenemos emociones y lo enriquecedor es compartir la diferencia con la cual vivenciamos dichas emociones.

6. Referencias

- Bustos, I., Bustos, LL. Y Bustos, M. (2012). *Alicia y la libreta de las emociones*. Albacete: Qve.
- Carrión, S. (2010). *Curso de practitioner en PNL* (6ª Ed.). Barcelona: Obelisco.
- Corral, A. Y Pardo, P. (2001/2007). *Psicología evolutiva* (8ª Reimpresión). Madrid: Uned.
- Curry A. (2007). *Padres Brillantes, Maestros fascinantes*. Barcelona: Minotauro.
- Damasio, A. (2005/2009). *En busca de Espinoza* (6ª Reimpresión). Barcelona: Crítica.
- Gianni, R. (2006). *Gramática de la fantasía* (8ª Ed.). Barcelona: Planeta.
- Goleman, D., Kaufman, P. Y Ray, M. (2009/2010). *El espíritu creativo* (2ª Reimpresión). Barcelona: Zeta.
- Guirós, P. Y Cabestreros R. (2008). *Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Montréal: Les éditions de l'homme.

Lega, L. I., Caballo. V. E., Y Ellis, A. (1997) *Teoría y práctica de terapia racional emotivo-conductual*. (2ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.

27. El abordaje de la inteligencia emocional en la discapacidad: La mejora de la calidad de vida en un centro de educación especial

Roberto Casado Lozano

C.E.E. Jean Piaget, Zaragoza

1. Presentación

La propuesta presentada muestra a través de varias experiencias el abordaje de la mejora de la calidad de vida de los alumnos residentes en el Centro Público de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza (Aragón). Es un centro que acoge alumnado muy diverso respecto a sus habilidades cognitivas, sociales y adaptativas. El proyecto se viene desarrollando desde la creación del colegio en 2007.

Las actividades y programas realizados por los jóvenes se enmarcan desde un enfoque interdisciplinar centrándonos en el alumno como verdadero protagonista de su proyecto de vida. Para ello se abordan todos los ámbitos con el acompañamiento social como paradigma, es decir, caminando al lado de los residentes con el apoyo y aprobación de sus familias.

El modelo de calidad de vida aplicado se desglosa en varias dimensiones (bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos), dentro de las cuales se engloban las experiencias que se mostrarán en el seminario: talleres, actividades, rutinas, procesos de comunicación, relaciones familiares...

The given proposal shows through the explanation of various experiences an approach to the improvement of the resident pupils' quality of life in " Jean Piaget " Public Special Education School in Zaragoza (Aragón). A school with pupils with different adaptative, social and cognitive skills. The project has been carried out since the school was founded in 2007.

The programmes and activities undertaken by the children are carried out within the guidelines of an interdisciplinary approach framework, focusing our work on the pupil as the main character of his/her project of life. To achieve that, all fields are treated with the social support as main reference, that is to say, accompanying and guiding our resident pupils with the support and consent of their families.

The developed quality of life model is divided into different areas (physical wellbeing, emotional wellbeing, interpersonal relationships, social inclusion, personal development, self-determination and rights) each one presented with the different activities which will be shown in the seminar: workshops, activities, routines, communicative processes, family relationships ...

2. Introducción

El Centro de Educación Especial Jean Piaget ha cumplido años en septiembre, en concreto 5 años con el comienzo de su 6º curso, desde que se inauguró en 2007.

Y es que, así es como lo sentimos las personas que trabajamos en él, como un ser vivo que va creciendo y acompañándonos en nuestro crecimiento profesional.

Además, tiene residencia, y por tanto, nuestro centro es más afortunado porque siempre hay gente en él y no se siente solo. Bueno... el fin de semana, y tampoco le viene mal un poco de desconexión. 70 niños, 16 residentes, 21 maestros (PT, AL, MU, EF), 17 auxiliares de educación especial, una orientadora, 3 fisioterapeutas, 9 personas de mantenimiento, cocinera y ayudante, 8 monitoras de comedor, un educador del PREE, una administrativa y el educador social de la residencia somos quienes todos los días vamos a trabajar a este sitio tan especial.

Especial porque es un sitio para aprender a ser y no solo para estar.

Nuestros alumnos tienen entre 3 y 18 años, aunque los chicos pueden estar en la residencia hasta los 21, siempre y cuando vivan a más de 50 kilómetros de Zaragoza.

Lo que los hace usuarios de este centro es su discapacidad, bien motora, sensorial (auditiva, visual), psíquica, trastornos del espectro autista, cognitiva, conductual o un poco de cada.

Pero es más lo que les hace iguales a otros chicos de su edad: su entusiasmo, ganas de aprender, de divertirse, de experimentar, conocer, y sobre todo de hacer amigos.

Porque sabemos que lo desconocido da miedo y provoca rechazo, y porque ningún niño debe producir rechazo por el mero hecho de ser diferente, comenzamos a trabajar por la inclusión, por la educación en discapacidad, por la sensibilización, por los derechos de nuestros alumnos a una infancia feliz rodeada de lo que quieren los niños.

3. Objeto cultural

A lo largo de estos 5 cursos y medio han pasado por la residencia del Jean Piaget 24 chicos y chicas con los que se ha creado una relación educativa que les facilite ser

protagonistas de sus propias vidas. A través del acompañamiento social se ha procurado su emancipación progresiva, provocando encuentros con elementos culturales, con otras personas y con otros lugares. Siguiendo a Planella Ribera (2006) *“acompañar es aceptar, dejarse interpelar por el otro, es aceptar ir a su encuentro sin proyecto y sin una idea preconcebida, es sin duda y antes que nada, aprender a quererlo, a respetarlo por él mismo”* (p116). Por tanto, el acompañamiento social es la base de la acción mediadora en la residencia, ya que los chicos no son casos de los que nos ocupamos sino personas junto a las que caminamos, creyendo totalmente en sus posibilidades, ayudándoles a tomar conciencia y a desarrollarse, sea cual sea su estado actual.

Se propone en este simposio presentar las acciones desarrolladas con los chavales en los distintos ámbitos de la autodeterminación: comunicación, ocio y tiempo libre, vida en el hogar, formación y ocupación, vida en comunidad, relación con las familias... desde un punto de vista de calidad de vida que repercute sin duda en su educación emocional.

4. Diseño del trabajo

Modelo de calidad de vida aplicado

Dimensiones centrales	Indicadores	Experiencias
Bienestar físico	Salud, actividades de la vida diaria, atención sanitaria, alimentación	1. Rutinas de autocuidado 2. Hábitos de alimentación saludable
Bienestar emocional	Satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés	1. Creación de un ambiente seguro. 2. Uso de comunicadores personales, sistemas de PECs, lenguaje aumentativo, agendas visuales y otros que permiten disminuir las pautas de resistencia a los cambios 3. Abordaje de los problemas de conducta a través de “termómetros de sentimientos”, planes de intervención personalizados, planes de apoyo conductuales positivos...
Relaciones interpersonales	Interacciones, relaciones, apoyos	1. Asamblea en la que los chicos y chicas participan en la planificación del centro y de sus propios planes personalizados 2. El intercambio entre la hermana de un residente y sus compañeros de instituto con los chicos de la residencia, mostrando el trabajo previo realizado y la actividad final de varios días en sí. 3. Relación de varios residentes con sus hermanos

		4. Implicación con las familias a través de los cuadernos de comunicación, cuadernos viajeros, visitas... 5. Taller de sexualidad
Inclusión social	Integración y participación en la comunidad, roles comunitarios, apoyos sociales	1. Actividades de ocio normalizadas (salida a cenar a un restaurante, centro comercial, cine, bolos...) 2. Interacciones en el barrio
Desarrollo personal	Educación, competencia personal, desempeño	1. Talleres “Ya soy adulto” 2. Actividades de aproximación al mundo laboral
Autodeterminación	Autonomía/control personal, metas/valores personales, elecciones	1. Elección y participación en actividades extraescolares en institutos de la zona, casas de juventud
Derechos	Derechos humanos, derechos legales	1. Salidas sin acompañamiento de adulto

5. Conclusiones

El análisis de las principales dimensiones e indicadores de calidad de vida para el éxito en el proyecto de vida de un joven discapacitado es vital para su inclusión con éxito en la comunidad. Estos indicadores deben recoger de manera clara las necesidades y deseos de los residentes, y deben incluir de manera explícita su calidad de vida como un aspecto esencial para su desarrollo emocional.

6. Referencias

- PLANELLA RIBERA, J. (2006) *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Fundación ONCE, Madrid
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M. A. (2003) *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial, Madrid
- ALONSO CASTREJÓN, M. J., BONARDELL ROLLÁN, M.T., LAGE LÓPEZ, F. Y RAMOS RIVERA, P. (2000) *Programa para el desarrollo de la autonomía. Enséñame a moverme por el mundo*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid

28. Tutorización de juegos emocionales en educación física.

Experiencia en un centro marginal

Antonio Jesús Casimiro

Universidad Almería, España

Ramón L Espinoza

Maestro de Educación Física y Educación Primaria CEIP El Puche (Almería)

Carlos Mateo Sánchez

Maestro de Educación Física CEIP El Puche (Almería)

José Antonio Sande

Noray Centro de Terapia Floral.

1. Presentación

La tarea fundamental del profesor de educación física debe ser contribuir a la educación integral de sus alumnos, favoreciendo que se conozcan y auto-gestionen los factores que le ayuden a encontrar un estilo de vida saludable y el equilibrio psico-físico-emocional. En esto se basa nuestra propuesta, en un proceso de tutorización a través de juegos cooperativos entre alumnos de diferentes edades dentro del marco de la Educación Física escolar.

Utilizamos la actividad motriz y el juego como vehículo de desarrollo integral y equilibrado, para conseguir que los niños identifiquen sus emociones y las de los demás, al tiempo de desarrollar habilidades que les permitan regular estas emociones en pos de una mejor convivencia, potenciando el comportamiento pacífico y la convivencia escolar.

El caso que planteamos se centra en un colegio de educación primaria de Almería, CEIP El Puche, un centro con mayoría de alumnado inmigrante, de origen principalmente magrebí, que conviven en el barrio con una minoría de etnia gitana. Las diferencias sociales y culturales y los déficits familiares provocados por problemas económicos, familias desestructuradas, etc., provocan frecuentes desequilibrios en la convivencia del centro y del barrio.

Según los resultados cualitativos de nuestra experiencia docente, podemos asegurar que el proceso de tutorización lúdica garantiza el desarrollo emocional, la asimilación de

valores democráticos y sociales, y la adquisición de competencias y capacidades para desenvolverse de forma autónoma en sus momentos de ocio.

2. Introducción

Tanto la enseñanza curricular como los contenidos ocultos contribuyen a conformar el plano mental del niño (conocimientos, conceptos,...), pero también su plano emocional. Al igual que las dos caras de una misma moneda, “traumas” y “grandes enseñanzas” a nivel emocional van de la mano en la escuela. Sin embargo, la idea de que el mundo emocional de los niños tiene que ser desarrollado en el centro educativo es una propuesta demasiado novedosa y controvertida, pero la ignorancia de este hecho no impide que, día tras día, el mundo emocional de los niños -futuros adultos- siga siendo “inconscientemente” modelado en las familias, escuelas y otros ámbitos, como el club deportivo. Así, estos agentes socializadores forman el marco adecuado para contribuir a la educación emocional del niño.

“¡Otra responsabilidad más para el maestro o el padre!”, seguramente pensarán algunos. No se trata de eso, sino de todo lo contrario, de otra forma de vivir. La educación emocional más efectiva es aquella que se traslada al niño a través de la actitud personal diaria, de las acciones y reacciones que, como persona, el maestro muestra en la clase, el entrenador en el gimnasio o el padre o madre en la casa. Ahora bien, aunque parezca una obviedad, el maestro es un ser humano y, por tanto, también vive en un mundo emocional propio influido por sus experiencias presentes y pasadas. ¿No sería razonable pensar que un maestro equilibrado emocionalmente influiría de manera positiva sobre el mundo emocional del alumnado y viceversa?

3. Educación emocional en el ámbito escolar

Antes de entrar a valorar al maestro⁷⁰ como educador emocional es importante definir su función. Para ello, el Diccionario de uso del español María Moliner señala:

- **Maestro** (del latín *magíster*). En sentido amplio, persona que enseña cualquier cosa, generalmente respecto a quien recibe la enseñanza. [...] Se aplica con especial respeto, en vez de *profesor*, a la persona de quien se han recibido enseñanzas de mucho valor.

⁷⁰ Usaremos el genérico que incluye al femenino al utilizar términos como maestro, profesor, alumno o niño

- **Enseñar** (del latín *insignare*). Hacer que alguien aprenda cierta cosa: comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc.

Por tanto, el maestro es aquella persona que comunica y enseña a otro. Desde la perspectiva cariñosa del alumnado que habla o recuerda a “su maestro”, éste es el que le señaló, le desveló “algo” que fue importante, algo que todavía hoy está presente, algo que mantiene su valor. Los maestros que perduran en la memoria de las personas, incluso hasta la vejez, no son aquellos que únicamente les enseñaron cómo hacer una división o un análisis de texto. Tanto para bien como para mal, los maestros que no se olvidan son los que dejaron una marca en el mundo emocional de aquel niño o niña que ahora es adulto. Por tanto, ser maestro exige una tremenda responsabilidad por su gran influencia sobre la experiencia vital de los niños.

Dicha influencia se produce, la mayoría de las veces, de una manera inconsciente, tanto para el niño como para el maestro, lo que no es obstáculo para que ésta sea real y constatable. El maestro impregna con su personalidad todo aquello que realiza: si ama los libros, trasladará con su actitud este amor a su alumnado, aunque nunca mencione una sola palabra sobre ello; de la misma manera, si el maestro rechaza la actividad física o el deporte, porque nunca se le dio bien el ejercicio, también esta información impregna su actitud vital. Estos ejemplos son, en realidad, aspectos menores de una cuestión que no suele tenerse en cuenta, pero que no por ello carece de importancia respecto a la educación: la educación emocional en el ámbito escolar.

En efecto, tradicionalmente el maestro ha sido un referente para la sociedad y para la familia. Era una persona que influía en la educación de los valores del niño, le “enseñaba” lo que estaba bien y lo que estaba mal, en base a su propia escala de valores. Esto último no siempre resultaba lo más acertado, ya que la escala de valores de cada uno es válida para su mundo personal y subjetivo, pero no necesariamente para el mundo de cada uno de sus alumnos.

Santos Guerra (2010) lo indica de una forma magistral:

El profesor nunca muere, ya que podemos seguir viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestras palabras. Es tal la responsabilidad del profesor que enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida, es sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

¿Cómo educar emocionalmente desde el área de educación física?

La tarea fundamental del profesor de educación física debe ser contribuir a la educación integral y a la emancipación de sus alumnos, favoreciendo un cambio de comportamiento en ellos, para que se conozcan y auto-gestionen los factores que le ayuden a encontrar un estilo de vida saludable. El fomento de hábitos de vida sanos y, por supuesto, favorecer entre el alumnado la práctica físico-deportiva y el equilibrio psico-físico-emocional se convierte en uno de los objetivos más importantes para el docente de educación física. Ello favorecerá que se adquiera un estilo de vida activo para su tiempo libre. Además, dicha práctica en sí, si se realiza adecuadamente, favorece el proceso de socialización del escolar, el incremento de su autoestima y supone una fuente indudable de valores positivos: autocontrol, superación, cooperación, disciplina, asunción de normas, compañerismo, solidaridad, respeto, afecto, lucha..., tan necesarios en la sociedad actual.

El profesor de educación física, a veces de forma inconsciente, ejerce una trascendente función como agente socializador para despertar dichos hábitos, haciendo o no atractiva esta asignatura, ya que aquellos adolescentes atraídos hacia la actividad física son los que en su mayoría han percibido las clases del área como una experiencia positiva, mientras que muchos de los que huyen de una práctica físico-deportiva, es porque han sufrido experiencias negativas en dichas clases.

A veces los programas son excesivamente competitivos, orientados hacia el ego y la adquisición de complejas destrezas deportivas y motrices, lo que favorece el fracaso de los menos competentes motrizmente, y con ello su rechazo a una implicación deportiva futura. Por ello, parece acertado orientar los contenidos, de forma atractiva y agradable, hacia la salud integral y la educación emocional. En algunas ocasiones las clases de educación física manifiestan un espacio para la discriminación en lugar de un espacio para la integración.

Además, cuando el sistema de evaluación está basado en la superación cuantitativa y cualitativa del rendimiento en determinadas pruebas o habilidades, favorecen experiencias frustrantes y una baja autoestima motriz en los menos dotados. En lugar de ello se deberían hacer evaluaciones individualizadas donde se contemple el progreso personal más que la comparación con los demás.

4. Justificación de la intervención

Jhonson (1981), citado por Blanchard, M y Muzas, M.D. (2007), afirma que:

las relaciones interpersonales entre los alumnos pueden incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la revitalización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiraciones, el rendimiento escolar y el de socialización en general.

En esto se basa nuestra propuesta, en un proceso de tutorización a través de juegos cooperativos entre alumnos de diferentes edades dentro del marco de la Educación Física escolar. La tutorización entre iguales es un proceso estable y evidente de transmisión de aprendizajes (Blanchard, M y Muzas, M.D, 2007), debido a:

- El lenguaje utilizado entre compañeros es cercano, asequible, fácil y comprensible.
- El proceso de interiorización realizado para la adquisición de un determinado aprendizaje está tan cercano en el tiempo que permite, con facilidad, dar pistas al compañero para que realice un proceso semejante.
- La “Zona de desarrollo próximo” está más cercana entre los propios alumnos que entre el profesor y el alumno, por lo que la adaptación a ella se hace con mayor facilidad.

Desde nuestra visión de la Educación Física, pretendemos favorecer el desarrollo armónico de la persona como ser único en el mundo, al tiempo de dar respuesta a otros aspectos de nuestra realidad como la multiculturalidad o la violencia escolar. Para ello, disponemos de un “arma” poderosa como es el juego, transmitiendo sensaciones de placer y disfrute, y aprovechando los valores sociales y emocionales que puede transmitir. Según Romero (2002), el juego va a posibilitar y facilitar la integración, participación y normalización entre culturas, por lo que los docentes debemos aprovechar el juego como recurso ideal de acercamiento ante diferencias de cualquier tipo (racial, religiosa, sexual, étnica...).

Estas reflexiones son las que nos han llevado a intervenir desde la educación física escolar y justificar nuestra propuesta de intervención. Nos planteamos la necesidad de educar emocionalmente desde nuestra área de conocimiento, contribuyendo así al desarrollo integral del alumno como ser emocional y único en el mundo. Esta pretensión se hace más necesaria, si cabe, en la contextualización de centros educativos de zonas de gran desigualdad social y diversidad cultural o étnica.

En definitiva, pretendemos dar respuesta a situaciones de desequilibrio personal, sobre todo en momentos de ocio y tiempo libre del alumnado, introduciendo en nuestras clases la educación emocional como vehículo del desarrollo integral y equilibrado, utilizando la actividad motriz y el juego para conseguir que los niños identifiquen sus emociones y las de los demás, al tiempo de desarrollar habilidades que les permitan regular estas emociones en pos de una mejor convivencia.

Por todo ello, en la tutorización por medio del juego desde nuestra área de conocimiento, pretendemos potenciar el comportamiento pacífico y la convivencia escolar, a través de la experimentación y transmisión de juegos motrices cooperativos entre el alumnado de diferente edad. En consonancia con el programa “Aulas felices” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010), basado en la Psicología positiva, nuestra pretensión es desplegar al máximo las fortalezas personales de los niños y potenciar su bienestar personal y futuro.



5. Metodología

El caso que planteamos se centra en un centro de Educación primaria de Almería, CEIP El Puche, un centro de compensatoria con mayoría de alumnado inmigrante, de origen principalmente magrebí, que conviven en el barrio con una minoría de etnia gitana. Las diferencias sociales y culturales y los déficits familiares provocados por problemas económicos, familias desestructuradas, etc., provocan frecuentes desequilibrios en la convivencia del centro y del barrio.

Veníamos observando que, en los tiempos libres y de ocio (recreos o entrada y salida del centro), no se producían interacciones amistosas entre alumnos de diferentes cursos y, además, se estaba incrementando el número de conflictos entre ellos. Por ello, desde el área de educación física, hemos propuesto que el alumnado de 6º curso comience una

transmisión de “saber” y “saber estar” hacia el alumnado de menor edad, intentando establecer una nueva línea de aprendizaje “alumno-alumno” que mejore y fomente el clima de convivencia del centro, con intencionalidad de perdurar generacionalmente.

A través de nuestra propuesta lúdica pretendemos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las de los demás (educación emocional).
- Desarrollar la habilidad para regular y controlar las propias emociones.
- Adoptar una actitud positiva y optimista ante la vida.
- Aprender a fluir, gestionando los conflictos de forma pacífica.



Todo ello nos lleva a plantear, desde nuestra intervención didáctica, los siguientes objetivos:

- Utilizar el contenido lúdico motriz como herramienta para favorecer la resolución de conflictos en los momentos de ocio y tiempo libre.
- Crear lazos de unión para favorecer la práctica conjunta del juego libre entre grupos de diferente edad, raza y sexo.
- Establecer estrategias de acción hacia la práctica del juego, integrando actitudes de tutorización del grupo de más edad hacia los de menos edad.
- Fomentar los valores que el juego puede transmitir a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje entre grupos de iguales, en diferentes franjas de edad.
- Favorecer el desarrollo y control emocional del alumnado, estableciendo la cooperación y el trabajo en equipo como herramienta hacia el éxito.

Para ello, temporizamos nuestra propuesta en 3 fases:

1. Enseñar al alumnado de sexto de primaria diferentes juegos (tradicionales, deportivos...) impregnados de valores sociales y democráticos, que favorezcan de forma evidente el desarrollo emocional positivo.
2. Aplicación práctica de varias sesiones de tutorización entre iguales, desde los de mayor edad hacia los de menor edad, organizados en modo circuito o gymkana, utilizando diferentes canales de expresión y comunicación, insistiendo en el autocontrol, el sentido de la justicia y la pacífica resolución de conflictos.
3. Intervenciones prácticas con otras instituciones: tutorizando a participantes de mayor edad que actuarán de alumnos/as de nuestro alumnado, como serían: colaboración Universidad de Almería, ONG Movimiento por la Paz, Escuela de Adultos del barrio o Proyecto Socio-Comunitario

El profesorado de educación física, en los momentos de tutorización, actúa en modo de observador activo y evaluador del proceso, intentando incidir lo menos posible durante el desarrollo de la actividad, excepto en la organización inicial de las sesiones. Cada una de ellas tiene la siguiente estructura:

- a. Creamos diferentes espacios de juego.
- b. En cada espacio estarán 4-5 alumnos de 6º responsables de explicar, coordinar y tutorizar los juegos propuestos.
- c. El alumnado de menor edad rotará por las actividades a modo de circuito, estando en cada estación alrededor de 15 minutos (5 minutos de explicación y 10 minutos de juego).
- d. Los conflictos que surjan deben solventarse mediante estrategias de resolución dialogada, trabajadas en sesiones anteriores.
- e. El objetivo principal debe ser la transmisión de juegos cooperativos entre alumnado olvidando situaciones como la violencia o la discriminación.

Así, los alumnos de sexto curso ejercen como nuevos “maestros” de sus compañeros de menor edad, potenciando valores de cooperación, tolerancia y respeto, sin perder el enfoque lúdico y de diversión con los otros. Además, deben solucionar pacíficamente todos los conflictos que pudiesen ocurrir, circunstancia muy habitual en su contexto diario. En este sentido, como no hay mejor forma para viajar en el “tren de la felicidad” que *jugar para la paz*, pretendemos que estos niños olviden, a través del juego, todos los problemas que les rodean en su día a día. Aprovechando esta situación, los alumnos “mayores” ponen en práctica todas las dotes de transmisión y enseñanza asumidas en el

proyecto de Tutorización en Educación Física, actuando como monitores de cada uno de los juegos que se han preparado.

Desde Infantil hasta 5º de Primaria, más de 300 alumnos realizan algunas sesiones lúdicas en las instalaciones deportivas del centro, tutorizados por sus propios compañeros mayores. Sin violencia, sin conflictos, con respeto y orden, el alumnado disfruta de estos juegos, confirmando que la felicidad y el juego van unidos de la mano y es una gran fórmula para desbancar conflictos entre niños.

El proceso de tutorización garantiza, no solamente la asimilación de valores relacionados con el juego y el desarrollo emocional, sino también la adquisición de competencias y capacidades vinculadas con la transmisión de conocimientos y de aptitudes para desenvolverse de forma autónoma y respetuosa en su tiempo libre.

A modo de ejemplo proponemos los siguientes juegos:

Autor: Ramón Espinoza Serrano

Objetivo motor: desarrollo del transporte, percepción espacial.

Objetivo emocional: valorar la necesidad del equilibrio personal para la consecución de estados emocionales positivos, teniendo como meta la felicidad

Conceptos emocionales: felicidad, equilibrio.

Material: neumáticos, ladrillos, conos e isletas, portería de fútbol

Organización: dos grupos.

Edad: 7-12 años

Desarrollo:

1. El profesor/a explicará a los alumnos el concepto de equilibrio personal a la vez que indica las normas del juego. Por el espacio de la pista están distribuidos los materiales. Cada grupo elegirá los materiales pero sin repetir material en cada uno, y comenzarán a hablar en secreto la disposición del material para colocarlo en columna.

Para empezar el juego, se colocará cada grupo en fila y ordenados según vayan a poner los materiales en equilibrio. A la señal comenzarán la construcción. Si la columna se cae deberán comenzar de nuevo.

Si la columna construida está en equilibrio llegará hasta un cartel colocado en la parte superior de la portería donde está escrita la palabra FELICIDAD.

2. Se realizará el mismo ejercicio pero cambiando los equipos y eligiendo materiales diferentes.

CONSTRUCTORES DE FELICIDAD

En este juego vamos a conocer la palabra FELICIDAD y EQUILIBRIO.

Para tener un día feliz y alcanzar la FELICIDAD necesitamos estar en EQUILIBRIO dentro de nosotros. Si no tenemos equilibrio estamos enfadados, preocupados, cansados...

¿Serás capaz de conseguir alcanzar la FELICIDAD?



Autor: Carlos M. Sánchez López

Objetivo motor: Desarrollo de la coordinación, fuerza y destrezas motrices de desplazamiento

Objetivo emocional: valorar la confianza de la ayuda de los demás sobre mí para conseguir el objetivo.

Conceptos emocionales: confianza, trabajo en equipo

Material: tres pelotas gigantes de diferentes tamaños según la edad.

Organización: grupos de 4-5

Edad: 6-12 años

Desarrollo:

1. Entre todos los compañeros/as deben conseguir que un jugador/a colocado sobre las pelotas gigantes avance a modo de elemento rodado. Cada vez que avance metros la pelota más atrasada y libre deberá ser colocada en primer lugar. Todos/as seguirán este proceso hasta conseguir llegar a la meta de recorrido.

BALONES RODADOS

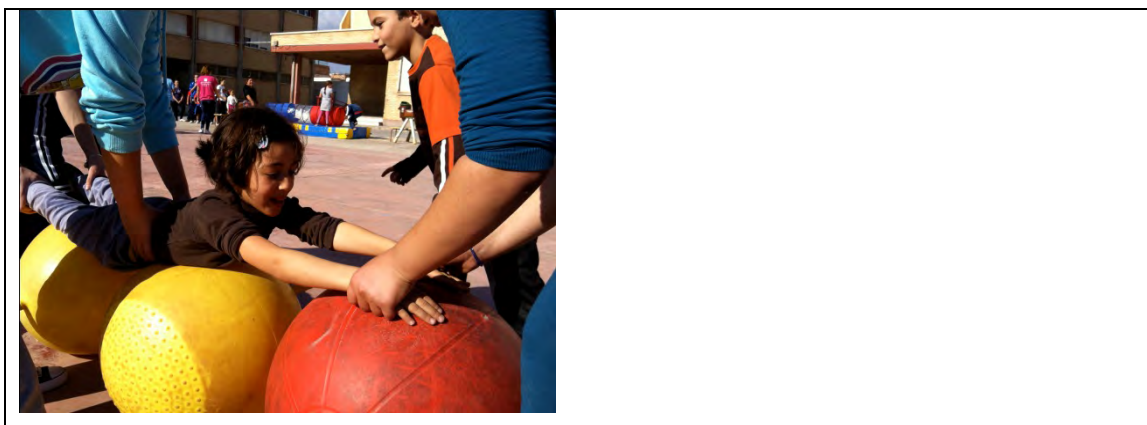
En este juego vamos a conocer la palabra CONFIANZA

Tener buenas personas al lado que nos ayuden es tan fácil como rodar una pelota.

Aunque a veces se vuelve más difícil porque no nos dejamos ayudar por los que nos quieren.

Déjate ayudar por tus amigos y rueda como si fueras una pelota. Confía en tus compañeros.





6. Resultados

Concretamos este apartado en tres tipos de valoraciones: del profesorado de Educación Física, como promotor del programa; de otro profesorado del centro, ajeno al programa; y la opinión del alumnado que hizo de tutor/maestro (6º) y los alumnos (1º a 5º de Primaria).

6.1. Valoración del profesorado de educación física

A través de procesos de observación de la conducta del alumnado antes, durante y tras la aplicación del programa de tutorización, valoramos la evaluación del mismo desde tres momentos diferenciados:

1º.- Durante la realización del proceso de aprendizaje a través de las sesiones de concienciación y conocimiento de la actividad.

- *El alumnado se siente en disposición de aprender para enseñar. Apreciamos una motivación intrínseca hacia un destino, en el que serán verdaderos protagonistas. Como manifiestan mucho interés para que salga lo mejor posible, durante las sesiones de preparación, el clima es óptimo para la enseñanza.*

- *El proceso de interiorización emocional responde a procesos de resolución de conflictos. El alumnado comprende en qué momentos otro niño puede responder negativamente y cómo debe reaccionar personalmente para solucionar esa situación conflictiva, fundamentalmente a través del diálogo y la diversión lúdica.*

- *El alumnado se siente capacitado para favorecer la diversión de sus iguales de menor edad. Demanda un proceso continuado más que la realización de una actividad aislada, y comprende que lo enseñado podrá ser transmitido, a su vez, por sus iguales hacia otros.*

2º.- Durante la puesta en práctica de las sesiones como tutores de juegos “emocionales” con los compañeros de menor edad.

- *Los tutores de juegos olvidan, en estos momentos, la necesidad de ser protagonistas de la acción y empatizan con sus compañeros para provocar su disfrute en la actividad.*

- *Se sienten orgullosos ante el éxito y frustración si algo no les sale bien, pero adquieren conciencia de los motivos que provocan dichas situaciones. A nivel personal integran esos estados para sus vivencias como alumnos, comprendiendo cómo han actuado ellos en situaciones conflictivas y qué espera el profesorado de su comportamiento.*

- *Resolver los conflictos de los demás les enseña a resolver sus propios conflictos, capacitándoles de estrategias de control en estados de desequilibrio emocional, en situaciones de juego y tiempo libre.*

- *Presentan una gran actitud de responsabilidad y predisposición hacia el éxito, garantizando la correcta transmisión del saber entre iguales, así como la asimilación de valores democráticos, sociales y de emociones positivas.*

3º.- Durante los momentos de tiempo libre en el colegio, donde disponen de libertad de poner en práctica lo aprendido a nivel de control emocional.

- *Han disminuido las situaciones conflictivas entre los alumnos de sexto y sus iguales de menor edad.*

- *El contacto y la transmisión de saber provoca un mayor conocimiento de su igual y, por tanto, mayor comprensión y respeto hacia el otro. Aumenta el grado de comunicación con el alumnado de menor edad, mejorando la autoestima del menor y la imagen que éste tiene de su mayor.*

- *Se han incrementado los momentos de juego compartido en recreos y tiempo libre entre el alumnado de diferente edad, a pesar de su diversidad cultural: alumnos de raza gitana e inmigrantes, fundamentalmente magrebíes.*

6.2.- Valoración del profesorado ajeno al programa

Isabel (maestra de 1º):

A veces, los maestros nos creemos que somos indispensables. Que somos los únicos que podemos controlar actividades o situaciones dentro o fuera del aula. Esta experiencia de tutorización nos muestra, una vez más, que no es así. Un grupo de chicos y chicas de 6º desplegaron todo su entusiasmo y capacidad en hacer que los demás disfrutásemos

de un día inolvidable de juegos cooperativos, siendo ellos los que explicaban las actividades, controlaban la disposición del espacio y resolvían cualquier duda o conflicto, mostrando la mejor versión de ellos mismos, olvidando y haciéndonos olvidar que los roles se pueden variar en cualquier momento.

Juan (maestro de inglés):

Las actividades relacionadas con la paz estuvieron monitorizadas por los alumnos de 6º de manera sensacional. Los alumnos se tomaron su trabajo realmente en serio. En todo momento sabían qué hacer y cómo transmitirlo a los más pequeños. Gracias a esto las actividades, muy amenas, salieron a la perfección; todos lo pasamos genial.

Alicia (maestra de Infantil):

La experiencia en la que el alumnado de 6º Curso estaba encargado de tutorizar pequeños grupos de infantil fue muy satisfactoria, desde mi percepción como docente. El alumnado de infantil disfrutó mucho con esta batería de juegos cooperativos, en el que además pudieron relacionarse con niños y niñas de diferentes edades, y acataron muy bien las disposiciones que sus compañeros/tutores les iban indicando.

Por otra parte, me parecieron muy interesantes los comentarios de los tutores, tanto durante el desarrollo de los juegos -para reorganizar los grupos, que se dispersaban con facilidad- como al finalizar los mismos. Al final, quedaron rendidos y es que ya se sabe: el que enseña aprende dos veces.

6.3. Valoración del alumnado⁷¹

A) Entrevista a los maestros/tutores de juegos de 6º de Primaria

Santiago (6ºA):

¿Qué piensas de esta actividad donde tú haces de maestro de juegos con los niños pequeños?

Pienso que es bueno para nosotros. Nosotros les enseñamos a ellos y después ellos le enseñarán a otros niños. Realizamos los juegos para que se diviertan. Estás nerviosa por si les van a gustar los juegos o no.

¿Y cómo te sientes mientras enseñas a los más pequeños?

Me siento responsable sobre ellos, porque lo me gusta es que se diviertan y que los juegos salgan bien. Me da alegría porque tienes a los niños alrededor, no se pelean y me gusta esa sensación.

⁷¹ En este apartado vamos a recoger alguna impresión de los alumnos participantes, utilizando un pseudónimo pero manteniendo el curso real.

Si hubiese ocurrido algún incidente mientras estás enseñando a los pequeños, ¿cómo habrías reaccionado?

Los habría separado, para después juntarlos y dialogar. Dialogando y hablando de una forma tranquila. Les preguntaría porqué se estaban peleando e intentaríamos hablar para resolver el problema.

Si en el recreo ves a algún compañero de menor edad que está aburrido, ¿qué harías?

Le ensañaría a jugar conmigo y con los demás para que no se aburra.

¿Te gusta enseñar juegos?

Sí, porque aprendo y enseño a los demás, de forma tranquila y sin pelearnos.

B.- Entrevista a los participantes

Sheila (1ºB)

¿Te gusta jugar con los niños mayores?

Sí, porque hacen muchos juegos divertidos. Y lo que más me ha gustado fue cuando jugamos con el paracaídas, porque entrábamos y decíamos palabras de la Paz, del Amor,.... Nos explicaban cómo se jugaba y nos hacían sentir bien.

¿Cuándo jugabas tuviste algún problema, alguna pelea...?

No, no hubo ningún problema y nadie se portó mal. Y si hubiera habido alguna pelea, los niños grandes nos habrían ayudado.

7. Conclusiones

Estamos rodeados de estímulos y cambios emocionales y, más aún, si partimos de situaciones especialmente complicadas socialmente: ¿cómo puede entender un niño de 6 a 12 años su vida rodeada de conflictos sociales, drogadicción, delincuencia, precariedades, desestructuración familiar...? Sin duda, como docentes, debemos de dar alguna respuesta, y no tanto a su situación, que es la que es, sino a que pueda comprender porqué es, cómo es y ayudarles a que, desde el conocimiento, pueda producirse un cambio positivo.

El ritmo de la sociedad nos plantea cambios constantes y, no sólo a nivel consciente, sino también desde lo más profundo. Desarrollar habilidades hacia el conocimiento y control emocional supone partir desde este plano inconsciente convirtiéndolo en consciencia para el alumnado. Conocer el porqué de un sentimiento, de una sensación, de un estado, y la reacción de nuestro cuerpo ante estos estímulos, se vuelve fundamental en nuestra actual forma de vida. Desde el área de educación física podemos

evidenciar estos estados emocionales y ayudar a su control. El juego se convierte en una herramienta muy eficaz hacia el olvido de la negatividad y transformarlo en positividad a través de la sensación de disfrute. Pero, como docentes, podemos cometer el error de centrarnos simplemente en las posibilidades de ejecución y dejar pasar por alto sus posibilidades de acción en los hábitos del niño. Partiendo de la base de que el juego forma parte de la necesidad diaria del niño, debemos educar a través del juego y para el bien eso del mismo de forma autónoma.

A través del programa de tutorización de juegos, el alumnado de sexto curso del CEIP El Puche ha conseguido fomentar diferentes ámbitos de gran importancia en su contexto sociocultural como:

- Conocer y nombrar diferentes estados emocionales que pueden desequilibrarnos.
- Ante una situación de desequilibrio emocional, conocer el porqué de ese estado y plantear soluciones para reencontrar el equilibrio personal.
- Utilizar el juego como medio para poner en práctica el conocimiento y control emocional como parte fundamental de su rutina diaria.
- Aceptar el juego como herramienta libre de prejuicios culturales, sexuales o étnicos, beneficiando el conocimiento intercultural.
- Crear un medio de transmisión de saberes a través de la acción lúdica, el diálogo y el contacto entre iguales de diferentes edades.
- Adquirir habilidades hacia la resolución de problemas a nivel personal e interpersonal, mejorando el clima de convivencia en los momentos de ocio y tiempo libre dentro del centro.

En definitiva, estos alumnos han demostrado habilidades propias de un docente de educación física, proponiendo alternativas sobre la marcha de los juegos, aplicando flexibilidad sobre lo programado y manteniendo el entusiasmo y la diversión entre sus “alumnos” más jóvenes.

Aspectos como el respeto a las normas, el compartir espacio de juegos con indiferencia de edad, sexo, cultura, etnia... se vuelven invisibles ante el disfrute y la sensación de bienestar que produce el juego. Desaparece, por completo, las situaciones conflictivas y la actividad se ejecuta en un clima de tolerancia y respeto optimizando el proceso de transmisión de conocimientos de unos a otros, adquiriendo el alumnado de CEIP El Puche nuevos recursos que compartir con sus iguales en su vida diaria.

Por ello, y finalmente, podemos asegurar que el proceso de tutorización lúdica garantiza, no solamente la asimilación de valores democráticos y sociales o el desarrollo

emocional, sino también la adquisición de competencias y capacidades vinculadas con la transmisión de conocimientos y de aptitudes para desenvolverse de forma autónoma en sus momentos de ocio hacia sus iguales.

8. Referencias bibliográficas

- ARGUÍS, R., BOLSAS, A.P., HERNÁNDEZ, S. Y SALVADOR, M.M, (2010) *Programa “Aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: SATI.
- BANCHARD, M. Y MUZÁS M.D. (2007) *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: como trabajar la diversidad en el aula*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007) «Las competencias emocionales.» *Educación XXI*, 10,. 61-82
- BISQUERRA, R. (coord.) (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Observatorio Faros. Disponible en www.faroshsjd.net
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- SANDE, J.A. Y JIMÉNEZ, L. (2007) *Fichas florales para niñas y niños*. Barcelona: Ediciones Indigo.
- SANTOS, M.A. (2008) *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Editorial Graó.
- TORO, J.M. (2005) *Educación con co-razón*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- TORO, J.M. (2008) *La sabiduría de vivir*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

29. Programa de intervención psicológica para supervivientes de cáncer (IPSSCA)

Laura Celma

Grupo Español de Pacientes con Cáncer (GEPAC)

Mónica Peralta

Asociación Española de Afectados por Linfoma, Mieloma y Leucemia (AEAL)

1. Presentación

Actualmente, en España hay alrededor de 1.500.000 de personas supervivientes de cáncer y se estima que existirá un incremento de un 50 % para el año 2020 (Eurostat 2010).

En España, los principales estudios realizados sobre los supervivientes de cáncer son los siguientes: *Informe sobre las necesidades de los supervivientes con cáncer*, de Grupo Español de Pacientes con Cáncer (GEPAC); *Después del cáncer: experiencias y necesidades de personas que han superado la enfermedad y de sus familiares*, Fundació Biblioteca Josep Laporte (FBJL) y el *Monográfico de Largos Supervivientes en Cáncer*, de la Sociedad Española de Oncología Médica (SEOM). En estos estudios se lleva a cabo un análisis de las necesidades y de las secuelas, tanto físicas como psicológicas, sociales, laborales y económicas, valorando además otros aspectos tales como las medidas de seguimiento de los supervivientes. De acuerdo con los mismos, estas necesidades carecen de un reconocimiento social y sanitario y no son por tanto objeto de la adecuada y necesaria atención.

A lo largo de las últimas décadas, han sido numerosos y positivos los avances y aportaciones en el ámbito de la oncología, no sólo en cuanto al diagnóstico y un más precoz y efectivo tratamiento, sino también en cuanto a la calidad de vida de los pacientes al final de la misma. Aunque exista un creciente interés por profundizar en las necesidades y problemas de los supervivientes, son sin embargo pocos los trabajos e investigaciones existentes sobre ellos, y se plantea por tanto la necesidad de estrategias para solucionar estos vacíos, permitiendo así tanto a la sociedad como a la comunidad sanitaria disponer de los recursos necesarios para ofrecer respuestas. Si bien estos trabajos han aportado conocimientos, a su vez han salido a la superficie las dificultades metodológicas que plantean las investigaciones sobre este colectivo de pacientes: por causa de las características de la propia enfermedad, por la falta de acuerdo en la

conceptualización cuando hablamos de una persona superviviente de cáncer y por las complicaciones de realizar un seguimiento continuado de los pacientes, entre otras.

Respecto a la definición de cuándo hablamos de una persona superviviente de cáncer, en la literatura científica se dan conceptualizaciones que van desde considerarlo en el momento del diagnóstico de la enfermedad, teniendo esta supervivencia así diferentes fases, hasta considerarlo sólo un año después de haber finalizado el tratamiento, o incluso al haber superado los cinco años libre de enfermedad. En este trabajo se ha optado por utilizar la definición de Mullan (2012), según la cual la supervivencia *“describe el período inmediatamente después de finalizado el tratamiento”*.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Revisar y analizar las necesidades psicológicas de los supervivientes de cáncer en base a los datos aportados por los estudios más actuales.
- Elaborar un programa estructurado de intervención psicológica para supervivientes de cáncer con el fin de abordar estas necesidades y mejorar su bienestar emocional.

Se analiza, desde un enfoque psicológico, la información sobre las diversas variables a las que se enfrenta una persona superviviente una vez finalizado los tratamientos, las cuales se irán exponiendo, justificando la necesidad de la elaboración del Programa de Intervención Psicológico para Supervivientes de Cáncer (IPSSCA) para su posterior aplicación por profesionales de la psicología.

La estructura del programa consta de las siguientes fases: evaluación, intervención y valoración. A continuación pasaremos a exponer el análisis de las necesidades según los estudios sobre el superviviente, mediante las cuales se ha ido construyendo las fases y bloques de intervención psicológica y programa IPSSCA.

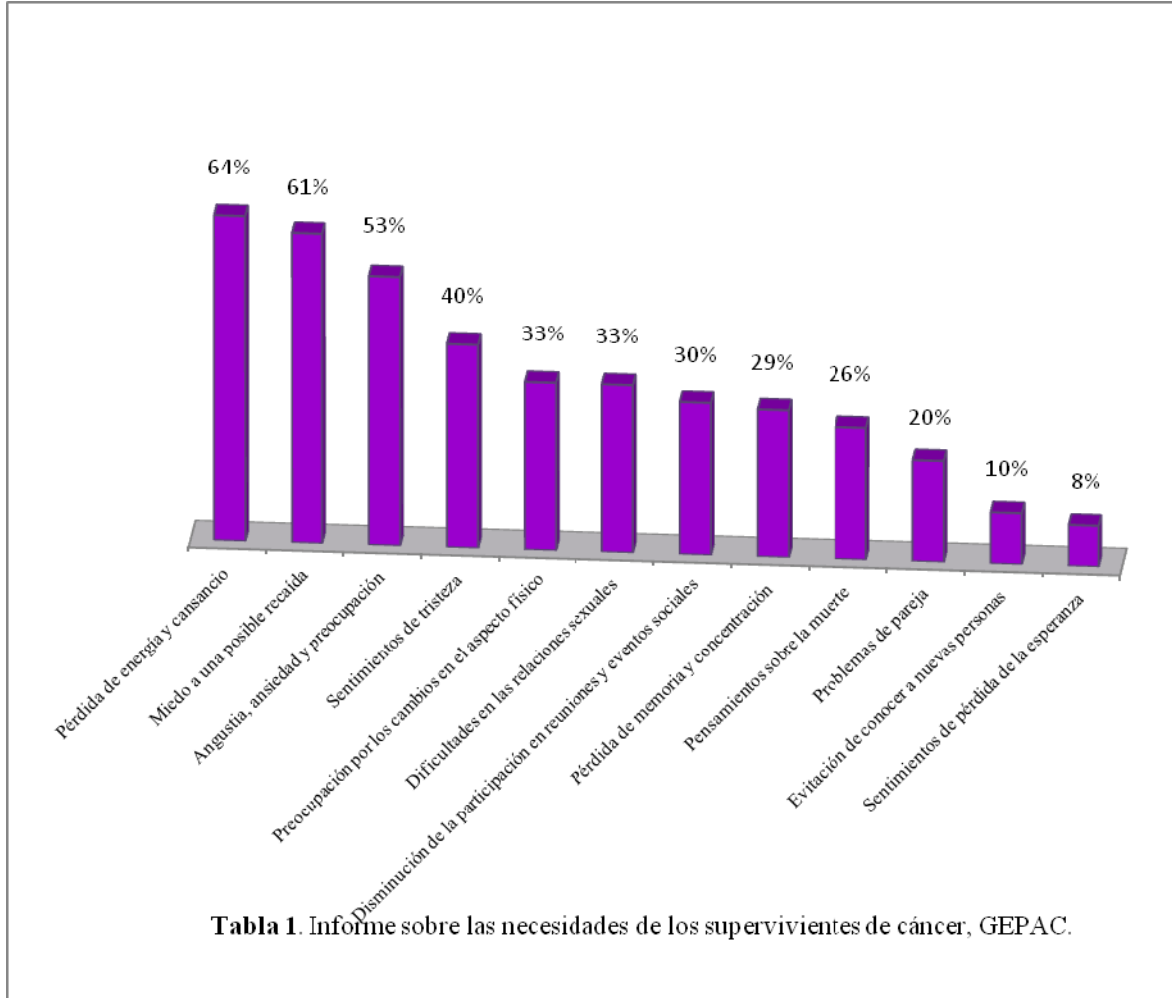
2. Análisis de las necesidades según los estudios sobre el superviviente

A continuación vamos a mostrar un análisis del conjunto de los estudios partiendo del *Informe de GEPAC* (2012) con el fin de contrastar los datos con otros estudios para llevar a cabo la elaboración del Programa IPSSCA.

En el Informe elaborado por GEPAC se realizó una encuesta online a 2.067 personas y varios grupos de discusión, con el objetivo principal de analizar las necesidades no cubiertas de las personas que han finalizado tratamientos oncológicos, y se valoraron diferentes niveles. En el presente trabajo se han analizado las necesidades a nivel psicológico y emocional y, aquellas que, aunque entran en otro nivel, se considera que

tienen una influencia psicológica importante, tales como pérdida de energía y cansancio y dificultades en las relaciones sexuales.

Los supervivientes de cáncer nombran las siguientes necesidades a tener en cuenta tras la finalización de los tratamientos:



Como puede observarse en la gráfica del Informe de GEPAC, los síntomas más significativos tienen que ver con aspectos emocionales, de pareja, sociales y cognitivos. Existe una interrelación entre las variables de mayor porcentaje: la ansiedad coge recursos de la emoción de miedo (a la posible recaída), la angustia es la experiencia subjetiva de la ansiedad, y la preocupación es uno de los síntomas cognitivos de la ansiedad, quizás de los más intensos, siendo definida como la interpretación negativa de la información ambigua. Esta interrelación nos ha llevado a construir el primer bloque del Programa IPSSCA, denominado *ansiedad*.

La astenia se incluye como síntoma tanto en la ansiedad como en la depresión, y por lo tanto como variable en el bloque I y en el bloque II. Por otro lado, se consideran como síntomas relacionados entre sí los sentimientos de tristeza, la desesperanza y la pérdida

de energía, y se engloban dentro del bloque II, *alteraciones en el estado de ánimo*. En el bloque III, se trabajan los problemas de pareja y las dificultades sexuales mientras que en el bloque IV, *Familia, amigos*, se trabaja lo relacionado con el tema de relaciones sociales y familiares y se centra en potenciar la vida social. En el bloque V se interviene en la autoestima partiendo de que la preocupación por los cambios en el aspecto físico pueden afectar a la imagen que tenemos sobre nosotros mismos. Y en el último bloque se trabajan procesos cognitivos tales como la memoria y la atención.

A continuación, se puede ver la primera propuesta del Programa IPSSCA en base al estudio de GEPAC, en el cual se establecen seis bloques y las variables específicas necesarias de intervención para cada bloque.

- I. *Ansiedad:*
 - Miedo a una posible recaída
 - Angustia
 - Preocupación
 - Pérdida de energía y cansancio
- II. *Alteraciones en el estado del ánimo:*
 - Sentimientos de tristeza
 - Cansancio
 - Desesperanza
- III. *Pareja:*
 - Dificultades en las relaciones sexuales
 - Otros problemas de pareja
- IV. *Familia, amigos:*
 - Relaciones sociales
 - Potenciar la vida social
- V. *Autoestima:*
 - Preocupación por los cambios en el aspecto físico
- VI. *Memoria y concentración:*
 - Memoria
 - Atención

El segundo estudio en el que se justifica el programa IPSSCA es *Después del cáncer* (Fundación Biblioteca Josep Laporte, 2011). En él se pone de manifiesto la importancia de atender las necesidades y expectativas de las personas que han superado un tratamiento oncológico. Se organizaron dos grupos de discusión.

Por un lado, respecto a los grupos de discusión de los supervivientes, se señalan las conclusiones relacionadas con el aspecto psicológico y/o emocional. En ellos hablan de muchas dificultades una vez acabados los tratamientos y resaltan el hecho de tener que enfrentarse a la vida cotidiana; además, uno de los síntomas más mencionados es la presencia de fatiga y el cansancio excesivo en la realización de las actividades cotidianas. Otros síntomas que se nombran son: desgaste y agotamiento emocional, ansiedad por sentimiento de abandono, desorientación, temor a una posible recaída, preocupación recurrente durante los primeros años, problemas con la pareja, cambios en la imagen corporal, dificultades sexuales, sobreprotección por parte de los familiares, cambios en el entorno social y cambios en las prioridades vitales.

Por otro lado, según las conclusiones obtenidas en los grupos de discusión de los expertos, pertenecientes a sociedades científicas y a asociaciones de pacientes, la finalización de los tratamientos es vivida por los pacientes como un momento de desorientación y de gran desgaste emocional. Respecto al impacto en la vida de pareja y familiar, apuntan la necesidad de que haya una mayor evidencia, pero afirman que se tienen indicios de que la enfermedad puede resultar detonante de la ruptura de la relación de muchas parejas. En referencia a la sexualidad han observado, sobre todo de pacientes jóvenes, que demandan hablar del tema y que los cambios en la imagen corporal pueden afectar en la relación íntima de la pareja, siendo esto un tema considerado tabú y de mucha angustia.

Como podemos observar, hay una similitud entre un grupo de discusión y otro. En el grupo de los supervivientes se nombran más síntomas y más concretos, mientras que en el grupo de los expertos aportan datos interesantes en el sentido de que desde la experiencia no señalan tanto los síntomas sino dónde habría que vigilar o prestar atención, destacando el desgaste emocional tanto del superviviente como de los familiares.

Añadiendo este segundo estudio al Programa IPSCCA, valoramos la necesidad de modificar o añadir algún bloque o variables y de reforzar algunas variables (resaltado y justificado en el cuadro). De este modo, el bloque I trabaja el tema del *autoconocimiento y de la regulación emocional* con el objetivo de ampliar los aspectos emocionales en donde se incluye el agotamiento y el desgaste emocional. Además, se ha suprimido el bloque de la autoestima para incluirla en este bloque, ya que la autoestima y el autoconcepto, aun siendo conceptos diferentes son complementarios a la hora de conocernos a nosotros mismos de una forma holística, así como el cambio de las

prioridades vitales y de los valores forman también parte importante de nuestro autoconocimiento.

Respecto a los bloques II y III, se añade la variable fatiga, que aunque es similar a la astenia, refuerza la necesidad de abordar a ésta. También se amplía en el bloque II la variable preocupación, presentando ésta más intensidad; se tiene en cuenta una de las causas que nombran en la ansiedad, el sentimiento de abandono, y se refuerza el miedo a una posible recaída.

En el bloque IV se añade problemas con la pareja, es decir, puede haber problemas que ante la nueva situación de finalización de los tratamientos, se agraven. En el estudio no son nombradas las causas, pero en este caso nos parece importante aplicar técnicas de comunicación con el fin terapéutico de expresar estos problemas. El bloque V añade cambios en el entorno social como concepto más amplio que antes, y además se incluyen los roles familiares, prestando atención a la posible sobreprotección de los familiares.

A continuación, véase el Programa IPSSCA en base a los dos estudios analizados.

- I. *Autoconocimiento y regulación emocional:*
 - Agotamiento y desgaste emocional
 - Autoestima
 - Preocupación: cambios en el aspecto físico y en la imagen corporal
 - Cambios en las prioridades vitales
- II. *Ansiedad:*
 - Miedo a una posible recaída
 - Angustia
 - Preocupación recurrente durante los primeros años
 - Pérdida de energía, cansancio y fatiga
 - Ansiedad por sentimiento de abandono
- III. *Alteración del estado ánimo:*
 - Sentimientos de tristeza
 - Cansancio, fatiga y pérdida de energía
 - Desesperanza
- IV. *Pareja:*
 - Dificultades en las relaciones sexuales
 - Problemas con la pareja: comunicación

- V. *Familia, amigos:*
 - Relaciones sociales
 - Potenciar la vida social
 - Cambios en el entorno social
 - Sobreprotección de los familiares
- VI. *Memoria y concentración:*
 - Memoria
 - Atención

Los resultados de otros estudios como el de González Baron et al. (2004), Espantoso et al. (2007) y los publicados por la Sociedad Española de Oncología Médica (2012) indican la presencia de astenia en los supervivientes durante meses e incluso años después de haber finalizado el tratamiento, señalando porcentajes que van desde un 17-30% hasta el 37,7%. Estos pacientes preocupados por la astenia, coinciden en que el control de sus síntomas les ayudaría a reducir su malestar, a la vez que recibir información y aclarar sus dudas sobre qué pueden hacer al respecto y cómo recibir apoyo psicológico cuando lo necesitan.

En relación con la sexualidad, para ambos géneros el trastorno sexual más frecuente es la pérdida de deseo sexual y, en la valoración por sexos, en los varones es la disfunción eréctil y en las mujeres, la dispareunia (Sociedad Española de Oncología Médica, 2012). Además, en el estudio de Carpenter et al. (2009), concluye que los factores relevantes que afectan a la función sexual son: la presencia de síntomas psíquicos/estado de salud, el papel de la pareja y la autoimagen sexual. Es por ello que se añade en el bloque IV, *pareja*, la pérdida de deseo sexual y las disfunciones sexuales, y corroboramos la importancia del papel de la pareja y de la comunicación. Además, conociendo que el tema de la sexualidad y de la pareja es de difícil abordaje en consulta médica, se resalta la importancia, según programas ya existentes, de disponer de información que proporcione una adecuada educación sexual para ayudar a solucionar los problemas en relación a la pareja y a la sexualidad, de acuerdo con López y González (2005).

Por otro lado, es importante conocer la persistencia de los temores y preocupaciones relacionados con la enfermedad y con la dificultad para desarrollar un proyecto vital a largo plazo tras haber finalizado los tratamientos. Esto puede provocar, entre otros, miedo a la posible recaída, a las propias revisiones y sus resultados y a los nuevos tratamientos y sus efectos secundarios; inseguridad provocada por la dilatación del tiempo entre cita y cita; sentimientos de inseguridad, vulnerabilidad e incertidumbre.

Respecto a las variables emocionales, el estudio de Espantoso et al. (2007) sobre la calidad de vida en supervivientes, resalta que fueron los síntomas depresivos experimentados de manera continua los que afectaron a un mayor número de pacientes (41,4%), seguido de la ansiedad previa (37,9 %), la ira experimentada de forma regular, es decir, un estado de irritabilidad (24,6%), la ansiedad de forma regular (17%) y la preocupación por el futuro (32,6%). Según este estudio, es necesario incluir la gestión de la ira en el bloque I. Además, el bloque II se justifica también con estos resultados, ya que tanto la ansiedad previa a la revisión, como la ansiedad experimentada de forma regular, puede aparecer tras la finalización de los tratamientos, presentando porcentajes altos; también se amplían los temores y preocupaciones y se incluyen la inseguridad y la incertidumbre como síntomas de la ansiedad.

La autoestima y el autoconcepto pueden verse alterados en la vida del superviviente, llegando a sentirse desvalorizados e impotentes, lo que dificulta la percepción de normalidad en su vida y la aceptación de los cambios acontecidos tras la enfermedad. Además, la familia es un recurso y un contexto fundamental para el paciente como afirma Cortés-Funes y puede adoptar diferentes roles en relación al superviviente, de ahí que en el bloque *Familia*, aparezca la variable roles de los familiares (sobreprotección, conspiración el silencio, soporte emocional, etc.) (Solana, 2005).

Igualmente, en la práctica clínica es habitual recibir quejas por parte de algunos pacientes que aún finalizado el tratamiento, manifiestan problemas de concentración y memoria. La mayor parte de las investigaciones sobre el deterioro cognitivo (López-Santiago et al, 2011 y Feliu et al, 2011) en supervivientes admiten que aunque a menudo puede ser transitoria, muchas veces la alteración puede presentarse durante meses o años en el 17-35% de los casos.

En cuanto a los trastornos psicológicos que pueden presentarse con más frecuencia entre los supervivientes se describen e incluyen síntomas de estrés postraumático, temor a la recidiva, alteraciones en la imagen corporal y trastornos del estado de ánimo (Die Trill, M. y Vecino, S., 2003); estimando que un 25% de los supervivientes presentan niveles clínicos de depresión (Deimling, G.T. et al., 2002). Aunque no hay que olvidar que en ocasiones y aunque no sea objeto de nuestro estudio, pueden presentarse consecuencias percibidas por los supervivientes como una experiencia positiva respecto al desarrollo y crecimiento personal.

A continuación véase el Programa IPSSCA en base a los estudios analizados.

- I. *Autoconocimiento y regulación emocional:*
 - Agotamiento y desgaste emocional
 - Autoestima
 - Cambios en el aspecto físico y en la imagen corporal
 - Cambios en las prioridades vitales
 - Gestión de la ira
- II. *Ansiedad:*
 - Miedo a una posible recaída
 - Preocupación recurrente durante los primeros años: del futuro, de la enfermedad, hacia la realización de proyectos a largo plazo
 - Astenia
 - Incertidumbre e inseguridad
- III. *Alteraciones en el estado de ánimo:*
 - Tristeza
 - Astenia
 - Desesperanza
- IV. *Pareja:*
 - Dificultades en las relaciones sexuales: Pérdida del deseo sexual y disfunciones sexuales
 - Problemas con la pareja: comunicación
- V. *Familia, amigos:*
 - Potenciar la vida social
 - Cambios en el entorno social
 - Roles en la familia
- VI. *Memoria y concentración:*
 - Memoria
 - Atención

2. Justificación del programa

La finalización del tratamiento oncológico no está relacionada directamente con el bienestar emocional inmediato de los pacientes, tal como señalan Jovell, A. (2008) y Holland, J. y Lewis, S. (2003). Las recomendaciones tanto de expertos (pertenecientes a sociedades científicas y asociaciones de pacientes) como de afectados, coinciden en que es necesario llevar a cabo programas de intervención, así como otras medidas que cubran las necesidades de los supervivientes de cáncer. Su justificación, por tanto, queda implícita en el propio análisis de las necesidades. Todos ellos ven como indispensable la incorporación de programas de formación y de un plan de seguimiento que conlleve una rehabilitación no solo desde el plano físico, sino también psicológico y social, con vistas a poder optar a una buena calidad de vida. Los datos nos muestran que

para el 36% de los encuestados (GEPAC, 2012) que recibieron atención emocional, el 80% se sintió satisfecho o muy satisfecho con el servicio, considerando fundamental disponer de un seguimiento psicológico. Un 56% de los encuestados además consideró necesario o muy necesario recibir atención por parte de un equipo multidisciplinar, integrando además del personal médico, la posibilidad de consultar un psicólogo. Ello coincide con el porcentaje de pacientes (más de la mitad) que consideran necesario recibir entrenamiento en técnicas de relajación y control de las emociones.

Si bien, actualmente no existe ningún acuerdo en cuanto al modelo asistencial más idóneo para el seguimiento de los supervivientes, los programas de cuidados de supervivientes tendrán como fin atender las necesidades y problemas físicos, psicológicos, sociales y existenciales de manera continuada, integrada y global, como afirman Feliu, J. y Viricuela, J.A. (2011). Por lo que, cabe destacar la necesidad de continuar realizando investigaciones que ayuden a conocer con mayor precisión las necesidades de los pacientes oncológicos supervivientes (Navarro, E. et al, 2010), además de seguir mejorando los sistemas de detección de problemas de salud mental y de malestar emocional en pacientes oncológicos, para darles la atención psicológica específica cuando se precise (Hernández, M. et al, 2012).

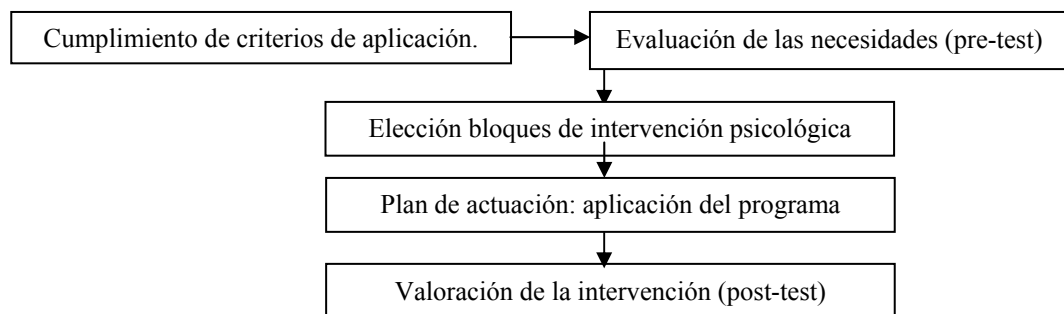
3. Programa de intervención psicológica para supervivientes de cáncer (IPSSCA)

El presente programa va dirigido a personas que han superado un tratamiento oncológico, siendo el objetivo principal el de cubrir las necesidades de los supervivientes de cáncer desde un abordaje psicológico mediante un programa estructurado.

3.1. Aspectos formales del Programa IPSSCA

- Aplicación: individual y/o grupal.
- Enfoque de la intervención: cognitivo-conductual, principalmente desarrolladas por la terapia de modificación de conducta y orientadas hacia el ámbito de la psicooncología y, basadas en las terapias de tercera generación (Mindfulness y Terapia de Aceptación y Compromiso, ACT).
- Duración del programa: Tres-cuatro semanas cada bloque, de dos horas semanales cada sesión.
- Estructura del programa: formato pre-post test.

- Fases del programa:
 1. Evaluación pre-test: tres sesiones aproximadamente.
 2. Intervención: se compone de dos tipos de intervención y seis bloques temáticos.
 3. Valoración post-test: del paciente y del programa.
- Diseño y funcionamiento del Programa IPSSCA:



3.2. Aplicación Programa IPSSCA

a. EVALUACIÓN: la evaluación de las necesidades se llevará a cabo en las siguientes sesiones:

- I. Entrevista semi-estructurada de análisis de las necesidades de los supervivientes y realización de la escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD).
- II. Cuestionario de salud general de Goldberg (GHQ-28) y Cuestionario de estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer (COPE, adaptación castellana Crespo y Cruzado, 1997).

III. Se administrarán aquellos cuestionarios e inventarios que se consideren oportunos en base a las necesidades y síntomas valorados en las sesiones de evaluación I y II. Se proponen como herramientas de evaluación específica los siguientes:

- Evaluación de alteraciones en el estado de ánimo:
 - Inventario de Depresión de Beck (BDI)
 - Escala de desesperanza de Beck (BHS)
- Evaluación de la ansiedad:
 - Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)
 - Inventario de Ansiedad Estado – Rasgo (STAI).
- Evaluación sobre la pareja:
 - Escala de ajuste diádico (DAS),
 - Inventario de funcionamiento sexual de Derogatis (DSFI),
 - Cuestionario de Satisfacción Sexual (GRISS).

- Evaluación de los problemas familiares:
- Índice de Relaciones familiares (FRI)
- Evaluación de la memoria y de la atención:
- Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense (TAVEC),
- Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos WAIS III
- D2 (Test de atención).

b. INTERVENCIÓN: Una vez realizada la evaluación y en base a las necesidades identificadas, se decide en qué bloques de intervención se incluye al paciente. Por ejemplo, si en la evaluación hemos identificado problemas de ansiedad y familiares, tanto en la entrevista como en los test específicos, al paciente solo se le aplicarían los bloques de ansiedad y de familia.

Cada bloque está compuesto por diferentes sesiones. Cada sesión comenzará con un componente psicoeducativo y continuará con la aplicación de técnicas psicológicas específicas.

Véase a continuación los bloques de intervención:

BLOQUE I	AUTOCONOCIMIENTO Y REGULACIÓN EMOCIONAL	
OBJETIVOS	- Fomentar y favorecer el autoconocimiento. - Mejorar la autoestima: fomentar una visión realista y positiva de sí mismo/a y de las propias posibilidades. - Afrontar y manejar reacciones emocionales desadaptativas.	
Sesión 1. Autoconocimiento	Psicoeducación	Explicación del desarrollo personal como un concepto holístico.
	Técnicas de intervención psicológica	Técnicas para ejercitar la autoreflexión y autoconocimiento sobre los cambios antes y después del cáncer. Técnicas cognitivas.
Sesión 2. Autoestima	Psicoeducación	Bases teóricas y factores importantes en el conocimiento de la autoestima. Cómo nos influye la autoestima en la vida.

	Técnicas de intervención psicológica	Reestructuración cognitiva de Beck. Autorreforzamiento. Autoinstrucciones. Técnicas atribucionales.
Sesión 3 y 4. Regulación emocional.	Psicoeducación	Qué son las emociones y cómo funcionan. Diferenciar emociones adaptativas/desadaptativas.
	Técnicas de intervención psicológica	Auto-observación y registro. Técnicas de autocontrol. Terapia Racional Emotiva (TRE).

BLOQUE 2	ANSIEDAD	
OBJETIVOS	– Disminución de la ansiedad previa a revisión. – Control del nivel de activación. – Reducir malestar emocional. – Mejorar hábitos de actividad física.	
Sesión 1. Ansiedad	Psicoeducación	Bases teóricas de la ansiedad. Factores que modulan la ansiedad. Modelo transaccional de Lazarus y Folkman.
	Técnicas de intervención psicológica	Técnicas de control de la activación: Entrenamiento en respiración diafragmática y relajación muscular progresiva. Autorregistros de actividades diarias.
Sesión 2 y 3. Preocupación recurrente y miedo a una posible recaída	Psicoeducación	Aprender relación pensamientos y conducta, emoción y fisiología del miedo. Bases teóricas modelo Terapia Racional Emotiva (TRE). Pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas.
	Técnicas de intervención psicológica.	Identificación de pensamientos negativos (autorregistros). Técnicas de mindfulness: atención focalizada en el aquí y ahora. Prevención de respuesta (recaída). Estrategias de solución de problemas. Relajación muscular progresiva.

Sesión 4 y 5. Consecuencias de la ansiedad: alteraciones del sueño y astenia.	Psicoeducación	Explicación de los diferentes trastornos del sueño y astenia. Pautas de higiene del sueño y beneficios de la actividad física. Hábitos saludables.
	Técnicas de intervención psicológica	Planificar la instauración de conductas saludables. Relajación muscular progresiva.

BLOQUE III	ALTERACIÓN DEL ESTADO DE ÁNIMO	
OBJETIVOS	- Disminuir los síntomas depresivos. - Aumentar la percepción de control. - Mejorar la actividad.	
Sesión 1. La tristeza	Psicoeducación	Aprender la relación: pensamientos, conducta, emoción y fisiología de la tristeza.
	Técnicas de intervención psicológica	Expresión emocional. Terapia Racional Emotiva (TRE). Autorregistro (actividades de dominio y agrado).
Sesión 2. Activación conductual y astenia	Psicoeducación	Funcionamiento de la conducta en relación a la astenia.
	Técnicas de intervención psicológica	Planificación de actividades. Entrenamiento prevención de respuesta (síntomas depresivos).
Sesión 3. Habilidades de afrontamiento	Psicoeducación	Modalidades verbales: metáforas apropiadas que capten o sean funcionalmente análogas a los elementos esenciales del patrón de evitación que muestre el paciente (ACT) y conduzcan a alternativas de solución.
	Técnicas de intervención psicológica	Metáforas: generar flexibilidad ante los miedos y tristeza. Paradojas y ejercicios experienciales. Técnica de retribución y búsqueda de alternativas.
Sesión 4. Esperanza y significado de la vida	Psicoeducación	Debate sobre las ideas principales de Viktor Frankl, <i>El hombre en busca de sentido</i> .
	Técnicas de intervención psicológica	Explorar las esperanzas y el significado que atribuye a la vida.

BLOQUE IV	PAREJA	
OBJETIVOS	- Mejorar la comunicación en la pareja. - Mejorar el bienestar general de la pareja. - Abordaje de las dificultades en la sexualidad.	
Sesión 1. Cambios en la pareja	Psicoeducación	Normalización factores afectan en la relación de pareja. Transacciones vitales en el curso de la relación antes y después del cáncer.
	Técnicas de intervención psicológicas	Expresión emocional
Sesión 2. Comunicación en la pareja	Psicoeducación	Explicación de los estilos comunicativos y comportamientos asertivos. Facilitadores y obstáculos en la comunicación.
	Técnicas de intervención psicológicas	Entrenamiento en comunicación: asertividad, dar y pedir gratificaciones, expresar sentimientos negativos, ejercicios para aumentar la reciprocidad. Solución de conflictos. Role-playing.
Sesión 3 y 4. Sexualidad	Psicoeducación	Explicación de un modelo amplio de sexualidad considerando diferentes opciones y posibilidades de vivirla. Explicación de las disfunciones sexuales. Diferenciar los siguientes conceptos: deseo, satisfacción y erótica.
	Técnicas de intervención psicológicas	Reestructuración cognitiva. Concentración y focalización de la atención sensorial. Estrategias de autoconocimiento (auto estimulación corporal). Técnicas específicas de intervención en disfunciones sexuales.

BLOQUE V	FAMILIA
OBJETIVOS	- Mejorar la comunicación interpersonal. - Mejora de las habilidades comunicativas. - Optimizar el apoyo emocional y social recibido.

Sesión 1. Entorno social y comunicación	Psicoeducación	Aspectos generales de la comunicación y los estilos comunicativos. Importancia de las cogniciones en nuestra conducta social.
	Técnicas de intervención psicológicas	Identificar el estilo comunicativo individual y sus componentes. Auto-observación de las propias cogniciones ante ejemplos situacionales.
Sesión 2. Habilidades sociales	Psicoeducación	Comunicación verbal y no verbal. Escucha activa, estilo asertivo.
	Técnicas psicológicas	Reestructuración cognitiva. Entrenamiento en habilidades de comunicación. Role-playing.
Sesión 3. La familia y los roles	Psicoeducación	Los diferentes roles en la familia.
	Técnicas de intervención psicológica	Asertividad. Reestructuración cognitiva.

BLOQUE VI	MEMORIA Y ATENCIÓN	
OBJETIVOS	– Mejorar la ejecución de memoria. – Cambiar las actitudes y estereotipos negativos sobre la irreversibilidad de las alteraciones o el déficit de memoria. – Disminuir la falta de atención y concentración.	
Sesión 1. Aspectos generales de la memoria	Psicoeducación	Conocer el funcionamiento básico de la memoria.
	Técnicas de intervención psicológicas	Entrenamiento de las estrategias adecuadas para resolver los fallos de memoria de la vida diaria. Entrenamiento en relajación.
Sesión 2. Aspectos generales de la atención	Psicoeducación	Conocer funcionamiento básico de la atención. Atención, ansiedad y memoria.
	Técnicas de intervención psicológica	Estimulación del proceso básico de la atención. Relajación.

Sesión 3 y 4. La memoria. Fases de retención y evocación	Psicoeducación	Conocer el funcionamiento de la propia memoria (metamemoria) y tener una adecuada percepción de este fenómeno.
	Técnicas de intervención psicológica	Entrenamiento a través de ejercicios (aplicables vida cotidiana) en estrategias y técnicas de memoria. Facilitar el proceso de retención de conocimientos. Facilitar proceso de evocación de memoria. Relajación.

c. VALORACIÓN DEL PACIENTE Y DEL PROGRAMA: Finalizada la intervención psicológica, se realizará una valoración post-test en tres sesiones aproximadamente. En la primera sesión de la valoración, se realiza una entrevista al paciente y se valora si los síntomas o necesidades expresadas en la primera entrevista han disminuido y, también, si ha habido otros cambios. En la segunda sesión, se vuelven a administrar los cuestionarios: GHQ-28 y COPE, y se comparan las puntuaciones obtenidas en la evaluación con las que se obtienen en la valoración, con el objetivo de ver si hay diferencias o no y por lo tanto de medir el bienestar general, entre otros. En la tercera sesión, se vuelven a pasar los test específicos administrados en la sesión III de evaluación. Por ejemplo, si se había elegido evaluar la ansiedad y los problemas familiares, entonces se vuelven a pasar los cuestionarios BAI, STAI y FRI, para así poder valorar si hay diferencias significativas tras la aplicación del programa IPSSCA.

El objetivo de la valoración es llegar a conocer si sus necesidades a nivel psicológico han sido cubiertas, y también, si ha mejorado su bienestar general, para así ver además si la intervención del programa ha sido adecuada.

4. Conclusiones

Tras haber observado y expuesto en este trabajo las numerosas necesidades de los supervivientes de cáncer, consideramos como algo imprescindible realizar una propuesta de intervención psicológica. Mediante nuestro programa IPSSCA intentamos dar respuesta no sólo a través de la psicoeducación, sino también con estrategias e

intervenciones específicas cuya eficacia clínica ha mostrado resultados significativos en pacientes oncológicos.

Un primer paso, esencial y clave para conseguir el bienestar emocional de los supervivientes, comienza en la evaluación. Los primeros resultados obtenidos tras escuchar al colectivo de supervivientes de cáncer nos permiten asomarnos a la necesidad de preguntar y escuchar más y mejor, puesto que el hecho de terminar unos tratamientos oncológicos no conlleva la recuperación física, emocional o psicológica a niveles previos del diagnóstico. De ahí que una vez permitiéndonos llegar a recoger las necesidades de los supervivientes, se abre el camino a una intervención adecuada y específica que sí permita conducir al superviviente a sus niveles previos de funcionamiento psicológico, aumentado su bienestar emocional y facilitando su reincorporación a la vida cotidiana antes de la enfermedad.

Las técnicas más frecuentes utilizadas para el abordaje de la mayoría de las necesidades y problemáticas expuestas a lo largo de este análisis se centran en la utilización de técnicas cognitivo-conductuales.

Como hemos visto, son importantes los cambios a los que se enfrenta un superviviente de cáncer en el proceso de recuperación de la normalidad, pues éste tiene que volver a redireccionar sus intereses, hasta ahora (durante los tratamientos) organizados en torno al mundo médico y hospitalario. Por lo que llegado el momento en que ya no es necesario continuar con los tratamientos y las revisiones se distancian en el tiempo, el superviviente además de tener que acostumbrarse de nuevo a un cambio en su vida, puede comenzar a percibir unas necesidades psicológicas que durante los tratamientos no eran tan evidentes.

Estos cambios, pueden ir acompañados de algunas reacciones emocionales normales, pero va a ser necesario un seguimiento y evaluación para prevenir la aparición de trastornos psicológicos más severos.

Por todo ello, con la realización del Programa IPSSCA y su desarrollo futuro, esperamos que contribuya a solventar las carencias señaladas.

5. Referencias bibliográficas

CARPENTER, K. M., ANDERSEN, B. L., FOWLER, J. M., ET AL. (2009) «Sexual self schema as a moderator of sexual and psychological outcomes for gynaecologic cancer survivors». *Arch Sex Behav*, 38 (5) 828-41.

- CORTÉS-FUNES, F. (2003) «Psicoterapia de familia. En M. Die-Trill». *Manual de psicooncología* (pp. 555-568). Madrid: Aula de Estudios Universitarios.
- CRUZADO, J. A. (2010). *Tratamiento psicológico en pacientes con cáncer*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DEIMLING, G.T., KAHANA, B., BOWMAN, K. & SCHAEFER, M. (2002) «Cancer survivorship and psychological distress in later life». *Psycho-Oncology*, 11, 479–494.
- DIE-TRILL, M. Y VECINO, S. (2003) «El superviviente de cáncer». En M. Die-Trill, *Manual de psicooncología* (pp. 125-141). Madrid: Aula de Estudios Universitarios.
- ESPANTOSO, R., FERNÁNDEZ, C., PADIERNA, C., AMIGO, I., VILLORIA, E., GRACIA, J.M., FERNÁNDEZ, R. Y PELÁEZ, I. (2007) «Calidad de vida en pacientes oncológicos un año después de finalizado el tratamiento». *Psicooncología*, 4 (1) 43-57.
- EUROSTAT 2010, en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/health/public_health/data_public_health/database
- FELIU, J., LÓPEZ-SANTIAGO, S., MARTÍNEZ-MARÍN, V., CUSTODIO, A. B. Y CRUZADO, J. A. (2011) «Bases biológicas del deterioro de la función cognitiva inducido por los tratamientos antineoplásicos». *Psicooncología*, 8 (2-3) 201-213.
- FELIU, J. Y VIRIZUELA, J.A. *El seguimiento en los supervivientes de cáncer: una responsabilidad compartida*. Barcelona: Medicina clínica. Descargado en: [http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/eop/S0025-7753\(11\)00403-9.pdf](http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/eop/S0025-7753(11)00403-9.pdf)
- FUNDACIÓ BIBLIOTECA JOSEP LAPORTE (2011) *Después del cáncer: experiencias y necesidades de personas que han superado la enfermedad y de sus familiares*. Descargado en: http://www. Roche.es/fmfiles/re7127001/Despues_del_cancer_DEF.PDF
- GONZÁLEZ-BARÓN, M., LACASTA, M. A. Y ORDÓNEZ, A. (2004) «Astenia, dolor y sufrimiento». *Psicooncología*, 1 (2-3) 91-100.
- GRUPO ESPAÑOL DE PACIENTES CON CÁNCER (2012). *Informe sobre las necesidades de los supervivientes con cáncer*. Descargado en: <http://www.gepac.es/informe-de-necesidades.html>
- HERNÁNDEZ, M., CRUZADO, J. A., PRADO, C., RODRIGUEZ, E., HERNÁNDEZ, C., GONZÁLEZ, M. A., MARTIN, J. C. (2012) «Salud mental y malestar emocional en pacientes con cáncer». *Psicooncología*, 9 (2-3), 233-257.
- HOLLAND, J. Y LEWIS, S. (2003). *La cara humana del cáncer*. España: Herder.
- JOVELL, A. (2008). *Cáncer: biografía de una supervivencia*. Barcelona: Planeta.

- LÓPEZ, E., Y GONZÁLEZ, E. (2005) «Sexualidad y cáncer: toxicidad y tratamientos de soporte». *Oncología*, 28 (3) 164-169.
- LÓPEZ-SANTIAGO, S., CRUZADO, J. A. Y FELIU, J. (2011) «Chemobrain: revisión de estudios que evalúan el deterioro cognitivo de supervivientes de cáncer tratados con quimioterapia». *Psicooncología*, 8 (2-3) 265-280.
- MULLAN, F. *Seasons of survival: reflections of a physician with cancer*. En Monográfico de Largos Supervivientes, 2012. Sociedad Española de Oncología Médica (SEOM).
- NAVARRO, E., LIMONERO, J., MATÉ, J. Y GÓMEZ-ROMERO, M. J. (2010) «Necesidades de comunicación e información en el paciente oncológico superviviente». *Psicooncología*, 7 (1) 127-141.
- OCHOA, C., SUMALLA, E., MATÉ, J., CASTEJÓN, V., RODRIGUEZ, I. Y GIL, F. (2010) «Psicoterapia positiva grupal en cáncer. Hacia una atención psicosocial integral del superviviente de cáncer». *Psicooncología*, 7 (1) 7-34.
- RODRÍGUEZ, B., PRIEDE, A., MAESO, A., ARRANZ, H. Y PALAO, A. (2011) «Cambios psicológicos e intervenciones basadas en Mindfulness para los supervivientes de un cáncer». *Psicooncología*, 8 (1) 7- 20.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ONCOLOGÍA MÉDICA (2012). *Monográfico de Largos Supervivientes en Cáncer*. Descargado en: www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/infopublico/publicaciones/MONOGRAFICO_SEOM_LARGOS_SUPERVIVIENTES_I.pdf
- SOLANA, C. (2005) «Aspectos psicológicos en el paciente superviviente». *Oncología*, 28(3) 157-163.

30. Academia de la felicidad: para construir un mundo mejor, somos todos necesarios.

Análisis de necesidades en zonas rurales de Aragón y propuesta de implementación

Laura Cortés Robres

Presidenta de Psicólogos Sin Fronteras Aragón

María Gonzalvo del Arco

Coordinadora del Voluntariado de Psicólogos Sin Fronteras Aragón

1. Presentación

La Academia de la Felicidad es un proyecto que realiza Psicólogos Sin Fronteras en las diferentes comunidades autónomas, se dirige a la promoción de hábitos y actitudes positivas, que lleven a las personas y a los distintos grupos de las mismas a una mayor percepción de felicidad.

Actualmente hay 13 sedes dentro de la plataforma de Psicólogos Sin Fronteras, y varias de ellas realizan el proyecto de la Academia de la Felicidad. La puesta en marcha de éste se flexibiliza y se ajusta a las necesidades y características específicas de la población a la que se dirige en cada comunidad.

Este estudio aportará el ejemplo de la puesta en marcha del proyecto en la Comunidad Madrileña, donde se inició el programa originalmente y, en especial, la experiencia de Aragón.

Abstract

Happiness Academy is a project carried on by Psychologists Without Borders in the different regions of Spain, with the objective of promoting positive attitudes and habits that lead to a greater perception of happiness by individuals and groups.

The majority of the 13 sites spread all around the country are currently implementing this project in a flexible way to meet the specific needs and characteristics of the population of the different communities.

This study will show the steps taken during the implementation in the community of Aragon, with an eye in the one done in the Community of Madrid, where it originally started.

2. Introducción

La Academia de la Felicidad es un proyecto de intervención comunitario, elaborado y puesto en marcha por Psicólogos Sin Fronteras, en territorio nacional, con las características diferenciadas que pasaremos a explicar en el grueso de nuestra intervención.

Psicólogos Sin Fronteras España es un conjunto de personas y entidades asociativas sin ánimo de lucro e independientes, que desde los años 90, desarrolla acciones en el ámbito de la cooperación al desarrollo, la intervención en emergencias y catástrofes, la intervención social, la ayuda humanitaria, la sensibilización, la educación social y la erradicación de la exclusión social.

Hay sedes en Madrid, Alicante, Andalucía, Navarra, Cataluña, Castilla y León, Castilla La Mancha, Asturias, Baleares, Canarias, Murcia, Extremadura y Aragón. Lo que une a todas las asociaciones es el sentimiento de necesidad de comprometerse y trabajar, de la misma manera, pretenden desarrollar un mundo diferente y posible, donde la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y los derechos humanos sean los valores dominantes para construir entre todos un mundo más justo e igualitario.

El principio general de actuación del que se parte es que tanto los problemas o desigualdades sociales como las intervenciones que se lleven a cabo, se afrontarán desde una óptica solidaria. La ayuda se aporta a las poblaciones en situación precaria que sufran exclusión social, económica o cultural, y allí donde se dé una situación social de significativa gravedad que requiera una intervención especializada del ámbito de la Psicología.

De esta manera se pone en marcha La Academia de la Felicidad, que es un proyecto que se realiza en diferentes comunidades autónomas para la promoción de hábitos y actitudes positivas, que lleven a las personas y a los distintos grupos, a la vivenciación del optimismo, locus de control interno, aumento de la autoestima y la comunicación eficaz, en definitiva a mayor sensación de felicidad.

La psicología, a lo largo del tiempo, ha estado dominada por un desarrollo teórico e investigativo centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a una disciplina sesgada hacia lo patológico, aspecto que ha hecho que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006).

En los últimos años, se ha ido produciendo un cambio en la investigación en psicología, que tiende a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos

negativos y patológicos que tradicionalmente se han estudiado (Simonton y Baurneister, 2005).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sostienen que se debería dedicar más trabajo al estudio de los aspectos positivos de la experiencia humana, entender y fortalecer los factores que permiten prosperar a los individuos, comunidades y sociedades, para mejorar la calidad de vida.

Según Seligman (2005), la psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Se define también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon y King, 2001), además la psicología positiva incluye también que los individuos toman responsabilidades sobre su comunidad y promueve características para ser un mejor ciudadano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000)

Uno de los principales aportes de la *psicología positiva* ha sido establecer que el sentimiento de felicidad o bienestar duradero es bastante estable en las personas, y que está compuesto por un puntaje fijo, probablemente hereditario, que es relativamente independiente del ambiente en el que se vive, se puede modificar por circunstancias específicas, pero pasados unos meses vuelve a su nivel de línea de base. Así, el temperamento es uno de los predictores más importantes de los niveles de experiencias positivas que una persona sentirá (Seligman, 2005).

Lykken (2000) sugiere que los individuos pueden fortalecer intencionalmente su capacidad para experimentar y maximizar emociones positivas, lo que, se ha demostrado, mejora la salud física, emocional y social.

Para Seligman (2005), las emociones positivas pueden centrarse en el futuro, presente o pasado. Respecto al futuro, están el optimismo, la esperanza, la fe, y la confianza; las relacionadas con el presente son la alegría, la tranquilidad, el entusiasmo la euforia, el placer y la más importante, el llamado *flow*, o experiencia óptima, que incluye felicidad, competencia percibida e interés intrínseco por la actividad realizada (Csikszentmihalyi, 1990). Sobre el pasado, las emociones positivas incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad.

Incluso hay estudios que evidencian que la risa, la felicidad y el buen humor ayudan no solo a mantener sino también a recuperar la salud (Nezu, Nezu & Blissett, 1988). Existe suficiente evidencia para afirmar que las emociones positivas se relacionan con la longevidad (Danner, Snowden & Friesen, 2001), la percepción de buena salud en adultos mayores (Valliant, 2002), el desarrollo de la felicidad (Lyubomirsky, 2001), la competencia inmune (Charnetski & Brennan, 2001; Ornish, 1998), la recuperación cardiovascular y el adecuado afrontamiento al estrés y a la adversidad (Strumpfer, 2004).

De esta manera, y después de analizar los conceptos en los que se basa este proyecto, se debe aclarar que el trabajo está enmarcado dentro de la Plataforma Nacional Psicólogos Sin Fronteras, que gestiona y coordina la acción psicológica-comunitaria de los proyectos realizados a través de las distintas sedes.

En cada una de dichas sedes, la puesta en marcha de La Academia de la Felicidad se flexibiliza y ajusta a las necesidades y características específicas de la población a la que se dirige.

Un ejemplo de la puesta en marcha del proyecto es el de la Comunidad Madrileña, donde se inició el programa originalmente. Se hizo eco de las demandas de su población y dio lugar a un diseño de trabajo en grupo al que se accede de modo individual. El proyecto se realiza en la sede de la asociación y son los propios interesados los que se desplazan para participar en las sesiones, así como personas derivadas de servicios de atención primaria de la zona. El objetivo es la promoción del bienestar emocional. El procedimiento que llevan a cabo es el de establecer ocho sesiones de hora y media, con un intervalo temporal intersección de dos semanas, para que exista un tiempo real de puesta en marcha de estrategias y herramientas trabajadas y propuestas en la acción de formación-intervención grupal.

Se realizan ciclos periódicos a lo largo del año. Actualmente se está llevando a cabo el nuevo ciclo Abril-Junio, con objetivos dirigidos en esta ocasión, a la planificación, autoinstrucciones en positivo, la relajación y el valor de amarse a sí mismo.

La experiencia en Aragón debía ser modificada, casi totalmente, dadas las circunstancias demográficas de nuestra comunidad autónoma, unidas a la realidad socioeconómica general. Aragón cuenta con 731 municipios, repartidos en 33 comarcas. Es una comunidad en la que la mayor parte de la población se concentra en Zaragoza, así como la mayor parte de los recursos de intervención especializada. En efecto, nuestros pueblos, en su mayoría, están alejados de los grandes núcleos y de sus

recursos. Según datos del Instituto Aragonés de Estadística (IAEST), los pueblos de la Comunidad de menos de 2.000 habitantes sufrieron un descenso de su población del 16% entre 2002 y 2012, una caída de más de 43.000 personas que dejan a muchas localidades en una situación complicada.

Por añadidura, la población aragonesa, es de las más envejecidas con respecto al global nacional, según el INE (Instituto Nacional de Estadística), Aragón es la cuarta comunidad más envejecida de España, el porcentaje es de 20,2, superior a la media nacional. Además, son las personas mayores las que principalmente residen en las poblaciones alejadas de los núcleos urbanos y de sus recursos, y también a las que más les afectan las dificultades movilidad y traslado.

Esta situación hace que el diseño del proyecto se resuelva orientado a acercar la psicología a los distintos municipios, prioritariamente a los más carentes de servicios y recursos especializados, y los de mayor dificultad de acceso.

Por lo tanto, los supuestos de partida de este proyecto son tres: la primera, que la mayor parte de recursos, tanto primarios como específicos estarán concentrados en las poblaciones más grandes y más cerca de la capital de provincia. La segunda, que tanto la provincia de Huesca como la de Teruel, tendrán menos recursos que la provincia de Zaragoza. Y la tercera, que dada la supuesta falta de recursos en los municipios aragoneses, tendrán una gran motivación para que Psicólogos Sin Fronteras Aragón se acerque a la población a impartir cursos, talleres o charlas sobre sus inquietudes y necesidades, relacionados con el positivismo y la felicidad.

Los objetivos son principalmente que, todos los municipios, prioritariamente los que no disponen de recursos especializados sean atendidos sin tener que desplazarse a localidades más grandes, que se sientan reconfortados y satisfechos con el medio que se les ofrece ya que pueden elegir los contenidos de esas sesiones en relación a sus necesidades e inquietudes y por último, el objetivo esencial para Psicólogos Sin Fronteras Aragón en cada una de sus intervenciones, que es construir un mundo mejor. Y para eso, entendemos que somos todos necesarios.

Se entiende que si la Inteligencia Emocional se trabaja individualmente, nuestra manera de comunicarnos con nosotros mismos y con los demás será más adecuada, pero si la trabajamos en grupo, estas personas se relacionarán más adecuadamente en su entorno y se beneficiarán todos. Para la puesta en marcha de esta iniciativa están involucradas muchas personas (profesionales, socios, voluntarios, estudiantes, pueblos, organismos,

artistas conocidos y no conocidos,...) y están aunando actitudes en pro de un funcionamiento con inteligencia emocional.

3. Metodología

El proyecto de la Academia de la Felicidad en Aragón cuenta con tres fases en su procedimiento:

1. Investigación: un equipo de 23 voluntarios, estudiantes de psicología de la Universidad de Zaragoza, en el Campus de Teruel, coordinados por la responsable de la plataforma del voluntariado, han desarrollado:

a. Sondeo de los recursos de atención primaria y especializada de todos los pueblos de Aragón.

b. Puesta en comunicación con los municipios aragoneses y sus centros de atención comunitaria, para establecer cuáles son las necesidades que están siendo atendidas, cuáles deben ser reforzadas desde la percepción de los vecinos de cada uno de dichos municipios y también, las motivaciones al respecto de las intervenciones comunitarias especializadas.

c. Análisis de los resultados encontrados después de sondear los recursos de atención de los municipios y de la puesta en comunicación con éstos.

d. Estudio de las prioridades de intervención de acuerdo a las necesidades reales y las manifestadas, para poder establecer priorización de pueblos a los que dirigir las sesiones de intervención, así como ajuste de los contenidos afines a sus motivaciones, necesidades e intereses. De esta manera, las hipótesis de partida, se transforman en datos concretos y precisos con los que ofrecer un recurso óptimo.

2. Concreción del proyecto: establecimiento del calendario, secuenciación, número de sesiones por municipio, áreas de intervención y contenido de sesiones. Establecimiento del protocolo de actuación.

El criterio a partir del que establecer un calendario de intervención es: de mayor a menor necesidad y motivación.

La intervención se prevé en dos fases: una primera como puesta en marcha, con aquellas comarcas-municipios de mayor urgencia, según criterios descritos. Una segunda fase, para aquellos que no responden a dicho criterio de urgencia o bien, que necesiten más tiempo para la logística y difusión.

Para que los contenidos tengan una uniformidad y respondan a la calidad, se han construido dossiers de referencia para los diferentes profesionales que han de ejecutar la acción de formación-intervención en dichos seminarios-talleres. En estos dossiers, se establecen objetivos, contenidos, referencias bibliográficas, dinámicas, un inventario de conceptos explicados y ejemplos.

3. Organización de Festival de la Felicidad: para la puesta en marcha de las sesiones y puesto que la pretensión es de ofrecer gratuidad, se organiza un festival, coordinado por una responsable de PSFA y en el que se involucran tanto voluntarios, como socios, organismos públicos y artistas residentes en Aragón o de procedencia aragonesa. La fiesta conlleva una aportación económica solidaria de los asistentes al concierto, que permitirá la puesta en marcha del proyecto Academia de la Felicidad.

4. Resultados

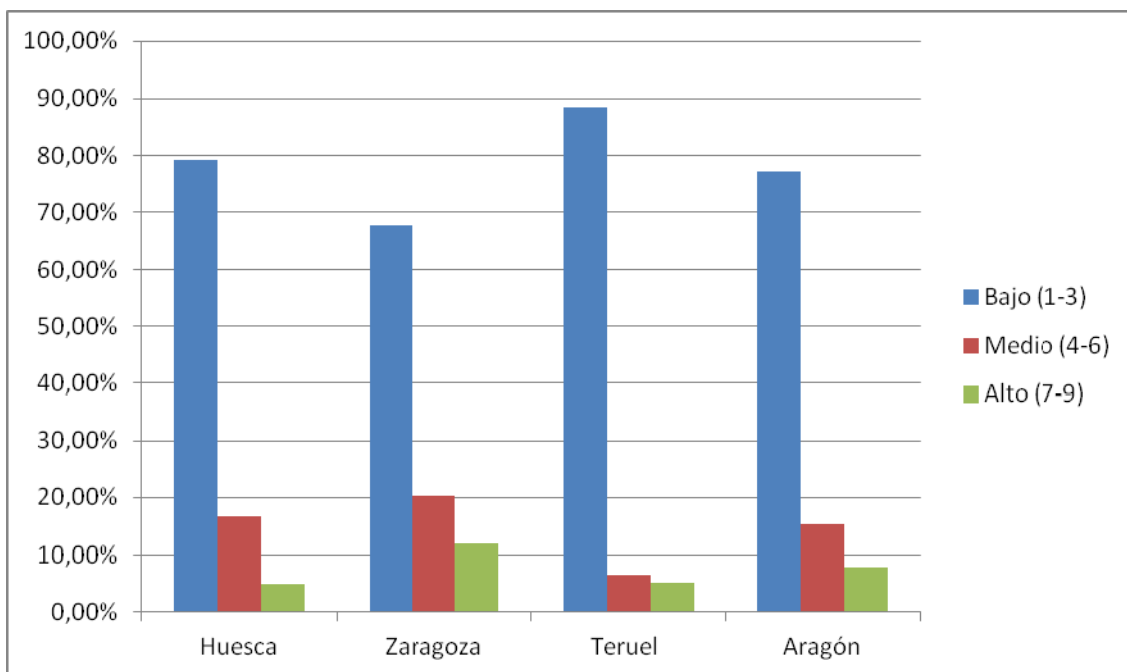
Para tener datos estadísticos de los resultados obtenidos tras el sondeo de los recursos de atención primaria y especializada de los pueblos de Aragón, se establecieron tres rangos:

- Bajo: 1-3
- Medio: 4-6
- Alto: 7-9

Esto representa que, se puntuó a todos los pueblos de Aragón del 1 al 9, según los siguientes criterios.

Una puntuación baja significa que los pueblos no tienen recursos de atención primaria o tienen como mucho dos (por ejemplo, colegio y/o centro médico). Una puntuación media significa que los pueblos tienen de dos a 5 recursos de atención primaria (guardería, colegio, instituto, centro médico, ludoteca, centro de día,...) y tienen alguna asociación (de mujeres, de tercer edad, de juventud,...). Y una puntuación alta significa que los pueblos tienen más de 5 recursos de atención primaria, recursos de atención especializada y varias asociaciones.

Los datos obtenidos están mostrados en la gráfica 1.



Gráfica 1. Resultados de los recursos de Aragón.

Como se puede observar, Aragón tiene un 77,09 % de municipios con una puntuación baja, un 15,33% de municipios con una puntuación media y un 7,76% de municipios con una puntuación alta.

Centrándonos en las provincias, Teruel es la que tiene mayor porcentaje de municipios con menos recursos (88,40%), seguido de Huesca con un 79,14% y Zaragoza con un 67,77%.

Respecto al mayor porcentaje de municipios con mayor recursos, los tienen la provincia de Zaragoza con un 11,94%, seguida de Teruel con un 5,07% y Huesca con un 4,90%.

Después de realizar la puesta en comunicación con los municipios y sus centros de atención comunitaria, se ha encontrado que, la mayoría de los municipios no han contestado. Por lo tanto, resulta complejo establecer cuáles son las necesidades que están siendo atendidas y cuáles deben ser reforzadas, pero sí se podría hipotetizar que tienen poca motivación al respecto de las intervenciones comunitarias especializadas, ya que no han respondido a lo que se les proponía, o bien, que la falta de actividad puede generar una respuesta menos ágil.

5. Conclusión

La Academia de la Felicidad ha movilizado a muchísimas personas y organizaciones de distintas competencias, motivaciones y lugares, con las ganas de trabajar para ser más optimistas y más inteligentes emocionalmente, involucrándose en el desarrollo del proyecto en sus distintas fases.

Este proyecto se inició en Aragón en Octubre de 2012 y actualmente estamos manteniendo contacto con los responsables políticos y técnicos de los distintos municipios y comarcas para concretar intereses y motivaciones de los vecinos y establecer un programa-calendario de intervención. La respuesta está siendo menos ágil de lo que en las hipótesis de partida se definió como esperable.

La fase de intervención de este proyecto, está prevista para septiembre 2013, de modo provisional. El calendario definitivo presumiblemente se terminará de concretar en Junio 2013.

6. Perspectivas de futuro

Existe una previsión de 731 charlas, una por municipio. Sin embargo, como resultado de la comunicación y acuerdo con los centros comarcales, se han de distribuir en función de necesidades detectadas comarcamente por los técnicos y profesionales, conocedores de la dinámica y costumbres de la zona. De tal modo que: si se ve más conveniente concentrar a vecinos de varios municipios en la población sede de comarca, para una mejor gestión de recursos, se tomará como referente, sin olvidar que el criterio es el de acercarnos a la población y no a la inversa.

La baja respuesta de los municipios a la hora de dar respuesta a sus necesidades y motivaciones, ha generado la necesidad de incrementar el marco de puesta en comunicación a colegios, centros de salud o a otras entidades, con la idea de que a través de todos los puntos posibles de comunicación directa con la población, pueda sondearse dicha información y ser remitida a PSF Aragón.

El contenido de las intervenciones tiene como objeto responder de modo global y específico a la promoción de hábitos emocionalmente saludables, actitud proactiva y optimista. Sin embargo, no queremos descartar el hecho de que específicamente, existen necesidades concretas que deban ser atendidas, con contenidos igualmente específicos.

Como ejemplo de taller genérico se entiende: comunicación eficaz, autoestima, psicología del humor y terapia de la risa, etc.; como ejemplo de taller específico se entiende: pautas para padres-madres en la educación de los hijos, pautas para mayores para la prevención de las pérdidas de memoria, etc.

El recurso económico y humano es vital para la ejecución del programa total, y todas las personas implicadas en el programa, de modo directo o indirecto, lo están haciendo desde una actitud solidaria y altruista.

Esperamos que la iniciativa de trabajo en red, responda verdaderamente a la de cambiar el mundo, como el lema de nuestra organización y de todos nuestros proyectos. Porque solo será posible con la implicación de todos, trabajando en red y de modo organizado. Animamos a participantes de este congreso a unirse a la red.

Referencias

CONTRERAS, F. Y ESGUERRA, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2.

Charnetski, C. y Brennan, F. (2001). *Feeling good is good for you*. New York: Rodale Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Finding Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harter and Row.

DANNER, D., SNOWDON, D. & FRIESEN, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.

LYKKEN, D. (2000). *The nature and nurture of joy and contentment*. New York: St. Martin s Griffin.

LYUBOMIRSHY, S. (2001). Why are some people happier than other? *American Psychologist*, 56, 239-249.

NEZU, A.M.; NEZU, C.M. & BLISSETT, S.E. (1988). Sense of humor as a moderator of relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 54, 520-525.

O'HALON, W.H; WEINER-DAVIS, M. (1990). *En busca de soluciones*. Barcelona: Paidós.

- ORNISH, D. (1998). *Love and survival: The scientific basis for the healing power of intimacy*. New York, NY, EE.UU.: Harper Collins.
- SELIGMAN, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Colombia: Imprelibros, S.A.
- SELIGMAN, M. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- SHELDON, K.M. & KING, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist* 56:216-217.
- SIMONTON, D.K. & BAUMEISTER, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*, 9, 99-102.
- VALLIANT, G. (2002). *Aging well*. Boston: Little Brown and Company.
- VERA, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27, 3-8.
- WATZLAWICK, P. (1994). *Cambio*. Barcelona: Herder.

31. Inteligencia emocional y Violencia de género: un análisis de competencias emocionales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas, durante el periodo 2010-2012, en la provincia de Zaragoza.

M. Carmen Fernández Vázquez

Directora de Oficina de Empleo de Zaragoza, INAEM

1. Introducción

La violencia de género supone una de las mayores causas de sufrimiento lesiones y malestar personal entre las mujeres incluidas en la población activa.

El maltrato es una situación estresante que provoca un fortísimo impacto psicológico en la mayoría de las víctimas. Existen una serie de competencias clave en lo que se podría denominar "Estatuto Psicológico Básico" de las personas como la Autoestima, La Motivación y Habilidades sociales que en situaciones de episodios violentos se ven alteradas y mermadas.

Formas de afrontamiento vital adaptativo como el denominado Afrontamiento emocional y Afrontamiento conductual, así como otras desadaptativas como el patrón de pensamiento categórico –rígido (Epstein, 2012) pueden ofrecer cambios significativos en personas que sufren violencia de género.

Con un marco teórico fundamentado especialmente en las teorías cognitiva-experiencial de Epstein (Epstein, 2012), inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1995) y el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), se utiliza un modelo simplificado de evaluación de competencias directamente relacionadas con la inteligencia experiencial (Epstein,2012) en las mujeres víctimas de violencia de género. Se obtienen unos conocimientos de competencias emocionales en éstas que sirven de punto de partida para una intervención profesional dirigida a la mejora de su bienestar y futura ocupabilidad.

2. Presentación

En la práctica diaria de la orientación profesional de una oficina de empleo del Inaem (Compromiso de Caspe, Zaragoza) a través del Programa de Renta Activa de Inserción dirigida al colectivo de mujeres víctimas de Violencia de género se observa un incremento de este colectivo así como una transversalización de este fenómeno en

cuanto afecta a mujeres tanto nacionales como no nacionales, a mujeres con formaciones bajas y medias y a mujeres de edades jóvenes y más maduras.

Con la experiencia de la violencia de género componentes importantes de la inteligencia emocional estrechamente relacionadas con la autoestima, la motivación, la comunicación y las habilidades sociales se ven alteradas y reducidos.

Estos componentes van referidos al autoconocimiento emocional automotivación y reconocimiento de emociones ajenas (empatía) y relaciones interpersonales.

Las competencias emocionales son altamente importantes para el ajuste y bienestar y su reducción afectará al rendimiento en cualquier ámbito vital (personal, social, laboral...).

Lo que sí se manifiesta ante el problema de la violencia es una variabilidad interpersonal en el manejo de las emociones. Posiblemente esto podría abrir una discusión sobre la relación entre competencias emocionales y estilos de personalidad en el tema que nos ocupa. Planteándose la cuestión de cómo ante el fenómeno de la violencia de género, las competencias emocionales de las mujeres víctimas pudiesen representar un nivel “fenomenológico”, dependiente de otro nivel “clínico” expresado en los estilos personales de cada una de ellas.

3. Método y material

Desde mediados del año 2010 en una oficina de empleo urbana de Zaragoza (Compromiso de Caspe) desde el Área de Orientación se ha introducido en el Programa de Renta Activa de Inserción (RAI) una nueva actividad dirigida a trabajar con mujeres víctimas de violencia de género.

Se ha trabajado con mujeres inscritas en la oficina de empleo que tienen acreditada oficialmente su situación de víctima de violencia de género que en la práctica habitual del citado programa acudían para realizar su seguimiento reglamentario. El criterio de exclusión en esta actividad se basó en el desconocimiento del idioma español y la evidencia de una situación abrumadora por el momento vivido que desaconsejaba inicialmente cualquier tipo de evaluación, pero que posteriormente en el ciclo del seguimiento del programa pudo ser evaluada.

El carácter del estudio es fundamentalmente cualitativo, se ha pretendido aproximarse a entender como un fenómeno como la violencia de género afecta a la inteligencia emocional. Se utiliza un diseño de casos múltiples (estudio de casos) con un solo nivel de análisis. Se ha utilizado un total de 50 mujeres que con la acreditación de víctima de violencia de género acudieron a la oficina de empleo durante el periodo de 2010-2012.

Las principales variables del estudio, por un lado las referidas a las competencias emocionales referidas al afrontamiento emocional-emotividad (autoestima, impasibilidad, tolerancia a la frustración, capacidad de sobreponerse-resiliencia), afrontamiento conductual –eficacia (optimismo, orientación a la acción, responsabilidad) y afrontamiento cognitivo-rigidez (extremismo, suspicacia, intolerancia).

Estas son medidas a través del “Inventario de pensamiento constructivo de Epstein (Epstein, 2012). Este inventario está destinado específicamente a evaluar el pensamiento constructivo y la inteligencia emocional. Mide una dimensión global (Pensamiento constructivo global) y seis escalas principales con sus correspondientes rasgos parciales complementarios, de los que para este estudio se han destacado las referidas al afrontamiento emocional (emotividad), afrontamiento conductual (eficacia) y afrontamiento cognitivo (pensamiento categórico-rigidez), respectivamente. cuenta también con las escalas de deseabilidad y validez.

Apoyando esta evaluación, con las mismas mujeres se recogen datos sobre sus diferentes estilos personales a través del “Inventario de adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad” (Millon y Rogers, 2004; Tous, Pont y Muiños, 2005). Este último inventario es un instrumento psicológico de autoinforme formado por nueve escalas pensadas para evaluar y predecir la predisposición hacia nueve tipos de trastornos de personalidad escritos en el eje II del DSM-IV y coherentes con los rasgos de personalidad normales. Las citadas escalas van referidas a las personalidades introvertidas, inhibidas, cooperativas, sociables, confiadas, convincentes, respetuosas, sensibles e impulsivas respectivamente.

4. Resultados

Una vez recogidos los correspondientes datos, se ha utilizado para su análisis: por un lado la teoría cognitiva-experiencial de Epstein, fundamentada su vez en el modelo de Inteligencia Emocional de Goleman. La citada teoría de Epstein señala que las personas nos adaptamos a nuestro entorno con la ayuda de dos procesamientos diferentes pero paralelos e interactivos: El experiencial y el racional (Epstein, 2012).

El sistema experiencial vinculado a la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1994; Goleman, 1995) es un sistema de aprendizaje que obtiene sus esquemas de la experiencia vivida. Son creencias implícitas que constituyen la base para que una

persona comprenda el mundo y dirija su conducta hacia él, actuando de manera automática, sin un esfuerzo consciente y configuran el almacén de la personalidad.

El sistema racional, por el contrario, se basa en un sujeto que comprende lo que es razonable.

Cada uno de estos dos sistemas tiene su propia inteligencia. La inteligencia del sistema racional está constituida por las diversas aptitudes intelectuales; la inteligencia del sistema experiencial, en la que se integra la emocional, es buena predictora de muchas de las habilidades y reacciones adaptativas claves de la persona. Su contenido sería señalado por varios autores, destacando el formulado por Goleman en su modelo mixto de Inteligencia Emocional que identifica cinco competencias: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad para motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones respectivamente.

Estas citadas competencias emocionales contrastándolas con las análogas incluidas en las dimensiones de afrontamiento emocional (emotividad), afrontamiento conductual (eficacia) y afrontamiento cognitivo (pensamiento categórico-rigidez) dentro del pensamiento constructivo de Epstein, podrían quedar reformuladas como: capacidad de tranquilizarse (emotividad), capacidad para motivarse (eficacia) y capacidad para relacionarse con las emociones ajenas (no rigidez).

Y, por otro lado, el modelo de Psicología Evolucionista de Millon que explica la naturaleza de la personalidad. Siguiendo a este investigador, se ha considerado la estructura de la personalidad constituida por nueve factores identificados con nueve estilos o formas de pensar, sentir y actuar que en su nivel normal funcionan como recursos de la persona para hacer frente a las necesidades de maduración y aprendizaje ante un entorno cambiante. Cualquier alteración en estos rasgos conllevaría un desajuste personal.

Con todas estas consideraciones previas, se pasa a interpretar los resultados obtenidos.

4.1.- Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es la manifestación de un pensamiento constructivo global. Las personas que piensan constructivamente tienen una buena capacidad para comprender y regular tanto las emociones propias como las ajenas.

Piensen de manera flexible y se adaptan a las situaciones. Se aceptan bien a sí mismas y a los demás. Su adecuado nivel de tolerancia le evita dificultades en sus relaciones interpersonales y las hace gratificantes.

De los casos analizados se obtienen unos resultados inferiores a la media. Las mujeres víctimas de violencia de género presentan un déficit de inteligencia emocional global (PCG) fundamentado en un débil afrontamiento emocional (emotividad), un mejor pero todavía insuficiente afrontamiento conductual (eficacia), y en un alto nivel de pensamiento rígido (afrontamiento cognitivo desadaptativo, RIG).

4.2. Afrontamiento emocional: la competencia de saber tranquilizarse

Un buen afrontamiento emocional, una buena Emotividad (EMO) permite a la persona soportar el estrés con una adecuada aceptación personal.

El Afrontamiento emocional (EMO) se manifiesta en sus subdimensiones de autoestima (autoaceptación), tolerancia a la frustración (ausencia de sobregeneralización negativa), impasibilidad (ausencia de hipersensibilidad) y la capacidad de sobreponerse a experiencias desagradables pasadas.

Los casos de las mujeres víctimas de violencia de género analizados, presentan como promedio un déficit en afrontamiento emocional. Las subcompetencias más deficitarias son las que guardan relación con soportar el dolor pasado por cuanto las mujeres analizadas se sienten incapaces de sobreponerse, piensan en exceso y prestan mucha atención e importancia a los acontecimientos desagradables pasados. Asimismo, aparece como deficitaria la subcompetencia de tolerancia a la frustración, soportar el dolor presente. Se sobregeneraliza y sobrestima el significado de los acontecimientos negativos específicos, predomina el pesimismo y la tendencia al fracaso.

Por su parte, la autoestima (autoaceptación) y la actitud favorable hacia uno mismo ofrece también insuficiencia. No obstante en lo que respecta a la impasibilidad o ausencia de hipersensibilidad al rechazo, los resultados son prácticamente adecuados. Es como si las mujeres como defensa desarrollasen una cierta indiferencia ante su entorno.

4.3. Afrontamiento conductual: la competencia de saber motivarse

Entendemos por afrontamiento conductual o eficacia (EFI) la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Competencia para encontrar de forma optimista, enérgica y responsable una solución a los problemas.

La naturaleza de la eficacia se manifiesta en sus subdimensiones de pensamiento positivo (optimismo), actividad y responsabilidad.

En lo que respecta al afrontamiento conductual o eficacia las mujeres víctimas de violencia de género presentan mejores resultados que en el afrontamiento emocional. Así en promedio, aparecen con un nivel casi suficiente de optimismo y orientación a la acción (ocuparse más que preocuparse), y con un nivel medio –alto de responsabilidad.

En lo que respecta a estas puntuaciones, que implican un nivel motivacional y de actividad prácticamente normalizado, sería conveniente contrastarlas con los datos obtenidos en estilos de personalidad (Tous, Pont y Muiños, 2005).

4.4. Pensamiento categórico: la competencia de saber relacionarse con las emociones ajenas

Un pensamiento no categórico y no rígido permite que las personas capten los matices en la realidad, no vean el mundo en blanco y negro, en categorías extremas y polarizadas. Se tiene una visión de la realidad no simplista y adaptada.

Un pensamiento rígido se manifiesta en las subdimensiones de extremismo (pensamiento polarizado), tolerancia y suspicacia.

Los casos de las mujeres víctimas de violencia de género analizados señalan una puntuación alta y superior al promedio. Indican que éstas a la hora de relacionarse con las emociones ajenas tienen dificultades. Presentan un patrón de pensamiento desadaptativo caracterizado por un elevado extremismo y pensamiento polarizado y una actitud desconfiada hacia los demás.

5. Discusión

- La situación de violencia de género altera y disminuye las competencias emocionales fundamentalmente relacionadas con el afrontamiento emocional y con el afrontamiento cognitivo (Miller, 1996; Bonino, 1995).
- En las mujeres víctimas de violencia de género existe una variabilidad individual en el manejo de las emociones tanto en sus aspectos de afrontamiento emocional, conductual y cognitivo respectivamente.
- La variabilidad individual en las competencias emocionales podría guardar relación con lo que podríamos denominar estilos personales, es decir formas de pensar, sentir y actuar que se manifiestan como recursos de la persona para hacer frente a las

necesidades de maduración y aprendizaje ante un entorno cambiante (Millon y Rogers, 2004).

- El desarrollo de cualquier intervención para compensar los desajustes personales y emocionales sufridos por las mujeres víctimas de violencia de género deberían hacerse “a medida de cada mujer que sufre este problema”. La intervención iría dirigida a integrar el acontecimiento traumático como un episodio que estructura la vida y facilite el encuentro con un saber emocional no desarrollado y reprimido (Irigoyen, 2010; Sternberg y Sternberg, 2010; Fernández-Vázquez, Peñalver-Gallego y Val-Lorenzo, 2010).
- El autoconocimiento de las emociones se puede convertir en una utilísima información para mejorar las vidas personales y de relación de las mujeres víctimas de violencia de género. En definitiva, las emociones se pueden considerar estados psicológicos positivos aliados de éstas mujeres.

6. Referencias bibliográficas

- BONINO, L. (1995) «Los micromachismos en la vida conyugal.» En Consi, J.: *Violencia machista en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- EPSTEIN, S. (2012) *Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: Tea Ediciones.
- FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ, M.C., PEÑALVER-GALLEGO, A. Y VAL-LORENZO, A. (2010) *Hypathia: Orientación y Formación aplicadas a las víctimas de violencia de género*. Zaragoza: Ed.APEFA.
- FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ, M.C. (2006) *Orientación profesional e inteligencia emocional. Un Análisis de competencias emocionales en desempleados recién titulados y urbanos durante el período 2003-2005 en la provincia de Zaragoza*. Disponible en: www.aragon.es/Redorientacional/articulos
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- IRIGOYEN, M.F (2010) *El Acoso moral: El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- MILLER, A. (1995) *Terrorismo íntimo*. Barcelona: Destino.
- MILLON T, Y ROGERS D. (2004) *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Mason.

SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.

STERNBERG, R. Y STERNBERG, K. (2010) *La naturaleza del odio*. Madrid: Paidós.

TOUS, J.M., PONT, N. Y MUIÑOS, R. (2005) IA-TP: *Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad*. Madrid: Tea Ediciones.

ANEXOS: TABLAS y GRÁFICOS DE RESULTADOS

Tabla de resultados de competencias emocionales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas en Zaragoza durante 2010-2012.

suje- tos	PGC	EM O	Aut	Tol	Imp	Sob	EFI	Pos	Act	Resp	RIG	Ext	Int	Sus	EDA D
1	43	37	37	35	55	35	50	47	52	53	70	72	57	66	25
2	46	53	51	46	62	48	52	39	58	56	68	68	61	69	32
3	60	62	58	63	67	59	67	69	60	61	75	75	53	69	34
4	57	42	46	43	48	41	67	69	60	61	51	54	43	50	54
5	56	47	46	55	46	52	61	60	60	56	65	73	49	53	41
6	38	36	42	29	48	37	50	69	38	61	69	74	39	69	60
7	60	68	68	63	69	59	50	69	42	48	65	68	67	55	45
8	48	42	58	43	51	27	68	74	63	56	63	72	29	66	48
9	38	44	55	38	51	41	42	50	38	53	61	62	57	61	32
10	54	47	48	55	43	56	67	74	58	56	74	73	53	72	51
11	42	42	42	43	51	39	43	35	54	44	53	58	43	50	44
12	65	60	54	59	49	69	55	72	43	61	51	56	28	59	47
13	36	31	44	34	26	34	52	50	55	47	63	56	52	75	42
14	57	51	50	51	45	57	62	58	57	56	50	50	42	54	51
15	60	53	50	51	52	54	62	44	65	65	56	64	28	64	35
16	50	30	40	25	33	34	62	67	50	65	56	62	33	54	32
17	60	59	52	63	54	59	63	54	57	65	51	56	42	54	36
18	54	53	60	53	52	45	58	59	53	52	54	59	46	49	41
19	46	36	46	39	36	32	54	44	52	52	53	64	38	40	44
20	44	46	44	59	45	46	54	58	45	65	73	71	38	75	32
21	42	52	51	51	57	48	48	35	54	61	55	58	53	58	39
22	37	47	35	58	64	44	40	35	38	72	53	60	53	45	20
23	46	41	44	51	44	39	56	60	54	56	60	72	39	50	23
24	33	40	42	55	48	30	39	39	49	40	68	66	64	66	24

25	47	47	55	43	46	52	52	47	52	56	63	62	61	62	25
26	39	37	48	27	41	44	50	56	44	56	67	72	49	61	49
27	45	45	40	40	51	56	50	50	49	56	77	75	67	70	31
28	35	40	46	36	43	44	34	28	40	56	65	72	34	61	33
29	31	39	37	43	48	39	30	33	34	44	68	60	67	69	42
30	40	41	38	38	50	46	33	43	36	40	59	64	53	53	20
31	38	53	48	55	59	48	34	28	44	48	68	68	57	66	30
32	48	43	44	40	64	30	58	69	54	53	66	60	57	69	23
33	41	39	42	36	59	27	56	47	54	72	78	72	73	72	21
34	40	36	38	51	40	30	61	60	58	56	60	70	39	58	51
35	27	27	33	29	36	22	33	47	34	44	76	74	57	70	59
36	40	41	51	43	46	35	34	39	44	33	59	64	61	50	25
37	57	66	55	73	69	68	55	50	56	56	54	58	29	58	33
38	53	49	48	51	57	44	50	43	60	44	58	60	61	47	33
39	54	48	55	58	48	44	56	47	60	56	39	52	39	42	26
40	59	54	55	58	50	59	61	60	60	53	50	54	53	45	45
41	38	44	48	43	48	44	42	39	44	53	64	47	64	75	20
42	32	33	38	25	46	33	46	56	36	72	77	74	49	78	29
43	31	31	33	43	36	22	46	50	49	48	74	73	34	79	31
44	38	47	44	55	48	50	45	47	44	56	68	72	57	66	28
45	37	35	29	55	46	27	59	39	63	72	68	77	53	47	27
46	59	63	63	51	67	64	54	60	49	53	63	56	53	66	30
47	42	39	40	40	44	41	46	56	44	48	64	66	43	63	53
48	27	29	33	29	36	29	50	50	41	71	75	73	71	75	46
49	44	41	46	43	48	32	51	50	50	50	50	52	46	50	49
50	58	52	60	55	60	36	52	67	39	56	45	50	47	34	42
media	43	43	45	44	48	40	49	49	48	54	61	63	47	58	

T= p.típica (media 50, dt 10) / Total casos 50 / Fuente: Fernández Vázquez, C (Zaragoza 2013)

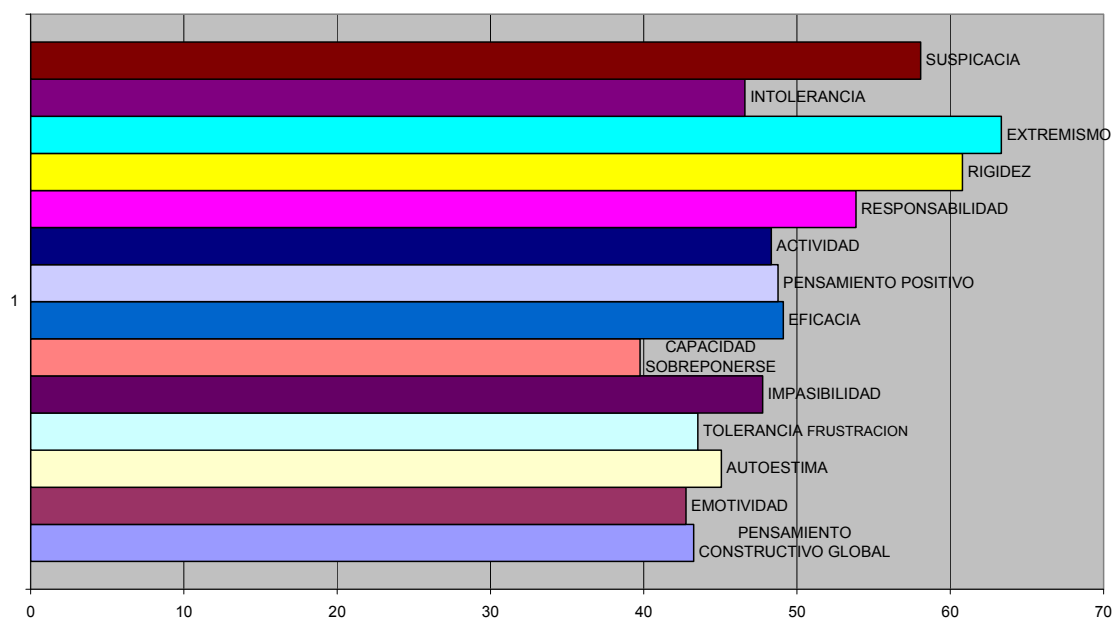
Tabla de resultados de Estilos personales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas en Zaragoza durante 2010-2012.

SUJETOS	INTROVERTIDA	INHIBIDA	COOPERATIVA	SOCIAL	CONFIDADA	CONVINCENTE	PRESPECTUOSA	SENSIBLE	IMPULSIVA	EDAD
1	61	61	58	44	47	52	56	64	47	25
2	50	44	51	53	55	69	48	57	42	38
3	61	37	38	50	43	49	67	53	47	34
4	54	44	47	47	55	56	62	53	42	54
5	61	44	51	47	55	45	56	57	47	41
6	74	64	65	32	43	40	56	48	47	60
7	58	48	58	50	43	40	62	40	56	45
8	54	48	58	61	55	56	56	53	42	48
9	61	72	44	36	43	52	62	57	56	32
10	55	42	46	51	53	59	66	59	48	51
11	58	56	51	40	47	52	67	64	51	44
12	50	52	47	50	55	49	59	64	61	47
13	54	56	53	50	52	52	50	45	51	42
14	61	40	47	57	52	52	67	48	47	51
15	74	68	44	32	47	49	56	64	61	35
16	73	61	65	44	39	35	62	45	32	32
17	61	27	53	53	58	56	62	40	38	36
18	61	61	51	44	52	58	53	71	56	41
19	73	68	47	26	43	45	53	64	61	44
20	69	64	51	36	55	45	59	57	56	32
21	67	40	47	47	52	58	59	53	56	39
22	61	68	51	47	52	56	42	64	66	20
23	58	76	37	43	53	56	39	72	74	23
24	61	64	44	36	52	56	53	81	51	24
25	58	67	39	40	57	63	46	72	70	25

26	58	63	46	43	53	59	44	68	54	49
27	54	48	61	47	43	52	62	40	42	31
28	74	56	47	44	52	58	36	48	47	33
29	55	74	37	40	62	69	29	72	74	42
30	72	67	53	32	47	53	39	68	70	20
31	72	58	60	32	43	35	66	40	48	30
32	55	49	37	51	40	56	56	55	67	23
33	67	64	44	44	52	62	42	71	72	21
34	72	67	46	38	47	53	29	68	74	51
35	69	72	44	32	52	56	45	81	61	59
36	67	52	44	36	63	56	50	67	66	25
37	61	61	44	44	55	62	50	67	56	33
38	58	52	37	53	58	62	56	57	42	33
39	63	76	46	32	53	53	39	68	70	26
40	58	49	57	54	53	53	53	55	48	45
41	69	61	39	36	52	58	59	71	61	20
42	73	68	32	44	55	45	45	64	72	29
43	69	56	65	32	47	56	45	71	61	31
44	68	53	39	40	53	38	56	55	67	28
45	68	67	39	40	53	63	39	72	74	27
46	54	52	44	57	47	69	56	67	47	30
47	69	52	39	44	55	56	59	71	51	53
48	67	72	39	23	52	52	36	71	51	46
49	50	48	58	57	55	40	56	37	47	49
50	74	72	37	32	47	49	25	67	72	42
media	62	55	46	41	50	52	49	58	54	

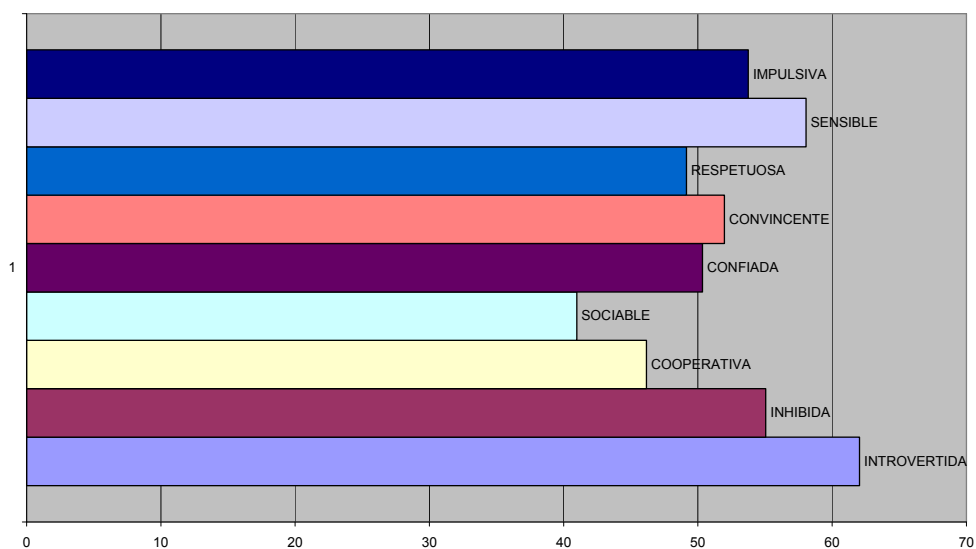
T= p.típica (media 50, dt 10). Total casos 50. Fuente: Fernández Vázquez, C (Zaragoza 2013)

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN MUJERES V.V.G.



T=Típica(Media 50, Dt 10). Total casos 50. Fuente: *Fernández Vázquez, C (Zaragoza 2013)*

ESTILOS PERSONALES EN MUJERES V.V.G.



T=Típica(Media 50,Dt 10). Total casos 50. Fuente: *Fernández Vázquez, C (Zaragoza 2013)*

32. La práctica de la Educación Emocional en el 2º ciclo de Educación Infantil

Mª Cristina Frías Herce

Profesora Asociada Universidad de Zaragoza

1. Presentación

Para un adecuado desarrollo de la Educación Emocional (EE) es imprescindible comenzar desde la infancia. Bajo esta premisa, el trabajo que se plantea a continuación es una propuesta práctica sobre cómo llevar a cabo una programación de EE en el 2º ciclo de Educación Infantil (EI).

En primer lugar, se presenta una propuesta de objetivos y habilidades a conseguir en la programación emocional. Posteriormente, se muestra la forma de incluir los objetivos y habilidades como parte de las rutinas, momentos educativos y jornada escolar. Para finalizar se desarrollarán una serie de propuestas prácticas y actividades, que nos ayudarán a conseguir nuestro objetivo final, que los alumnos adquieran unas adecuadas competencias socioemocionales.

Abstract

Accomplishing a proper development of Emotional Education requires starting to apply it since the early childhood. Based on this statement, the following work is a practical proposal of how to carry out an Emotional Education program in Childhood Education with children aged 3 to 6.

A set of goals and skills to achieve in an Emotional Learning Program is detailed in first place. Secondly, it is pointed out how to include the goals and the skills as part of routines, educational and school day moments. Finally, a series of practical proposals and activities that help us to achieve our final objective are elaborated. Our final goal is that students acquire suitable socio-emotional skills.

2.- Justificación teórica.

Dentro de la legislación vigente, las competencias socioemocionales son destacadas en diferentes apartados, pero en la práctica se suelen ver relegadas a un plano secundario por detrás de aquellas competencias con mayor peso cognitivo. En mi experiencia como docente, he podido observar que ya desde el inicio de la escolaridad los alumnos

cuentan con un grado muy diferente de competencia socioemocional. La competencia con la que cuenta los alumnos está influenciada por muy diversos factores (estilo educativo parental, desarrollo del lenguaje...), y este grado de competencia influye directamente en sus relaciones con iguales y adultos, su funcionamiento escolar, el desarrollo personal, y en definitiva en su calidad de vida.

Durante los primeros años, el desarrollo social y emocional tiene lugar en dos entornos principalmente, la familia y la escuela. La familia es el primer y más importante agente de socialización en la infancia. La influencia de los estilos parentales en el desarrollo socioemocional de niños ha sido ampliamente estudiada (Ato, Galián y Huéscar, 2007, Cantero, 2008; Hernao y García, 2009, Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Dentro del segundo entorno, en la escuela, encontramos dos tipos de relaciones sociales: verticales (maestro-alumno) y horizontales (del niño con los iguales). La figura del maestro es el punto de referencia afectivo y de seguridad dentro del contexto educativo. Según Palau (2004) el maestro de EI tiene, entre otras, la función de facilitar la adaptación del niño al contexto escolar, ser modelo de habilidades sociales y autorregulación emocional, mediador en el clima social con los iguales y puente entre la familia y el centro escolar. Es por este motivo, por el que sería necesaria la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades socioemocionales para poder abordar competentemente su tarea docente (Monjas, 2009).

Respecto a los iguales, estos resultan unos poderosos agentes de socialización, puesto que a través de las relaciones entre iguales aprenden muchas habilidades y procesos esenciales para la adopción, ajuste y desarrollo de los infantes (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010; Ortega, Romera y Mérida, 2009). Ya en la infancia los niños utilizan las diferentes estrategias de interacción en la relación con pares y estas tienen relación con el grado de aceptación de los mismos por parte de sus iguales (Ortiz, Aguirrezabal, Apodeka, Etxebarria y López, 2002). Además, se ha comprobado que la naturaleza de las relaciones entre iguales determina, en gran medida, el comportamiento social futuro de los individuos (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Rendón Arago, 2007).

Las interacciones entre iguales cumplen diferentes funciones socioemocionales (Monjas, Sureda, García-Bacete, 2008; Paula, 2000), entre ellas:

- Conocimientos de sí mismo y de los demás, y creación de representaciones mentales de los otros
- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás, como la reciprocidad, o estrategias sociales de negociación y acuerdos.
- Autorregulación de la propia conducta en función de la retroalimentación que se recibe de los demás. Los iguales actúan como agentes de control, reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño y el lenguaje interno individual del niño.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute.

De acuerdo con Monjas (2009) las habilidades socioemocionales se pueden aprender, y puesto que se pueden aprender se pueden enseñar. Diferentes aportaciones en de las investigaciones en este campo indican que las habilidades socioemocionales no mejoran por la simple observación o por la instrucción informal, para su correcto aprendizaje se requiere una enseñanza directa y sistemática.

Según McGinnis y Golstein (2007) la enseñanza de habilidades sociales y emocionales es particularmente importante en las primeras edades por múltiples razones, destacamos las siguientes:

- Por motivos evolutivos los niños se encuentran dentro de la etapa de desarrollo de sus procesos de socialización y ajuste emocional.
- Algunos padres suponen que estas destrezas se aprenden de manera “automática”, por lo que es frecuente que los niños se encuentren con carencias.
- Favorece el desarrollo de la personalidad y habilidades cognitivas e intelectuales del niño.

Actualmente en nuestro contexto educativo se están utilizando diferentes programas con el objetivo de mejorar la competencia socioemocional de los alumnos. Desde programas de corte preventivo, hasta los programas interventivos en problemas de convivencia. La experiencia que se narra a continuación se centra dentro del primer grupo, en aquellos

programas preventivos, basados en la promoción y el desarrollo intencional de habilidades, recursos y competencias socioemocionales destinados a niños de 3 a 6 años. Cabe decir que, los programas de prevención destinados a niños de 3 a 6 años todavía son escasos, y generalmente se centran en la resolución de problemas, en el autocontrol y el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales (Fernández Cabezas, 2010). Algunos ejemplos de programas y materiales de los que se está haciendo uso en nuestro contexto escolar en relación con el trabajo en competencias socioemocionales dentro de la etapa de Educación Infantil son: *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* (Monjas Casares, 2009); *Educación emocional. Programa para 3-6 años* (López Cassa, 2010); *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años* (Segura y Arcas, 2008); *Habilidades de Interacción Social* (Álvarez et al., 1990); o el programa *Aprender a Convivir* (Fernández de Haro et al., 2010, García-Berben et. al, 2009; Justicia et al., 2009).

Por todo lo expuesto hasta el momento, la experiencia que presento tiene la finalidad de describir una posible programación socioemocional para niños de 2º ciclo de EI, en primer lugar se desglosarán las habilidades y objetivos a trabajar, en segundo lugar destacaré una serie de aspectos metodológicos a tener en cuenta, para continuar con algunas propuestas prácticas, además, de forma breve señalaré algunos elementos a tener en cuenta en la evaluación, para finalizar con una reflexión sobre el trabajo de la EE en los primeros años de la escolaridad.

3.- Objetivo general, habilidades socioemocionales y objetivos específicos.

El objetivo general de la experiencia sería favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en el 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años) enseñando habilidades y conductas que favorezcan un clima de convivencia positivo y un desarrollo personal satisfactorio; previniendo problemas de conducta o adaptación.

Si tenemos en cuenta que las competencias socioemocionales están compuestas por diversas habilidades, y esto conlleva que tendremos que definir claramente que habilidades queremos que nuestros alumnos sean capaces de conseguir, para poder concretar de esa manera los objetivos que son necesario para conseguirlas. A continuación se presenta un cuadro con las habilidades y objetivos específicos a desarrollar.

MÓDULOS	HABILIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. Habilidades básicas de interacción social. Comunicación interpersonal	1. Comunicación verbal y no verbal.	Hacer conscientes a los niños de la comunicación verbal y no verbal Conocer y hacer uso de la expresión facial.
	2. Escucha activa	Prestar atención a lo que dicen los demás. Conocer y utilizar estrategias y hábitos de escucha activa
	3.. Identificación y comprensión de los emociones y sentimientos propios y de otros	Aumentar el vocabulario emocional Identificar las emociones propias Identificar y comprender las emociones de los demás. Expresar emociones y sentimientos agradables Expresar emociones y sentimientos desagradables.
	4.. Responder a emociones y sentimientos	Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos agradables Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos desagradables.

	4.. Responder a emociones y sentimientos	Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos agradables Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos desagradables.
	5. Autoestima	Valorar las propias capacidades y limitaciones. Tener una imagen ajustada de sí mismo Manifestar sentimientos positivos hacia si mismo y confianza en las propias posibilidades
	6.. Regulación emocional:	Conocer y utilizar estrategias de autorregulación emocional Iniciarse en la regulación de sentimientos e impulsos Iniciarse en la tolerancia a la frustración.
	7.Pensar y decir en lo positivo	Acostumbrarse a decir cosas positivas de sí mismos. Hacer cumplidos, elogios y reconocimiento de los demás.
	8.. Ayuda, apoyo y cooperación	Pedir y/o aceptar favores Hacer favores o ayudar Tener actitudes y hábitos de trabajo en equipo Colaborar con los otros niños en el juego y las tareas escolares.
	9.. Normas de aula	Seguir normas o reglas establecidas
	10. Asertividad	Aprender a decir no Conocer y defender los deberes y derechos asertivos Mostrar respeto a los derechos de los demás.
IV. Habilidades de solución de problemas interpersonales	11. Solución de problemas	Desarrollar habilidades de solución de problemas interpersonales: - Identificar el problema - Buscar soluciones lo más democráticas posibles - Anticipar consecuencias. - Puesta en práctica de las soluciones.

Cuadro: Módulos, habilidades y objetivos a trabajar en la programación de EE en el 2º ciclo de EI.

4.- Metodología

Tomando como base un enfoque metodológico globalizado, los objetivos planteados formarán parte de diferentes momentos educativos a lo largo de la jornada escolar.

Teniendo en cuenta estos momentos educativos del 2º ciclo de EI, la forma de llevar a la práctica la EE sería de dos maneras, por un lado, a través de actividades específicas, las cuales buscan uno o varios objetivos del programa de forma directa y explícita; y por otro lado a través de actividades, en las que la EE se trabaja de forma transversal, en el que las habilidades socioemocionales son inherentes a la propia metodología y actividades que se está llevando a cabo. Por ejemplo, al realizar Proyectos de Trabajo, independientemente del tema trabajado, con esta metodología se pretende que los alumnos consigan tener actitudes y hábitos de trabajo en equipo, sean capaces de utilizar estrategias y hábitos de escucha activa, ect.

Otros aspectos metodológicos a tener en cuenta son:

- Partiremos del nivel madurativo de los niños y tomando en consideración los postulados del constructivismo.
- Se buscarán aprendizajes emocionales y sociales significativos y funcionales
- Se tendrá en cuenta la atención a la diversidad, procurando adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos.
- La individualización de la enseñanza, en el sentido de establecer una relación personal y ajustada con cada niño.
- Se crearán experiencias emocionales a partir de los conocimientos previos de los niños, de sus intereses y necesidades personales.
- Las experiencias deberán ser generalizables a otros contextos.
- Las habilidades previamente trabajadas nunca se abandonan ya que se retoman de vez en cuando puesto que ello ayuda a su fortalecimiento y mantenimiento y a generalizar la aplicación de esa habilidad a nuevos contextos, de nuevo y más difíciles interlocutores y cuidado de matices más complejos.
- La programación debe partir y ser coherente con la Programación Didáctica, además de tener como marco de actuación el Proyecto Educativo de Centro, especialmente teniendo presentes el Plan de Convivencia de Centro y el Plan de Atención a la Diversidad.

5.- Propuestas prácticas

Teniendo presente las habilidades, los objetivos y la metodología expuesta, algunos ejemplos de propuestas prácticas que se podrían llevar a cabo son:

1. La asamblea. Un espacio que nos ayuda a conocernos.

La asamblea constituye un lugar privilegiado para el desarrollo de la EE, puesto que es un momento que nos permite dialogar de manera distendida, creando el clima propicio para que afloren sentimientos, emociones, necesidades y/o conflictos. Y, además, porque es un espacio en el que podemos introducir los materiales, así como otro tipo de actividades que apoyen el desarrollo emocional.

Algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar en la asamblea:

(a) ¿Cómo me encuentro esta mañana?

Todas las mañanas al comenzar la asamblea, y con la ayuda de un cartel en el que se pueden ver unas caras de unos niños con distintas expresiones emocionales; nos plantearemos la pregunta: *¿Cómo me encuentro esta mañana?*. Al principio podemos comenzar con las caras de triste y contento. A medida que los niños vayan interiorizando el significado de ambas emociones se irá ampliando a: enfadado, nervioso, tranquilo, sorprendido, avergonzado, etc. Es importante que el educador también se implique en esta rutina diaria.

(b) Adivinamos cómo estás.

Para esta actividad se puede hacer uso de fotografías o dibujos de rostros que expresen diferentes emociones. Tras intentar adivinar entre todos qué emoción está sintiendo el niño, explicando las razones de la respuesta (porque está sonriendo...), se intentarán imitar los diferentes gesto.

(c) Nos relajamos.

De forma programada, y en momentos puntuales cuando el docente crea necesario, se puede ir introduciendo a los niños en sencillas técnicas de autocontrol, respiración y relajación.

(d) Si me quieres dímelo con un abrazo.

De forma lúdica se les puede enseñar a los niños a expresar sus emociones y sentimientos a través del contacto físico. De esta forma podemos jugar con estas formas sociales de expresar las emociones: “Nos damos un beso de mariposa”, “un abrazo de oso”, “un abrazo de colibrí”, “un beso de abuela”, “un abrazo escurridizo”, “un gran abrazo”, “un abrazo tímido”, etc. Comenzaremos nosotros como educadores introduciendo diferentes tipos de besos, abrazos y caricias; pero lo interesante es que los niños sean creativos, y que propongan al grupo nuevas formas de expresar estas emociones tan positivas.

(e) ¿Quieres un caramelo?

Esta actividad nos serviría para trabajar una de las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional definidas por Goleman (1997): la capacidad de diferir las gratificaciones. Se les enseña a los niños una succulenta bolsa de caramelos, y se les dice lo siguiente: “El niño que quiera puede coger un caramelo ahora, pero el que espere a que terminemos la asamblea podrá coger dos caramelos”. De esta manera los que esperan reciben dos caramelos. Si repetimos esto en varias ocasiones vemos que al principio los niños, suelen preferir coger el caramelo en el momento, pero poco a poco, al ver que es más beneficioso lo que hacen los compañeros que esperan, comienza a aumentar el número de niños pacientes. El objetivo es ir aumentando el tiempo de espera. Al principio la consigna será esperar un periodo breve de tiempo, y después se irá aumentando el tiempo de espera (para después del recreo, para el día siguiente...).

(f) Role-playing.

Los conflictos frecuentemente son tratados en asamblea. Después de que los niños expliquen lo sucedido (disputa entre compañeros, enfado de un niño porque no le dejan jugar...), se puede pedir al grupo que piense alternativas a la respuesta dada. Después se pueden hacer sencillos teatrillos escenificando las diferentes alternativas.

2. **Literatura infantil. Una aproximación a las emociones propias y de los demás.**

Los cuentos y narraciones son un gran soporte para conocer y reconocer emociones, estimular la reflexión y posibilitar habilidades de toma de perspectiva favoreciendo la empatía.

Además los cuentos nos pueden servir para elaborar recetas de cómo llevar a cabo las habilidades socioemocionales y/o recordatorios de cómo ponerlas en práctica.



Receta basada en el cuento
Madrechillona



El castillo de arena Receta basada en el cuento

3. El rincón de las emociones.

En principio, la organización será similar al del resto de rincones, a excepción de en el primer trimestre de 1º de EI, como veremos a continuación. Los materiales que los niños pueden manejar en el rincón previamente habrán sido trabajados en asamblea para que conozcan cómo usarlos. En líneas generales, algunos de los materiales y actividades que pueden encontrar en el rincón son:

(a) Los cuentos especiales.

La literatura infantil usada para trabajar el EE que se ha descrito en el apartado anterior se dejará a disposición de los niños en este rincón.

(b) Besos y abrazos.

En una caja tendremos pictogramas de diferentes besos y en otra de abrazos, y en una tercera caja las tarjetas con los nombres de los niños. De esta manera los niños podrán componer mensajes para otros niños de clase, y al terminar el periodo de tiempo utilizado para rincones, darles este mensaje a los niños para las que se lo hayan hecho.

(c) El álbum de fotos.

Se procurará ir haciendo fotos de las actividades que vayamos realizando, e ir colocándolas en un álbum. Con el objetivo de recordar emociones positivas asociadas a momentos. A este álbum se pueden añadir fotos que los niños consideren importantes para ellos: la foto de su hermano recién nacido, las fotos de las vacaciones en el pueblo de los abuelos, la foto de su perro, etc.

(d) Otros juegos y actividades emocionales realizadas durante el curso.

(e) El rincón de las emociones en periodo de adaptación. 1º de EI.

El rincón de las emociones en 1º de EI tendrá una finalidad diferente que en el resto de los cursos. Puesto que especialmente en el periodo de adaptación (septiembre-diciembre) hay niños que tienen bastante ansiedad o tristeza por la separación de sus padres. Es por esto, por lo que intentaremos crear un espacio acogedor en un rincón de la clase, lo más apartado posible del ruido. Para ello nos podemos servir de cojines, muñecos, mantas, etc., creando un lugar que sea propicio para que los niños se relajen, y puedan estar apartados del grupo si lo necesitan y en el momento que lo necesiten.

Pediremos a los padres que nos entreguen fotos familiares y algún objeto o juguete personal para dejarlos en el rincón. Este aspecto que puede parecer insignificante desde el punto de vista adulto, pero llega a darles tranquilidad y seguridad en los primeros días de colegio.

4. ¿Cómo resolvemos nuestros conflictos?. Zona de resolución de conflictos.

El rincón para la solución de conflictos es un lugar en el que cuando varias personas (niños o docentes) tienen un problema se reúnen a hablar del mismo en este espacio. Es conveniente que dicho espacio no sea utilizado para otras funciones y esté relativamente aislado dentro del aula.

Esta es una rutina muy compleja, puesto que requiere autorregulación por parte de los niños, y tener tanto habilidades de escucha activa como habilidades asertivas. Es por este motivo, por el que al principio el maestro deberá apoyar y mediar en la resolución de conflicto haciendo explícitas determinadas habilidades o estrategias como:

- La forma de expresar la queja: en primera persona con formulas del tipo “No me gusta que...”
- Habilidades de escucha activa: mirar a la persona a la que se le hace la queja
- Búsqueda de soluciones satisfactorias para todas las partes

5. Normas de aula⁷²

En primer lugar las normas deberán estar basadas en el consenso del grupo-clase. Es importante crear la necesidad de tenerlas y de cumplirlas. Algunas estrategias que apoyan su funcionamiento pueden ser: que estén situadas en un lugar visible a los niños, que incluyan apoyos visuales, como fotografías de los propios niños cumpliendo dicha norma, etc.

Además, siempre que sea posible, debería indicarse la conducta correcta o positiva.

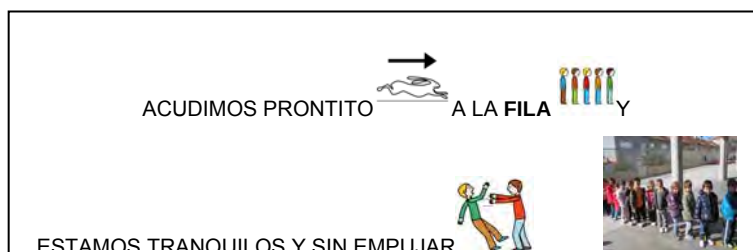


Normas de la asamblea

PODEMOS GRITAR 	NO PODEMOS GRITAR 

⁷² Los pictogramas utilizados en la elaboración de las normas han sido extraídos del portal ARASAAC.

PATIO 	BIBLIOTECA 
CANCIÓN 	DE LA
CASITA 	CLASE 
PARQUE 	PASILLO 



Ejemplos de normas de aula

6. Proyectos de Trabajo con temática emocional.

Además de los objetivos socioemocionales inherentes a la metodología de Proyectos de Trabajo, también pueden llevarse a cabo proyectos y secuencias didácticas para tratar temáticas emocionales de manera específica. Un ejemplo del mismo se puede encontrar en Frías y Asorey (2012). *Hacemos la mochila para Primaria*⁷³

6.- Evaluación

En todos los ámbitos de la EI la evaluación debe ser inicial, procesual y final; estando integrada dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el caso de la EE no podría ser entendida de otra manera. Puesto que, deberíamos saber de dónde partimos con nuestros alumnos, cada uno de los niños en función de sus experiencias previas en la familia, tendrá unas características emocionales u otras; y a lo largo del tiempo tendrá una evolución, que deberá ser contemplada.

De los instrumentos que podemos hacer uso para la evaluación de nuestros alumnos pueden ser:

- Las tutorías individualizadas.

⁷³ Frías Herce, C. y Asorey Zorraquino, E. (2012). *Preparamos la mochila para Primaria. Cuadernos de Pedagogía*, 421, 20-23

- La observación directa y sistemática: a través de registros anecdóticos, diarios de aula, o registros de observación en base a los objetivos que nos hemos propuesto.
- Revisión de trabajos individuales, especialmente los dibujos, que nos pueden aportar una información muy valiosa acerca del mundo emocional de los niños (a quién dibuja; se dibuja él; dónde se dibuja; a quién dibuja a su lado; a quién no dibuja; el tamaño de los dibujos; espacio que utiliza en el soporte del dibujo, etc.)
- Entrevistas a la familia. Las familias son una fuente de información fundamental para poder entender mejor a nuestros alumnos. La coordinación y comunicación continua y bidireccional con las familias es imprescindible dentro de una programación que trabaje la EE en las primeras edades.

Además de la evaluación por parte del docente, es interesante introducir la **autoevaluación**, que los niños vayan siendo conscientes de su evolución emocional. Por ejemplo, podemos ayudar a los niños a ser conscientes de cómo reaccionaban ante la separación de su madre a principio de curso de 1º de EI, y como lo hacen al cabo de dos meses; o tras trabajar diferentes formas de resolución de conflictos, como reaccionaban antes ante una situación o cómo reaccionan después ante la misma situación.

También es interesante que el propio docente evalúe sus progresos y dificultades a nivel emocional. Puesto que al introducir en la práctica del aula la EE no son sólo los niños los que se benefician y crecen emocionalmente, sino que al adulto nos hace revisar cuál es nuestro estado emocional, cuáles con nuestros miedos; cuánto de nosotros dejamos en los niños, y los niños en nosotros. Por lo que dedicarle cada cierto tiempo, unos momentos a la reflexión y el análisis de nuestro propio desarrollo emocional, nos puede beneficiar a nosotros como personas, y a los niños con los que convivimos.

7.- Conclusión y reflexiones sobre la práctica

A lo largo del artículo e intentado definir a grandes rasgos los aspectos que en mi opinión debería poseer una Programación de Aula en la que la EE sea un de los pilar educativo. A través de ésta práctica completaríamos todos los frentes marcados por Claxton para la educación del siglo XXI, es decir, desarrollaríamos, no sólo el aprender a conocer y aprender a hacer, grandes protagonistas de la educación formal tradicional, sino también, el aprender a vivir juntos, y el aprender a ser. Con el objetivo de conseguir una educación integral.

Dentro de la EI, el trabajo en este ámbito es fundamental por dos razones. Por un lado, porque dadas las características evolutivas de los niños, la separación entre cognición y emoción, es realmente difusa; y sólo haciendo frente a las emociones y sensaciones tan intensas que viven en estas edades, podremos comprender y disfrutar de su manera de aprender. Y, por otro lado, las consecuencias del analfabetismo emocional constituyen problemas que preocupan tanto a familias como a las instituciones sociales, educativas y sanitarias, con lo que en consecuencia la práctica de la EE constituye una herramienta imprescindible de prevención, que ayudaría a las personas a tener recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que le depara la vida.

Como en otros aspectos del desarrollo, pienso que el momento óptimo para comenzar sería desde la EI. Creando un continuo entre la educación familiar y la escolar. Buscando una coherencia y comunicación entre ambos contextos. En ocasiones puntuales nos encontramos, que la coherencia y continuidad educativa no es posible a causa de desestructuración familiar, desatención, maltrato físico o psicológico...; en estos casos, la educación debería, en la medida de sus posibilidades, compensar el déficit emocional que los niños posean.

En este punto, la función de los educadores resulta crucial, puesto que constituyen los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de los niños es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Para concluir, tras los objetivos y actividades que se han descrito anteriormente, además de una práctica educativa, hay una concepción y una manera de entender la educación. Una educación, que va más allá de los conceptos y procedimientos, una educación que concibe que estamos trabajando con personas en pleno desarrollo, y que este desarrollo no se puede entender sin la parte emocional de cada niño en particular, de las interacciones que se dan en el grupo, y la relación que creamos con nuestros alumnos.

Los niños y niñas de E nos enseñan a diario algo fundamental, esa pasión por aprender y descubrir, por disfrutar de las pequeñas cosas que les rodean. El prisma con el que ven

el mundo, es emocional, y en muchas ocasiones los adultos nos empeñamos en hacerlo racional, y con ello nos perdemos esa visión del mundo tan hermosa e interesante.

“Todas las personas mayores han sido niños antes (pero pocas las recuerdan)”. El Principito. Antonie de Saint-Exupéry

8.- Bibliografía

Ato Lozano, E., Galián Conesa, M. D., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales De Psicología*, 23(1), 33-40.

Cantero López, M.J. (2008). Desarrollo socioafectivo. En A.I. Córdoba, A. Descals y M.D. Gil. *Psicología del desarrollo en edad escolar*. (pp.156-180). Madrid: Pirámide.

Eisenberg N, Fabes RA, Guthrie IK, Reiser M.(2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*;78, 136–157.

Fernández Cabezas, M. (2010). *Desarrollo de la Competencia Social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Fernández de Haro, E., Fernández, M., Benítez, J.L., Justicia, F., Berben, A.B.G., García-Berben, T., Pichardo, M.C., Alba, G. y Justicia A. (2010). *Aprender a Convivir: programa para la adquisición de habilidades sociales. Educación Infantil (5 años)*. Guía didáctica del maestro y materiales del alumno. Pendiente de publicación.

Frías Herce, C. y Asorey Zorraquino, E. (2012). *Preparamos la mochila para Primaria*. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 20-23

García- Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.

García-Berbén, T., Benítez, J.L., Fernández, M., Berben, A.B.G., Justicia, F., Fernández de Haro, E., Pichardo, M.C., Justicia A. y Alba, G. (2009). *Aprender a Convivir: programa para la adquisición de habilidades sociales. Educación Infantil (4 años)*. Guía didáctica del maestro y materiales del alumno. Pendiente de publicación.

Henao López, G. C., & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.

Justicia-Arráez, A., Alba, G., Pichardo, M.C., Justicia, F. y Quesada, A.B. (2011). Efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3), 39-49.

- López Cassa, E. (coord.) (2010). *Educación emocional. Programa para 3-6 años* (5th ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- McGinnis y Golstein (2007) Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 83-88
- Monjas Casares, M. I.(Dir.) (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*(2th ed.). Madrid: CEPE.
- Ortega, R., Romera, E. M., Mérida Serrano, R., & Monks, C. P. (2009). Actividad e interacción entre iguales: Explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de educación infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405-420.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., & Lopez, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Palau Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Pichardo, M.J., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en los niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Segura, M. y Arcas, M. (2008). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. (6º ed. Aumentada). Madrid: Narcea.

33. Técnicas De Coaching Como Herramienta Docente Para El Desarrollo De La Inteligencia Emocional

Javier Gómez López

CEIP Cervantes – Pedrola / Universidad de Zaragoza

Victor Del Prete Mainer

Universidad de Zaragoza

Introducción

Si abrimos cualquier periódico o consultamos cualquier hemeroteca, saltara a la vista sin dificultad que actualmente estamos en una época de gran movimiento social. Nos encontramos en una época de globalización y gran desarrollo tecnológico que nos ha traído nuevos medios y herramientas. Parafraseando a los filósofos griegos presocráticos, nuestra realidad fluye al igual que un río y tanto nosotros como individuos, como la realidad que nos rodea, estamos sujetos a constantes cambios y mutaciones. Las transformaciones se suceden tanto en nuestro pensamiento como en nuestros métodos y creencias, que configuran nuestra percepción de la realidad.

La sociedad moderna no está siendo capaz de enfrentarse a estos desafíos que se acrecientan día a día a un ritmo vertiginoso. Utilizando como símil una teoría de la termodinámica, si la velocidad a la que se suceden los cambios excede la capacidad de adaptación del organismo, este explota. El ser humano actual va adquiriendo una serie de mejoras y transformaciones a una velocidad que su organismo no es capaz de asimilar. Hoy en día tenemos más información en nuestro bolsillo de la que somos capaces de abstraer, como por ejemplo la proporcionada de forma directa por los propios implicados mediante la red social Twitter.

Un antagonista constante para el desarrollo de nuestra sociedad a lo largo de la historia y en los tiempos más actuales, es sin duda nuestra vulnerabilidad hacia el estrés y la depresión. Si observamos varios estudios de la organización mundial de la salud, todo ello se traduce en datos alarmantes, como el hecho de que los españoles estemos afectados en un 25% por un estrés que somos incapaces de gestionar (OMS 2005). Otro aspecto inquietante es el elevado consumo de psicofármacos por nuestra parte, que nos llega a colocar en un escandaloso segundo lugar mundial como adquirentes de estos productos (OMS 2012). Esta situación deja patente que es necesario buscar una solución

que nos permita adaptarnos para sobrevivir. La mejor forma posible de adaptarse es la adquisición de aprendizaje que nos proporcione una conducta saludable.

1.¿Cómo y para qué aprendemos?

¿Cómo aprendemos? Nuestro aprendizaje se basa en la experiencia, un proceso de ensayo y error. ¿Cuál es el resultado de nuestro aprendizaje? El conocimiento necesario que nos permite prevenir las situaciones negativas y favorecer la consecución de aquellas que nos proporcionan placer. El ejemplo más evidente lo tenemos en el niño que aprende a no meter los dedos en el enchufe cuando se lleva la primera descarga, previene el dolor y no lo vuelve a hacer al conocer la consecuencia.

El ajetreado ritmo social moderno nos ocasiona una serie de malestares o adversidades que generan un conflicto frente al cual no sabemos reaccionar. La incapacidad de actuar es la que deriva en frustración para el individuo y llega a convertirse en amenaza a su salud e incluso a la propia existencia. Nuestra mejor defensa ante estas inclemencias que nos rodean radica en algo tan simple como nuestros primeros aprendizajes: debemos ser capaces de prevenirlas

El adecuado proceso de inmunización debe empezar desde la más tierna edad, debido a la mayor plasticidad de la mente humana para el aprendizaje en esa etapa de nuestro desarrollo psico-evolutivo. Este aprendizaje deberá ser constante (LifeLongLearning) ya que las amenazas irrumpen en nuestra vida con la misma frecuencia y debemos estar preparados para adaptarnos a lo que nos ocurra.

El ministerio de educación nos demuestra con sus campañas (campañas de educación vial, salud alimenticia, etc.) que el mejor lugar para comenzar a instruir sobre hábitos y conductas saludables, se encuentra en las aulas. Los docentes deben estar continuamente preparados para el aprendizaje y la adaptación, fruto de las condiciones del trabajo que desempeñan. Los maestros, por lo tanto es conveniente que estén preparados para adaptarse a las nuevas necesidades que los cambios generan y, específicamente en este ámbito, ser capaces de adaptar los modelos educativos a dichas circunstancias (Freire, 1982; Dewey 1989).

El reto y la oportunidad que nos encontramos a continuación es doble, por un lado conseguir fomentar la adquisición de mecanismos de respuestas por parte del conjunto de la sociedad gracias a la integración e inclusividad de la educación (Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de Educación). Por otro, la obtención de un perfecto sistema educativo que pasa por conseguir formar a los docentes en el desarrollo o utilización de

algún tipo de recurso o herramienta que les permita inculcar hábitos saludables de higiene emocional. Es un camino complejo en el que pretendemos llegar a conseguir mejoras para la sociedad futura y el sistema educativo en general y los docentes y los alumnos en particular.

El objetivo de este artículo es el de centrarnos en la búsqueda de herramientas prácticas que permitan al individuo ser capaz de enfrentarse a los desafíos que la realidad le presenta en cada momento al nivel más básico. Es importante tener claro que en los casos de mayor complejidad será recomendable recurrir a profesionales de otros ámbitos que, con una mayor profundidad, serán los que mejor puedan encargarse de ello. Para conseguir este objetivo, tanto en época académica como en las que le suceden, se está empezando un proceso de experimentación usando técnicas de psicología positiva, con mayor o menor éxito en su aplicación (ej Casado, Sanchez, Lopez y Scheele, 2010). Es interesante ver como esta búsqueda nos lleva incluso a recurrir a métodos ligeramente fuera de los preceptos más dogmáticos de la Psicología como disciplina científica que, pese a todo, pueden darnos tablas si se utilizan con sabiduría (Benor, Ledger, Toussaint, Hett y Zaccaro, 2009).

2. *¿Qué pretendemos conseguir?*

El principal objetivo no es otro que conseguir desarrollar la Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante). La IE es la habilidad que poseemos para expresar, comprender, utilizar y gestionar nuestras emociones y las de los demás, para adaptarnos de forma efectiva al entorno que nos rodea. Los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Yale y John D Mayer de la Universidad de New Hampshire formularon por primera vez el concepto en 1990. Fruto de diversas revisiones y reformulaciones, la definición quedó más precisa como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

La IE se divide en dos ramas muy diferenciadas: la entendida como habilidad en la que se encuentra el modelo de Mayer y Salovey que explicaremos a continuación y la de rasgos o mixta. El autor que dio fama mundial al concepto fue Daniel Goleman, psicólogo norteamericano que escribía para el New York Times y publicó el bestseller

“Emotional Intelligence” (1995). Tanto el modelo de Goleman, como el expuesto por Reuven Bar-On (1997) o Petrides y Furnham (2003) entre otros, se encuentran en el modelo de rasgos o mixto. La característica principal de estos modelos es que aúnan aspectos tan variados como los cinco factores de la personalidad (Goldberg, 1993) y la IE en el mismo constructo.

La IE entendida como habilidad, el modelo de Mayer y Salovey (1997), también se puede denominar como el modelo de las cuatro ramas. Las áreas principales de la IE son la empírica y la estratégica (Salovey y Mayer, 1997) en torno a ellas se estructuran las cuatro habilidades básicas que la componen. La adquisición del conjunto de capacidades y competencias que forman parte de la IE, es como en el resto de las Inteligencias, es un proceso jerárquico que vamos desarrollando progresivamente. Cada rama tiene diferentes niveles o estadios que vamos alcanzando, primero los niveles más básicos de cada rama para ir subiendo a los más complejos, de la rama más esencial a la más abstracta.

2.1 Rama empírica

La primera rama a trabajar es la percepción, valoración y expresión de la emoción, ya que lo esencial es ser capaces de definir de forma adecuada lo que sucede en nuestro mundo emocional primero, y en el de los demás después (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una vez que sabemos lo que sentimos, lo valoramos y lo expresamos de la forma más adecuada posible, podemos ayudar a los demás a hacer lo propio y pasar a la siguiente dimensión. La facilitación emocional del pensamiento es la mediadora entre la compleja relación existente entre subsistemas psicológicos y las emociones (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Un ejemplo del mismo sería ser capaz de redirigir nuestros pensamientos en función de nuestros sentimientos.

2.2 Rama estratégica

Comprender y analizar las emociones es el siguiente paso, debemos ser capaces de conocer las relaciones y consecuencias de las emociones, así como de analizar las contradicciones existentes. El ejercicio de introspección será el más adecuado en este camino, que nos llevará al último nivel: La regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. El nivel más complejo y en ocasiones confundido con el concepto en sí mismo (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) al abordar la regulación y el control emocional. Debemos estar abiertos a cualquier tipo de emoción,

tanto positiva como negativa para no asfixiar la capacidad emocional que poseemos. El fin último es el de ser capaces de regularse uno mismo y ayudar a regularse a los demás como si de temperatura se tratase, mejorando el estado negativo, controlando el positivo y permaneciendo templado (Mayer y Salovey, 1997).

3. ¿Cómo lo pretendemos conseguir?

Con el objetivo de trabajar el desarrollo y adquisición de la IE, vamos a destacar el uso de la Programación Neuro Lingüística (PNL en adelante) y el coaching. Ambos son instrumentos de relativa sencillez, que están funcionando de una forma bastante complementaria entre sí, consiguiendo con su trabajo resultados en ámbitos educativos de naturaleza heterogénea (Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2009; Wiegand, 2007). Ampliando un poco el margen de acción, nos encontramos con interesantes estudios en fases bastante iniciales de las terapias como la E.F.T., siglas anglosajonas para *Emotional Freedom Techniques*. La E.F.T se basa en la aplicación de técnicas de digito presión y se retroalimenta de la P.N.L., consiguiendo resultados bastante satisfactorios. Pese a todo, estas pruebas aún no son del todo óptimas, ya que se han ofrecido con un carácter bastante limitativo en el tratamiento del estrés y diversas fobias (Benor, Ledger, Touissaint, Hett, Zaccaro, 2009).

Todas estas herramientas se basan en un mismo principio de interacción bifurcado: en un extremo está el experto, que puede ser coach, psicólogo, operador en PNL o incluso cualquiera que tenga cierta experiencia en estos campos. La necesidad de un código deontológico, para la aplicación y gestión de este nuevo modelo de profesionales que habitan la red, las bolsas de coaching y consultas privadas, es algo más que necesario. En el otro ápice tenemos a la persona o cliente, que es la que necesita adquirir estas técnicas. El enfoque se centra en una búsqueda en la que el cliente sea capaz de adquirir ciertos hábitos o seguir parámetros ya conocidos para enfrentarse a la causa generadora de su incomodidad emocional. El objetivo es hacerles capaces de enfrentarse a ella rápidamente y de forma eficiente.

Los increíbles resultados que el conjunto de estos procesos están dejando entrever, podrían dejarnos totalmente sorprendidos, tanto de forma individual como en la mezcla de varios de ellos. Su aplicación puede llegar incluso a facilitar la labor docente tanto en interacción con el alumno (Casado *et al*, 2010) como en la metodología educativa. Para tener una mejor comprensión de la sinergia producida por estas técnicas, vamos a detallar las bases que estructuran estas técnicas de resolución de conflictos. No es

objetivo de este estudio el desarrollo de cada una de estas herramientas, una profunda explicación, sino que pretendemos buscar un correcto enfoque desde el que podamos elaborar una valoración más profunda de su utilidad y versatilidad. El uso y aplicación de las mismas requiere de un estudio pormenorizado en las fuentes que proporcione el marco teórico de actuación.

3.1 Coaching

La etimología del concepto proviene históricamente del nombre de una ciudad a setenta kilómetros de Budapest llamada Kocs, donde se crearon los “kocsi” unos carros de gran comodidad. Coaching significa, en cierto sentido, guiar, llevar o ayudar a transportar a una persona de un lugar a otro. No es un método nuevo, ya que si lo observamos detenidamente identificaremos la clásica influencia de los métodos socráticos de la mayéutica, con pequeñas dosis de filosofía existencialista y humanista (Ravier, 2005). Sin embargo, esta disciplina está haciéndose cada vez más famosa en la actualidad, debido a su uso primero en el ámbito deportivo y posteriormente en el empresarial. Los ámbitos donde un coach ayuda a su coachee, como es conocido el cliente, se están ampliando cada día más y es común que alguien se auto proclame coach con un cursillo de 50 horas.

El primer coach moderno, también inventor del método de trabajo base conocido como “G.R.O.W.”, es un noble inglés, Sir John Whitmore. Sir John, fruto de su experiencia, desarrolló un método para subdividir una meta en pequeños objetivos de más fácil y rápida consecución. Este modelo permitía fomentar la autoestima evitando la frustración, al ir observando progreso sin excesivo tiempo, con lo que el sujeto evitaba quedarse estancado mucho tiempo en la misma etapa. Whitmore (1996) propuso varios sistemas de refuerzo emocional positivo cuando el objetivo se consigue, así como un proceso de rápida reorientación cuando el coachee se desvía de su objetivo. Desde este punto se han ido incorporando nuevas técnicas y sistemas de reorganización dentro de la estructura de coaching, ampliándolo a nuevas áreas como el liderazgo o el mundo empresarial (Miedaner, 2000).

3.2 P.N.L.

La PNL es un sistema originado en una reinterpretación de la terapia psicológica que utiliza a la informática como símil o modelo guía (Grinder, Bandler, Delozier y Dilts, 1980). El ser humano es visto como un ser cibernético, distinguiendo en él un hardware

(cuerpo físico) y un software (la mente y el conjunto de programas que contiene). Es una de las herramientas más completas que vamos a tomar en consideración, con muchos psicólogos y expertos que han trabajado exhaustivamente en su desarrollo. Su característica principal es que se integra en muchos aspectos de las demás, ya que aun siendo muy útil *per se*, usada como integración en cualquiera de las demás potencia notablemente su efectividad y funcionalidad. Si analizamos las técnicas de coaching, casi la totalidad de sus cursos tienen un fuerte componente de PNL aunque, sobre todo en EEUU, podremos encontrarlas desligadas. Varias terapias más encauzadas al equilibrio emocional, también definidos como “energéticas”, como las distintas variantes de E.F.T. aparecen separadas.

Grinder y Bandler, sus primeros teóricos, aplicaron este sistema a los métodos funcionales que obtuvieron de la observación de tres grandes terapeutas de su época, Virginia Satir, Milton Erickson y Fritz Perls. Gracias a los datos recogidos y a una reelaboración del TOTE (Test Operate Test Exit), pudieron sintetizar unos esquemas funcionales de aplicación a las personas, que les permitían establecer unas directrices básicas universales de interacción con el cliente (O'Connor, Seymour 1992). Alrededor de estas directrices, se establecieron un conjunto de normas y técnicas que, junto con la integración de diversas disciplinas, dan forma a la PNL actual. Precisamente su versatilidad la convierte en un instrumento fácilmente integrable en casi cualquier terapia o fusionable distintas metodologías con óptimos resultados (Bandler, Grinder, 1975, 1976).

Es necesario resaltar que son necesarios unos pocos preceptos de la PNL, los cuales se conocen en esta disciplina como presuposiciones (Berlotti, 1995), que cualquier usuario debe considerar como verdaderos. La estructura de la PNL es la siguiente:

1. *La memoria.* La PNL considera el acceso a la memoria ligado a posteriori al sistema sensorial, por lo que los sentidos son parte principal en la habilidad de almacenar recuerdos. El cerebro usa el lenguaje como factor clave de clasificación sin embargo, dependiendo de la predisposición sensorial dominante del individuo, será más fácil el manejo de los recuerdos y el aprendizaje a través de las sensaciones. Como resultado del proceso, es un hecho bastante relevante, tanto en el aprendizaje académico como en la modificación de conductas (O'Connor, Seymour, 1992). La percepción sensorial permite la creación de un mapeado de la realidad, influenciado por las creencias percibidas por la persona (Bandler y Grinder, 1975).

2. *Los lenguajes verbales y no verbales.* Los diferentes tipos de lenguajes conforman el sistema operativo del ser humano, pudiendo conectarse a un estímulo y viceversa. La asociación del lenguaje al filtro emocional refleja como ambas están íntimamente relacionadas, así como en el gran valor de la semántica en la generación de mapas conceptuales de la realidad (Korzybsky, 1994). La percepción de la realidad está influenciada por unos filtros llamados creencias limitantes, que condicionan la percepción de estos mapas y su creación (Grinder *et al*, 1980). El concepto de las creencias limitantes se ha extendido a prácticas tan heterogéneas que se llegan a alejar de todo método científico.

3. *Diferencia entre acción e intención.* Toda intención es considerada positiva, es decir que todo el mundo actúa pensando que lo que hace está bien y debemos distinguir entre la conducta y la acción. La PNL considera, por lo tanto que solo se pueden tener resultados funcionales o no funcionales, teoría conocida como re-encuadre (Bandler, Grinder 1982). En relación al objetivo, huelga decir que esto es muy utilizado por técnicas de coaching. La excelencia requiere de contar con la flexibilidad y elegancia que nos confieren las múltiples opciones que poseemos, de este modo se describe la importancia de saber contar con varias opciones al momento de tomar una decisión (Bandler y Grinder, 1975).

5. ¿Son útiles estas herramientas?

Una vez que han sido expuestas las bases de estas herramientas, pasemos a valorar su utilidad. El primer paso es conocer cómo utilizarlas de forma conjunta, dando lugar al sistema más completo de estabilización emocional, resolución de conflictos y casi panacea para muchos problemas de la interacción social. Todo proceso de interacción debe partir de una análisis estructural de las emociones de la persona y es aquí donde es necesaria la intervención del docente. El trabajo requiere de la percepción de una problemática relacionada con el correcto desarrollo del alumno, identificando las emociones que debemos trabajar y comprenderlas, tanto en su origen como en su función (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

El análisis de la situación consta de dos partes cuya resolución no es sencilla, pero se facilita usando herramientas de PNL que nos permitan localizar los conflictos que se deseen solucionar (Cameron-Bandler y Lebeau, 1985). En primer lugar utilizaremos el sistema para, mediante una adaptación, analizar determinadas carencias emocionales del alumnado, como la frustración que deriva en abandono escolar. Por otro lado, se debería

tratar el análisis de las características que promueven que un alumno sea excelente en una materia respecto a otras (O'Connor y Seymour, 2004). Con estos pasos el conflicto quedaría ubicado y contextualizado.

Prefijado nuestro objetivo como educadores, podemos crear un plan de acción mediante el coaching y gracias a la mnemotécnica del G.R.O.W. El acrónimo de objetivo, realidad, oportunidad y voluntad, cómo y cuándo (Goal, Reality, Opportunity, Will/What/When) consiste básicamente en definir el objetivo para el alumno, generando expectativas de éxito que le permitan sentirse motivado (Wells, 1924). El primer paso es establecer el punto de partida real del alumno, identificando la realidad que le rodea, como las dificultades que tiene en una asignatura. La definición de las oportunidades y opciones que tiene nos permite conseguir finalmente el compromiso voluntario del alumno y marcar los tiempos y la metodología (Whitmore, 1996; López, 2010).

Esta metodología está más desarrollada en la formación de directivos y líderes (Boyatzis, 2013) pero se está viendo como su aplicación en ámbitos formativos es altamente exitosa (Wiegand, 2007). Sobre el tema del abandono escolar ya se están formulando numerosos experimentos consiguiendo alentadores resultados (Casado, 2010). Además de todo esto ya empiezan a concretarse varios ensayos sobre las distintas metodologías de trabajo aplicadas al equilibrio emocional así como a la mejora de estas mediante el uso de técnicas de coaching y PNL (Sparrow, 2006; Goleman, 2004).

La meta es inculcar la necesidad de liberarse de las creencias limitantes, que bloquean el desarrollo emocional y personal de los individuos para abrir un amplio abanico de posibilidades. La posterior aplicación de estos métodos a la educación académica, permite la creación de individuos emocionalmente autosuficientes, capaces de resolver problemáticas como las derivadas de las relaciones de pareja (Cameron-Bandler, Lebeau, 1985). Los campos de interacción de la reprogramación emocional y la resolución de conflictos son más amplios, llegando a prevenir adicciones a drogas, alcohol y tabaquismo y ayudar en su abandono (Topping, Holmes, y Bremmer 2000). La clave, como hemos venido afirmando, es comenzar en las primeras etapas del desarrollo psicoevolutivo, donde comienza su interacción social y la creación de la personalidad. El trabajo les permite adquirir conductas sociales de calidad así como una mejor interrelación entre iguales, además de inculcarles hábitos de higiene emocional (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Conclusiones

El ser humano ha dejado de lado el equilibrio emocional así como la creación de unas buenas prácticas de autogestión emocional. No hemos conseguido generar en la sociedad, hasta ahora, una serie de conductas y habilidades que nos permitan mantener un alto nivel de calidad en nuestras interacciones. El panorama que la realidad nos ofrece a cambio es una serie de conflictos y problemas derivados: estrés, depresiones o incapacidad para superar las adversidades. El objetivo que pretendemos no es que cada persona sea capaz de sobrellevar el peso de todas las experiencias que la vida ofrece, esto no sería realista. Sin embargo, está en nuestra mano la posibilidad de difundir, desde la infancia, las herramientas necesarias para que las personas sean capaces de enfrentarse de la mejor manera posible a los conflictos emocionales de la vida.

La PNL y el coaching, aplicados al desarrollo de las habilidades descritas en la IE, pueden darnos una herramienta sencilla y práctica que puede ser utilizada casi por cualquiera. El principal requisito para utilizarlas es la adquisición de una adecuada formación ética, que deriva del propio aprendizaje de estas técnicas, así como de la responsabilidad de todos en hacer que quienes hagan uso de ellas sea con propiedad hipocrática. Las opciones pasan por usar una o dos metodologías distintas, o si lo deseamos, ampliarlas con la introducción de métodos menos pragmáticos, como la E.F.T., la meditación, el Yoga, o el Reiki. Estas técnicas, pese a pertenecer a ramas externas al pensamiento científico, presentan ejercicios interesantes que un profesional puede aprovechar para mejorar y ampliar su cartera de técnicas y herramientas, siempre tras un análisis responsable de viabilidad de las mismas.

El contexto en el que nos encontramos es un buen momento para reflexionar sobre la inclusión de estas metodologías en el currículo del futuro docente, tanto para facilitar su trabajo como para que sea el portador de un cambio en las conductas de vida sana y equilibrada. La educación también proporciona fórmulas para aprender a vivir y, como decía Cicerón, los jóvenes deben aprender a ser libres de la esclavitud social, y a desarrollar su pensamiento de forma independiente y equilibrada. La fórmula que proponemos se transmite por contagio y puede convertir la voluntad de obtener salud emocional en un fenómeno viral de amplias dimensiones. El fin es permitir que las personas compartamos las herramientas que nos permiten enfrentarnos a las dificultades de la vida de la mejor forma posible, asertivamente, llevándonos a la obtención y mantenimiento de la felicidad, nuestra mayor aspiración.

Referencias bibliográficas

- Bandler, R. y Grinder, J. (1975): *The Structure of Magic, Vol. 1: A Book About Language and Therapy*. Los Altos: Science and behavior books.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1976): *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*. Los Altos: Science and behavior books.
- Bandler, R. (2004): *Pnl - la magia en acción*. Málaga: Sirio editorial.
- Bandler, R., O'Connor, J. y Seymour, J. (1993): *Introducing Neuro-Linguistics Programming*. London: Thorsons.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Benor, D. J. Ledger, K. Toussaint, L. Hett, G. y Zaccaro, D. (2009). Pilot study of emotional freedom techniques, wholistic hybrid derived from eye movement desensitization and reprocessing and emotional freedom technique, and cognitive behavioral therapy for treatment of test anxiety in university students, *Explore*, 5, 338-340.
- Bertolotto, G. (1995). *Programación Neurolingüística. Desarrollo personal*. Madrid: Libsa.
- Boyatzis, R. E. et al. (2013). Developing resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organ Dyn* 42, 17-24.
- Cameron-Bandler, L. y Lebeau, M. (1985). *Emotional hostage*. Colorado: Real People Press, Boulder.
- Casado, M. L., Sánchez, C., López, D. y Scheele, S. (2010): "Inteligencia Emocional y Coaching con alumnos de primeros cursos de la UPM", *XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria, Santander, 6 a 9 de julio de 2010*.
- Dewey, J. (1989): *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, C. (1982): *Consejos a maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2004): *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Harvard: Business School Press.

- Goldberg, L. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, pp. 26-34.
- Grinder, J., Bandler, R., Delozier, J. y Dilts, R. (1980). *Neuro-Linguistic Programming: The Study of the Structure of Subjective Experience, Volume I*. Capitola: Meta Publications.
- ICF (2001): *ICF effectiveness of coaching results from international research*. Lexington: ICF.
- López, D. (2010). Coaching, pnl e inteligencia emocional aplicados a la docencia. *V Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa (23, 24 y 25 noviembre, Madrid)*, pp. 36 – 48.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En Salovey, P. Y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York: Basic Books, pp. 3-31.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J.M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, pp. 23-43.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, pp. 396-420.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- Miedaner, T. (2000). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L. y Wilson, L. (2009). *Emotional intelligence coaching: improving performance for leaders coaches and the individual*. London: Kogan page limited.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak M. y Hansenne M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it possible. *Personality and Individual Differences* 47, 36–41.
- O ´ Connor, J. y Seymour, J. (1992): *Introducción a la PNL*. Barcelona :Urano.
- O ´ Connor, J. y Seymour, J. (1996): *PNL para formadores*. Barcelona: Urano.
- OMS (2005): *Estadísticas sanitarias mundiales 2005*, publicación oficial.
- OMS (2012): *Estadísticas sanitarias mundiales 2012*, publicación oficial.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

- Ravier, L. E. (2005): *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Drunken.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence”, en Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (eds.): *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 159-171.
- Sparrow, T. y Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. John Wiley & Sons Ltd.
- Topping, K., Holmes, E. A. y Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence, en R. Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 411–432.
- Wells, H.G. (1924). *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle*. London: Chatto & Windus.
- Withmore, J. (1996). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wiegand, D. M. (2007). Exploring the role of emotional intelligence in behavior-based safety coaching. *Journal of safety research* 38, 391-398.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*. New York: Teachers College Press.

34. Educación emocional a través del cuento

Begoña Ibarrola

Psicóloga y Musicoterapeuta

1. Presentación

Era el año 1794 cuando un niño de nueve años se sometió a una intervención quirúrgica para que le extirparan un tumor. Todavía no se habían descubierto los antibióticos ni tampoco había anestésicos químicos para controlar el dolor. Todo lo que se podía ofrecer al niño era un cuento y para ayudar a distraer su atención, le explicaron una historia tan fascinante que cuando terminó la operación juró no haber sentido ningún tipo de molestia.

¿Es posible que un relato pueda ser tan poderoso? Para ese niño lo fue. Dieciocho años más tarde le entregó al editor uno de sus propios cuentos. Ese muchacho se llamaba Jacob Grimm y su historia se titulaba Blancanieves. Al cabo de algunos años llegó a ser el autor de cuentos de hadas más famoso del mundo, y sus relatos todavía hoy se continúan transmitiendo por tradición oral o impresos en libros.

Hay palabras que han sido siempre mágicas, lo son y lo serán y que abren el espacio de muchos cuentos: “Érase una vez”... Al escucharlas, nos sentimos subyugados por la emoción de entrar en un mundo mágico, fantástico, legendario y misterioso, que cautiva nuestra atención y nuestra imaginación, que nos arranca de la monotonía cotidiana y nos abre las puertas a un mundo donde todo es posible.

2. Introducción

El vínculo que se establece entre el transmisor y el oyente se remonta a los orígenes de la humanidad. En algún momento del pasado, en algún lugar remoto, alguien empezó a explicar historias y desde entonces han formado parte de la sociedad humana. Por ejemplo, en el Tíbet, debido a su situación de aislamiento, la narración de historias se convirtió en un medio para transmitir enseñanzas morales. Tradicionalmente las abuelas asumían el rol de explicar, sentados frente a una hoguera, historias populares al resto de la familia. De esta manera transmitían los conocimientos de la historia del país y de los valores de su sociedad a las generaciones más jóvenes.

Además de estos narradores familiares, existían personas que se dedicaban profesionalmente a contar historias y a quienes se les regalaba comida y se les daba cobijo a cambio de sus relatos. Estos personajes, a quienes se les llamaba lama-manis, explicaban leyendas épicas de batallas y héroes, así como relatos en los que se evocaban sentimientos. Norbu Chopel, que ha conservado algunas de esas historias tradicionales tibetanas explica cómo los nativos se sentaban durante cuatro horas seguidas a escuchar al lama-mani, enjugándose las lágrimas, de vez en cuando, sin ninguna vergüenza.

Entre los aborígenes australianos sigue existiendo la figura del contador de cuentos, personaje importante para la comunidad en su función como transmisor de enseñanzas y valores para todos los miembros del grupo. A lo largo del tiempo y en todas las culturas del planeta, se han transmitido historias a través de la palabra, la música y el movimiento, siendo los narradores personas importantes, encargados de estrechar vínculos, de entretener y enseñar. En general, los contadores poseían la habilidad de transformar hechos comunes en historias fantásticas y en cuentos que dejan una enseñanza.

Pero en esta nueva sociedad cambiante en que vivimos, de ritmo de vida ajetreado se ha deteriorado esa vieja costumbre que algunos grupos han intentado e intentan recuperar, porque contar cuentos no es sólo una manera de expresarse y entretener, sino también un medio para transmitir valores.

Todos los seres humanos vivimos en un mundo de palabras, pero sabemos que antes que las palabras fueron los gestos, lo no verbal, y aún valoramos su importancia, sobre todo a la hora de expresar emociones, pese a que la palabra es la reina de la comunicación.

Recordemos por un momento nuestra infancia. ¿Alguien os contaba cuentos? En estos momentos de prisas y falta de tiempo se está perdiendo la magia de contar cuentos, cuyo significado a veces no comprendíamos porque lo esencial era el contacto, la voz y la mirada, aliados en ese momento amoroso de dicha y paz inmensa donde la madre o el padre o la abuela leían mientras nos tenían abrazados, o estábamos inmóviles, expectantes..... Su voz cambiaba de registro según la situación o la emoción que estuviera viviendo el personaje, provocando en nosotros la misma emoción vivida desde una cierta distancia, avivando nuestra curiosidad y permitiendo imaginar lo que allí pasaba.

Este encuentro emocional es insustituible, de ese modo la palabra se convierte en transmisora de afectos, no solo de contenidos, y recupera el poder que le corresponde como reina de la imaginación.

Primero fue la magia de la escucha, actividad que no es pasiva como alguien pueda suponer, sino que mueve la mente y el corazón al mismo tiempo. Después llegó la palabra, permitiendo a niños y niñas expresarse e inventar historias y después llegó la palabra escrita, el acceso a un nuevo mundo lleno de misterios y emociones.

Por eso creo que leer es, sobre todo, compartir emociones, generar espacios emocionales interesantes, donde todos los seres humanos podemos comunicarnos ya que el lenguaje del corazón es un idioma universal que va más allá de las palabras. Cuando a la palabra se le une la emoción ya tenemos un binomio perfecto que garantiza el poder extraer de la lectura todo su potencial.

Pero eso solo es posible cuando se comprende lo que se lee. Una lectura mecánica no es entonada, por lo tanto nos está indicando que el alumno no siente ni comprende lo que está leyendo. En cambio, cuando el lector siente, el lenguaje se convierte en música, con un ritmo, una melodía y pausas, y las palabras, en notas musicales que bailan sobre un papel.

Por ese motivo, una vez que ya somos dueños de los significados, cuando las palabras unidas forman situaciones emocionantes, y cuando somos capaces de viajar con la mente a la mente de los personajes, entonces comienza otro tipo de magia, la magia de leer y salir de uno mismo para ser otro, la magia que nos hace contener la respiración mientras avanzamos deprisa para llegar al desenlace, no importando el número de páginas, ni las horas de lectura. A partir de ese momento nos convertimos en prisioneros voluntarios de un libro que nos atrapa y del que no queremos liberarnos.

La lectura nos ayuda a crecer, a conocer nuestras emociones más intensas, a desarrollar la visión interior, a través de la cual se despiertan nuevas áreas en nuestro cerebro. Y aquí comienza su función como elemento de educación emocional, una de sus misiones más sagradas.

Cuando los niños y niñas comienzan a leer y comienzan a entender lo que leen, se les abre la mente a modo de abanico desplegado y aprenden a descubrir los mil mundos soñados por otros, las mil formas de vivir fuera de la propia vida, accediendo con ello a una mirada más amplia sobre la realidad y generando una comprensión y una empatía que les capacita para ser más abiertos, más tolerantes.

2.1 Funciones de los cuentos

Leer es encontrar la vida a través de los libros, y gracias a ellos, comprenderla y vivirla mejor. Algunas de sus funciones son:

- Entrar en contacto con el imaginario colectivo, el inmenso repertorio de personajes, mitos, símbolos, que aparecen en el folklore de cada pueblo y están perviven en la literatura de todas las épocas.
- Facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que utilizan en cada cultura.
- Facilitar el diálogo entre la sociedad y los jóvenes lectores, para darles a conocer cómo es o cómo quisiéramos que fuera el mundo que empiezan a conocer.
- Identificar los valores a través de las conductas de los personajes de los cuentos, valorando lo que es correcto o incorrecto, bello o feo, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar.
- Ampliar la experiencia. La lectura nos permite ver con los ojos de los demás y comprender las vivencias de otros.
- Estimular la imaginación. Leer es un escape de la realidad, un escape a un mundo maravilloso sin tiempo ni fronteras. Son tantos los argumentos, tantas las aventuras y tan amplio el espectro de vivencias que en los libros se recogen, que con total seguridad no vamos a vivirlas todas aunque gracias a nuestra imaginación, territorio de sentimientos y visiones, que nos hacen humanos, podemos recrearlas en la mente. Ellos aportan a la imaginación nuevas dimensiones a las que al lector le sería muy difícil llegar por sí mismo.
- Leer es atreverse a sentir todo tipo de emociones que están a la vuelta de la página esperando al lector.

En resumen las algunas de sus funciones más importantes pueden concretarse en:

1º Mágica: estimular la imaginación y la fantasía

2º Lúdica: entretener y divertir

3º Ética: transmitir una enseñanza moral e identificar valores

4º Espiritual: comprensión de verdades metafísicas y filosóficas

5º Terapéutica: ver en los personajes y situaciones, referentes para nuestra vida y encontrar en ellos orientaciones y claves para comprender nuestro mundo interior o nuestros conflictos.

Los cuentos, en definitiva, transmiten valores sin ser lecciones, enseñan sin dar consejos, y orientan y guían al lector en la gran aventura del vivir cotidiano

Todas estas funciones están como semillas de conocimiento, sobre uno mismo y sobre el mundo, dormidas en los libros, esperando que alguien las despierte.

Recordemos que en Egipto a las Bibliotecas se las llamaba “El tesoro de los remedios del alma”. En ellas, decían, se curaban de la ignorancia, la más peligrosa de todas las enfermedades y el origen de todas las demás.

3. Cuentos y educación emocional

Las emociones están presentes en las vivencias diarias y afectan a nuestro estado de ánimo, influyendo decisivamente en nuestra conducta y en la manera en cómo nos relacionamos con los demás. Pero ¿qué son las emociones? ¿Hay que educar las emociones? ¿Cómo se educan las emociones? ¿Qué papel juegan los cuentos en ese proceso?

Numerosos descubrimientos científicos sobre el procesamiento de las emociones demuestran la importancia de conocer el mundo emocional para posibilitar al ser humano un nivel adecuado de bienestar tanto físico como mental.

Ya se sabe que ser inteligente no garantiza el éxito en la vida ni facilita la felicidad. Son otras habilidades emocionales y sociales las que nos ayudan a conseguir estabilidad emocional y mental, satisfacción en nuestras relaciones y adaptación al entorno.. Esta es una tarea a la que padres y maestros se deben enfrentar juntos con el fin de desarrollar en sus hijos/alumnos una serie de habilidades emocionales que les resulten útiles en todos los ámbitos de su vida, presente y futura y esas habilidades se pueden aprender a través de los cuentos

No existen mapas ni guías para recorrer este territorio pero sí pistas capaces de indicarnos por donde transitar y cómo orientar de forma adecuada a nuestros alumnos.

Si la educación se orienta hacia el desarrollo integral del ser humano, debería atender de forma equilibrada tanto a su dimensión cognitiva como a su dimensión emocional. Sin embargo constatamos un cierto déficit en los aspectos relacionados con la educación de las emociones que se debería abordar en todas las etapas educativas, comenzando preferentemente en la educación infantil.

Pero el mundo de las emociones es un territorio difícil de explorar si no se cuenta con materiales adecuados y sobre todo una gran dosis de delicadeza y respeto, aspectos imprescindibles cuando nos acercamos al mundo interior del niño.

¿Qué son las emociones? Podemos definir la emoción como una “ reacción que se vivencia como una fuerte conmoción del estado de ánimo; suele ir acompañada de expresiones faciales, motoras, etc.. y surge como reacción a una situación externa concreta, aunque puede provocarla también una información interna del propio individuo “.

Las emociones son fenómenos multidimensionales caracterizados por cuatro elementos: cognitivo (Cómo se llama y que significa lo que siento), fisiológico (qué cambios biológicos experimento), funcional (hacia donde dirige cada emoción mi conducta) y expresivo (a través de que señales corporales se expresa).

Fruto de numerosas investigaciones surge en 1990 el concepto Inteligencia Emocional, que rompe el concepto monolítico y cognitivo de la Inteligencia y que abre un nuevo campo apasionante al demostrar la relación entre las emociones y el aprendizaje, la salud, el rendimiento laboral, el bienestar personal, etc... Salovey y Mayer, Goleman, Gadner, demuestran que la persona puede aprender a ser emocionalmente inteligente y ese proceso se desarrolla mediante una adecuada educación emocional.

¿Qué es la Educación emocional? 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.

Pero los sentimientos y las emociones son medios con los que el ser humano se relaciona afectiva y emocionalmente con su entorno, por eso es necesario aprender a expresarlas adecuadamente. Los relatos nos permiten observar ese arco iris de relaciones, que es la vida con los otros, y nos enseñan también a convivir y a sentir la interdependencia.

Petit, destacada investigadora de la lectura, defiende de manera comprensible y explícita el nexo entre la lectura y la inteligencia emocional. Ella afirma que si la lectura sigue teniendo sentido para numerosos niños, jóvenes y adolescentes es porque la consideran un medio privilegiado de elaborar su mundo interior y en consecuencia, establecer una mejor relación con el mundo exterior.

Esta actitud es, ante todo, porque la lectura les permite descubrirse o construirse, darle forma a sus experiencias, elaborar su sentido.

La primera lección emocional se da a través del rostro y de la voz. Aunque el bebé no comprenda las palabras, si entiende la emoción que acompaña al tono de voz. Es

importante aprender a contar cuentos a los niños desde bien pequeños, pero con mucha entonación y mímica, para que el mensaje emocional llegue.

El objetivo de la educación emocional se centra en el desarrollo de cuatro competencias; en cada una de ellas he seleccionado algunas habilidades para trabajar en la etapa de educación infantil.

4. Contenidos de la educación emocional:

4.1. Conciencia emocional

Capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece, lo que constituye la piedra angular de la I. Emocional. El niño no posee un conocimiento emocional innato de las situaciones y conflictos.

La percepción de nuestras propias emociones implica saber prestar atención a nuestro propio estado interno. Pero estamos muy poco acostumbrados a hacerlo y es preciso aprenderlo desde pequeños. También es importante evaluar su intensidad: es preciso detectarlas en el momento en que aparecen, con poca intensidad en principio para ser capaces de controlarlas sin esperar a que nos desborden.

El segundo paso es aprender a identificar y a poner nombre correctamente a cada una.

Los cuentos infantiles satisfacen y enriquecen la vida interna de los niños

Leer nos ayuda a imaginar, imaginar nos ayuda a comprender nuestra realidad. Supone entrar en el silencio y aprender a mirar hacia dentro. Entonces el lector aprende a diferenciar las emociones que le produce lo que lee y eso va configurando sus gustos y preferencias lectoras.

Las historias no sólo nos muestran lo que somos, sino lo que podemos llegar a ser; nos abren los ojos para mirar más allá de nuestra pequeña y limitada vida, y nos muestran las posibilidades de realización que se ofrecen a los seres humanos.

El cuento puede convertirse en el más precioso instrumento de liberación de la mente humana, una inagotable fuente de estimulación creativa, un tesoro de experiencias que enriquecen nuestra vida, pero, sobre todo, un espejo: el espejo que nos dice cómo somos en realidad; porque al leer un cuento casi siempre nos encontramos.

Estoy totalmente de acuerdo con lo que decía Italo Calvino: “Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ya que la lectura tiene un ritmo propio, gobernado por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación, de meditación y de examen crítico, en suma, de libertad: la lectura es una

relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro mundo interior a través del mundo que el libro nos abre.»

4.2.Regulación emocional

Capacidad que nos permite controlar la expresión de nuestros sentimientos y emociones, y adecuarlos al momento y al lugar.

Por control emocional no entendemos ahogar o reprimir las emociones, sino regular, controlar o eventualmente modificar estados anímicos y sentimientos -o su manifestación inmediata- cuando éstos son inconvenientes en una situación dada.

Un aspecto importante del autocontrol lo constituye la habilidad de moderar la propia reacción emocional a una situación, ya sea esa reacción negativa o positiva (por ejemplo: no sería conveniente expresar excesiva alegría ante otras personas, colegas o amigos, que están pasando en ese momento por situaciones problemáticas o desagradables).

Para poder controlar las emociones es muy positivo tomar conciencia de los cambios corporales que se producen al experimentar cada una de ellas. De esta manera seremos conscientes de en qué momento se detectan señales de alarma que nos avisan de una posible “explosión” emocional.

Los cuentos enfrentan al lector con conflictos y le ayudan a ver las consecuencias de los actos. Toda acción tiene una consecuencia y a menudo en la vida una expresión de emociones descontrolada tiene consecuencias muy negativas y dañan a las personas que tenemos alrededor. La expresión adecuada de lo que sentimos, mejora la convivencia y nos convierte en personas más respetuosas.

Esta competencia nos ayuda a controlar la impulsividad, demorar la gratificación y tolerar la frustración, aspectos imprescindibles para manejar adecuadamente las situaciones que la vida nos va presentando.

En muchos cuentos sentimos emociones muy fuertes, como por ejemplo el miedo, y podemos aprender a controlarlo desde una distancia de seguridad, por eso permiten el entrenamiento en autocontrol.

Se ha podido comprobar experimentalmente que aquellos alumnos que han sido entrenados en habilidades de autocontrol emocional obtienen un mejor rendimiento en el mundo académico.

4.3. Autonomía emocional

Conjunto de habilidades características relacionadas con la autogestión emocional cuyo objetivo es evitar la dependencia emocional. Aprender a ser autónomos es uno de los objetivos de la etapa de educación infantil pero es importante también aprender a desarrollar esa autonomía en el campo emocional.

Está comprobado que los cuentos favorecen la adquisición del lenguaje, despiertan la curiosidad por el aprendizaje de cosas nuevas y liberan la imaginación del niño, pero también desarrollan confianza en las cualidades propias, ampliando su propia valoración. La autoestima es uno de los pilares de la educación emocional y alimentarla de forma adecuada es tarea y responsabilidad de los adultos que rodean al niño en la etapa de infantil.

Otro aspecto importante a desarrollar es la automotivación. Los niños automotivados esperan tener éxito y no tiene inconveniente en fijarse metas elevadas para sí mismos. Los niños que carecen de automotivación solo esperan un éxito limitado y, según el psicólogo Covington experto en el tema, estos fijan sus metas en el grado más bajo de realización que una persona pueda tener sin experimentar demasiada inquietud.

Significa saber encaminar las emociones hacia una acción relacionada con un objetivo que me propongo y hacia el cual movilizo mi energía.

Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en las empresas que acometen. Palabras importantes que tienen que ver con esta habilidad son esfuerzo y persistencia, no muy de moda en la actualidad. Ponerse metas, ser persistente, aunque al principio no se consigue algo, con esfuerzo y constancia, se puede alcanzar.

Es lo que ocurre en muchos de los relatos, en los que el personaje tiene que superar duras pruebas para conseguir al fin, el triunfo y la recompensa a sus esfuerzos. Pero también es importante que nuestros alumnos sepan que esforzarse no siempre equivale a tener éxito pero nos ayuda a sentirnos bien con nosotros mismos.

Otro de los elementos básicos de la autonomía emocional es el optimismo con el que una persona afronta la vida.

El optimismo y el pesimismo constituyen formas de percibir e interpretar los acontecimientos. Se aprenden durante la infancia.

Algunos relatos ayudan a desarrollar el optimismo, pues al final, siempre acaba bien, otros en cambio, nos muestran las dificultades que en la vida podemos encontrarnos, sin que por ello el final sea desgraciado.

En casi todos los relatos, los protagonistas tienen que pasar dificultades y solo cuando son capaces de superarlas, encuentran lo que buscan o solucionan sus dificultades.

4.4.Competencia social

Capacidad para reconocer las emociones en los demás y saber mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es saber escuchar, así como atender también a su comunicación no-verbal.

Escuchar es prestar atención a lo que se oye. Los niños abren sus oídos dispuestos a transportarse al mundo del cuento, y sin darse cuenta, están aprendiendo a centrar su atención. Además cuando se lee un cuento a un niño, se siente importante y querido y eso le ayudará a tener una mayor confianza en el mundo que le rodea.

Empatizar 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.

Cuando desarrollamos la empatía, las emociones de los demás resuenan en nosotros. Sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas los provocan.

Es importante aquí hacer una distinción entre la empatía y la simpatía. La simpatía es un proceso que nos permite sentir los mismos estados emocionales que sienten los demás, los comprendamos o no.

La empatía es algo diferente: involucra nuestras propias emociones, y por eso entendemos cabalmente los sentimientos de los demás, porque los sentimos en nuestros corazones además de comprenderlos con nuestras mentes.

La empatía es una competencia propia de la inteligencia interpersonal que nos facilita el camino hacia la tolerancia y el altruismo, dos valores fundamentales para una convivencia armónica.

Esta es otra de las sagradas misiones de la lectura: ampliar la visión, experimentar a través del otro problemas y situaciones a veces complejas y ello provoca aumentar el espacio en la mente para que quepa todo lo que es diferente, lejano, extraño sin

provocar miedo a lo desconocido, porque, aunque no lo hemos vivido, nos suena familiar porque lo hemos leído e imaginado.

Gracias a los cuentos, el lector tiene la posibilidad de multiplicar o expandir su experiencia a través de las vivencias de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. El libro amplía la experiencia del mundo propio, le lleva a otros tiempos, otros lugares, otras formas de vivir y soñar, le asoma a realidades desconocidas

No olvidemos que el desarrollo de la empatía es uno de los elementos más importantes para la prevención de la violencia y es una de las habilidades emocionales que ayudan a tener unas relaciones interpersonales satisfactorias.

Los relatos nos enseñan que los problemas se pueden solucionar de diferentes maneras, unas veces más acertada que otras, pero al final, casi siempre aparece la solución adecuada que trae felicidad y sosiego a los protagonistas.

Los cuentos contribuyen al proceso de socialización, pues en ellos se aprenden valores de cooperación, a conocer las normas morales y como son necesarias para convivir. Contienen mensajes educativos y valores morales importantes y ayudan a los niños a superar las dificultades con las que se encuentran a lo largo del crecimiento. De ahí que, a veces, el niño insista en la repetición del mismo cuento, porque necesita acabar de captar el mensaje que ese cuento le transmite y la solución que ofrece a su propia problemática.

5.Conclusiones

En definitiva y a modo de conclusión, para que los cuentos favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional, además de divertir, sorprender y enganchar al lector, deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Que aparezcan con claridad diferentes emociones y si son adecuadas o no ante determinada situación (por ejemplo, no abundan los cuentos donde se expliquen las diferentes formas de sentir culpabilidad o vergüenza)
2. Que los lectores se puedan identificar fácilmente con los personajes y sentir lo ellos sienten.
3. Que muestren igualdad ante la expresión emocional de niños y niñas.
4. Que defiendan el derecho a la expresión frente a la represión.

5. Que las ilustraciones, en caso de que las haya, muestren con claridad la expresión gestual de los personajes a través del movimiento de boca, ojos y cejas.
6. Que la ilustración sea coherente con el texto o con las emociones que están sintiendo los personajes
7. Que permitan al lector adentrarse en su corazón y le ofrezcan la posibilidad de ampliar su mundo emocional a través del mundo emocional de los personajes.

La lectura, por lo tanto, puede ayudar a educar las emociones de los lectores, invitándoles poco a poco al ejercicio de escribir. Pero, como el deseo de leer de no es innato, requiere que alguien lo siembre, lo contagie, lo invite. En este proceso, lento y gradual, el lector necesita un intermediario, un animador que facilite sus primeros contactos con los libros, que le ayude a descubrir la emoción y la diversión que encierran, que mantenga su interés en ellos hasta que lleguen a formar parte de su vida cotidiana.

Por ello el objetivo de cualquier actividad de promoción de la lectura, a través de sus diferentes agentes, familia, escuela, bibliotecas, programas sociales, etc,... debería ser formar lectores que piensen y sientan, capaces de construir sentido de las obras que leen, que utilicen la información y el conocimiento para su propio desarrollo y para aprender a convivir.

35. La música: productora y canalizadora de emociones en el primer ciclo de educación infantil: Experiencia en un Centro de Educación Infantil

•

Felipe Jiménez Mediano

CEI “Trotamundos” Ciudad Real

1. Presentación

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 “clín” 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.

Music arises emotions. Otherwise cannot be explained why children burst out laughing when they listen to the “Typewriter Symphony” and then suddenly begin to clap and stamp on the floor when the bell of the typewriter “rings” after a given number of beats. Moreover, music builds social relations that stem from the self-concept, from the knowledge of other people’s attitudes, and from accepting that each classmate lives the music in a different way. That is emotional intelligence, which from a very early age starts to build up as one of the main constructs in personal development, and which we train through the music from every single parameter and in all the ways.

2. Introducción

La finalidad principal de la comunicación es la difusión de una experiencia educativa en relación a la música como elemento generador y canalizador de emociones en el primer ciclo de educación infantil.

La experiencia nos genera interrogantes en relación a los distintos fenómenos que se suceden en la práctica de aula, y que en relación a este eje temático se corresponden con la necesidad de conocer el grado en que la enseñanza musical en el primer ciclo de

educación infantil incide y sirve como canal para el desarrollo emocional. ¿La música genera emociones? ¿Es la música es canal de emociones? ¿Cómo se manifiesta en los alumnos/as de 10 a 36 meses y a través de la música?

3. Objetivos generales

- o Analizar los momentos concretos en los que las emociones se hacen presentes en el desarrollo musical en el aula.
- o Poner en valor la música en relación al desarrollo socio-emocional, como herramienta fundamental para el fomento de la interacción personal.
- o Identificar qué ámbitos de la educación musical inciden en mayor medida en el desarrollo y utilización de emociones en el niño y la niña de educación infantil.

4. Contenidos

La música como generadora/productora de emociones y música como canalizadora de emociones.

- La música como factor generador de interacción emocional (competencia emocional. Aprender emociones) que potencia las relaciones sociales. Partimos de la idea de que para la socialización es necesaria la interacción emocional.
- El trabajo con matices musicales: herramienta para el control emocional.

5. Metodología

La observación directa durante el trabajo de aula se conforma como principal instrumento de recogida de datos. El estudio longitudinal caracteriza el método de análisis utilizado, con un seguimiento ininterrumpido que dura casi dos años.

6. Conclusiones:

De la observación y el análisis durante el trabajo en el aula como especialista de música en el centro de educación infantil y atendiendo al impacto de las emociones, identificamos una capacidad especial de la música como elemento que, de un lado provoca emociones a través de todos sus parámetros y matices, y de otra parte, sirve como canal para expresar y manifestar emociones. Las actitudes de los alumnos/as, las distintas predisposiciones que manifiestan con según que estímulos musicales nos ofrecen información relevante acerca del proceso emocional que se desarrolla en el alumno en relación al hecho musical.

Es muy revelador atender a las actitudes que muestran los alumnos y alumnas de entre 10 y 36 meses en relación a diferentes músicas; así por ejemplo, no es lo mismo trabajar una melodía sencilla, de modo mayor, con una estructuración fácil, intuitiva y a tempo medio-rápido; que otra melodía menor, con diferentes timbres y ritmos menos predecibles. No sólo varía las emociones que se generan y se producen, y que se reflejan en los movimientos que los se realizan, los gestos que se adquieren... si no que varía el proceso de canalización de la emoción vislumbrado en la forma de crear diferentes estructuras musicales que a partir de ahí le son propuestas con toda la intención pedagógica de desarrollo competencial de todas sus capacidades personales.

Esto nos conduce a una cuestión, la niña y el niño de entre 10 y 36 meses, ¿Canaliza o externaliza toda la emoción que se genera en él? La observación directa nos hace ver que no en todos los casos se manifiesta igual, y que en muchas ocasiones, incluso en esta edad, se reprimen emociones, se controlan y se inhiben conductas emocionales que quizá no deban ser tan limitadas. Una de las tareas más importantes pues del proceso pedagógico que seguimos en el aula de educación infantil en relación a la educación musical, es la de tratar de que no se pierda ni una sola de las sensaciones, ni un solo gramo de emoción que la música haya generado, porque en la medida que la niña sea capaz de canalizar, externalizar o expresar su propia emoción, la que se ha engendrado en su propio cuerpo, experimentará desarrollo y crecimiento personal, social y afectivo.

Con mucha relación con el trabajo y desarrollo de las emociones hacemos referencia a la inteligencia emocional. Eva Adam (Aula de Innovación Educativa, n. 11, pp 35-40, mayo 2002) establece que dentro de esta se asocian una serie de habilidades que toman parte de esta competencia y que tienen que ver con la autoconciencia, el control de las emociones, la capacidad de automotivación, la empatía y las habilidades sociales. En este sentido, la música, y así lo identificamos en la práctica, guarda especial vínculo con el desarrollo de la interacción en el aula, con el fomento de las relaciones sociales, que tanto tiene que ver con el desarrollo de la empatía, con la identificación de emociones de otros... con la inteligencia emocional en definitiva.

Por último, una de las principales evidencias que se ponen de manifiesto en el aula y que hemos podido observar con la práctica docente es la importancia del ritmo y el uso de matices musicales, como herramienta para el control de emociones, para la manifestación y expresión de las mismas, a través del trabajo colectivo y social, muy en la línea de la interacción emocional de la que anteriormente hablábamos.

Es muy habitual presenciar, en actividades sencillas como puede ser el trabajo del tempo a través de un tambor, una muy diversa forma de manifestar y producirse emociones. Escenas tan diversas ante un simple cambio de tempo que nos hacen ver de qué manera influye este elemento musical en las emociones del niño.

Del mismo modo, la intensidad. Volvemos a hacer referencia a las diferentes formas de desarrollar y canalizar emociones. Muy curioso es atender al momento en el que trabajamos la intensidad a través del pandero, observando cómo el momento en el que se recibe la baqueta para golpear el parche suscita los más diversos estados de ánimo y predisposición para la actividad.

En definitiva, la música genera “cosas” dentro del cuerpo y la mente del niño y la niña de entre 10 y 36 meses, lo observo desde el momento en el que miro y me mira el niño a través el cristal de su clase cuando me ve llegar con mi *carrito* de instrumentos y la guitarra “a cuestas”.

7. Referencias bibliográficas

- ADAM, E. (2002). Grupo de investigación DI-AAL “Aula de Innovación educativa” (35-40). Universidad Politécnica de Barcelona.
- ADAM, E. (2003). *Emociones y educación*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- AZAEI CABALLERO-MENESES, J. (2010). *Influencia del tempo de la música en las emociones*. Revista colombiana de psicología. Universidad Autónoma de México.
- LARCÁRCEL MORENO, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. Educación nº 20-21. Universidad de Murcia.
- SANTOS REGO, M.A. (1990). *Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación*. Revista Española de Pedagogía, (185), 53-78.

36. Cuerpo – mente – emoción (Alfabetización Emocional)

Pilar Langarita Aldea

Educación de Personas Adultas
Ayuntamiento de Calatorao (Zaragoza)

1. Presentación

El trabajo que desarrollo desde hace casi 30 años en Educación de Personas Adultas me ha colocado ante un colectivo que, en su mayoría, no siente la necesidad de conocer, trabajar o educar sus emociones lo que no significa que no puedan beneficiarse al hacerlo. Las formaciones que he hecho para responsabilizarme de mis emociones y de sus efectos, a lo largo de estos años, me ha permitido elaborar una serie de herramientas que he utilizado en mis clases y que ahora son usadas y reconocidas por el alumnado que las ha experimentado.

The work that I have been developing since almost 30 years in Adult's Education has put myself against a collective, who as a majority, don't feel the necessity of knowing, working or educating their emotions, what doesn't mean that they can't benefit from doing it. Trainings that I have done to take chase of my emotions and their effects, along all of the years have allowed me to make a series of work tools which I have been using in my lessons and that now, are used and known by pupils who have tried out.

2. Introducción.

Atención: Lo que vas a leer a continuación no es un estudio científico, es el diario de un viaje personal y profesional de emociones, sentimientos y vivencias a través de diferentes técnicas, ciencias y escuelas que sí lo son.

La Inteligencia Emocional es un término relativamente nuevo. Las teorías originadas alrededor de la idea de que hay una inteligencia, además de la intelectual, que es tan o más importante que ésta en la vida de las personas, tienen tan sólo unas décadas. Sin embargo, esto no supone que el estudio de las emociones, su elaboración, la posibilidad de mejorarlas si se detectan procesos nocivos...no pudiera hacerse antes de esta época.

Cualquier proceso psicológico, psicoterapéutico, corporal, emocional... aumenta la capacidad de respuestas más sanas ante cualquier situación de vida y, si esto no se hace,

la vida misma es la mejor terapeuta en su empeño constante de presentarnos una y otra vez, situaciones similares y personas con estructuras caracteriales del mismo tipo que aquellas que nos causan conflicto para que podamos cambiar nuestra posición ante ello. Y cuando se comienza cualquier proceso de cambio, se quiera o no, con consciencia o sin ella, se origina un cambio en las situaciones y personas que nos rodean. Si como es mi caso, la actividad laboral que se realiza tiene que ver con grupos de personas, antes o después, se observa la influencia que el trabajo emocional tiene en esos grupos. La terapia de un miembro mejora a quienes están en contacto con él. Un profesor o una maestra se convierten así, en la mejor herramienta de Inteligencia Emocional en su aula.

3. Desarrollo

Y ese ha sido mi camino, mi propia existencia me colocó ante estímulos que viví como positivos o negativos y me acercó a personas que amé o rechacé y que me colocaron en la necesidad de hacer algo conmigo misma y no sentirme “analfabeta” en el manejo de estas relaciones. Cuando leí a Goleman, ya llevaba un tiempo inmersa en mi interior y trabajando en mi desarrollo personal. Tardé varios años en darme cuenta que no eran dos caminos diferentes y sin contacto. Son caminos diferentes para llegar al mismo lugar: ser más felices. Y éste es el que yo recorrí, perdón, el que estoy recorriendo.

Como la mayoría de las personas de mi generación, recibí una formación académica y familiar al uso que, unida a mi carácter de marcada tendencia racional, me permitió ser reconocida como una persona lista e inteligente, se me valoraban los estudios realizados y sentí el placer que produce poseer muchos de los requisitos que eran socialmente apreciados.

Sin embargo, mis relaciones con otras personas y con mi familia no eran del todo satisfactorias. Las incongruencias que observé en mi alumnado, al comenzar a trabajar como maestra en Educación de Personas Adultas, entre su discurso racional y lo que exteriorizaban a través de su comportamiento, me permitieron observar que no es lo mismo pensar o creer en algo que sentirlo y llevarlo a la práctica. Y, más que nada, lo que viví en mi vida personal al ser madre, cuando comprobé que mi arquetipo maternal, asumido intelectualmente, no se correspondía con lo que podía expresar como madre, me llevaron a desconfiar de lo que pensaba, me atreví a darme cuenta de que me creía feliz pero me sentía infeliz. Mucho de lo que aparecía claro y organizado en mi pensamiento se estrellaba contra un muro emocional, que no sabía desde cuando estaba ahí y me llevaba a repetir una y otra vez aquello que negaba mi razón. Pedí ayuda.

La recibí de todas aquellas técnicas de las que hablo a continuación y que pasaron a formar parte de mi vida y de mi trabajo ya que, todo lo que integraba y experimentaba como bueno, iba a mis clases, unas veces como parte de la programación académica y otras, como algo que ya era propio de mí. Lo había vivido, ejercitado, sentido e integrado como las tablas de multiplicar.

El libro “*El cuerpo tiene sus razones*” de Thérèse Bertherat (no olvidar que mi primera impresión siempre es intelectual) fue un revulsivo que me llevó a buscar alguien en España que hiciera ese trabajo, la antigimnasia, o algo similar. Y encontré la **diafreoterapia**, técnica que añade al trabajo corporal de la antigimnasia, una buena base de conocimientos emocionales y psicológicos para poder elaborar las respuestas, que a lo fisiológico, tienen las personas que asisten a estos talleres o sesiones individuales.

La diafreoterapia viene de los descubrimientos hechos por Françoise Mézières (método Mézières) en fisiología muscular y busca este fin: liberar los ganglios simpáticos del sistema nervioso neurovegetativo del círculo vicioso en el que suele encontrarse, dolor-defensa-contracción muscular-dolor para restablecer así un funcionamiento más sano.

A través de Thérèse Bertherat (antigimnasia) se aprende a aplicar estos conocimientos en grupo y las personas participantes aprenden por sí mismas a descubrir sus contracciones y a relajarlas.

Las teorías de Reich dicen que el carácter se construye como respuesta a diferentes experiencias vividas, sobre todo en la infancia. Este carácter marca el comportamiento en la vida cotidiana, en las relaciones personales y con el entorno; pero también está reflejado en una actitud y forma corporal que se ha ido construyendo como resultado de los bloqueos realizados con el propósito de impedir el sano fluir energético que permitiría tomar conciencia y sentir el cuerpo.

Lowen dice además, que si a una estructura de carácter le corresponde una morfología corporal, también le pertenece una forma concreta, determinada, inconsciente y propia de posicionarse, expresarse o inhibirse ante cualquier situación vivida, especialmente si se percibe como estresante, peligrosa o conflictiva.

En diafreoterapia se intenta armonizar la forma corporal, trabaja con un método muy preciso sobre lo que Reich denominó la coraza muscular, Mézières desarrolló un instrumento maravilloso para actuar directamente sobre las estructuras caracteriales que aprisionan la manifestación plena y sana del ser humano.

Al poner de nuevo a las personas en el eje corporal se liberan, no sólo los ganglios simpáticos, sino además la emoción reprimida y se abre así la vía a que la experiencia

traumática pueda hacerse consciente de nuevo. Esto ayuda a liberar el sistema defensivo construido sobre ella, que, manteniendo las contracciones profundas, son las causantes de los bloqueos energéticos, psicológicos y corporales creadores del sufrimiento actual. Aunque yo recibí toda esta información mientras me formaba como diafreoterapeuta y hacía mi propia terapia personal, en los **talleres de diafreoterapia** no se explican éstas ni otras teorías, las personas que asisten a ellos, llegan con ropa cómoda, se descalzan, comentan cómo están, qué aparece con más presencia ahora en sus vidas, las consecuencias, si las ha habido, de la última sesión y se tienden en el suelo.

Comienzan a respirar, a espirar con la mandíbula suelta y exhalando el aire como si quisieran empañar un cristal. Simplemente esto, les permite relajar la garganta, el comienzo del tubo respiratorio y, por un fenómeno físico, se relaja también su final que se encuentra en el diafragma (de ahí el nombre de diafreoterapia). El diafragma es el primer músculo que, junto con la respiración, se contrae para no *dejar pasar* (diafreo significa, en griego, dejar pasar) cualquier sensación o emoción que se percibe como conflictiva. Esto no es una técnica respiratoria, se trata de liberar esa respuesta automática del cuerpo de cerrarse, bloquearse y no sentir aquello que, a menudo inconscientemente, se desea evitar.

En cada sesión se realiza un viaje diferente a algún lugar dentro del cuerpo siguiendo las indicaciones de la profesora. Se lleva el cuerpo, a través de diferentes posturas y movimientos muy lentos y conscientes que estiran globalmente las cadenas musculares, hacia su eje y en este proceso, la musculatura se relaja, la respiración se libera, el cuerpo se flexibiliza, se evitan compensaciones y en muchas ocasiones aparece el dolor oculto, los mecanismos de defensa, las tensiones profundas y las emociones que los produjeron y que, una vez traídas al presente, vividas, exteriorizadas y aceptadas como propias, dejan lugar para algo nuevo y mejor, el deseo de dar y recibir amor.

No se aprende sobre salud, se viven e integran actitudes y vivencias sanas al descubrir que nuestro cuerpo es la casa en la que habitamos y que tiene algo más que fachada, que es una enorme biografía de todos aquellos momentos vividos con dolor, no procesados, de todas esas ocasiones en las que no hemos recibido el amor que necesitamos.

A través de nuestro cuerpo se aprenden posturas que alivian dolores y se ven desaparecer mil indisposiciones como: migraña, estreñimiento, ansiedad, insomnio, trastornos circulatorios, digestivos... y a la vez, se descubre por qué existen problemas con la pareja, por qué el dinero se escapa de las manos, por qué se permite la invasión del espacio propio, por qué cuesta concretar o llevar a cabo proyectos personales, por

qué hay un enfado casi permanente o no se da permiso a la experiencia del placer, el amor y la alegría.

Una sesión semanal de diafreoterapia es una escuela permanente de salud física, mental, emocional y psíquica.

Las personas que asisten a estas clases, llegan a ellas con demandas muy concretas: dolor físico, ansiedad, problemas respiratorios... y cuando están en el aula se encuentran con:

Una mejoría en su forma de respirar (tal como es nuestra **respiración** así nos nutrimos de la energía vital). El ritmo y la frecuencia de la respiración están íntimamente conectados con los estados emocionales y mentales. De hecho, las emociones y la mente hacen que la respiración varíe, por lo tanto, si se controla la respiración, se empieza a ganar control sobre las emociones y la mente. El hacer más lenta la respiración, se calma la mente y se equilibran las emociones. Y, cuando una emoción toma el mando, se puede cambiar el ritmo respiratorio y colocar a ésta en un lugar más manejable.

Aprenden a relajarse (la relajación despierta el lado derecho del cerebro que gobierna el sistema inmunitario, la originalidad, la intuición, lo holístico). Cualquier movimiento que hacemos consiste en un impulso nervioso que contrae un músculo. Lo natural sería que, al no haber movimiento, la contracción muscular desapareciera. Tal cosa no sucede. Por desgracia, vivimos en un estado permanente de tensión. Los dedos crispados, mordiéndonos los labios, o el ceño fruncido, los músculos en tensión, causados por conflictos, preocupaciones, ansiedades y miedo. En pocas palabras, el estado pasivo consciente es casi desconocido en nuestra vida cotidiana y es a través de la relajación que se puede lograr, en primer lugar, eliminar contracciones, sentir un completo reposo, ser conscientes de nuestros problemas y, más profundamente, imaginar soluciones, disponernos a sanar física, mental y emocionalmente, conectar con nuestro inconsciente y disponernos a respuestas y trayectos diferentes a las habituales.

Las premisas que reciben las sitúan continuamente en el aquí y ahora, único lugar en el que pueden hacer y permanecer.

Se dan cuenta de lo que ocurre en su cuerpo, su mente y qué emociones tienen al respecto (el darse cuenta, aunque parezca una perogrullada, es imprescindible para generar cambios).

Se mueven o posicionan ayudadas por imágenes mentales que relacionan su cuerpo con la emoción que manifiesta esa zona corporal o ese gesto (la **visualización** aporta

imágenes mentales que generan una emoción y siempre son previas a una respuesta corporal y actitudinal).

Si en estas posturas o movimientos experimentan dolor, aprenden a quejarse, a mostrar qué les ocurre, a pedir ayuda y a responsabilizarse de su estado.

Cuando hablan de cómo están o cómo ha sido su experiencia de la clase son remitidas, una y otra vez, a hablar en positivo, fijar su atención en el progreso hecho en vez de en el camino que aún queda por recorrer, a hablar en primera persona y no generalizar o dar por supuesto que su emoción es la que ha vivido el resto y desprograman sus patrones lingüísticos (la Programación Neurolingüística, PNL, se ocupa de la influencia de nuestra forma de hablar en nuestra programación mental, nuestro sistema nervioso para cambiar nuestro modelo de conducta, nuestra forma de comunicación y nuestras emociones).

En muchos momentos, logran entrar, a través de su cuerpo, en un estado meditativo del que siempre hablan con placer, ternura y paz (la meditación ayuda a conectar con nuestro verdadero ser, detiene la generación de pensamientos y determina la calidad de vida que llevamos).

Todo esto, o algunas de estas propuestas y en mayor o menor medida, provoca que la evaluación que realizan las personas demandantes de estas clases, sea, al principio, una respuesta a los motivos que las trajeron: “Tengo menos dolores”, “tomo menos calmantes”, “este invierno no he tenido que quedarme en la cama por culpa de las cervicales, las lumbares...” y más adelante, a veces después de algunos años, su lenguaje se transforma y muestra otras actitudes y aptitudes: “Mi vida es mejor, estas clases son un espacio para mí, para conocerme y para cuidarme”, “tomo las cosas de una forma más sana para mí y los que me rodean”, “estoy más feliz, más alegre y trato de no faltar a ninguna clase”, “sé reconocer lo que siento y he aprendido a cambiar mis emociones si es lo que quiero”... Para mí, como maestra, es el mayor estímulo para seguir por este camino y acompañar a estas personas a transitar por el suyo.

Hay otro colectivo que se acerca al Aula de Educación de Personas Adultas con otra demanda. Son de una edad más avanzada, la mayoría del género femenino y tienen miedo a perder la memoria, a que su mente deje de ser la que es e incluso, alguna ya padece el desasosiego propio de haber vivido experiencias que califican de “olvidos importantes” o cambios en su día a día que les entristecen y asustan.

La dinámica que utilizo con ellas es la misma que la relatada antes aunque con propuestas diferentes. Para empezar no están en un aula diáfana y enmoquetada sino en otra al uso, con mesas y sillas.

Aún así, el comienzo es casi siempre con movimiento físico a través de ejercicios de: Kinesiología para centrar y conectar la mente y el cuerpo y recuperar la capacidad innata de sanación.

Brain Gym que mejora la capacidad de aprendizaje y ayuda a desarrollar las capacidades creando nuevas conexiones que integran aspectos mentales, emocionales y conductuales.

Sencillas tablas de Tai Chi, una práctica físico-espiritual, que es provechosa para la salud, ayuda a entrar en el interior, calma la mente y la respiración.

Los pasos mágicos de Carlos Castaneda, las danzas de Gurdjieff, ejercicios de ojos, respiratorios, masajes en la cabeza...

Tras sentirse más enérgicas y centradas se sientan y comienza la actividad más racional pero que, también pasa por otros lugares además del cerebro.

Hay un tiempo para pintar mandalas. Lo hacen hacia dentro si están muy centradas en lo exterior, hacia fuera si están depresivas o bajas, eligiendo los colores con los ojos cerrados para que la intuición les ayude en el momento presente, con una única gama de colores elegida por ellas para, más tarde, pintar el mismo mandala con el color complementario, con los colores adjudicados por la colorterapia a sus dolencias personales... y hablan de cómo les hace sentir el hacerlo así o el aspecto que tiene su mandala al finalizar.

Cada día, hacen en clase tres líneas de grafoterapia, reciben una frase que suele tener un mensaje en positivo (psicología positiva) de algunas de sus quejas, por ejemplo: “Disfruto de mi vida de persona madura y experimentada. “

Estas frases están escritas en una letra redondeada, ligada, vertical y centrada. Se adaptan a la anchura de dos líneas en las que se inserta el texto y lo que se hace en clase, tiene diferentes posibilidades de interacción:

Si tenemos un modo propio de escritura que muestra cómo somos, escribir copiando un modelo nos ayuda a situarnos en otra forma de comportamiento.

Al imitar una letra centrada, redondeada, ligada, vertical... y que se ajusta al espacio comprendido entre las dos líneas se van deshaciendo las actitudes mentales rígidas que dirigen nuestra mano y el funcionamiento cerebral empieza a admitir otras posibilidades

que generan cambios en el estado de ánimo, la relación con el espacio y con las demás personas.

Primero se realiza una línea con la mano no dominante, aprendiendo así a trabajar con lo no acostumbrado, lo inesperado y a despertar el lado no usual del cerebro (algunas alumnas ya han comprobado la ventaja de haber hecho eso al tener algún problema con la mano o brazo habitual).

En segundo lugar, invierten el sentido de la hoja de papel y tratan de copiar el texto boca abajo para romper el arquetipo cerebral de escribir letras con sentido y deshacer el abecedario en una serie de líneas, curvas, bucles... (Dibujar con el lado derecho del cerebro).

Terminan con la tercera línea, de nuevo al derecho y con la mano dominante para poder colocarse en su lugar habitual y de confianza aunque de una forma centrada, redondeada, ligada... tal y como es el modelo del escrito que copian.

La propuesta es cambiar el modo cómo una persona escribe, para que consecuentemente cambien su carácter, sus procesos mentales, su psicología.

A todo esto, se suman todas aquellas actividades típicas de clases de este tipo, ejercicios de memorización, pasatiempos, alimentación indicada o contraproducente para su situación, añadiendo, siempre que es posible una actitud de **atención plena**, lenguaje positivo y creativo y, de fondo, música.

Es hermoso comprobar cómo, cuando la clase está más alterada y hay más ruido, se oye de fondo música relajante, ondas alfa, los clásicos o música melódica y, poco a poco, se va instaurando el silencio, la calma (musicoterapia). Si el estado de ánimo en el que se encuentra la mayoría es de queja, de ligera depresión o tristeza por algún acontecimiento ocurrido en nuestra comunidad, la música también les ayuda a través de la percusión, el ritmo y los tonos y compositores enérgicos. A veces, es suficiente con empezar a reír o que cuenten anécdotas graciosas. Y cuando llega la hora de irse a casa, hablan de la rapidez con la que pasa el tiempo en estas clases, de lo tranquilas que se van y cómo llevan estas actividades a su tiempo libre y a los momentos en los que se encuentran más nerviosas, irritadas o preocupadas.

Saben que todo lo anterior no es para evitar las emociones llamadas “negativas”, han aprendido a reconocer todo lo propio como bueno y que lo sano es aceptarlo, reconocerlo, descubrir la causa y trabajar con ella. Lo que aprenden y experimentan es la posibilidad de no instaurarse en actitudes rígidas y repetitivas, propias de su carácter y de la simbiosis con el medio, el precio personal o en salud que pagan por ello y los

beneficios que obtienen cuando se responsabilizan de lo que piensan, lo que sienten y lo que necesitan.

Cualquiera de estas técnicas pueden ser un útil y maravilloso instrumento en cualquier aula donde se encuentren personas de cualquier edad. A pesar de que la educación aún presta mayor atención a lo reglado, lo racional y a la adquisición de conocimientos, no podemos olvidar que en las leyes educativas y en el plan de cualquier centro de enseñanza, siempre se hace referencia al desarrollo personal del alumnado, a su globalidad y a todas las facetas que lo constituyen.

Es mi deseo que las personas que se dedican a la enseñanza, puedan emocionarse y crecer (enseñamos mejor lo que más necesitamos aprender) realizando su trabajo y contagiando a quienes tienen la suerte de compartir su horario y sus vidas.

Por último, deseo hacer constar que, como en todos los lugares en los que se reúnen un grupo de personas, aparecen conflictos, diferencias de opinión, roces, rivalidad, orgullo, competencia y toda la gama de miedos y arquetipos caracteriales propios del ser humano. Si yo estoy centrada en ese momento y no me he dejado llevar por mi estructura psicológica, siempre utilizo las magníficas herramientas aprendidas en la psicoterapia gestalt y en el programa SAT de Claudio Naranjo.

Con ambas he descubierto lo emocionante de poder colocarme y ayudar a colocarse en el aquí y ahora, en el darse cuenta, a ponerse en el lugar de los demás y descubrir los mensajes propios y ajenos, interiorizados desde la más tierna infancia. Desde ahí, aparece un arcoíris de emociones ocultas, negadas, soñadas, idealizadas que, tras un camino más o menos largo nos permiten llegar al mismo lugar:

Todos buscamos lo mismo, afecto, todos necesitamos llenarnos de lo que nos faltó y nos falta, cariño y ternura, todos somos mejores cuando atendemos a lo que nos acerca y nos une, todos nos curamos con amor.

Bibliografía

ALBERT GUTIERREZ, JUAN JOSÉ (2009). *Ternura y agresividad. Carácter: Gestalt, Bioenergética y Eneagrama*. Madrid. Mandala Ediciones

BERTHERAT, THÉRÈSE Y BERNSTEIN, CAROL. (1989). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y Antigimnasia*. Barcelona. Ediciones Paidós.

CASSO, PEDRO DE. (2003). *Gestalt, terapia de autenticidad*. Barcelona. Editorial Kairós.

DENNISON, PAUL E. Y GAIL E. (1997). *Brain Gym. Aprendizaje de todo el cerebro*. Barcelona. Robin Book

- EDWARDS, BETTY. (1994). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona. Ediciones Urano.
- LARA RIVERA, AHIMSA. (2005). *El mensaje secreto del mandala*. Barcelona. Ediciones Obelisco.
- NARANJO, CLAUDIO. (2012). *27 personajes en busca del ser*. Barcelona. Ediciones La llave.
- PERLS, FREDERICK S. (2007). *Yo, hambre y agresión*. Madrid. Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- RIBEIRO, LAIR. (2006). *La comunicación inteligente*. Barcelona. Editorial Planeta.
- SCHANAKE, ADRIANA. (2007). *Enfermedad, síntoma y carácter*. Chile. Editorial Cuatro Vientos.
- SCHWARZ, ALJOSCHA A. Y SCHWEPPE, RONALD P. (2009). *Guía fácil de PNL*. Barcelona. Ediciones Robinbook.

37. Coaching e hipnosis como autopista hacia la salud

Teresa Logroño Torres

Pilar Relancio Gutiérrez

Hospital General de la Defensa de Zaragoza

1. Presentación

El objetivo de la comunicación es transmitir la importancia y eficacia de la aplicación de técnicas del hipnoterapeuta y life-coach a las personas, como medidas tanto preventivas como paliativas para la salud

El método empleado a través de las técnicas propias del coach, como el proceso emocional básico, ejercicios de visualización, ejercicios de cambios de perspectivas, trabajos con la línea del tiempo entre otros, se consigue que la persona se conozca e identifique sus emociones y sus recursos, así alcanza el máximo potencial y alivia los niveles de nerviosismo e incluso ansiedad; y las técnicas del hipnoterapeuta de profundización y sugestión, útiles para que reconozca estímulos emocionales subconscientes, recupere anclajes en memoria para resolución de conflictos y supere sus miedos.

Como resultados valoramos la importancia que tiene el autoconocimiento de emociones, sentimientos, valores, creencias y comportamientos de las personas, para posterior identificación y mejora de los síntomas físicos, a través de la aplicación de diversas técnicas complementarias, de coaching e hipnosis para una mejora en la calidad de vida y la salud.

2. Introducción

SALUD (OMS) «La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.»

Para conservar el bienestar físico nos han enseñado a llevar a cabo unos hábitos higiénicos-dietéticos consistentes en:

Descanso adecuado

Dieta equilibrada.

Práctica de ejercicio físico

Realización de inmunizaciones adecuadas (el calendario vacunal...).

Pero ¿nos han enseñado que debemos hacer para lograr el bienestar mental y social?

Sabemos que poseer salud mental según la OMS, no es sólo la ausencia de trastornos mentales, se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad.

Para ser conscientes de nuestras capacidades, debemos saber que la conciencia no es solo una programación biológica, con instrucciones genéticas, sino que es capaz de dirigir su propio e independiente curso de acción.

Por ello, tenemos que aprender a conocer y controlar nuestra experiencia interna, nuestros propios impulsos.

En nuestra cultura pensamos que si adquirimos riqueza, condición social y poder, seremos felices, pero estos símbolos nos distraen de la realidad, puesto que la calidad de vida no depende directamente de lo que los demás piensen de nosotros o de lo que poseamos, sino de cómo nos sentimos con nosotros mismos y con lo que nos sucede; Por lo que para mejorar la calidad de vida y por lo tanto la salud hay que mejorar la calidad de la experiencia.

Un ejemplo son las personas que tienen la capacidad de transformar la adversidad en un desafío, consiguiendo el disfrute (CSIKSZENTMIHALYI MIHALY. *Fluir (Flow)*). Una Psicología de la felicidad.2010)

¿Cómo podemos comenzar a controlar nuestros impulsos, experiencias y contenidos de nuestra conciencia?

¿Cómo podemos afrontar emocionalmente de forma sana una pérdida de un ser querido?

¿Cómo afrontamos un enfado? ¿Tenemos palabras amables con nosotros mismos?

Las personas tienen que aprender que la emoción es una respuesta a un fenómeno cerebral (subconsciente + consciente) no vinculado necesariamente al pensamiento.

Numerosas investigaciones documentan como la influencia de una tensión permanente mantenida en el tiempo, unido a factores genéticos y ambientales provocan determinadas enfermedades.

En esta línea sabemos que la emoción tiene su propia neuroquímica, siendo el sistema límbico el responsable de los procesos emocionales básicos, gobierna muchos procesos fisiológicos del cuerpo, influyendo en la salud física, en el sistema inmunitario y en los órganos fundamentales del cuerpo.

¿Pero cómo un estado de continua preocupación, miedo, ira entre otras emociones puede llevar a la persona a padecer un estado de estrés tal que llegue a enfermar?

Cuando a nuestro cuerpo lo sometemos a situaciones donde las creencias de la persona choca con los valores, cuando tenemos emociones, sentimientos, pensamientos negativos, comportamientos inadecuados incapaces de controlarlos, creamos un estado de estrés y nuestro organismo responde de la misma manera que a una situación de emergencia (Cannon pionero en el reconocimiento del sistema nervioso simpático acuñó la frase: “*respuesta de lucha y huida*”). En todas estas situaciones se pone en marcha una parte del sistema nervioso autónomo, el sistema nervioso simpático. (HOPFFGARTEN VON A. Investigación y Ciencia.2013) Este sistema hace que se active el hipotálamo (estructura localizada en el cerebro), que a su vez , envía señales a través de las fibras nerviosas del SNS a la médula suprarrenal, glándula que segrega las hormonas del estrés, adrenalina y noradrenalina. Además el hipotálamo produce la hormona liberadora de la corticotropina (CRH) llegando a la hipófisis (glándula endocrina en la base del cráneo) libera otro mensajero químico: la hormona adenocorticotropa (ACTH), que a través de la sangre pasa a la corteza suprarrenal liberando otra hormona del estrés el cortisol.

La segregación de estas hormonas esporádicamente activan órganos del cuerpo, algunos de ellos vitales, para cumplir la función de alerta, huida, lucha según la situación

Pero cuando la activación de las hormonas se alarga en el tiempo y de forma continuada, se producen lesiones en diferentes órganos. (SAPOLSKY RM. 2012)

Intervienen en el sistema vascular, el corazón quintuplica su actividad, la frecuencia del corazón y la presión sanguínea aumentan (hipertensión), por lo que aumenta la fuerza por la que la sangre circula por los pequeños vasos, éstos al trabajar más duramente para regular el flujo sanguíneo, sus músculos son más densos y los vasos se hacen más rígidos y aumenta la presión sanguínea y así sucesivamente. La sangre regresa al corazón con más fuerza y al chocar contra la pared muscular se adensa produciendo una hipertrofia ventricular izquierda presentando ritmo cardiaco irregular. El punto de bifurcación de los vasos es más sensible al aumento de presión ya que se desgastan y se desgarran, lugar donde se acumulan con más facilidad placas de ateroma (grasa, glucosa, colesterol, plaquetas...); por lo que pueden producirse hipertensión, aterosclerosis, angina de pecho, infarto cardiaco, infarto cerebral (SAPOLSKY RM. 2012)

Según refiere SANDIN B. en su artículo “Papel de las emociones negativas en el trastorno cardiovascular: un análisis crítico”(2002), numerosos estudios longitudinales y retrospectivos han demostrado como la hostilidad y los síntomas o síndromes de ansiedad y depresión están relacionados con el inicio de la enfermedad coronaria aguda o con la evolución clínica una vez que la enfermedad coronaria aguda se ha producido.

Que personas con enfermedad coronaria, si presentan hostilidad, son más vulnerables a padecer coronariopatía isquémica, mediante la obesidad, la resistencia a la insulina, la realización de conductas no saludables y/o el estatus socioeconómico (MURILLO, V. C., ZULUAGA, A. E., GARCÍA, E. V. L., HOYOS, ET.AL.2008)

Si tenemos estrés crónico una de las hormonas del estrés que aumenta es el cortisol, éste hace que el equilibrio existente entre la respuesta inmunitaria celular y la humoral se desplaza; el retroceso de la inmunidad celular lo hace más vulnerable a la producción infecciones víricas, y el reforzamiento de la respuesta inmunitaria humoral (producción de anticuerpos) nos hace más vulnerables a reacciones alérgicas y lesiones dérmicas como urticaria, vitiligo, verrugas vulgares, eczemas, neurodermatitis, psoriasis, calvicie, encanecimiento, envejecimientos debido a liberación de histamina .(HOPFFGARTEN VON A,2013)

También hay mayor posibilidad a padecer dislipemias, diabetes debido a la inhibición de la insulina y una mayor cantidad de glucosa y ácidos grasos en el torrente sanguíneo.

No existen programas institucionales para manejar emociones como el enfado, la tristeza, el miedo, la vergüenza... Por tanto habrá que enseñar a las personas a desarrollarse emocionalmente creando entornos que lo favorezcan, de la misma manera que hemos desarrollado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal.

El papel que aporta el coach, el hipnoterapeuta junto con otras disciplinas complementarias a las institucionalizadas son necesarias tanto para la prevención como mejora de la salud de las personas.

3. Metodología

En los más de 30 años de experiencia profesional como enfermeras que aportamos las comunicantes, con pacientes de diferentes patologías , y la aportación personal de una de nosotras como hipnoterapeuta y otra como life-coach hemos conseguido mejorar la calidad de vida y la salud de algunas personas.

Por una parte el life-coach, es un vehículo que lleva a los clientes a recorrer en la profundización de sus conocimientos, de sus talentos por sí mismo (más que hacerle engullir un saber exterior) mejorando su desarrollo personal

En sucesivas sesiones de coaching utiliza la escucha activa, la metacomunicación que implica una toma de distancia en cuanto a la comunicación para analizarla, con la finalidad de que la persona conozca e identifique sus emociones y sus recursos, alcanzando el máximo potencial, aliviando los niveles de ansiedad y logrando una mejor calidad de vida y mejora de su salud.

El life-coach realiza una serie de sesiones que duran entre 30, 45, 60 minutos, suelen ser menos frecuentes que el terapeuta

En la primera sesión el coach explicará:

- que no es un consultor por tanto no compara, analiza, ni recomienda acciones
- que no es un mentor por lo que no transmite su saber y experiencia profesional
- que no es un terapeuta por lo que no indaga en el pasado para dar una explicación, sino que se centra en el presente y futuro

Además establece unas condiciones para conseguir lo demandado por el coachee o cliente. El cliente debe de tener confianza en el coach, creer en la eficacia del coaching, querer evolucionar, aceptar cuestionarse y tener clara y precisa sus demandas.

El coach en su primer contacto con su cliente explicará los términos del contrato, en que consiste el proceso de coaching, el número de sesiones, frecuencia, lugar de realización, coste y condiciones de pago.

La estructura de las sesiones puede utilizarse:

1-El Modelo de Coaching GROW, consiste en 4 partes, (GOAL) definición de objetivos a corto y largo plazo (REALITY) se explora la situación presente, (O) se buscan las posibles opciones (WILLINGNESS) y se marcan las acciones a emprender.

2-El Modelo Coaching Launer-Cannio se estructura en: (M) el coach establece el contrato, analiza el contexto, monitoriza la situación, el cliente se moviliza yendo a ver a su coach con deseo de evolucionar; (O) el cliente fija los objetivos de la sesión y el coach valora que sean accesibles para la sesión; (V) El coach valora al cliente con juicios abiertos, para que vea los recursos de que dispone, juntos analizan resistencias y le busca la intención positiva de su comportamiento y el fracaso como retroalimentación. (I) El cliente identifica las opciones; (D) espacio de reflexión para toma de conciencia; (A) Puesta en marcha de acciones.

Para LAUNER, V. Y CANNIO, S. en su libro “Prácticas del Coaching” (2008) explica como el buen coach debe dejar a su cliente que sea y actúe de forma autónoma.

El coach en cada sesión utilizará las herramientas del coaching de que dispone, en función a la demanda de la persona, aunque en todas ellas, existe un denominador común, que es la escucha activa .El coach trabaja con el metamodelo o metaprograma, lenguaje metafórico, anclajes, proceso emocional básico, visualización, cambios de perspectivas, pensamientos limitantes, trabajos con la línea del tiempo, entre otros.

El coach tendrá en cuenta dos cualidades principales de la persona, la conciencia y la responsabilidad personal, porque con ello consigue un adecuado rendimiento y un estado mental ideal y ganador; Por ello, el objetivo principal del coach es potenciar la conciencia, la autoestima y por tanto la responsabilidad personal.

Según WHITMORE J. (2011) para fomentar la conciencia, el coaching mediante la formulación de preguntas, provoca la atención, concentración, claridad y de esta manera la observación, interpretación y reflexión de lo que se ve, se oye y se siente; en cuanto a la responsabilidad, el coach deja que las personas acepten, escojan y asuman responsabilidad sobre lo que piensan y de esta manera logran aumentar el compromiso y el rendimiento.

El coaching aporta unos grandes beneficios a la persona:

- Mayor grado de autonomía al asumir compromisos semanales
- Mejora en los procesos de toma de decisiones
- La autoconfianza y la seguridad crecen tras alcanzar objetivos
- Aumento del autoconocimiento y la capacidad reflexiva
- Mejora los niveles de autoconcepto, autoimagen y autoestima
- Promueve mejorar las relaciones con los demás
- Fomenta la auto-comprensión y los procesos de empatía
- Potencia los recursos que todo humano posee
- Mejora el conocimiento y la canalización adecuada del mundo emocional
- Amplia la zona de actuación y establece prioridades
- Ayuda a conseguir una cadena de logros que generan entusiasmo
- Potencia la automotivación y emociones agradables
- Ofrece herramientas para mejorar en algún aspecto concreto
- Toma conciencia del lenguaje que utiliza y su diálogo interno
- Evalúa logros y propone nuevos retos: facilita la acción
- Destierra creencias limitadoras y promueve la creatividad

- Descubre los valores y prioridades de cada uno
- Otorga la sensación de sentirse escuchado, comprendido y acompañado en el proceso.

Por tanto el coaching aporta una disciplina más, complementarias a las existentes a mejorar la salud de las personas, puesto que si se consigue que la persona sea responsable en su vida, se compromete en sus actos, identifica, reconoce y gestiona adecuadamente sus emociones y como repercuten en su cuerpo, conseguimos hacer una prevención de enfermedades y mejora de la salud.

Por otra parte y teniendo en cuenta que la hipnosis está considerada como un estado mental y físico en el que modificamos la forma de funcionar de la consciencia. Según Ian Wickramasakera, (1995) la Hipnosis es un modo de procesamiento de la información caracterizado por una reducción de la atención periférica, con suspensión voluntaria de la capacidad analítico-lógica, con alta o baja activación psicofisiológica que conlleva cambios significativos en conducta, estado de ánimo, percepción y memoria. Es un estado fácil de conseguir para la mayor parte de las personas, en el que no se pierde la consciencia si no que se mejora la concentración y se focaliza de una forma poco usual, donde la persona acepta positivamente la técnica, ya que el hipnólogo no ostenta el poder del sujeto.

El hipnoterapeuta, una vez definido el ámbito para la mejoría del paciente y antes de inducir un estado hipnótico, debe evaluar el grado de sugestionabilidad del individuo, es decir la capacidad que tiene una persona para responder a las sugerencias; ya que sugestionabilidad y comportamiento hipnótico se correlacionan positivamente.

Para ello es muy útil, entre otras, la Escala de sugestionabilidad de Barber, que integra varias técnicas fácilmente medibles:

- a. Descenso del brazo

Puntuación: 1 punto si el brazo ha descendido unos 9 centímetros aproximadamente.

- b. Levitación del. Brazo

Puntuación: 1 punto si el brazo se mueve 9 centímetros o más.

- c. Bloqueo de las manos

Puntuación: 1/2 punto si ha habido separación incompleta después de los 5 segundos y 1 punto si ha habido separación incompleta después de los 5 o 10 segundos.

- d. Alucinación de "sed"

Puntuación: 1/2 punto si el sujeto evidencia movimientos de deglución y humedecimiento de sus labios o movimientos marcados de la boca. 1/2 punto adicional si el sujeto indica durante las preguntas post test que se sintió sediento durante ejercicio.

e. Inhibición verbal

Puntuación: 1/2 punto si el sujeto no pronuncia su nombre después de los 5 segundos de esfuerzo. 1 punto si NO pronuncia su nombre después de los 5 o 10 segundos de esfuerzo.

f. Inmovilidad corporal

Puntuación: ½ punto si el sujeto no se levanta totalmente erguido después de los 5 segundos de esfuerzo y 1 punto si no se levanta totalmente erguido después de los 5 o 10 segundos de esfuerzo.

g. Respuesta posthipnótica

Puntuación: 1 punto si el sujeto tose, carraspea o aclara su garganta (post-experimentalmente) cuando se presente el estímulo auditivo.

h. Amnesia selectiva

Puntuación: 1 punto si el sujeto no hace referencia a la tarea amnésica (ejercicio 2) pero puede recordar al menos 4 de los otros ejercicios.

Criterios de puntuación

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION OBJETIVA

En casi todos los ejercicios de la prueba viene incorporado el sistema de puntuación directa al final de las instrucciones

La máxima puntuación de la escala objetiva es de 8 puntos.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION SUBJETIVA

Esta parte de la prueba incluye dos subescalas que están basadas en una serie de preguntas orales a las que el sujeto deberá responder después del experimento.

a. IMPLICACIÓN SUBJETIVA

¿En cuál de los ejercicios que hemos realizado durante toda la prueba pudo, experimentar realmente las sensaciones que se le sugirieron?

El experimentador describe los ejercicios que el sujeto ha superado con ½ o 1 punto, y pregunta, por ejemplo con respecto al ejercicio 3: ¿pudo sentir en ese momento que no podía separar las manos o, por el contrario, las mantuvo unidas de acuerdo con las instrucciones aunque sabía perfectamente que podía separarlas? De forma similar se procede con los demás ejercicios.

Puntuación: 1 punto por cada ejercicio superado que el sujeto sintió realmente.

b. RESISTENCIA VERBALIZADA

¿En cuál de los 8 ejercicios trató de resistirte a las sugerencias que se le iban sugiriendo? El experimentador describe todos los ejercicios y pregunta, por ejemplo con respecto al ejercicio 1: ¿trató de evitar que su brazo descendiera?

De forma similar se procede con todos los ítems restantes.

Puntuación: 1 punto por cada uno de los 8 ejercicios en donde el sujeto afirme que intentó resistirse el efecto de las sugerencias.

A partir del momento en que la aplicación de la **técnica hipnótica** se valora como positiva para el objetivo de mejora del sujeto, el hipnoterapeuta comienza el trance, aplicando técnicas de inducción, profundización y sugerencias terapéuticas que entrelaza continuamente a lo largo del proceso hipnótico, y, a través de las que puede acceder al subconsciente del paciente, intentando con la utilización de innumerables verbalizaciones que este acceda a sus propios recursos, libre de limitaciones aprendidas; trabajando entre otros, estímulos emocionales subconscientes (p.ej. en situaciones de estrés postraumático), recuperando anclajes en la memoria para resolución de conflictos (hiperactivación emocional propiciatoria de triunfo, basado en hechos vividos), reconociendo su propia realidad sin “muros de contención idealizados- miedos”, incluso activando las respuestas fisiológicas y hormonales, favorables para su bienestar.

La técnica hipnótica permite trabajar, en beneficio de la persona, modificando a distintos niveles toda su realidad en dependencia del nivel de profundización y/o sugestión.

Escala de valoración de la profundización del trance de Davis y Husband

Nivel Profundidad	puntos	Conductas y signos observables.
No susceptible	0	Sin reacciones a las sugerencias.
Prehipnoidea	2	Relajación
	3	Pestañeo.
	4	Cierre ocular.
	5	Relajación física completa.
	6	Catalepsia ocular.
Trance Ligero	7	Catalepsia parcial (brazos y piernas).
	10	Catalepsia de todo el cuerpo.
	11	Anestesia parcial (de guante).
Trance Medio	13	Amnesia parcial.

	15	Anestesia posthipnótica.
	17	Cambios de personalidad.
	18	Sugestiones posthipnóticas simples.
	20	Alucinaciones cinestésicas. Amnesia completa.
Trance Profundo	21	Capacidad de abrir los ojos sin salir del trance.
	23	Sugestiones posthipnóticas complejas
	25	Sonambulismo.
	26	Aceptación de sugestiones posthipnóticas y alucinaciones visuales positivas

La capacidad dentro del trance de trabajar sentimientos, emociones e incluso pensamientos, sin desgaste emocional, propicia una mejor calidad de vida y mejora de su salud.

4. Resultados

Valoramos la importancia que tiene el autoconocimiento de emociones, sentimientos, valores, creencias y comportamientos de las personas, para posterior identificación y mejora de los síntomas físicos, como otro instrumento de mejora y desarrollo personal. Integrando el Coaching a través de la toma de conciencia y la Hipnosis a través del trabajo subconsciente con un fin común y siendo las dos técnicas complementarias, podemos conseguir de forma más profunda y rápida, la mejora de la salud y de la calidad de vida

5. Conclusión

Consideramos la necesidad de abrir una nueva línea de investigación conjunta de ambas de disciplinas.

6. Referencias bibliográficas

- BARBER, T.X. Y CALVERLEY, D.S. (1963) «Hypnotic-like suggestibility in children and adults. » *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, 589-97
- CSIKSZENTMIHALYI MIHALY. (2003, 14ed.) *Fluir (Flow). Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- GONZÁLEZ-ORDI, H. (1994) «Sugestión, sugestionabilidad y ansiedad: Investigación e implicaciones clínicas». *Ansiedad y Estrés*, 0, 135-145.
- GREENBERG LESLIE S. (2000) *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- HOPFFGARTEN VON A. (2013) «Protección mental. Mente y Cerebro». *Investigación y Ciencia*. (59):50-6
- LAUNER, V., CANNIO, S. (2008) *Prácticas del Coaching*. Madrid; LID Editorial Empresarial;
- LIPTON, B. H. (2010, 4ª ed.) *La biología de la creencia. La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Madrid: Palmyra.
- MOLINS ROCA, J. (2010) *Coaching y Salud. Pacientes y médicos: una nueva actitud*. Barcelona: Plataforma.
- MURILLO, V. C., ZULUAGA, A. E., GARCÍA, E. V. L. et.al. (2008) «Los factores psicosociales implicados en la cardiopatía isquémica». *Ces Psicología* 1(2):19-40.
- PACHECO LEÓN M. (1997) «La realidad de las realidades hipnóticas». *Revista de Terapia Psicológica* 6(4):47-65
- PÉREZ HIDALGO I. (2011) «Autohipnosis Ultradiana: ¿Una alternativa de tratamiento del Síndrome de Colon Irritable?» *Hipnológica* 4:32-38
- PÉREZ HIDALGO, I.; CUADROS FERNÁNDEZ, J.; NIETO CASTAÑÓN, C. (2012) *Hipnosis en la Práctica Clínica. Técnicas Generales*. Madrid: EOS (1).
- RODRÍGUEZ RODRIGUEZ T. (2012) «Factores emocionales en el abordaje de las enfermedades cardiovasculares. Valoración actualizada desde la Psicocardiología». *Finlay* 2(3):158-168.
- ROSSI E. (2008) *La nueva neurociencia de la psicoterapia, la hipnosis terapéutica y la rehabilitación: Un diálogo creativo de nuestros genes*. California: Instituto Milton H. Erickso. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/123859392/97114005-Ernest-Rossi>.
- SAPOLSKY RM. (2012, 3ªed) *¿Porque las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Madrid: Alianza.
- SANDIN B. (2002) «Papel de las emociones negativas en el trastorno cardiovascular: un análisis crítico». *Psicopatología y Psicología Clínica* 7(1): 1-18.
- UVNAS MOBERG K. (2009) *Oxitocina, Hormona de la calma, el amor y la sanación*. Barcelona: Obelisco.
- VÁZQUEZ C, HERVÁS G, RAHONA J.J, GÓMEZ D. (2009) «Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* 5:15-28.
- WHITMORE J. (2011) *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid; Paidós.

WICKAMASEKERA, I. (1995) «Somatization: Concepts, data and predictions from the high risk model of threat perception». *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, 15-23.

38. Experiencia de educación emocional en un centro de educación primaria

Sonia López Díaz-Villabella

C.E.I.P Enric Valor (Alicante)

La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no es un remedio milagroso sino una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las enfermedades, las guerras, etc.

J. Delors. Informe UNESCO

1. Presentación

El presente trabajo muestra la experiencia de educación socio-emocional a través del trabajo cotidiano de un grupo de tutores de un centro público de educación primaria. Dicho centro se encuentra situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. En esta exposición se explica la organización general del centro para abordar este tema, fundamentalmente a través el trabajo semanal de tutoría. Por otra parte se narra como experiencia puntual, la aplicación de un programa de educación afectivo-social para alumnos de educación primaria. Finalmente se muestran como ejemplos, algunas actividades tipo de las realizadas durante el programa para incrementar la competencia emocional del alumnado de este centro. Desde nuestra experiencia, creemos conveniente que los centros educativos trabajen la socialización y el desarrollo personal y grupal de niños y niñas, tanto como los aprendizajes curriculares más tradicionales.

Abstract

This paper shows the experience of socio-emotional education through the daily work of a group of tutors of a public primary school. The center is located in an urban environment in the city of Alicante. This work tells the general organization to address this issue, primarily through weekly tutoring work. Moreover specific experience is narrated as the implementation of a social-emotional education for primary school children. Finally are shown as examples, some type of activities undertaken during the program to increase the emotional competence of students in this school. From our experience, we believe it appropriate that schools work socialization and personal development and group of children, as well as more traditional curricular learning.

2. Importancia de la educación emocional.

Como sabemos, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Sin embargo, en este desarrollo podemos distinguir dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos está cambiando. Para educar, maestros y profesores no sólo tenemos que tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también se requiere que tengamos habilidades, estrategias y trabajo colaborativo, para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva, que cuide de los aprendizajes. El hecho de abordar la vida emocional del alumnado y de orientarlo para que la conozca y la mejore implica una formación del profesorado en la materia.

Conducir a los niños y niñas para que aprendan a gestionar su propia vida emocional es un factor clave para la socialización. Muchas de las conductas antisociales y agresivas tienen como telón de fondo los problemas emocionales. Los teóricos coinciden en afirmar el valor de las emociones en la motivación y organización de la conducta. Si entendemos la escuela como pilar básico de aprendizaje, de educación en valores y de integración social, debe ser la escuela la que primero acepte el reto de educar para la convivencia. Es por eso que adquieren una grande relevancia las acciones encaminadas a la prevención de la violencia y a promover la convivencia.

Pero el hecho de aprender a gestionar y manejar adecuadamente nuestras emociones no es algo que ocurra exclusivamente en el ámbito escolar. Diariamente los adultos tenemos que batallar con nuestra ansiedad, el manejo de la ira, ser capaz de decir lo que no nos agrada sin ofender, ser asertivos, expresar nuestros sentimientos, etc. Todos estos aspectos junto con otros muchos, están incluidos en los programas de educación emocional. Si, tal como diversos estudios ponen de manifiesto, es en la infancia donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, nos encontramos en el momento ideal para trabajar estos aspectos. Desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano.

Para contribuir a hacer realidad un mundo mejor, necesitamos humanizar la escuela, dar importancia y trabajar sistemáticamente los vínculos y las relaciones y crear espacios donde la convivencia positiva -las relaciones de cooperación y amistad, el dialogo constructivo para la resolución de los conflictos, los procesos de maduración y desarrollo del grupo clase, etc.- sean reales y concretos. Necesitamos una educación

afectiva para una nueva humanidad y un nuevo desarrollo de la inteligencia: hacia la razón cordial o la inteligencia del corazón.

Desde otra perspectiva, las emociones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos no están motivados, tienen problemas de autoestima o de relación con sus compañeros, encontraremos una clara influencia entre esta problemática y su rendimiento. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o sentirse rechazado, cierran y bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo de bienestar, seguridad, aceptación y autoestima positiva, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones son la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Es muy importante que en los centros educativos no se obvie la importancia del mundo afectivo y relacional en el desarrollo integral de las personas y en el aprendizaje humano. Sin lugar a duda, los centros ofrecen un marco idóneo para la interacción social, para el aprendizaje de la convivencia, de las competencias emocionales y de la sociabilidad. La educación para un tiempo nuevo tiene que poner el acento en la calidad de las relaciones y los vínculos y promover el reconocimiento y la consideración positiva de alumnos y alumnas y facilitar experiencias relacionales y educativas positivas para todo el alumnado.

Nuestro aprendizaje como seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales, en los contextos significativos en los que participamos: familiar, escolar, social. Aprendemos en estos contextos el lenguaje, a emocionarnos y relacionarnos, a motivarnos; desarrollamos nuestro autoconcepto y autoestima personales, el modo de vernos, de ver a los otros y al mundo. Es en el espacio de convivencia en el que el niño o niña crece – la familia, la escuela...-donde está la responsabilidad y la tarea de educar.

3. La educación emocional en nuestro centro.

En nuestro centro se viene trabajando desde hace aproximadamente nueve años, temas relacionados con la “Educación Emocional y en Valores para la Convivencia” bajo distintos formatos: grupos de trabajo, proyecto de formación en centros, charlas a padres, etc. En las experiencias de trabajo realizadas durante varios cursos, se ha combinado un grupo de trabajo sistemático de maestras y maestros que se reunían

semanalmente para reflexionar y preparar materiales, con las reuniones mensuales de todo el profesorado, por ciclos, donde se presentaban los materiales y propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas. En algunos cursos, al menos bimensualmente, se han realizado reuniones con todo el profesorado, para practicar y experimentar las dinámicas y técnicas, preparadas por el grupo de trabajo (dinámicas de grupo). También con las familias se han utilizado distintos formatos de trabajo, desde ciclos de conferencias, talleres-café, entrega de documentos, debate posterior y mesas redondas.

Nos propusimos el objetivo de ir integrando curricularmente programas de educación socioemocional y en valores en la vida de las aulas y el centro. Hemos venido trabajando en la puesta en práctica de recursos y programas tutoriales integrados, de aquellas dimensiones que creíamos que podían ser más eficaces para potenciar la convivencia: 1. El clima socioafectivo del centro y del aula y el desarrollo grupal que lo favorece. 2. Los cauces de participación del alumnado en la vida del aula y centro, en la elaboración y puesta en práctica de las normas y en el seguimiento de la convivencia. 3. La discusión de los problemas en un clima de confianza y respeto mutuo, y el entrenamiento en habilidades de resolución pacífica de conflictos –métodos de resolución de conflictos- y 4. Los valores, la solidaridad y la ayuda dentro y fuera del aula: avanzar hacia un entorno educativo en el que aprender de forma cooperativa fuera tomando un papel protagonista -estilo de aprendizaje de ayuda mutua y métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje; la ayuda y la solidaridad fuera del aula (la solidaridad planetaria: la Carta de la Tierra).

Recogiendo aportaciones de programas diversos (A. Moreno 2001; A. Carpena 2003; C. Soriano 2005/2006; M. Segura 2006) estuvimos trabajando sobre distintos aspectos para desarrollar un programa integrador con recursos de dinámicas y juegos para aplicar en las diversas tutorías.

En el curso escolar 2007-2008, realizamos una investigación sobre un programa para la mejora de la competencia emocional y sociorrelacional del alumnado. Nos constituimos en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE 13 profesores para diseñar, poner en práctica y evaluar dicho programa. Los objetivos propuestos fueron desarrollados a través de un programa de educación emocional cuya duración fue de 20 semanas. Las sesiones se impartieron de forma consecutiva, dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría o en momentos puntuales de la jornada escolar. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa, teniendo como protagonista al propio alumno y la interacción con los iguales del grupo-clase. Se elaboró un dossier para cada uno de los ciclos con las actividades realizadas para seguir

trabajándolas en los cursos siguientes durante el horario de tutoría. La evaluación de este programa muestra unos resultados muy satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado participante.

Pero esta experiencia no ha sido un hecho puntual, sino que los tutores continúan trabajando en sus aulas el ámbito de la educación emocional, empleando distintas técnicas de mejora de la convivencia y autoestima: asamblea de clase, alumno de la semana, buzón de felicitaciones, críticas y sugerencias, diplomas y reforzadores de cualidades positivas.

En la escuela también hacemos un trabajo de educación emocional cuando creamos un ambiente en el aula donde los límites y normas son claros, donde canalizamos las emociones del alumnado hacia un fin productivo: facilitar el control de sus impulsos, enseñar a demorar las gratificaciones, ayudar a la regulación de los estados de ánimo para favorecer el pensamiento; motivarles para perseverar en el esfuerzo, afrontar los contratiempos y a encontrar formas de concentrarse en las tareas.

3.1. Líneas metodológicas.

3.1.1. La educación emocional en la organización del centro.

Nuestra intervención está enfocada desde la prevención, basándonos en la utilización de estrategias de consideración positiva o técnicas de mejora de la convivencia y autoestima. Se pretende con ello dar forma a una mirada apreciativa sobre el alumno y crear un estilo relacional centrado en los aspectos más positivos del alumnado. Tratamos de crear cauces de participación del alumno en la vida del aula y del centro, en la elaboración y puesta en práctica de normas y seguimiento de la convivencia. Un ejemplo de ello es la discusión de problemas en un clima de confianza y respeto mutuo y el entrenamiento en habilidades de resolución pacífica de conflictos. Nuestra propuesta pretende la integración de programas y técnicas que en el ámbito tutorial permita la mejora del clima relacional y el desarrollo del grupo clase.

Algunos aspectos de nuestro PEC que hacen referencia a estos aspectos serían los siguientes:

- Esta escuela trabaja por la inclusión de todos los alumnos, independientemente de su procedencia, ideología, religión, nivel económico y capacidades; también, la escuela

intenta capacitar a sus alumnos, sin imposiciones ni adoctrinamientos, para vivir en una sociedad que es plural y en la que deben respetarse unos a otros.

- El profesorado debe respetar las convicciones religiosas, morales, ideológicas de sus alumnos y mantener, en el acto educativo el principio de neutralidad ideológica. Nuestro centro quiere contribuir a educar en una cultura escolar más humanizada que integre conocimientos, emociones y relaciones que enseñen a convivir y trabajar juntos y a transformar y mejorar la sociedad. Queremos trabajar la importancia de un modo de vida sostenible, como una forma de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras.

Dentro de nuestro Plan de Convivencia, podemos destacar que “En esta escuela estamos convencidos que la prevención es la mejor estrategia para evitar los problemas de convivencia”. Entendemos que dicho plan para nuestro centro debe extremar esfuerzos en la observación, la prevención y la resolución positiva de conflictos, para ir por delante de situaciones problemáticas que pudieran alterar la convivencia. Para ello, las estrategias y líneas metodológicas, coherentes con el resto de la planificación educativa (motivación, actitud y refuerzo del profesorado, normas, organización del aula) que empleamos son:

- Creación de un clima participativo y democrático en el centro. Desarrollar una comunidad de convivencia y aprendizaje en el aula, donde sea prioritario el respeto y la cooperación mutua.
- Utilización de técnicas cooperativas y colaborativas de aprendizaje para generar habilidades de ayuda mutua.
- Creación de un clima afectivo en el aula donde se valore y se potencie el conocimiento interpersonal, la confianza mutua, el desarrollo de la autoestima y los vínculos grupales. Enseñanza de procedimientos y estrategias de resolución positiva de conflictos.
- Fomento de la responsabilidad e implicación del alumnado con las normas y la convivencia en el centro mediante los encargados de aula (material, convivencia, mediación, etc).
- Establecimiento de tiempos de tutoría, de forma sistemática y consenso en el equipo educativo del centro para trabajar con coherencia la educación en valores. Propuestas de hábitos y valores que se consensúen y trabajen conjuntamente en la escuela y la familia.
- Consenso en el equipo educativo del Centro para trabajar con coherencia la educación en valores.

- Propuestas de hábitos y valores que se consensúen y trabajen conjuntamente desde la escuela y la familia.

En cuanto a las nuevas competencias diseñadas por la LOE, todo el equipo de profesores del centro trabajó sobre su adaptación del currículo. Las competencias social y ciudadana, de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender conviene que sean trabajadas desde todos los ámbitos y materias del centro y tienen que ver con distintos aspectos relacionados con valores, actitudes, hábitos, comportamientos y habilidades personales, relacionales y sociales, que queremos fomentar en nuestro alumnado. El desarrollo de estas competencias curriculares requiere un cierto grado de reflexión y consenso para su adecuada enseñanza-aprendizaje.

3.1.2. Las actitudes y estrategias de consideración positiva y para la deconstrucción de problemas (o técnicas de mejora de la convivencia y la autoestima)

Estas estrategias y técnicas inicialmente surgieron en el ámbito del trabajo individual con alumnos y familias con dificultades, para la resolución de casos problemáticos y la deconstrucción de los problemas en el ámbito del colegio, pero se han ido ampliando a técnicas utilizadas en las aulas con todo el grupo clase (de ahí su actual denominación de técnicas de mejora de la convivencia y la autoestima). Nos referiremos a algunas de las más empleadas en nuestro centro:

ESTRATEGIA	TECNICA O MATERIAL
Contar cuentos e historias para mejorar las conductas y los comportamientos.	-Cuentos e historias para mejorar las conductas de rabietas, peleas entre hermanos, controlar esfínteres, etc.
Realizar actividades de aula para mejorar la autoestima.	-Utilización de la caja o buzón de felicitaciones y quejas que se leerán semanalmente en la asamblea. -Técnica del alumno o alumna de la semana: el alumno pide tres deseos que sus compañeros y profesores ayudan a que se cumplan. Se le hace un diploma con las cualidades positivas destacadas por sus iguales. Todos tienen que pasar por ser el alumno o la alumna de la semana.
Utilización de materiales gráficos para estimular y reforzar los comportamientos positivos	-Utilización de "diplomas" o "certificados de mérito" para reforzar los comportamientos y hábitos positivos del alumnado. -Notas y escritos de refuerzo positivo: por trabajo, esfuerzo, conducta adecuada. También notificaciones y avisos de necesidad de cambios. -Utilización de distintos tipos de registros positivos de conducta. -Felicitadores y enhorabuenas por distintos comportamientos positivos.
Establecer puntos y/o calificaciones positivas para las conductas adecuadas que queremos promover.	-Registros de conductas positivas. -Carné de conducta.
Proporcionar tareas y responsabilidades relevantes que ayuden a mejorar la autoestima y autoimagen de los	-Dar responsabilidades positivas en el aula y centro (responsables de grupo, de fila, de materiales, etc.) -Colaborar en tareas de tutoría de iguales, equipo de acogida, alumnos ayudantes, etc.

ESTRATEGIA	TECNICA O MATERIAL
Contar cuentos e historias para mejorar las conductas y los comportamientos.	-Cuentos e historias para mejorar las conductas de rabietas, peleas entre hermanos, controlar esfínteres, etc.
alumnos/as.	
Realizar tutorías específicas con alumnado con dificultades	-Adscripción de tutores afectivos o de conducta para alumnado con problemática conductual grave. -Disponer de momentos de tutoría individualizada con niñas y niños, para crear relación positiva, conocerlos de forma más personalizada, reforzar sus conductas positivas o informales de la necesidad de mejorar su esfuerzo, trabajo, conducta. - Aceptar y crear relación positiva con los niños/as aunque sus conductas y/o trabajos no sean los adecuados. Establecer los límites y transmitir qué actuaciones y conductas no podemos permitir en el aula y lo que va a ocurrir cuando se produzcan.
Cuidar el lenguaje y los mensajes que transmitimos y evitar las clasificaciones y atribuciones de roles negativos. No utilización de etiquetas. Utilización de presuposiciones positivas	-Mantener expectativas positivas y adaptadas con los distintos alumnos/as. -Anticipar a través de mensajes verbales las conductas positivas que queremos conseguir (carácter pre-formador del lenguaje). -Cartas o presentaciones de "un niño nuevo" (un niño/a de la clase al que presentamos con un rol más positivo)

Tabla 1. Actitudes y estrategias de consideración positiva

4. Conclusión

Desde nuestra experiencia, creemos conveniente que los centros educativos tomen en cuenta las posibilidades de crear entornos educativos de calidad, que trabajen la socialización y el desarrollo personal y grupal de niños y niñas, tanto como los aprendizajes curriculares más tradicionales.

5. Referencias bibliográficas

- CARPENA, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CASCÓN SORIANO, P. MARÍN BERISTAIN, C. (2005) *La alternativa del juego (1) Juegos y dinámicas de educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- CASCÓN SORIANO, P. MARÍN BERISTAIN, C. (2006) *La alternativa del juego (2) Juegos y dinámicas de educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- MATURANA, H Y VERDEN-ZÖLER, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Chile: J. C. Saez editor.
- MÉNDEZ, D. ¡Sonría por favor! Vivirá más y mejor. *XL Semanal ABC* 4 Abril.
- MORENO, A. (2001). *Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6*

a 8 años (Sentir y pensar). Madrid: S. M.

MORIN, E. Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo. *Le Monde Diplomatique*. Abril 2010.

SEGURA, M. ARCAS, M. (2006). *Relacionarnos bien (Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años)* Madrid: Narcea.

39. Y tú... ¿estás en On?

Práctica educ-acción: hay lecciones que no se olvidan.

Ignacio Martínez García

Asesor Docente de Atención a la Diversidad de Educación Secundaria en el CAREI
(Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural).

Ana Beatriz Moliné Juste

Profesora de Educación Secundaria (en la especialidad de Lengua y Literatura castellana)
del IES Leonardo de Chabacier (Calatayud)

1. Presentación.

Está demostrado que el rendimiento académico depende más de la actitud emocional del alumnado que de sus capacidades intelectuales, por eso fomentar la motivación de los estudiantes es uno de los mayores retos a los que se enfrenta diariamente el docente.

“Y tú... ¿estás en ON? Practica Educa-acciÓN: Hay lecciONes que no se olvidan” es una apuesta educa-activa que docentes del IES Leonardo de Chabacier (Calatayud) han llevado a cabo en el en el curso 2011-12 con el propósito de motivar a todo su alumnado a la acción educativa desde una perspectiva basada en la cultura de la emoción. En esta iniciativa a gran escala, el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y las habilidades socioemocionales han ido de la mano, procurando implantar de forma innovadora y creativa un método eficaz de aprendizaje.

Enmarcadas en este filosofía de “educa-acciÓN” se han puesto en marcha más de cuarenta actividades que han procurado atender la diversidad y la potencialidad creativa del alumnado, han fomentado a su vez la interdisciplinariedad y la participación cooperativa y han favorecido habilidades intra e interpersonales, repercutiendo todo ello muy positivamente en el ambiente del centro educativo. La elaboración de un spot publicitario que explica “qué es *estar en ON*”, la creación de un graffiti conmemorativo o la grabación de la canción original “*Estoy en ON, ¿Estás en ON?*” son algunas de las actividades más aplaudidas.

La valoración de los resultados obtenidos ha sido muy positiva, pues la implicación entusiasta no solo de buena parte de la comunidad educativa sino de otros sectores del entorno bilbilitano ha supuesto un verdadero motor de cohesión, una experiencia enriquecedora que ha contribuido a la educación integral del alumnado, motivándoles

no sólo a que deseen adquirir unos conocimientos sino unos mecanismos vitales que les permitan enfrentarse con fortaleza y positividad a los retos futuros.

2. Introducción: qué es “estar en On”

<<La gente olvida lo que dices, lo que haces,
pero nunca olvida lo que le haces sentir>>

MAYA ANGELOU

Uno de los mayores retos al que solemos enfrentarnos los docentes diariamente en las aulas es la falta de motivación de nuestro alumnado. Por otro lado, el fracaso emocional

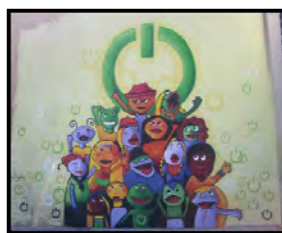


va ligado en numerosas ocasiones al fracaso académico, pues está sólidamente comprobado que el rendimiento depende más de la actitud que de las capacidades intelectuales. Por tanto, si deseamos mejorar el rendimiento académico (o lograr cualquier objetivo en cualquier campo de la vida) es indispensable ejercitar capacidades emocionales y convertirlas en una parte más del repertorio de destrezas del escolar. Para ello el docente debe “entrenarlas” y “educarlas” con

convencimiento y seguridad, de modo firme y planificado, con el fin de no depender de voluntarismos o acciones puntuales.

“Estar en ON”, lema de nuestro proyecto, es una expresión que podemos definir como

“actitud vital positiva y enriquecedora de forma motivadora a la acción”. Un del IES Leonardo de Chabacier decidimos aplicar esta “actitud en ON” educativo para fomentar la motivación alumnado, formulando el ambicioso



que nos encamina grupo de docentes (Calatayud) en nuestro entorno de nuestro proyecto que

también da título a esta comunicación: “Y tú... ¿estás en ON? Practica Educa-acciÓN: Hay lecciONes que no se olvidan”. Dicha experiencia educa-activa obtuvo el segundo premio de “Buenas Prácticas en Materia de Convivencia” para el curso 2011-12 en la Comunidad Autónoma de Aragón.

“Practicar Educa-acciÓN” implica no sólo el desarrollo de capacidades cognitivas (identificadas habitualmente con el rendimiento académico), sino también el desarrollo de capacidades socioemocionales (elogiadas en teoría, pero arrinconadas en la práctica). Con ese fin hemos llevado a cabo una serie de propuestas donde el papel del docente ha sido el de afianzar en el alumnado habilidades intra e interpersonales; el de fomentar competencias socioemocionales como el autocontrol, la empatía o la capacidad de superación; el de ser un administrador de oportunidades favorables, procurando gestionar eficazmente las resistencias que el alumnado pueda ofrecer.

La valoración de los resultados ha sido muy positiva, pues gracias al alto grado de participación conseguido en las numerosas y variadas actividades programadas hemos logrado que buena parte de la comunidad educativa y de su entorno estuviera “en ON” y no sólo deseara involucrarse activamente en el proyecto sino que fueran capaces de ser constantes en su empeño, adquiriendo satisfactoriamente el hábito de esfuerzo y cooperación, aprendiendo así esa *“lección que no se olvida”* que ha de encaminarlos a su propio crecimiento personal.

La clave de todo ha sido educar desde y en la emoción, ya que son las emociones las que generan una marea sin fin de acciones. En definitiva, educar es despertar el entusiasmo por aprender, y nosotros, como docentes, como coaches educativos⁷⁴, no sólo hemos pretendido formar en conocimientos a nuestro alumnado, sino también conducirles en la búsqueda de aquellos mecanismos vitales que les permitan enfrentarse con libertad, fortaleza y positividad a los retos futuros.

El proyecto que resumimos en esta comunicación es, en suma, una apuesta por cultivar una educación integral y coherente. Descubrimos a continuación cuáles han sido las claves de esta gratificante experiencia “educa-activa”.

3. Contexto de aplicación: un proyecto a gran escala.

Esta iniciativa se ha desarrollado en el IES Leonardo de Chabacier de Calatayud, centro educativo aragonés eminentemente rural formado por 564 alumnos y 64 profesores. Los problemas a los que se enfrenta nuestro centro educativo no son muy diferentes a los de cualquier otro: falta de motivación de buena parte del alumnado, comportamientos

⁷⁴ Juan Fernando Bou nos explica en *Coaching para docentes* que el concepto originario de coach (procedente del húngaro ‘carruaje de Kocs, vehículo tirado por animales que servía para transportar personas de un lugar a otro’) impregna nuestro quehacer diario, pues nuestra labor como docentes es transportar a nuestros alumnos de donde están hoy a donde les gustaría estar mañana, somos facilitadores de ese viaje, acompañantes de lujo en ese provechoso camino.

disruptivos, absentismo, hábitos de riesgo para la salud, acoso y otras formas de violencia entre escolares, etc. Estos y otros problemas nos han llevado a poner en juego nuestra creatividad y corresponsabilidad para atender la diversidad y lograr, a través del fomento de las habilidades socioemocionales, una mejor adaptación del alumnado a la dinámica escolar.

Nuestra propuesta se ha concebido como una iniciativa educativa internivelar, interdisciplinar e interpersonal a gran escala buscando un enriquecimiento socioemocional que a la postre ha repercutido positivamente en materia de convivencia y en el desarrollo académico y emocional de los participantes, pues está demostrado que las emociones son claves en nuestro comportamiento, “se contagian como un virus y tiñen todo cuanto tocan”. (Punset, 2012, p:110)

3.1. Un proyecto internivelar. Con su implicación entusiasta, han demostrado “estar en ON” estudiantes de todos los niveles educativos, ya que se ha procurado que las actividades se adecuaran a las diversas capacidades, intereses y motivaciones de nuestro alumnado, así como a las particulares características de la etapa educativa que cursaban. Si algunas vías de participación han sido programadas con carácter abierto, otras han sido asignadas a determinados alumnos y alumnas, bien por presentar riesgo de exclusión social o actitudes manifiestamente contrarias a la buena convivencia, bien por mostrar determinadas habilidades o manifestar un especial interés en asumir responsabilidades.

3.2. Un proyecto interdisciplinar. La colaboración personal del profesorado en distintas materias, al margen del departamento didáctico al que pertenecían, ha sido activa y entusiasta y ha supuesto un enriquecimiento personal y profesional que es difícil de medir cuantitativamente. Se han mejorado notablemente las relaciones entre

docentes, entre alumno-profesor o entre familias-docentes.



3.3. Un proyecto interpersonal. Una faceta sumamente interesante es que ha logrado movilizar a otros sectores de la ciudad de Calatayud,

enriqueciendo este proyecto notablemente. Hemos contado, entre otros, con el apoyo logístico del Ayuntamiento, con la experiencia vital de nuestros mayores del Centro de Día de Calatayud; con el aliento económico de establecimientos comerciales cercanos; y con la difusión de radios y prensa locales. Asimismo, ha sido importante la colaboración de las familias o la participación solidaria de exalumnos que han aportado su experiencia profesional de forma entusiasta.

Objetivos

Fomentar la motivación del alumnado no es una tarea sencilla. Nosotros nos basamos en una valiosa fórmula mágica⁷⁵ formulada por Marina (2011:28): “MOTIVACIÓN= DESEO + VALOR DEL OBJETIVO + FACILITADORES DE LA TAREA”. Nuestro principal propósito era motivar a nuestro alumnado a la acción, rebelándonos así contra la actitud negativa y apática que de forma general mostraba hacia todo lo que tenía que ver con lo académico y con el entorno escolar. Teníamos que potenciar el fomento de sus habilidades socioemocionales y su autoestima (VALOR DEL OBJETIVO), y proponer una serie de actividades innovadoras, creativas y emocionantes (FACILITADORES DE LA TAREA) que lo llevaran a la acción (a “estar en ON”), a querer participar, esforzarse y disfrutar aprendiendo (DESEO). En la puesta en marcha de nuestro proyecto “educa-activo” confiábamos en que, siguiendo esta fórmula (que convenimos en llamar “*Practica educa-acciÓN*”), procuraríamos la educación integral de nuestro alumnado, donde lo cognoscitivo y lo emocional irían de la mano y encaminarían a cada uno de nuestros chicos y chicas a aprender “esa lección que no se olvida”. Nuestro objetivo, por tanto, no era conseguir que hicieran algo determinado, sino que realmente desearan hacerlo.

En definitiva, el objetivo prioritario ha sido la mejora de la calidad educativa con inclusión explícita de las habilidades socioemocionales, garantizando la oportunidad de que los avances se convirtieran en cambios implementados y participados tanto por el alumnado y profesorado como por las familias y la comunidad social donde se ubica nuestro centro.

⁷⁵. En este sentido, Marina afirma que la nueva frontera educativa consiste en la formación de una personalidad poderosa y armónica: ayudar a construir la inteligencia generadora (la que produce inconscientemente ideas, sentimientos) y la inteligencia ejecutiva del alumno (la que somete a inspección esas ocurrencias y permite pasar a la acción o no). De esta manera, “la habilidad del profesor ha de estar en ser capaz de desarrollar sus enseñanzas de manera que pueda despertar la curiosidad del alumno, provocar un conflicto cognitivo para conseguir que esas fuerzas intrínsecas se conviertan en el deseo central de su aprendizaje” (Sampascual 2001:305).

Entre los diferentes objetivos marcados citaremos los siguientes:

- a) Impulsar la renovación de contenidos y metodología con el fin de acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad y realidad del alumnado, de mejorar su concienciación acerca de los beneficios sociales y prácticos del aprendizaje.
- b) Activar y desarrollar prácticas atractivas e innovadoras que contribuyan a animar al alumnado a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje.
- c) Motivar a la comunidad a estimular y a compartir habilidades, capacidades creativas y conocimientos para apoyar el aprendizaje.
- d) Fomentar la educación socio-afectiva y la alfabetización emocional como compañeros equiparables a los contenidos conceptuales y procedimentales.
- e) Generar oportunidades y espacios de aprendizaje cooperativo entre alumnado, docentes y familias.
- f) Incrementar las relaciones de coordinación interdepartamental e interdisciplinariedad para apoyar de forma innovadora la mejor atención a las competencias socioemocionales y a la diversidad.

Metodología

La línea metodológica marcada que ha regido desde un principio este proyecto ha sido lograr la mayor implicación posible de la comunidad educativa, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Para ello desarrollamos actitudes de participación social basadas en el principio de responsabilidad compartida, donde la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje dependía del grado de compromiso de cada participante.

Las principales metodologías o estrategias didácticas empleadas han sido:

Metodologías del ámbito pedagógico:

Metodología activa, constructivista, participativa y reflexiva.

Partiendo de las experiencias e intereses de nuestros estudiantes hemos procurado que éstos construyan su aprendizaje de forma participativa y reflexiva, desarrollando entre nuestro alumnado el pensamiento creativo, la curiosidad hacia nuevos conocimientos y la habilidad para resolver situaciones nuevas; en definitiva, “aprender haciendo”.

Métodos de aprendizaje cooperativo por competencias, considerando la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje.

La organización de tareas y actividades por competencias, tomando como punto de referencia metodológico el trabajo colaborativo, ha sido una estrategia fundamental para el cambio y fomento de actitudes positivas, donde cada miembro del grupo asumía con

responsabilidad compartida unos determinados compromisos en un ambiente de mutua confianza, cooperación, respeto y flexibilidad.

Metodología lúdica a través de actividades y medios de expresión que alientan la participación: representaciones teatrales, composición y ensayos musicales, arte urbano, creación de audiovisuales, etc.

A través de medios de expresión y actividades muy diferentes hemos hecho del acto de enseñanza-aprendizaje una experiencia única y gratificante en sí misma para toda la comunidad educativa. Los resultados han sido muy relevantes respecto a la motivación intrínseca, la atención y la acción de los destinatarios.

Escucha activa, lectura comprensiva, producción de significados y composición escrita.

Metodologías que no provienen específicamente del ámbito pedagógico:

El coaching educativo, favoreciendo en el alumnado su potencial creativo e innovador, sus habilidades socioemocionales y su automotivación.

Se trata de una herramienta con la que los docentes hemos acompañado a los estudiantes sugiriéndoles, orientándoles y dándoles la fortaleza y confianza necesarias de que ellos y ellas obtendrán sus propias respuestas.

Esto les ha permitido tomar conciencia progresivamente de su potencial creativo e innovador; tomar decisiones con responsabilidad; fortalecer su autonomía, sus habilidades sociales y su automotivación; y buscar su desarrollo personal y profesional.

Técnicas de marketing: repetición de logos, eslóganes fácilmente reconocibles, uso de distintivos integradores, etc.

Método de Kolb, desarrollando entre el alumnado su capacidad analítica, reflexiva y emprendedora.

Ha implicado realizar un traspaso del método tradicional de enseñanza, centrado en el docente, a otro enfocado en el aprendizaje del alumnado, procurando que éste identifique un problema, indague alternativas de solución y elija la más satisfactoria, de modo que hemos desarrollado en nuestro alumnado una capacidad analítica y ejecutiva para su futuro desenvolvimiento profesional.

El resultado final no ha sido otro que la inclusión del alumnado en el propio proceso de aprendizaje, ya que ha sido al mismo tiempo constructor y destinatario principal del mismo.

Desarrollo de las actividades.

Enmarcadas dentro de esta ambiciosa filosofía de acción educativa, se desarrollaron numerosas actividades que fueron calando progresivamente en nuestro alumnado. Estas actuaciones, aunque atienden contenidos pedagógicos muy diversos, tienen en su esencia cuatro ingredientes comunes y se han distribuido en seis bloques en función del tipo de tarea que desarrolla.

Características de las actividades

Las actividades desarrolladas han sido muy variadas en cantidad (más de cuarenta) y en calidad (relacionadas con áreas de conocimiento muy diversas: Música, Tecnología, Educación Plástica, Educación Física, Inglés, Lengua española, Física, etc.), pero hemos procurado que todas las actividades tengan cuatro puntos importantes en común:

La **INNOVACIÓN**. Las actividades planteadas suenan a “novedad” dentro de nuestro entorno educativo, bien porque se han utilizado para nuestro objetivo pedagógico formatos televisivos de gran éxito (casting, spots, tráiler, etc.), bien porque tienen en su base la expresión artística (composición musical, teatro, graffiti, etc.), bien porque transmiten sensaciones positivas nuevas al trabajarse desde la etiqueta común del ON (empleo de logos, melodías, etc.).

La **ACCIÓN COOPERATIVA SOLIDARIA**. En todas las actividades se ha favorecido la cooperación entre iguales y la multidisciplinariedad, hasta el punto de crearse un Departamento didáctico nuevo denominado *Chaba's Band*, formado por docentes de especialidades diversas, alumnado de diferentes niveles y aportaciones altruistas llegadas de otros entornos.

La **EMOCIÓN-MOTIVACIÓN-ACCIÓN**. Un ingrediente básico en el desarrollo de las actividades ha sido el fomento de las competencias socioemocionales, persiguiendo el despertar la emoción con la pretensión de animar al alumnado a aprender actuando. Se ha procurado corresponsabilizar al alumnado, dándole un constante protagonismo, favoreciendo su autoestima y su motivación a la acción.

La **EDICIÓN DE MATERIALES**. La edición de distintos documentos audiovisuales que resumen las experiencias llevadas a cabo y su difusión web (en *chabacier.es* y en nuestro canal “ON-TV” <http://vimeo.com/user9506100>) ha provocado que el alumnado se sintiera confiado en que estaba creando algo valioso y pusiera en valor ese aprendizaje del que estaba siendo protagonista.

Bloques de actuación y temporalización

Las actividades desarrolladas con el propósito común de que la comunidad educativa “estuviera en ON” se han distribuido en seis bloques de actuación en función de su contenido pedagógico. Son los siguientes:

1. OPERACIÓN ANFITRIÓN	4. INNOVACIÓN ARTÍSTICA
2. DINAMIZACIÓN DE RECREOS	5. DIFUSIÓN Y PUBLICIDAD
3. MEJORA DE LA CONVIVENCIA	6. DINAMIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA

Las actuaciones llevadas a cabo han sido muy variadas y han implicado distintos espacios y tiempos de realización. Algunas experiencias se han puesto en marcha utilizando el tiempo dedicado a las clases ordinarias, puesto que su contenido formaba parte de la programación curricular (esencialmente las relacionadas con “*Operación Anfitrión*”). Otras se han ejecutado utilizando el tiempo de tutoría (fundamentalmente las dedicadas a la mejora de la convivencia). Y otras, las iniciativas más lúdicas, han sido llevadas a cabo de forma muy productiva en los recreos. Con la dedicación de ese tiempo de ocio al aprendizaje se han conseguido copiosos beneficios, el más destacable es el logro de que esfuerzo y disfrute vayan de la mano en este proyecto, cambiando, a la larga, su modo de ver el aprendizaje dentro del entorno educativo.

A lo largo del primer trimestre fueron necesarias actividades de captación (como por ejemplo la organización del casting) para involucrar en este proyecto a un buen número de participantes; en el segundo trimestre nos centramos en tareas de ejercitación y difusión del proyecto (ensayos musicales, coreográficos y teatrales; realización de documentos audiovisuales que dieran una difusión positiva a las actividades que se estaban llevando a cabo, etc.); y en el tercer trimestre cobraron mayor relevancia las tareas de consolidación (como la preparación de la llamada “*Gala Final*” o la concesión de los *premios LeONardo*).

Descripción de las actividades desarrolladas más destacadas

Destacaremos brevemente tan sólo cuatro actividades⁷⁶ que reflejan con acierto cómo se han trabajado los cuatro pilares esenciales de la filosofía “en ON” (*vid.5.1.*) desde

⁷⁶ Ya se ha comentado que son muchas (más de cuarenta) y muy diversas las actividades programadas en este proyecto “educa-activo”. Para hacerse una idea del resto de las actividades basta consultar bien la web del centro (www.chabacier.es) bien nuestro propio Canal ON-TV (<http://vimeo.com/user9506100>), pues muestran los momentos más destacados y transmiten con acierto los beneficios pedagógicos y el alto grado de participación obtenidos.

distintas perspectivas pedagógicas, impulsando así el conocido modelo de las *inteligencias múltiples* (Howard Gardner, 2011): en la primera se practican las habilidades expresivas propias del teatro; en la segunda se desarrollan capacidades musicales y corporales; la tercera es una clara invitación a la creatividad e innovación artística; y la última es un claro ejemplo de la aplicación del método de Kolb en el aula y del fomento del *pensamiento lateral*⁷⁷ aplicado al campo de la generación de las ideas publicitarias.

Destacamos el *Noticiero especial “Entremeses cervantinos”* (<https://vimeo.com/40477907>) porque abrió camino en varios sentidos. Por un lado, con éste comenzó la línea de *Operación Anfitrión*⁷⁸ (y siguieron su exitosa estela tráiler, cómics interactivos e incluso una conexión en directo con el Polo Sur); y por otro, con esta actividad se iniciaron las relaciones interpersonales con otros sectores de Calatayud, pues este *Noticiero* se proyectó como bienvenida a nuestros mayores del Centro de Día, quienes representaron en nuestro Salón de Actos dos entremeses cervantinos. En el *Noticiero* se combina la interpretación dramática de diversos estudiantes (en el papel de Cervantes, Dulcinea, Sancho Panza, Don Quijote, etc.) con diversas exposiciones orales informativas acerca del teatro del Siglo de Oro. La actividad despertó el entusiasmo del público y motivó un interesante y emotivo coloquio final en el que se hizo un intercambio de experiencias teatrales muy enriquecedor entre la tercera edad y los adolescentes.



Las actividades que fueron configurando poco a poco la edición y grabación cooperativa de la canción “*Estoy en On. ¿Estás en ON?*” han sido las que mayor repercusión emocional han tenido en la convivencia del centro, pues han dinamizado muy positivamente los recreos de buena parte del curso y han implicado a un porcentaje muy

⁷⁷ Término acuñado por Edward de Bono para referirse a la técnica que permite la resolución de problemas de una manera creativa. (Mahon, 2011 p: 50)

⁷⁸ *Operación Anfitrión* es una línea educativa de actuación que pretende involucrar de forma activa a nuestro alumnado en todas aquellas actividades complementarias y extraescolares que se realicen en nuestro centro escolar; favoreciendo la actuación entusiasta y participativa, la colaboración estrecha en la organización de la actividad, exprimiendo didácticamente la experiencia.

alto de alumnos y profesores, que de forma cariñosa hemos denominado *Chaba's Band*⁷⁹.

Han sido cinco las fases que ha llevado este proceso:

En primer lugar, el casting fue todo un éxito de convocatoria tras la difusión del divertido vídeo promocional (<https://vimeo.com/37117773>), pues fueron muchos los estudiantes que quisieron demostrar su talento.

Después, se preparó la maqueta de la canción (<https://vimeo.com/36908335>), en la que, no sin dificultad, se armonizaron los distintos instrumentos y estilos musicales que habían propuesto los alumnos en el casting y se elaboró de forma cooperativa una letra que reflejara lo que los adolescentes sienten en esta etapa educativa: el miedo al primer día, la ilusión de empezar, los nervios de un examen, el disfrute en los recreos, la satisfacción del compañerismo, etc.

En tercer lugar, llegaron los ensayos, que se dividieron por equipos y destrezas (musicales, gimnásticas, artísticas).

Y por fin, las sesiones de grabación y edición del CD, en la que resultó fundamental la colaboración solidaria de un exalumno, pues nos ayudó de forma paciente y altruista a grabar y editar de forma brillante la canción que aparece en nuestro disco: “Estoy en ON, ¿Estas en ON?”; que, por otra parte, está registrado con el número Z-684-2012 en el Registro de la Propiedad Intelectual de Zaragoza.

Los recreos de la última fase fueron dedicados a la preparación de la *Gala Final* (<http://vimeo.com/43788508> y <http://vimeo.com/44283086>), en la que los alumnos interpretaron en directo la canción y se otorgaron los *Premios LeONardo* (<https://vimeo.com/44279626>). En esta última fase el alumnado pudo comprobar desde una perspectiva más global cómo un gran reto se alcanza con el pequeño esfuerzo diario de todos. La emoción y el aplauso recibido en la gala, donde la experiencia estaba abierta a las familias y a otros colectivos de Calatayud, fue el justo premio a la buena práctica diaria conseguida de forma cooperativa.

⁷⁹La *Chaba's Band* es una forma de denominar al grupo de personas de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, exalumnos, etc.) que se ha implicado de forma entusiasta en todo lo que ha tenido que ver con la configuración, elaboración, grabación e interpretación de la canción original “*Estoy en ON, ¿Estás en ON?*” que hemos creado entre todos de forma cooperativa y que se ha convertido (junto con el símbolo de ON) en un verdadero vínculo emocional y afectivo para todos los miembros implicados.



El *Mural en ON* (<https://vimeo.com/44198225>) ha sido una de las actividades artísticas más llamativas y consistió en la creación de un graffiti conmemorativo en una fachada exterior de nuestro instituto. Este mural urbano representa cómo los alumnos y alumnas de este centro escolar aspiran con positividad a alcanzar la valiosa actitud “en ON” que se practica en sus aulas. Para ello se han retratado las mariONetas confeccionadas previamente en clase de Educación Plástica. El boceto de dicho graffiti, por otra parte, es el protagonista de la carátula del mencionado disco.

La realización del *spot* “Y tú... ¿estás en ON?” supuso un verdadero reto para el alumnado que tuvo que generar una idea publicitaria innovadora de forma autónoma y emprender (siguiendo el método de Kolb) la elaboración de un *spot* que definiera de forma clara y concisa la filosofía “educa-activa” que estaban protagonizando en las aulas. Obtuvimos una gratificante recompensa pues no sólo difundimos la actitud ON más allá de las fronteras de nuestro centro, sino que logramos el primer premio en el X Certamen de Cine y Salud. El *spot* publicitario, está colgado también en el canal de SARES. (<http://www.youtube.com/watch?v=yvcnlm15O2g>).



4. Valoración y evaluación de los resultados

A pesar de las dudas y discrepancias generadas en una parte del claustro, la mayor parte del profesorado y de nuestros estudiantes han valorado muy positivamente esta experiencia “educa-activa”.

Si consideramos aspectos cuantitativos, podemos afirmar que se ha conseguido mejorar el clima de centro. Así, si tenemos en cuenta el número total de amonestaciones durante el curso, éste ha supuesto una reducción del 54% con respecto al curso anterior. La

disminución de la conflictividad, por tanto, ha sido sustancial. Y por lo que respecta a las calificaciones, en todos los grupos (salvo en un 2º de ESO) se ha apreciado una mejora tanto en la nota media de clase como en el número de alumnado con todas las asignaturas aprobadas.

Pero tan importante o más que los resultados cuantitativos son los aspectos cualitativos. El hecho es que este proyecto ha servido a un buen número de alumnado a sentirse más aceptado, a experimentar la ilusión por aprender y esforzarse y a establecer relaciones afectivas con compañeros y compañeras de otros grupos e incluso de otros niveles.

De esta manera, creemos poder afirmar que hemos logrado de forma mayoritaria las tres motivaciones iniciales que los coordinadores de este proyecto “educa-activo” nos proponíamos al comienzo: a) que los estudiantes sientan voluntariamente la necesidad de aprender, de implicarse en este proyecto educativo; b) que sean capaces de mantener el esfuerzo, de participar de forma constante en las actividades en las que se habían involucrado; y c) que adquieran satisfactoriamente el hábito de esfuerzo y cooperación, es decir, que aprendan de forma definitiva esa *“lección que no se olvida”* y que ha de encaminarlos a su propio crecimiento personal. El éxito de participación, la implicación entusiasta en las distintas tareas programadas y la iniciativa personal del alumnado a la hora incluso de proponer nuevas actividades anuncian que la dinámica de este proyecto seguirá potenciando muy positivamente la motivación por la acción educativa en los próximos cursos.

Por lo que respecta al profesorado participante, éste se ha mostrado satisfecho con la experiencia y ha coincidido en señalar como aspectos más positivos el haber conseguido dar una mayor respuesta a la diversidad y el haber disfrutado aportando habilidades personales a la práctica educativa que de otra manera hubiera resultado imposible realizar, aumentando su compromiso con el centro.

Por último, un efecto importante del proyecto y valorado muy positivamente por todos ha sido el de su contribución al acercamiento de las familias al IES y al fomento de las relaciones con otras entidades: Ayuntamiento, medios de comunicación, asociaciones, etc.

5. Conclusiones.

Los conflictos que se presentaban en el IES Leonardo de Chabacier no eran muy diferentes a los que se plantean en otros centros educativos, pero el fomento constante de las habilidades socioemocionales en las numerosas actividades desarrolladas y el

empleo eficaz de herramientas metodológicas innovadoras y creativas en el diseño de las mismas, ha conseguido que nuestro proyecto “*Y tú... ¿Estás en ON. Practica Educa-Acción: hay lecciones que no se olvidan*” (curso 2011-12), suponga una importante renovación actitudinal, pues ha despertado en un 80% de los miembros de la comunidad el entusiasmo y la motivación por aprender, por participar, por cooperar, por superarse, por enriquecerse personalmente a través de las oportunidades educativas que les ha brindado este entorno escolar.

Cabe destacar que, en la búsqueda de esta motivación del alumnado a la acción educativa, nos hemos valido también de herramientas metodológicas que no proceden específicamente del ámbito pedagógico como son la utilización de formatos televisivos de gran audiencia, técnicas de marketing publicitario o el conocido método de Kolb. Que se ha procurado que las múltiples actividades programadas para este propósito (estar en ON) tuvieran en su esencia cuatro ingredientes básicos: la innovación creativa, la acción cooperativa, el fomento de habilidades socioemocionales y la edición de materiales audiovisuales que dieran cuenta de las tareas desarrolladas en la web del instituto o en nuestro canal “ON-TV”.

Las actividades que han tenido mayor repercusión han sido las relacionadas con la edición, grabación e interpretación de una canción original “*Estoy en ON, ¿Estás en ON?*”, diseñada de forma colaborativa por la *Chaba's Band*, y la elaboración del spot publicitario “*Y tú...¿estás en ON?*” en el que se presentaba la idea “qué es estar en ON”, galardonado con el primer premio en el X Certamen de “*Cine y Salud*”.

La valoración de los resultados obtenidos ha sido muy positiva y ha superado con creces las expectativas iniciales. El alto grado de participación, el entusiasmo contagioso y la implicación creciente de todos los miembros de la comunidad educativa y de otros sectores bilbilitanos han constituido un verdadero motor de cohesión, un método de aprendizaje eficaz, pues integra acertadamente en su fórmula los conocimientos (inteligencia cognitiva) y las emociones (inteligencia emocional) con el objetivo de dirigir sus pasos a la acción educativa, combinación maestra que Marina (2012:11) define convenientemente como “inteligencia ejecutiva”.

Todos poseemos variedad de talentos, de capacidades, de inteligencias; y lamentablemente buena parte de nuestros escolares han vivido y pueden vivir sin saberlo. Nuestra labor como docentes (así lo hemos pretendido en este proyecto) ha sido la de generar múltiples oportunidades de expresión y de participación donde cada uno pudiera encontrar la inspiración necesaria para desarrollar una u otra inteligencia y

ensanchar así el mundo de muchos escolares que viven asfixiados por un medio donde prima la brillantez académica ligada al concepto de inteligencia única. Con las prácticas educativas desarrolladas creemos haber garantizado que todos nuestros escolares pudieran acceder y avanzar en el currículum, promoviendo así la implantación de una práctica inclusiva que, como dice J.J. Muntaner “es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado [...], es una decisión única del profesor, que nadie puede hacer por él”.

Ahora es nuestra responsabilidad como educadores emocionales continuar con este tipo de proyectos innovadores que, ha quedado demostrado, mejora la calidad educativa, pues conduce a una formación integral de nuestro alumnado, motivándoles no sólo a que deseen adquirir unos conocimientos, sino unos mecanismos vitales y actitudinales que les permitan enfrentarse con fortaleza y positividad a los retos futuros.

Podemos decir, a modo de conclusión, que resulta muy gratificante promover desde las aulas esa “revolución pacífica” que es la educación (Savater 2012:44), llevando a buen puerto proyectos como éste, que fomentan desde su esencia la motivación por aprender, la innovación, la creatividad, las competencias socioemocionales y la cooperación, pues supone abrir nuevos caminos a experiencias educativas muy atractivas que claramente impulsan la renovación de los métodos tradicionales, acercándose positivamente a la realidad del alumnado y consiguiendo así una calidad de enseñanza envidiable.



6. Bibliografía

- Bou Pérez, J. F. (2009): *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Editorial Club Universitario. Alicante
- De Bono, E. (2008): *Seis sombreros para pensar*. Paidós. Barcelona
- Gardner, H. (2011): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona
- Mahon, N. (2011): *Ideación: cómo generar grandes ideas publicitarias*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Marina, J. A. (2011): *Los secretos de la motivación*. Colección “Biblioteca UP”. Ariel. Barcelona

Marina, J. A. (2012): *La inteligencia ejecutiva*. Colección “Biblioteca UP”. Ariel. Barcelona.

Muntaner, J. J. (2010): “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, en Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Punset, E. (2012): “Las emociones se contagian como un virus”, en *Una mochila para el universo*. Colección *Imago Mundi*. Destino. Barcelona

Sampascual Maicas, G. (2007): “La motivación” y “El autoconcepto” en *Psicología de l Educación*. Tomo I. UNED. Madrid

Savater, F.(2012): *Ética de urgencia*. Ariel. Barcelona

40. GAD. Experiencia de un programa de atención psicológica de cercanía desde los servicios sociales básicos

Adrià Pagès-Mimó

Departamento de Servicios Sociales y Juventud del Ayuntamiento de Matadepera

Aleix Barrera Corominas

Técnico Superior de Investigación UAB

1.- Presentación

PsicoJove (PsicoJoven en español) es un programa de atención psicológica desarrollado en el municipio de Matadepera (Provincia de Barcelona), que nace con la voluntad de ofrecer un recurso ágil y próximo a los jóvenes de la población con necesidades vinculadas a su salud mental. Asimismo, pretende ser una herramienta que. Mediante el uso de estrategias de orientación y apoyo da ayuda para favorecer el pleno crecimiento personal y social de los jóvenes de la población.

La finalidad última del proyecto es *trabajar para la mejora de las relaciones entre los jóvenes, sus familias, los profesionales educativos y de los servicios sociales, así como fomentar una mejor calidad en la convivencia entre los jóvenes, las familias y el entorno social.*

La comunicación que se presenta pretende describir las fases de desarrollo del programa, desde su gestación hasta su implementación, presentando los diferentes momentos que se tuvieron en consideración para su desarrollo, los actores implicados, así como los recursos necesarios para su puesta en marcha. Asimismo, se presentan los resultados de satisfacción con el programa que muestran los usuarios del mismo.

Abstract

PsicoJove (PsicoJoven) is a program implemented in the municipality of Matadepera (Barcelona Province), which was created with the desire to provide a flexible and close resource to attend the youth population who need counseling or psychological support for personal growth and to ensure their mental health.

The project aim is *work to improve relations between young people, their families, educational professionals and social services and promote better quality of living among young people, families and social environment.*

Communication presented aims to describe the development phases of the program, from its conception to its implementation, showing the different moments that were taken into consideration for development, the actors involved and the resources needed for its implementation and results. Likewise, we provide the results of satisfaction with the program showing users.

2. Breve introducción

El programa de atención Psicológica dirigido a jóvenes que se presenta parte de los principios y fundamentos de la psicología comunitaria, definida por Montero (1994) como la rama de la psicología cuyo objetivo fundamental es el estudio de los factores psicosociales que permitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. Se trata, en última instancia, de dotar a los individuos de los recursos personales necesarios que les permitan interaccionar y participar en su ambiente de referencia, partiendo de la base que atender a las necesidades psicológicas de los individuos desde un enfoque participativo debe permitir un mayor desarrollo de estos en las comunidades en las que se encuentran (Rozas, 1992).

El objetivo de esta aportación no es otro que el de presentar un programa de atención psicológica desarrollado desde el ámbito comunitario para atender a las demandas de los jóvenes de la población de Matadepera (Barcelona). El objetivo es presentar las principales características del programa y las valoraciones generales que del mismo hacen sus usuarios.

3. Contextualización

Matadepera es un municipio de la Provincia de Barcelona situado a 30km de la capital, Barcelona, que se caracteriza por tener un acentuado carácter residencial. En los últimos años ha sufrido un importante aumento de habitantes, pasando de tener una población de 5.000 personas en el año 2.000 hasta aproximarse a los 10.000 en el año 2012.

Una de las características principales de la población de este municipio, tanto de los autóctonos como de los recién llegados, pasa por tener un elevado nivel económico, cultural y educativo. Los últimos estudios realizados por la Generalitat de Catalunya la sitúan como uno de los municipios con mayor renta por cápita de la comunidad

autónoma, alternando siempre la primera o segunda posición, siendo destacable que los últimos cuatro años se ha situado en primer lugar.

Vinculado tal vez al alto poder adquisitivo, esta población tiene un elevado porcentaje de familias con 3 o más hijos. Ello conlleva que los jóvenes entre 12 y 25 años representen un 21% de la población que habita el municipio, lo que representa 2047 personas. Es justamente a este grupo de edad al que se dirigen las propuestas de orientación que se articulan a partir del programa Psicojove.

4. Origen y justificación

El proyecto tiene su origen en la detección, desde los Equipos de Servicios Sociales Básicos del municipio de Matadepera, de un conjunto de jóvenes, adolescentes y sus familias, susceptibles de recibir tratamiento psicológico por sus desajustes sociales, relacionales y conductuales.

Los principales problemas detectados hacían referencia a la autoestima que, por diferentes motivos, imposibilitaba trabajar con los jóvenes el establecimiento de nuevas pautas relacionales y educativas sin que previamente recibieran la atención de un profesional de la psicología que les ayudara a mejorar este factor y sirviera de primer paso para darles una atención posterior desde los mismos servicios sociales. Tal y como describen autores como Cross y Madson (1997), no hay que olvidar que la autoestima determina, en una medida importante, el comportamiento del individuo en función de sus habilidades productivas y sociales en cada momento del desarrollo vital. Asimismo, numerosos estudios demuestran que se produce una alta correlación entre la baja autoestima y la mayoría de problemas psicológicos y sociales (Montt y Ulloa, 1996) como son depresiones, baja tolerancia ante la frustración, fracaso escolar, abandono laboral, dificultad para establecer relaciones sociales correctas, abuso del alcohol y otras drogas, disfunciones sexuales y falta de madurez emocional.

El equipo de servicios sociales existente en la población no disponía de ningún especialista para poder dar respuesta a estas necesidades puesto que sus profesionales no disponían de la formación adecuada para prestar servicios de orientación y apoyo psicológico. Por otro lado, los servicios sanitarios de la población tampoco disponían de suficientes efectivos para dar atención psicológica frente a las demandas de atención que se efectuaban desde el equipo de servicios sociales, lo cual comportaba que los jóvenes que requerían de estos servicios quedaran desatendidos por un largo período de tiempo.

Fruto de esta situación, se consideró la necesidad de ofrecer un servicio especializado desde la propia administración local, a partir del departamento de servicios sociales, con el fin de que los jóvenes dispusieran de este apoyo, que debía proporcionarles una atención individual y global que involucrara a sus familias y otros agentes del municipio que pudieran colaborar para mejorar su situación, como por ejemplo los equipos de educadores sociales o los centros educativos.

5. Descripción del programa

El programa se inició en diciembre de 2006, momento en el que se presentó a la ciudadanía, describiendo sus líneas específicas, personas destinatarias, alcance, entre otros.

5.1 Finalidad y objetivos

La finalidad del proyecto PsicoJove es trabajar para la mejora de las relaciones entre los jóvenes, sus familias, los profesionales educativos y de los servicios sociales, así como fomentar una mejor calidad en la convivencia entre los jóvenes, las familias y el entorno social. A partir de esta premisa se desarrollan cuatro objetivos específicos a los que el programa da respuesta:

- Llevar a cabo la atención psicológica de la población juvenil del municipio comprendida entre los 12 y los 25 años.
- Exploración, valoración diagnóstica, detección, prevención y tratamiento de trastornos de desarrollo psíquico (conductuales, emocionales, relacionales, alimentarios, sexuales, etc.) en adolescentes y jóvenes.
- Realizar tareas de asesoramiento y orientación a padres y madres de los adolescentes y jóvenes, transmitiendo conocimientos y habilidades que ayuden a su tarea diaria como padres.
- Desarrollar programas y actividades tanto individuales como grupales que propicien la prevención de riesgos entre la población joven.

5.2 Agentes sociales implicados

Se nombrarán a modo de síntesis las instituciones que participan en la ejecución de dicho programa, y que son, los CEIP's, Escuelas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de carácter privado, Institutos de Educación Secundaria, Centro de Atención Primaria, Técnicos municipales de Cultura, Deportes, Salud, Educación, Servicios

Sociales (Educadores Sociales, Trabajadores Sociales, Psicólogos,..), Psicopedagogos del Equipos de Atención Psipoedagógica, Técnicos del Equipo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, entre otros, son por definición los agentes que deberían estar implicados a participar en un proyecto como el que presentamos en esta comunicación.

El papel del Departamento de Servicios Sociales aglutina y centraliza toda la información, gestionando a los profesionales, atendiendo las demandas y priorizando las visitas, dado que los psicólogos solo están presentes dos veces por semana en el municipio.

El origen de los casos que llegan pueden ser cuatro:

- 1.- Los mismos profesionales del Departamento de Servicios Sociales, mediante los profesionales del trabajo y la educación social
- 2.- El centro de Atención Primaria del municipio.
- 3.- Los maestros, profesores, directores, psicopedagogos de las escuelas o IES
- 4.- Demanda de los propios jóvenes.
- 5.- Los propios familiares.

El psicólogo en función de su diagnóstico y valoración dictaminará si este es el servicio más óptimo para el usuario o bien considera más conveniente su derivación a un servicio especializado público como CSMIJ, CSMA, Hospital (centro) de día.

5.3 Procesos implicados en el desarrollo del programa

Un programa como el presente se debe interpretar y aplicar desde una perspectiva de trabajo en red, entendiendo que este es un recurso entendido como una necesidad compartida por parte de todos los agentes anteriormente descritos.

Se trata de un modelo de tratamiento específico, de atención especializada que debería tener como marco de referencia algunas características propias y específicas de la atención al preadolescente, adolescente y post adolescente.

Los ejes fundamentales sobre los que se basa el trabajo desarrollado a partir del proyecto presentado son:

- Atención inmediata: que da respuesta a la demanda con mucha más celeridad de la que actualmente disponen los servicios especializados, ya que la espera puede afectar la sintomatología, además que debemos considerar que en el caso de los adolescentes toda petición de ayuda tiene una calidad subjetiva de urgencia que debe ser acogida como tal. Urgencia no siempre es sinónimo de gravedad para quien la atiende pero si por quien la vive.

- **Atención integral:** Referida a la visión del joven desde la globalidad, a nivel escolar, familiar, social, etc. Para eso es conveniente contar con entrevistas también a los padres.
- **Interdisciplinariedad:** Entendiendo que este servicio se debería apoyar por la intervención de diversos profesionales municipales implicados en la atención a jóvenes y adolescentes (educadores sociales, trabajadores sociales, pediatras, psicólogos, maestros, profesores, etc.) contando de esta manera con la aportación de las diversas disciplinas, y con un traspaso fluido de la información.

La entrevista: Sabiendo que el joven se puede presentar al servicio de distintas formas y asesorado por diferentes vías, se considera prioritario atenderlo solo, sin la presencia del adulto acompañante. Este hecho puede facilitar la experiencia de privacidad, de respeto a la intimidad, y permitirá una mejor aproximación a la realidad del joven. La entrevista con los padres o acompañantes es imprescindible para la exploración de antecedentes patológicos, y de los aspectos evolutivos sanos, tanto del adolescente como de su entorno, e intenta definir en qué grado la conflictividad viene derivada de aspectos personales del joven y en qué grado es como consecuencia de su entorno social y familiar.

6. Valoración

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la valoración del programa efectuada en el periodo 2008–2011, y por un lado permite obtener datos descriptivos del volumen de personas atendidas y, del otro, las valoraciones que los usuarios hacen del servicio que se les proporciona. Consideramos que la evaluación debe ser una herramienta clave para asegurar la calidad de los planes, programas y proyectos que se desarrollan (Pagès-Mimó y Barrera, 2010:2), con lo que bianualmente se consulta a los usuarios sobre el programa, y sobre posibles actividades para mejorarlo y ampliarlo.

6.1 Usuarios del servicio

La población potencial a la que se dirige este programa de atención psicológica son los jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 25 años, que se situaba en 2012 en 2.047 personas, equivalente al 21% de la población total del municipio ese año.

La tabla siguiente resume el número de actividades realizadas en el marco de Psicojove durante 2012.

Visitas de atención individual	393
Visitas a padres y tutores	53
Asesoramiento	38
Derivaciones a grupos de autoayuda	22
Derivaciones a servicios especializados	46

Como puede observarse en la tabla anterior, el mayor número de acciones que se desarrollan tienen que ver con servicios de atención individualizada a los usuarios, que se pueden complementar con reuniones de seguimiento con los padres y los tutores de los centros educativos, y en determinados casos pueden llevar a la derivación a servicios más especializados para poder atender las necesidades concretas del joven. En estos casos, pueden derivarse a servicios psicológicos o psiquiátricos más especializados, o se aconseja la participación en grupos de autoayuda que puedan dar apoyo al joven para solucionar los problemas que tiene, ya sean derivados del consumo de alcohol, ya sean para darle apoyo en la superación de una experiencia traumática.

6.2 Satisfacción de los usuarios

La valoración informal del programa por parte de los usuarios era positiva, sin embargo, en el año 2012 se considera necesario realizar una evaluación del mismo que aporte información significativa de cara a justificar su permanencia ante los responsables políticos y, al mismo tiempo, identificar puntos en los que el programa podría incidir para dar una mayor atención a las necesidades de los jóvenes. En este sentido, se diseñó un pequeño cuestionario de satisfacción, compuesto por los ítems que se detallan a continuación:

1. ¿En general, te ha gustado participar en el programa?
Si__ No__
2. ¿Cómo valoras el servicio en un escala del 1 al 10?
Nada útil 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy útil.
3. ¿Aconsejarías a un amigo que acudiese al servicio?
Si__ No__
4. ¿Te has sentido bien tratado por los psicólogos?
Si__ No__

5. ¿Crees que este servicio es útil para evitar situaciones de riesgo?
Si__ No__
6. ¿Estás interesado en participar en otras actividades que proponga este servicio, tales como: grupos de autoayuda, seminarios, charlas, etc.?
Si__ No__
Cuáles_____

El cuestionario se pasó a una muestra de 20 usuarios, elegidos de forma aleatoria. La edad de los jóvenes que participaron en la valoración tenían una edad comprendida entre 12 y 25 años, y eran un 67% chicas.

Los resultados a estas cuestiones se presentan a continuación:

1. El 79% de los 20 usuarios seleccionados se mostró satisfecho con el programa.
2. En una escala de 1 a 10, el servicio recibe una puntuación media de 7.6.
3. Cerca del 80% de los jóvenes encuestados recomendaría el programa a un amigo o amiga.
4. El 75% se sintió a gusto con el trato recibido.
5. Más del 70% opina que el servicio puede evitar situaciones de riesgo.
6. El 53% quiere participar en otras actividades ofertadas por el mismo servicio. Pero sin especificar cuáles.

Los resultados presentados permiten observar que, en general, los jóvenes valoran de forma positiva los servicios ofrecidos en el marco de este programa, obteniendo todos los ítems unas puntuaciones que se sitúan en el cuarto cuartil, excepto la última que hace referencia a si participarían en otro tipo de actividades propuestas en el marco de PsicoJove. En este caso únicamente el 53% de los usuarios que han participado en este proceso de evaluación considera que sí, lo que significa que un 47% no consideran su participación en otras actividades diferentes a las ya programadas. Si a ello vinculamos que tampoco se han posicionado aquí en la tipología de actividades en las que le gustaría participar, podemos pensar desde un punto de vista positivo que los jóvenes tienen suficientemente cubiertas sus necesidades mediante los servicios prestados en la actualidad. Si nuestra visión es más pesimista, podríamos considerar que los jóvenes desconocen la tipología de servicios que pueden prestarse desde un programa de atención psicológica, por lo que no consideran necesario que se implementen más aspectos al programa.

7. Conclusiones y propuestas

En los 5 años de andadura que tiene el programa Psicojove, este se ha mostrado como una herramienta útil para prevenir problemas e incidentes derivados de la baja autoestima de los jóvenes y problemas psicológicos afines que podían incidir en la dinámica social del municipio.

Para aquellos que deseen implementar un programa de semejantes características, deben tomar en consideración que es difícil vencer las resistencias iniciales que muestran los jóvenes para acudir a servicios de esta tipología. Es por este motivo que debe garantizarse en todo momento la confidencialidad de los procesos que desde el programa se lleven a cabo. El programa tiene éxito, por un lado, porque se atienden las necesidades de los jóvenes pero, del otro, porque ofrece una atención individualizada a cada caso y desde una perspectiva holística de la persona con su entorno. En este sentido, no se atiende únicamente a la necesidad y problemática que presenta el joven, sino que se buscan las fuentes de su conflicto y se intenta trabajar de forma conjunta con las personas más próximas de su entorno para poder dar una respuesta común y coordinada a su problemática. Asimismo, se considera la posibilidad de la derivación del joven a servicios más especializados en el caso que los profesionales que se encuentran prestando apoyo en el programa no dispongan de los recursos necesarios para poder hacer frente a las problemáticas detectadas.

Es importante considerar que, por su tratamiento holístico, este no es un programa que pueda desarrollarse únicamente con el apoyo de un departamento (en el caso de Matadepera de Servicios Sociales), sino que para conseguir buenos resultados y altos niveles de mejora en los jóvenes es necesario que se impliquen profesionales de otros departamentos, como pueden ser los de educación, deportes, cultura... con el fin de que estos puedan participar de la detección de las problemáticas y colaborar en el seguimiento de las terapias y el buen seguimiento por parte del joven de las estrategias que se le propongan para mejorar su situación.

8. Referencias bibliográficas

- CROSS, S.E. Y MADSON, L. (1997). Models of the self: self-constructs and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1) : 5-37
- MONTERO, M. (1984). Psicología Comunitaria : orígenes, principios y fundamentos teóricos. En *Revista Iberoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400

- MONTT, M.E. Y ULLOA, F. (1996). Autestima y salud mental en los adolescentes. *Salud Mental*, 19(3) : 30-35
- PAGÈS-MIMÓ, A. Y BARRERA-COROMINAS, A. (2010). Formación para la sensibilización de futuros evaluadores de políticas sociales. A GAIRÍN, J. (Ed.) *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. (Publicado en CD). Madrid: Editorial Wolters Kluwer Educación.
- ROZAS, G. (1992). Desarrollo, participación y psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 111(1), 51-56

41. Mimarte: una experiencia vital de aprendizaje corporal en educación infantil.

Cristina Rodríguez Morante

CEIP Pablo Picasso .Valladolid

1. Presentación

MIMARTE, es una experiencia de educación infantil que pretende organizar la jornada escolar y el curriculum de los alumnos en torno al bienestar corporal. Parte de la premisa que un alumno que siente que el colegio es un lugar de exigencia pero también de bienestar afectiva y corporal, es un alumno capaz de acceder con facilidad a cualquier aprendizaje escolar y personal. La experiencia se realizó diariamente con el mismo grupo escolar durante los tres cursos que comprende el segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 6 años de edad), se fue modelando según la edad de los niños/as. Y gira en torno a 3 ejes: masaje infantil entre iguales, yoga y pensamiento positivo.

MIMARTE, it's a childhood education experience that aims to organize the school day and the curriculum of the students around the body well. It assumes that a student feels that the school is a demanding but also emotional and physical wellness, a student is able to easily access any school learning and personal. The experiment was carried out with the same group every day school for three courses comprising upper secondary education (3 to 6 years old), it was modeled according to the age of children / as. And revolves around three axes: infant massage peer, yoga and positive thinking.

2. Introducción y contexto de aplicación

En la presente comunicación se pretende compartir una experiencia desarrollada con un grupo de alumnos desde los 3 a los 6 años, es decir el segundo ciclo de la etapa Infantil. El grupo de alumnos pertenece a un centro público de un barrio de Valladolid de clase media-baja. El grupo está compuesto por 24 alumnos de los cuales dos presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje, en concreto uno de ellos un retraso madurativo del

desarrollo severo y el otro con 4 años fue diagnosticado como Trastorno hiperactividad con falta de atención (TDHA). En el último curso el número de alumnos sufrió muchas variaciones por traslados de niños y también por la llegada de niños/as nuevos de otras culturas. En cualquiera de los casos se desarrolló una estructura de jornada escolar clara y respetuosa con las necesidades de los niños lo que permitió que estos vaivenes no influyeran en el rendimiento del grupo.

3. Justificación: ¿por qué trabajar el bienestar corporal en el aula?

La etapa infantil ha pasado en unas décadas de tener una consideración asistencial a ser tratada como una etapa educativa, y ello ha conllevado que las prácticas educativas y las expectativas de las familias se centren más en logros académicos-cognitivos que en el desarrollo del niño/a como ser íntegro, en el que juegan un papel vital las emociones y el cuerpo. Por otro lado detectamos que los horarios y las rutinas diarias de los niños desde muy temprana edad están sobrecargadas de estímulos lo que hace que los niños presenten dificultades en la concentración, así como altibajos emocionales a lo largo de la jornada escolar.

Ante esta realidad que consideramos que coarta al niño/a en todo su potencial, nos propusimos ir dando respuestas a las necesidades vitales del niño/a más que al cumplimiento de un programa escolar meramente cognitivo y de entrenamiento. Y de ahí surgió nuestro proyecto: MIMARTE. Surge de la cercanía y comprensión de los niños hacia la palabra “MIMOS” todos tienen claro su significado y lo que obtienen de ellos cuando los reciben, así como las personas que se los proporcionan.

Mimarte, es un proyecto global de trabajo de las emociones usando como eje principal el trabajo corporal dentro del aula. Nuestra premisa fundamental al iniciar el proyecto es que el contacto corporal es una constante en el aula de infantil, y que en los comienzos de la escolarización es fuente de conflictos entre los alumnos. Para los niños de 3 años (incluso algunos comienzan con 2 años) el contacto físico es una necesidad primaria, ya que es su principal fuente de sensaciones, emociones y cogniciones, por ello lo consideramos un aprendizaje fundamental.

Este aprendizaje conlleva comprender que se puede tocar al otro sin hacerle daño para transmitirle nuestra presencia y compañía, aceptar ser tocado por otro sin importar quien sea, dejar un espacio para el sosiego, para aprender quien soy, que le gusta a mi cuerpo y que no, y todo ello sin prisas, sin las ataduras de un programa escolar preestablecido.

Luego lo que pretenderíamos era sacar a las emociones del curriculum oculto, ya que como señala Toro, J.M (2011, 151) *“Las emociones nunca han estado fuera de la escuela o al margen de cualquier situación o contexto educativo. Dondequiera que se da una relación humana la emoción se hace presente. Simplemente no puede ser de otro modo”*. Y cada día en diferentes momentos de la jornada ponemos a los niños/as en situación de sentir su cuerpo, de identificar cómo están y de reconocer qué personas están cerca de él y qué relación tienen con esas emociones.

Queríamos con este trabajo dotar a los alumnos de estrategias para disfrutar de su cuerpo y del contacto con sus compañeros como medio para conseguir un bienestar físico y psicológico. El aprendizaje de estas prácticas corporales lo enmarcamos en un aprendizaje para la vida que facilite su conocimiento y aceptación personal.

4. Objetivos profesionales o de investigación

Partiendo de este análisis de la realidad que habíamos hecho para dar respuesta a este contexto educativo desde nuestra propia visión de la educación y sus fines nos planteamos unos objetivos como maestras, los cuáles se concretarían en objetivos pedagógicos o de aprendizaje, y que fueron los siguientes:

A.- Determinar qué líneas de trabajo pueden favorecer que los niños tomen conciencia de que su cuerpo siente y la relación que esto puede tener de cara a conseguir una madurez emocional, en la medida que el establecimiento de un tipo de vínculo físico con sus iguales conlleve el logro del vínculo afectivo.

B.- Encontrar cómo introducir prácticas educativas que busquen el “bienestar corporal” como hábito saludable en las aulas, para conseguir sentirnos bien con nuestro cuerpo aquí y ahora, es decir en circunstancias que son cambiantes a lo largo de la vida.

5. Objetivos pedagógicos

Relativos a *estrategias de bienestar corporal*:

- Explorar y descubrir la posibilidades del cuerpo como fuente de sensaciones positivas.
- Identificar las diferentes sensaciones que se obtienen en las distintas partes del cuerpo.
- Utilizar objetos cotidianos (peluches; pelotas) para otros usos como instrumento de relajación (proporcionando sensaciones corporales).
- Vivenciar el contacto como facilitador de la relajación.
- Experimentar la relajación como medio de cuidado corporal (propio y ajeno).

- Valorar el propio cuerpo y respetar el de los demás (y sus gestos, posturas...) aprendiendo a ponernos en el lugar del otro.

Queríamos igualmente que los alumnos aprendieran y experimentaran elementos del *pensamiento positivo*, y nos centramos en los siguientes:

- Verbalizar a otros mensajes positivos sobre su persona (elogios) y saber recibir mensajes positivos.
- Identificar y dejar por escrito qué cosas te hacen feliz.
- Escribir un diario personal con las cosas que te han hecho feliz ese día y compartirlo con los demás.

6. Aplicación: cómo lo hemos llevado a cabo, pinceladas de un proceso que se construye día a día

El trabajo de bienestar corporal se incluye en diferentes momentos de la jornada escolar según la edad de los alumnos, así la práctica de masaje infantil al comienzo de la escolaridad (3 años) se realiza al comienzo de la mañana, convirtiéndose en un momento de acogida.

Durante este ciclo, de tres años, tres son las experiencias que hemos desarrollado y que han ido creciendo con el día a día: masaje infantil, yoga y pensamiento positivo. A continuación explicamos en líneas generales cómo se desarrollaron cada una de ellas.

6.1. Del masaje infantil

En esta práctica los alumnos se organizan por parejas y en un trabajo dialógico uno da masaje a otro estableciendo turnos que van cambiando. En los comienzos del primer curso durante el periodo en que los niños/as se están adaptando al centro la maestra se va aproximando a los niños con un peluche como mediador, todos tienen su peluche que será el encargado de dar masaje, bien a otro niño/a bien a la maestra. Estos masajes iniciales son meras caricias en la cara...

A medida que vemos que los niños ya tienen confianza se les invita a aprender a pedir a otro que sea tu pareja, también a superar qué alguien te rechace como pareja. Y entonces con una canción inicial se marca el comienzo del momento del masaje, dicho momento termina con la comunicación al otro de un “gracias” y un abrazo. Pero también hay ocasiones en las que si no te has sentido bien con lo que te han hecho hay que saber decírselo al otro, trabajamos entonces el lenguaje asertivo.

Las propuestas básicas que llevamos a cabo se introducían en una rutina que marcaba un comienzo pidiendo permiso al compañero para iniciar el contacto y un final o despedida haciendo que las manos reposen en el cuerpo del compañero. Y fueron las siguientes:

- Movimientos circulares y lineales constantes en todas las partes del cuerpo.
- Caricias (directas y a través de un objeto) en la cara y adoptar posturas cómodas con el cuerpo del otro.
- Caricias con contacto directo en las manos y brazos.
- Abandono del compañero tras la relajación (CÓMO)
- Despertar al compañero respetando su ritmo.
- Reflexión: expresar las sensaciones vividas y su calificación y por qué.
- Diferenciar diferentes momentos en el estado de relajación según las sensaciones experimentadas.

En cada uno de los trimestres escolares se trabajó una parte del cuerpo, en el primer año cada movimiento se acompañaba de una ilustración y una canción para poco a poco hacerlo de forma autónoma. Entendemos que al final del ciclo de educación infantil los alumnos tendrán suficiente bagaje como para realizar el masaje al compañero de forma creativa, personal y única.

6.2. Yoga

La práctica diaria de posturas corporales que faciliten al niño la toma de conciencia de sí mismo y el autocontrol personal, necesitaron de unos planteamientos más lúdicos al principio del ciclo. Por esta razón durante el primer curso estas prácticas las realizábamos después del recreo y usando posturas que permitieran el movimiento y las canciones. Comenzamos con posturas que simbolizan animales (el gato, la cobra, el perro...) porque se acercan a los intereses del niño y permiten hacer sonidos.

Comprobamos que usar canciones y movimientos nos facilitó mucho que los niños no entraran en una competición sobre quién era el más capaz y quién el más torpe. Una vez conseguida la implicación de los alumnos hasta el punto de considerar el yoga como algo natural al aula procedimos a introducir posturas centradas en la respiración consciente, la concentración y el equilibrio personal (el árbol, guerrero, triángulo,...).

A finales del segundo curso entendimos que era el momento para preocuparnos no solo de las posturas que realizábamos sino también del ambiente propicio para ellas. Por esta razón los alumnos comenzaron a practicar el yoga descalzos (ya que son más capaces

de calzarse solos) para tener mayores sensaciones propioceptivas, pero también dejábamos la clase en penumbra y nos alumbrábamos con un farolillo, ya que este ambiente facilita la concentración en uno mismo y dota la experiencia de un halo mágico.

6.3. Del pensamiento positivo

La práctica de expresar cosas positivas a los demás surgió en el momento en que diferentes niños y niñas de la clase se declaran novios, entonces el tema del amor y de enamorarse ocupó muchas horas de nuestras asambleas. Ante esa necesidad de decir algo a la persona amada/afín al finalizar la dinámica de yoga diaria les propusimos “el minuto del amor” en el que tienen que elegir una persona a la que expresar algo bonito. Esta práctica se mantuvo durante dos cursos diariamente, y la fuimos modelando hasta que los alumnos llegaron a entender que había que mirar en la persona, en las cosas valiosas que hace, y no en si nos gusta su camiseta o sus zapatos. Insistimos mucho en esto porque consideramos que es un aprendizaje el tomar conciencia de tu valía y en ocasiones está en contraposición a la valía del otro.

En estas dinámicas todo alumno/a tiene que aprender, ya que hay quien necesita un curso entero para decidirse a decir al otro pero también quién necesita comprender qué podía hacer para que otros le dijeran cosas bonitas. Hubo un niño que expresó un día: “claro si nunca dices nada a nadie entonces no te abrazan nunca, y te pones triste”.

En el último curso los alumnos realizaban en casa un diario en el que en una o dos frases expresaban qué les había hecho felices ese día. La psicología positiva defiende que el recuerdo de una vivencia positiva tiene efectos reconfortantes para la persona que lo ha sentido. Y también es una forma de que los niños tomen conciencia de qué viven.

La permanencia 3 cursos con los mismos alumnos nos abre un sinfín de posibilidades, por ello consideramos que esto es un camino que aún está por construir. Fruto de esta planteamiento flexible de la práctica docente a finales del segundo trimestre de 5 años (el tercer curso) quisimos poner a los niños en situación de evaluar cómo se habían sentido cada día en el colegio, por ello antes de irnos a casa con el cuerpo, la cara, pero siempre sin palabras nos tenían que hacer saber a los demás cómo se iban del cole. Si alguien expresaba que se iba mal o no del todo bien debía explicarnos porque. En muchas ocasiones es por conflictos con algún amigo o malos entendidos, momento que aprovechábamos para analizar y resolver la situación.

7. Conclusiones: recopilación de los aprendizajes de la maestra y los alumnos/as

En esta comunicación es difícil condensar todas las vivencias, las emociones, las risas y las lágrimas compartidas durante estos 3 años que hemos crecido juntos. Los comienzos del grupo fueron complejos, las realidades y vivencias de cada alumno/a eran tan dispares que en muchas ocasiones era difícil llevar al todo el grupo hacia el mismo camino, sin embargo el saber que al llegar al aula hay un compañero/a esperando deseoso de cuidar de ti fue haciendo crecer en ellos la sensación de tribu, de pertenencia. Poco a poco los niños/as fueron comprendiendo que el roce con el otro puede ser gratificante y no un signo de invasión o pérdida de espacio propio, de este modo los abrazos y las palabras bonitas ganaron terreno a los mordiscos, arañazos y demás conflictos. Fueron comprendiendo las diferentes presencias (Toro, J.M , 2011)

Las rutinas y rituales de yoga diario proporcionó a los niños/as seguridad porque anticipaban qué iba a pasar y cómo, y sin duda han aprendido una lección para la vida si perseveras lo consigues. El control de la respiración y de cada parte del cuerpo en un ambiente de concentración facilitó un progreso en su autocontrol personal, que ya en el último curso utilizábamos previamente a realizar un trabajo intelectual más exigente como forma de preparación mental.

El crecimiento personal ha sido mutuo, desde el papel de maestra he aprendido a controlar las prisas por conseguir un objetivo y sobre todo a no saturarme de objetivos, de este modo la vida en el aula fluye y con ella las emociones y gracias a éstas surgen uno y mil aprendizajes.

Por otro lado la estructuración de la jornada de tal modo que tenga cabida el cuerpo de diferentes formas nos ha permitido vivir la exigencia académica como algo sin prisas, sin cánones universales que alcanzar, con ritmos personales y diferentes en los que todos podíamos aportar al otro. Hemos experimentado que unas veces precisamos el *cuerpo silenciado* como señala Vaca Escribano (2008) en el que es necesario su contención para trabajar sobre una ficha, una actividad artística o simplemente una escucha activa. En otros momentos del día el cuerpo puede estar libre y que cada uno lo gestionemos y cuidemos según necesitemos, pero también es necesario aprender que nuestro cuerpo es diferente a los otros, es capaz y no capaz de cosas, siente y se emociona....En definitiva, hemos aprendido que el equilibrio personal nos abre las puertas al conocimiento de nosotros mismos pero también del mundo que nos rodea.

En conclusión podemos decir que la experiencia ha sido y es algo vivo, que cada día crece y se transforma. Que perseguir el sosiego y las emociones de sentirse miembro de

un grupo favorece el desarrollo del niño como persona íntegra y le prepara para abrirse al conocimiento del mundo, de las letras y de cuantas cosas se pongan en su punto de mira. En definitiva, proclamar que lo sentido nunca se olvida y se incorpora en nosotros para toda la vida.

8. Bibliografía

L'ECUYER, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona. Plataforma Editorial.

TORO, J.M. (2011) . *Educación con “co-razón”*. Bilbao. Desclee.

VACA, M Y VARELA, M (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó.

42. Encuentro de Emociones.

Asesorías para Jóvenes del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.

Francisco Royo., Pilar Ester, Jacobo Cano.

Asesoría de Estudios del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.

Carla San Martín.

Asesoría Psicológica del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.

Silberio Sáez, Santiago Frago.

Asesoría Sexológica del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza..

Olga Tolosa.

Asesoría de Movilidad Internacional del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.

Iván Sanz, Violeta Pérez.

Asesoría Jurídica del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.

1.- Resumen

La Universidad de Zaragoza y el Ayuntamiento de Zaragoza colaboran, desde 1989, ofreciendo a la juventud de la ciudad y a la población universitaria, un servicio de asesorías, que destacan por la amplitud de sus servicios, así como por ser de carácter gratuito y confidencial. Se utilizan diferentes formas de atender a las personas usuarias, como el correo electrónico, el teléfono, los talleres y ponencias, las conferencias on-line, los artículos en la sección “Sin Problemas” del boletín mensual del CIPAJ, los artículos anuales en la revista universitaria “Sal de Dudas”, entre otros. Sin embargo, es en el espacio y tiempo específico de las citas presenciales donde un mundo muy variado de emociones se despliega.

En las diferentes asesorías, afloran un sinfín de emociones, que van desde las percibidas de forma más desagradable y negativa, asociadas a conflictos, malestar, etc., hasta las más agradables y positivas, asociadas a proyectos, ilusiones, retos, etc. Así, nos encontramos ámbitos diferenciados: la asesoría psicológica y la sexológica, donde generalmente se parte de una situación no deseada y se trabajan los recursos internos para deconstruir o reconstruir aquellos aspectos que limitan el bienestar emocional. En los ámbitos de la asesoría en estudios y la asesoría jurídica, las emociones variarán en función de si el punto de partida es un emprendimiento deseado o sobre la resolución de un conflicto. Por último, en la asesoría de movilidad internacional, la base sobre la que

partimos habitualmente es de proyectos e ilusiones de carácter personal, académico o profesional que guían el ir y venir de emociones positivas.

Abstract

The University of Zaragoza and the Town Hall have been working in partnership since 1989, offering young people and University students a consultancy service which is highly regarded for its wide range of services, as well as being free and confidential. There are different ways of providing services for people such as email, phone, workshops, lectures and on line conferences. There are also articles in the section 'Sin Problemas' ('Without Problems') of the monthly bulletin of CIPAJ and annual articles in the University magazine Sal de Dudas (Find Out), amongst others.

However, it is in the face to face appointments that a world of different emotions emerge.

In the different consultancy sessions, a world of endless emotions, ranging from the worst perceived ones, associated to conflicts; to the most pleasant and positive ones, associated to projects. Thus, we find differentiated areas: psychological and sexual consultancy, where the starting point is usually a non desired situation and we work with internal resources to disassemble or rebuild those aspects that limit emotional wellbeing. On academic consultancy and legal consultancy, emotions will vary depending on whether the starting point is a desired one or the resolution of a conflict. Finally, on international mobility consultancing, we usually offer our support on personal, academic or professional projects and dreams that guide the back and forth of positive emotions.

2. Descripción de la experiencia

La Universidad de Zaragoza, representada por el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, y el Ayuntamiento de Zaragoza, representada por el Área de Juventud-CIPAJ, iniciaron en 1989 una colaboración muy fructífera, que dio lugar a un servicio de Asesorías, ofrecido tanto a la comunidad universitaria, como a los jóvenes de la ciudad de Zaragoza.

Este modelo de asesorías destaca por la amplitud de sus servicios, así como por el alcance de los mismos. Por un lado son cinco el número de asesorías ofrecidas actualmente, ya que el proceso se inició con tres de ellas en el año 1989, y posteriormente se han sumado dos nuevas en los años 2002 y 2011.

1989	Jurídica
1989	Sexológica
1989	Psicológica
2002	Orientación en estudios
2011	Movilidad internacional

Tabla: Año de fundación de las Asesorías

La atención a los usuarios está distribuida de la siguiente manera

Ayuntamiento de Zaragoza	Sede del CIPAJ, Casa de los Morlanes
Universidad de Zaragoza	Zaragoza: Campus S. Francisco y Campus Río Ebro Campus Huesca Campus Teruel

Tabla: Centros de Atención de las Asesorías

La vías de atención al usuario también son muy diversas, destacando entre ellas la atención personalizada al usuario en sesiones de media hora a tres cuartos de hora. Otras vías de atención son a través de correo electrónico, teléfono y video-conferencia, talleres y cursos, ponencias, participación en jornadas de divulgación, colaboraciones en prensa, publicaciones periódicas en la sección “Sin Problemas” del boletín mensual del CIPAJ, redacción de dos artículos por asesoría para la publicación universitaria anual del “Sal de Dudas”, etc.

En este artículo queremos destacar el espacio y tiempo específico de las citas presenciales, porque es el momento y el lugar en el que un mundo muy variado de emociones y sentimientos se despliega entre las dos figuras que se encuentran: el orientador y el joven o universitario que demanda asesoramiento.

Partimos de la base de que no existen emociones buenas o malas, pero sí las podemos considerar como agradables y positivas o desagradables y negativas. Las primeras suelen llegar de la mano de proyectos o situaciones deseadas donde existe una meta que queremos alcanzar. Las segundas por el contrario, están unidas a cambios, y los cambios suelen suponer el final de una etapa emocional y el comienzo de otra, lo que genera, en la mayoría de los casos, una inestabilidad emocional. Estas segundas implican un mayor esfuerzo, muchas veces contra uno y una misma para ver donde nos encontramos, porqué nos encontramos ahí, y lo más importante, dónde queremos estar. Teniendo en

cuenta estas variables, hemos percibido que cada asesoría cuenta con emociones comunes o habituales. Así, nos encontramos ámbitos diferenciados: la asesoría psicológica y la sexológica, donde generalmente se parte de una situación no deseada y se trabajan los recursos internos para deconstruir o reconstruir aquellos aspectos que limitan el bienestar emocional. En los ámbitos de la asesoría en estudios y la asesoría jurídica, las emociones variarán en función de si el punto de partida es un emprendimiento deseado o sobre la resolución de un conflicto. Por último, en el asesoría sobre movilidad internacional, la base que solemos disponer es de proyectos e ilusiones de carácter personal, académico o profesional que guían el ir y venir de emociones positivas.

Desde la Asesoría Psicológica, consideramos al igual que Ekman, que las emociones determinan la calidad de nuestras vidas. Les proporcionamos un espacio donde intentamos descubrir, analizar y trabajar sus necesidades y recursos, encaminados en la búsqueda de su bienestar. La base común de todas las consultas que recibimos, es una demanda de cambio en alguno de los ámbitos vitales – personal, sentimental, familiar, académico, social, ocio o laboral-. Mediante un proceso de autoconocimiento bajamos al plano consciente la conexión de todos éstos ámbitos a través del núcleo *interpretación emocional*, en el cual se produce un baile de emociones que se realiza en tiempo presente bajo la música de una predisposición para el cambio.

Se trabajan aquellas competencias asociadas a la inteligencia emocional; la conciencia, regulación y autonomía emocional; la competencia social y aquellas necesarias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2007). Este proceso -tan costoso como satisfactorio- consigue mejorar el conocimiento y expresión emocional, estableciendo comunicaciones más eficaces, una mayor cooperación y empatía, así como mejorar la calidad de nuestras relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Entramos así, en un proceso de aceptación que posibilita una transformación interior encaminada a establecer una relación positiva con nuestras emociones.

Uno de los aspecto clave con el que partimos a la hora de afrontar la situación personal de cada persona que acude al servicio es la Resiliencia. Manciaux y colaboradores la definen como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux y cols, 2003). Con cada una de las 7 resiliencias propuestas por Wolin y Wolin -introspección, independencia, interacción, iniciativa, creatividad, ideología y sentido del humor – (Wolin y Wolin, 1993) o características

resilientes, desarrollamos la capacidad para hacer frente a situaciones adversas, superarlas y transformarnos con ellas.

Para desarrollar esas competencias emocionales, trabajamos el fortalecimiento de la confianza y seguridad personal, para lo cual analizamos las relaciones de apego. Diversos estudios han analizado la relación de los distintos estilos de apegos con la inteligencia emocional, estilos de afrontamiento y salud mental. (Paéz y cols, 2006).

Si nos centramos en las áreas de consulta observamos una serie de emociones comunes y otras que aparecen de forma específica. Por ejemplo la fragilidad, desconfianza y rencor ante una infidelidad o ruptura de pareja, o la tristeza ante sentimientos de soledad. En el área académica encontramos la frustración y desilusión en situaciones de fracaso escolar, y enfado, abatimiento e incompreensión en casos de acoso escolar. Dentro de las relaciones familiares aparece el rencor, la ira y reproche ante casos de violencia o malas relaciones familiares; así como la alarma, pena o temor ante la preocupación por algún miembro de la familia. En las relaciones sociales nos encontramos con desorientación y angustia ante la falta de grupo social, o desánimo e incapacidad ante la falta de ciertas habilidades sociales. En el plano laboral el abatimiento y frustración predominan la actual larga búsqueda de empleo, y el miedo los conflictos laborales.

Si ante éstas situaciones encontramos ausencia de interés o desmotivación para reorganizar, se reprime la transformación de la realidad personal, enquistando un flujo continuo de emociones y sensaciones negativas.

Goleman entiende que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social, puesto que es fundamental conectar las emociones con uno/a mismo/a, saber qué es lo que una persona siente y poder verse a sí misma y a las demás personas de forma objetiva y positiva (Ortega, 2010). Las emociones son como el sello para una carta, constituyen el canal y vehículo a través de los cuales se da forma a la realidad, recogiendo y enviando el mundo interno. El modo en que se percibe, interpreta e interactúa con la realidad, marcará el camino para disfrutar, o no, cada viaje.

Por lo general, en el servicio se trabaja con usuarias y usuarios con motivación para emprender una transformación consciente, pues en la mayoría de los casos son ellos y ellas mismas quienes deciden acudir y continuar en el servicio. Esta predisposición juega de manera favorable para transformar la frustración, tristeza, miedo o ansiedad en tranquilidad, aceptación, bienestar y felicidad.

Desde la Asesoría sexológica, partimos de la consideración del sexo como un valor, que determina de forma directa el sentimiento de felicidad en el sujeto. Aspectos de índole moral, educativa, psicológica y social influyen de forma inevitable en el modo de vivenciar la sexualidad de un modo u otro. En la Asesoría Sexológica, constatamos la distancia entre las “planificaciones racionales” de nuestros usuarios y sus “posibilidades reales”. Esta dialéctica entre lo racional y lo emocional, aderezado con la interacción con el otro, en situaciones de alto compromiso, como lo es la relación sexual; es la base de nuestro trabajo encaminado a proporcionarles ayuda. Las demandas sobre información anticonceptiva y preventiva, han ido dando paso en la última década, a cuestiones más centradas en la satisfacción o insatisfacción a título individual o de pareja, aún cuando la patología pueda venir marcada por las disfunciones genitales.

En los últimos años hemos detectado un importante cambio en la demandas sexológicas de los jóvenes. Históricamente han sido las demandas sobre anticoncepción las que acaparaban la mayoría de las consultas. Sin embargo, ya en los últimos 5 años, este tipo de consultas ha ido pasando a un segundo plano, y las cuestiones referidas a la satisfacción y la interacción en pareja, se han convertido en las áreas más demandadas.

En concreto, los varones consultan sobre disfunción eréctil y eyaculación precoz, y las mujeres sobre dificultades en el coito, insatisfacción general y ausencia de deseo. Del mismo modo, las demandas conjuntas sobre cuestiones de pareja, han ido ganando en proporción, lo cual determina también el modo de acudir a la Asesoría. Es decir, los usuarios acuden en pareja, en mayor medida que en años recientes.

El mundo del Derecho se suele presentar, con frecuencia, como un ámbito árido y tedioso, e incluso se suele poner en valor la necesidad de una cierta “deshumanización” en su aplicación, a modo de barrera protectora que garantice la objetividad. Resulta paradójico que la ciencia que se dedica a regular las relaciones humanas pueda entenderse, de una forma aséptica, alejada de las personas.

A nuestro juicio, no puede entenderse ni aplicarse el Derecho sin contar con las personas en todos sus planos: no cabe hablar de derechos sin partir de los sujetos que los ostentan, ni de delito sin víctima y también infractor, ni de contrato sin partes... y todos ellos con sus emociones y sentimientos, con sus necesidades y frustraciones, con sus expectativas y fracasos.

Nada más hacernos cargo del Servicio de Asesoría Jurídica nos dimos cuenta de que la mayoría de la gente que recurre al servicio jurídico no lo hace tanto buscando un

asesoramiento técnico jurídico que le oriente en la solución de un problema (o por lo menos, no sólo eso), sino que, sobre todo, demanda sobre todo dos cosas:

- Sentir comprensión en su situación, en su frustración, en su preocupación, en su angustia, en su miedo, en su rabia... pero también en su ilusión, en sus sueños, en su prudencia, en sus anhelos, en su utopía....
- Sentir acompañamiento en el proceso de búsqueda y encuentro de soluciones, respuestas y planteamientos.

Fue por ello que desde el principio, decidimos reorientar el planteamiento del servicio anteponiendo a cualquier orientación técnico jurídica la consideración de la persona como sujeto activo y protagonista de su historia, poniendo el acento en el plano emocional, en la asunción del sujeto de su propia situación, como único escenario posible para la capacitación en la toma de decisiones.

Partimos pues de la persona como PROTAGONISTA de su relato y, desde ese punto de partida, nuestro objetivo principal es doble: en primer lugar, capacitarle para la comprensión de su problema, conflicto o experiencia, haciéndole partícipe desde el principio de las implicaciones jurídicas y del marco regulatorio aplicable (ponemos espacialmente el acento en la comprensión, por lo que es muy relevante tejer un relato inteligible, haciendo traslación del lenguaje técnico jurídico a términos adecuados para el nivel de comprensión de cada usuario); en según lugar, y una vez alcanzado el primer objetivo, nuestro enfoque se dirige a capacitar al usuario para la toma de su decisión con consciencia y libertad, para lo cual intentamos mostrarle las distintas opciones que pueden existir, exponiendo “pros y contras” de cada uno de ellas (no sólo el plano jurídico, sino también en el personal, emocional...)

Es muy importante no sustraer la capacidad de decisión de la persona, incluso a pesar de que ello nos sea requerido (pues no es infrecuente el usuario que acaba demandando la toma de decisión “¿y tú qué harías en mi lugar?”).

Pero para ello es fundamental la capacidad de empatía, la necesidad de sondear con la persona la búsqueda de sus verdaderos intereses y necesidades, por encima de los aparentes que en muchos casos exhiben en primer término. También es muy relevante la capacidad de escucha, así como ayudar a la persona a construir su propio relato del problema, conflicto o experiencia.

Puede decirse que las consultas que abordamos se dividen en dos grandes grupos, caracterizados por el muy diferente tono que las inunda:

a) Un primer grupo está caracterizado por el TONO POSITIVO que inspira en la persona que las plantea: suelen ser iniciativas de autoempleo, puesta en marcha de proyectos, iniciativas sociales o sin ánimo de lucro o proyectos de vida personal, tales como el establecimiento de la relación de pareja, el nacimiento de un hijo, el traslado al extranjero para emprender una iniciativa... En todas ellas, se perciben sensaciones proactivas y generadoras de positivismo, pero en ocasiones es necesario un reajuste de expectativas, cierto deslinde entre lo alcanzable y lo deseable, sin perder nunca la referencia del personal viaje hacia Ítaca de cada protagonista.

b) Un segundo grupo, quizá más numeroso, está caracterizado por el TONO NEGATIVO con que lo presenta el protagonista: se suele representar a modo de planteamiento de problema o conflicto en el que la persona participa, y que pueden ser de lo más variado (laboral, personal, familiar, el delito o la infracción, en sus relaciones con la administración, comunitario, con sus iguales...). En todo caso, nuestro planteamiento va siempre dirigido en un primer momento a hacer un diagnóstico de la situación, con los antecedentes del pasado y las posibles implicaciones en el futuro; en un segundo momento, analizamos la búsqueda y planteamiento de soluciones. Pero siempre bajo dos prismas: el empoderamiento y capacitación de la persona como sujeto y la asunción de responsabilidad en la toma de decisiones. También intentamos, en la medida de lo posible, desmitificar los conflictos y buscar su parte positiva, como parte del proceso de desarrollo y aprendizaje de los jóvenes.

En conclusión, las emociones fluyen e influyen definitivamente en la percepción que cada persona tiene de su propia realidad y sólo comprendiendo esta cuestión se puede afrontar con ciertas garantías de éxito la apasionante labor de orientar a las personas en los procesos de búsqueda de sus propias soluciones a los conflictos, en la prospección de alternativas para sus problemas, o en el diseño de caminos para la consecución de sus sueños.

El derecho puede tener otra cara muy alejada de la tediosa, gris, impersonal y deshumanizada imagen a la que venimos acostumbrados.

En la Asesoría de Estudios asistimos a un amplio despliegue de emociones que varían según diversos factores: las circunstancias por las que ha pasado la persona, la forma en la que encara los avatares de la vida, y por último, las expectativas con las que encara el futuro. Según Ekman (1971), las emociones básicas que todas las culturas reproducen son: Asco, Alegría, Ira, Miedo, Sorpresa y Tristeza. De este primer listado que elaboró tras minuciosas investigaciones, podemos observar todas ellas en los usuarios y usuarias

que atendemos, o bien variaciones en intensidad de las mismas. Por ejemplo el asco aparece junto a la sensación de frustración, cuando nos encontramos con jóvenes que buscan una alternativa a sus estudios de la ESO porque perciben una larga historia de frustraciones e insatisfacciones a lo largo de su vida escolar, o también en estudiantes universitarios, tras intentar superar una carrera durante dos y hasta tres cursos académicos sin éxito. La tristeza aparece en situaciones en las que fracaso escolar y depresión van unidas de la mano. La ira, o sus versiones más suaves de enfado y malestar, aparecen en casos de acoso escolar. Observamos manifestaciones de miedo o preocupación cuando llega el momento de tomar una gran decisión vocacional, acompañada por esa extraña sensación de incertidumbre. También la sorpresa, cuando, por ejemplo, descubren que existen salidas educativas o vocacionales que no imaginaban. Y cómo no, la alegría y el buen humor, cuando nos encontramos con personas que saben reírse de ellos mismos y de las circunstancias que han concurrido en algunas situaciones educativas y familiares, y todavía son capaces de poner buena cara al mal tiempo.

Tratando de hilar un poco más fino en el variado mundo emocional con el que nos encontramos en el momento de la consulta, y de la mano de las teorías e ideas que surgen de la Inteligencia Emocional, compartimos la idea de que para tener éxito en la vida y acercarnos lo máximo posible a esa agradable sensación que es la felicidad, es tanto o más necesario que el cociente intelectual, poseer un cierto grado de cociente emocional, término que acuñó Goleman en su bestseller “Inteligencia Emocional” (1995), utilizando parte de las ideas de los introductores en el mundo académico del término Inteligencia Emocional, los profesores Mayer y Salovey. En nuestro país hay grandes investigadores y profesores que han acercado este término psicológico al campo de la educación, denominándose su propuesta Educación Emocional, como por ejemplo los trabajos de Rafael Bisquerra y el grupo de investigación GROU, de la Universidad de Barcelona, uno de cuyos objetivos, trasladar la inteligencia emocional al ámbito educativo, compartimos en la filosofía de nuestra asesoría. Por último, queremos hacer referencia a los trabajos de Seligman, dentro del campo de la Psicología Positiva, en especial al área que investiga y desarrolla las emociones positivas, ya que abogamos por transmitir y proponer a nuestros usuarios, una visión positiva del presente y del futuro, que pueda unirse a la energía y entusiasmo que desprende una persona que desea asesoramiento vocacional, para continuar ese camino incierto que acaba de iniciar.

Pongamos unos ejemplos de diferentes emociones, sensaciones o sentimientos que aparecen en el espacio de asesoramiento: Ansiedad, emoción desagradable, aunque natural, característica de personas con ansiedad ante los exámenes, o con ansiedad de evaluación. También cercana a la ansiedad, aparece la sensación de inseguridad en casos de baja autoestima, que provoca falta de seguridad en el momento de enfrentarse a las tareas escolares; Motivación: aparece falta de motivación en alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, dificultades de atención y concentración, y que no han sido ayudados adecuadamente en el ámbito escolar o familiar, también se puede apreciar en alumnos universitarios con deficientes técnicas de estudio, o mala elección de estudios; La sensación desagradable de incertidumbre, aparece sobre todo en alumnos de 4º ESO, de 2º Bachillerato y de último año de carrera o CFGS, que es cuando se enfrentan al siguiente gran paso de tomar una decisión importante;; Sensaciones desagradables de arrepentimiento y culpa, en personas que quieren recuperar el tiempo perdido, o que se encuentran mal consigo mismas por no haber estudiado años atrás a pesar de que familiares y profesores les insistieron para que lo hicieran; También hay consultas en las que podemos considerar emocionalmente neutras por ejemplo cuando una persona solo requiere determinada información; Y por terminar con sensaciones agradables, repasemos algunas de ellas: sensación agradable de alivio, en los casos en los que encontramos una alternativa académica apropiada, o cuando alumnos universitarios toman la decisión de cambiarse de carrera porque sienten que no están cursando los estudios que desean; sensaciones de satisfacción que nos transmiten personas que han aprobado el acceso a determinados estudios y se plantean nuevos retos; sensaciones de alegría y buen humor cuando logramos encontrar ese punto divertido que tiene la vida, y las conductas que realizamos, y cómo no, sensaciones de felicidad en personas y sus familiares cuando se sienten a gusto con la elección que han tomado, o con la formación que están realizando, cuando consiguen la titulación deseada, y cuando ven que los resultados acompañan al esfuerzo realizado.

Tras asistir a la aparición de una o más emociones en una misma consulta, tanto agradables como desagradables, uno de los objetivos que nos mueve, además de dar la mejor información posible, es transmitir una mirada emocionalmente positiva al presente y al futuro, transmitiendo la idea de confianza y seguridad en uno mismo, la importancia de la capacidad de esfuerzo y la fuerza de voluntad, así como una mirada optimista hacia el futuro, pero basada en la generación de ilusiones y el poner todo de nuestra parte para lograrlas.

Las personas usuarias de nuestra Asesoría, la de Movilidad Internacional, que es la más joven de todas, parten de un superávit emocional positivo, quieren recorrer un nuevo camino y emprender una aventura. La aventura de conocer y re-crear su vida más allá de sus fronteras personales y nacionales. Es desde esta Asesoría que hemos de aconsejar a dichos jóvenes las mejores vías para que su ilusión no sea vana y llevarla a buen puerto. Ilusión, conocimiento y cambio son las experiencias que intentamos que vivan nuestros jóvenes. Ellos nos tiran la pelota, nosotros debemos recogerla, pero una vez devuelta a sus manos, la fuerza y la dirección en este emocionante viaje, sólo dependerá de ellos y ellas mismas.

Desde nuestra asesoría, nuestra relación emocional con los /las usuarios/as es distinta a la de las otras asesorías. Comenzamos, no tanto con un problema sino con una ilusión o al menos con una incertidumbre. Estamos ante un punto de partida hacia nuevas experiencias llenas de aventura y conocimiento, un auténtico Viaje a Ítaca (Cavafis). Desde este inicio, asesoramos para que construyan su propio camino, un camino breve o prolongado, eso el destino lo decidirá.

Todos/as buscan orientación, pero no desde el temor sino desde la incertidumbre. Hemos de aprovechar este caudal de búsqueda y motivación y ajustar su brújula para que no pierdan el Norte.

Podríamos distinguir, grosso modo, dos grandes grupos de usuarios/as: los que tienen seguridad sobre lo que desean y tienen respuestas a dos importantes preguntas *¿Qué quiero hacer? ¿Dónde lo quiero hacer?* y los que plantean :*”Sólo sé que me quiero ir”*. Unos sienten urgencia y anhelan respuestas concretas y otros buscan una manera de aprovechar su tiempo y energías juveniles y todavía han de perfilar su proyecto.

Gardner (1933) ya hablaba del profundo “analfabetismo emocional” de nuestras sociedades occidentales. Es aquí donde nuestra asesoría debe actuar para estimular en los/las jóvenes un ensamblaje “adecuado” entre sus deseos/pensamientos y sus futuras acciones. De esta coordinación dependerá no tanto el éxito de sus “viajes” como el aprovechamiento y crecimiento personal de los mismos.

Dos motores deben funcionar en la coordinación: lo interpersonal (comunicar bien, habilidades sociales...) y lo intrapersonal (reacciones y emociones)

Tenemos que animarles/las en esa búsqueda/viaje hacia el autoconocimiento sin el cual no sería posible la salida al exterior con unas mínimas garantías.

Este desiderátum, el autoconocimiento, es ciertamente difícil. Nosotros para ayudarles debemos ser capaces de analizar su estado de ánimo y despejarles las ideas vanas.

Potenciar el descubrimiento de sus puntos fuertes les hará más seguros y “diferentes”, algo determinante de cara a cualquier futura candidatura.

La motivación positiva es de ellos/as. Pero debemos hacerles ver la diferencia entre la realidad y el deseo. Sólo distinguiéndola acoplarán sus valores personales a sus objetivos, algo mucho más complejo que la mera redacción de un Curriculum Vitae.

Insistirles en que salen del cascarón (país, familia, relaciones afectivas...) no es paternalista. Tenemos que ser justos con ellos/as. Pensemos en ellos/as y en su desgaste físico, emocional y mental y en su aislamiento si no conocen bien sus propios valores y objetivos.

Una vez clarificados sus objetivos y metas, las alternativas se pueden presentar diáfanas. Elegir será cuestión de ellos/as, sabiendo que cualquier elección conlleva una renuncia. Deberán buscar, comunicarse y resolver conflictos... siempre adelante y ganando en confianza y seguridad personales.

Me atrevo antes de terminar esta comunicación a citar cuatro máximas de Gardner que valen para nosotros/as y para ellos/as:

- Di lo que piensas y acepta las críticas constructivas
- Asume el riesgo de la imperfección
- Canaliza tus emociones (no las “tapones”, pero que no te “desborden”)
- Reconoce tus esfuerzos pero también el de los demás. A este nuevo comienzo no has llegado solo, muchos otros te han ayudado a coger destrezas y habilidades.

Llegar a buen puerto es tarea de ellos y ellas mismas. Deberán ajustar la brújula y estudiar bien la rosa de los vientos. Aquí es donde la asesoría cumplirá su función de tal modo que su singladura sea feliz y no un canto de sirenas.

3. Referencias

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. nº10, 61-82.
- BISQUERRA, R.(2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower
- EKMAN, P. Y FRIESEN, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMENA, N. (2009) La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 66 (23,3), 85-108
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- ORTEGA, M.C. (2010) La educación emocional y sus implicaciones en la salud. REOP. 21 (2, 2), 462-470.
- PÁEZ, P. ET AL. (2006) Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.

43. El vínculo emocional profesor-alumno en un programa de diversificación curricular

Delia María Sáez González

Colegio Sagrada Familia. Zaragoza

1. Presentación

El objetivo de este artículo es analizar cómo, si es fundamental en cualquier relación educativa establecer un vínculo profesor-alumno positivo, con los alumnos de los Programas de Diversificación Curricular es la clave del éxito. En principio, son alumnos con capacidades normales pero con una trayectoria de fracaso escolar, que los lleva a una gran falta de motivación para aprender, a una autoestima muy baja e, incluso, a comportamientos disruptivos en el aula. Se trata de volverlos a ilusionar, de conseguir que se sientan personas capaces de aprender muchas cosas aún, de que acepten sus errores y corrijan sus dificultades poco a poco (Bisquerra, 2000).

A lo largo de los 12 años que lleva funcionando en el centro el Programa, se han constatado mejoras en los ámbitos académico, personal y social logrando que la gran mayoría de los alumnos que empiezan el Programa consigan el título de Graduado en ESO.

Abstract

The emotional student-teacher link in “diversificación curricular” program

The objective of this poster is to analyze how, whereas it is essential in any educational relationship to establish a positive teacher-student link, this is the key to success in the “Programas de Diversificación Curricular.” The students in this Program, yet having normal intellectual aptitudes, suffer a history of school failure that leads to a lack of motivation to learn, as well as a very low self esteem, and even disruptive behaviors in the classroom. The aim is to get their hopes up again, to make them feel valuable persons able to learn and who accept their own mistakes and gradually correct their problems.

Throughout 12 years of Program functioning in the school, we have found improvements in three different areas: social, personal, and academic, achieving graduation the vast majority of students who begin the program.

2. Introducción

Los alumnos/as de los Programas de Diversificación Curricular tienen una historia de fracaso escolar significativa. En principio, sus capacidades entran dentro de un baremo medio, pero no han encontrado la forma de obtener éxito en sus aprendizajes escolares. Algunos tuvieron problemas desde el inicio de su escolaridad (de logopedia, psicomotores, retrasos madurativos, atención y/o hiperactividad, dificultades de lecto-escritura, discalculias, bajas capacidades), pero otros no empezaron a fracasar hasta llegar a la ESO. Es en esta etapa donde si esas primeras dificultades no se han resuelto aún, se amplificarán además, con las propias de la ya muy complicada etapa de la adolescencia.

Otros, sus dificultades las tienen en un entorno familiar no adecuado que no ha favorecido sus aprendizajes. Es fácil encontrarse alumnos cuyos padres se han separado y no han sabido llevar una línea educativa coherente entre ambos. O familias donde la ausencia del padre o de la madre ha motivado que un único progenitor tuviera que desempeñar un doble papel. Incluso, faltar ambos padres y ser los abuelos u otros familiares los que tuvieran que asumir una responsabilidad para la que no estaban preparados.

Y, por último, algunos reflejan dificultades en el ámbito personal porque no han sabido encajar una dificultad habida en su familia, porque han tenido problemas graves de salud (ingresos hospitalarios frecuentes, enfermedades crónicas) o de adaptación social, que han hecho que sus mayores intereses no estuvieran centrados en la escuela y los aprendizajes que allí se les proponían.

3. Metodología

La primera tarea que me planteo cuando comienzo con un grupo nuevo de Diversificación, es establecer con cada uno de ellos un vínculo emocional (Steiner, 2011). En cada caso, el mecanismo para lograrlo es radicalmente diferente, ya que cada uno viene con todo un amasijo de problemas personales, emocionales, sociales y familiares distintos. Pero una vez que se empieza a establecer, se comienzan a ver pequeños avances en todos los ámbitos.

Aunque cada grupo es muy diferente entre sí, hay una serie de estrategias que a lo largo de los 12 años que lleva vigente el Programa en el Centro, me han dado buen resultado y que expongo a continuación.

3.1. Discurso de bienvenida

El discurso de bienvenida del primer día, marca el inicio de una serie de actuaciones docentes que han de ser diferentes a las utilizadas hasta ese momento, que se han visto como poco eficaces. Es el comienzo de una nueva etapa; una etapa, que en numerosas ocasiones no es nada fácil, y en la que ellos van a pelear por su superación personal y nosotros, los docentes, les vamos a ayudar.

Ese discurso tiene que ser rompedor e impactante. Hay que convencerles de que se les da otra oportunidad de conseguir un título que les parecía imposible de alcanzar. De que sus nuevos profesores creemos que lo pueden conseguir si se esfuerzan por mejorar en sus dificultades personales o académicas. Y que si ellos quieren, les ayudaremos en lo que necesiten.

3.2. Contacto Visual

En primer lugar hay que conseguir que nos miremos a los ojos, que haya contacto visual. Sus numerosos fracasos escolares han conseguido, muchas veces, que no quieran conectar, que quieran evadirse del aula porque desconfían de que allí puedan llegar a aprender algo que les interese. Vienen con ideas preestablecidas muy arraigadas y hay que cambiarlas por otras más positivas que les van a permitir avanzar (“ si te esfuerzas un poco verás resultados”, “el pasado lo olvidamos, el futuro te lo construyes”...) (Kotsou, 2011). Y por otra parte, hay que “perder tiempo” en escucharles, en ver qué es lo que realmente piensan, cuáles son sus ideas sobre lo que saben y lo que quieren aprender, cuáles son sus metas en la vida, y qué es aquello que les hace más felices.

3.3. Hacer un buen diagnóstico

Un buen diagnóstico de dónde están sus dificultades tanto escolares como personales, y de cuál es su nivel de competencia curricular real sería lo siguiente. Es frecuente encontrarse con alumnos con dificultades de lecto-escritura y/o cálculo que evidencian sus malos aprendizajes en la etapa de Primaria; con malos hábitos de estudio, que no tienen facilidad para memorizar o con grandes “lagunas” en los aprendizajes de contenidos básicos.

El número de ellos que tienen Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), va en aumento y la mayoría de las veces no fueron diagnosticados en la infancia ni mucho menos rehabilitados.

A menudo, aparecen pequeños trastornos de personalidad que tampoco favorecen el éxito en las tareas escolares: rasgos Asperger, pocas habilidades sociales, falta de asertividad, comportamientos disruptivos... Y también es frecuente que procedan de familias desestructuradas o con problemas que, no sólo no han ayudado a sus hijos en sus dificultades escolares, sino que les han marcado negativamente incluso a nivel personal.

Todo el fracaso escolar que alguno arrastra desde Primaria incluso, hace que su autoestima sea muy baja y que ese aspecto sea uno de los primeros que hay que trabajar. Emocionalmente no se sienten conectados con una escuela que les recuerda constantemente lo mal que lo hacen.

3.4. Clima de clase

Aunque no siempre es posible, un buen clima de clase ayuda mucho. Tratar de que haya buen humor, reírnos, que haya confianza...genera un ambiente en el que hay ganas de aprender y superarse (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Y al ser un grupo reducido, es fácil conseguir que se expresen con más libertad puesto que se crea un ambiente más distendido. Algunos no se han atrevido nunca a preguntar dudas o a participar con sus ideas o sugerencias y, al cabo de un tiempo en el grupo, son capaces de hacerlo. En estos grupos, acabamos hablando de la vida, de las emociones, de las relaciones entre las personas...y esto hace que sean más conscientes de lo que son y de lo que quieren llegar a ser. Además entre ellos se establece una conexión especial, un sentimiento fuerte de grupo que hace que se ayuden entre sí, y hasta se protejan unos a otros.

3.5. Lograr que tengan éxitos pronto

Con mucho tacto, pero con mucha sinceridad, hay que ir haciéndoles conscientes de sus errores, dándoles pautas y marcándoles objetivos muy concretos que realmente puedan conseguir. Si los asumen y se dejan guiar, poco a poco se empiezan a ver resultados. Es importante corregirles sin humillarles y lograr que tengan éxitos aunque sean pequeños, reconociéndoles el esfuerzo que ellos han realizado. Y esos éxitos hay que magnificarlos, haciendo que los conozcan sus familias y todos los miembros de la

comunidad educativa. Eso, les estimula y empiezan a ver que pueden lograr algo que veían inalcanzable. Pero esto no significa no ser exigente con ellos, ni que haya que permitirles hacer menos de lo que pueden. Hacerles pensar, reflexionar sobre las consecuencias de sus actos hace que maduren a nivel personal. No hay que olvidar que aunque su nivel de competencia curricular sea menor que su grupo de referencia, su edad no.

3.6. Utilizar estrategias diferentes para aprender

Por lo tanto, las estrategias para aprender serán diferentes (Pascual y Cuadrado, 2009; Kotsou, 2011):

3.6.1 Hay que aumentar los recursos motivacionales puesto que son alumnos que pierden el interés con facilidad (Bisquerra, 2011). A veces habrá que “perder tiempo de clase” para explicarles la utilidad de ese aprendizaje, bien en sí mismo, bien como soporte de otro más complejo.

3.6.2 Incluir muchas actividades procedimentales y muy creativas. El esforzarse en mostrarles la aplicación de lo que aprenden a la vida real, les ayuda mucho a continuar en su esfuerzo.

3.6.3 Las TIC es un buen recurso motivacional, pero hay que aplicarla de forma muy interactiva, pues si no, se evaden y no fijan aprendizajes. Además, sus pocos hábitos de organización hacen que “pierdan” con frecuencia sus trabajos en sus ordenadores, que no se acuerden de guardarlos, dónde lo hicieron...

3.6.4 Siempre que sea posible hay que utilizar técnicas de aprendizaje por descubrimiento para que este sea más duradero. No hay que olvidar que se trata de consolidar contenidos mínimos.

3.6.5 Utilizar varias rutas de aprendizaje para un mismo contenido. Y hacer muchos repasos desde diferentes perspectivas.

3.6.6 Empezar cada nuevo contenido haciéndoles pensar y reflexionar en voz alta aquello que ya saben sobre él. Así comprenderán que saben mucho más de lo que creen y que les queda menos por memorizar.

3.7. Reforzar los hábitos y técnicas de estudio

En lo único que coinciden todos los alumnos de los Programas de Diversificación es en sus malos hábitos y técnicas de estudio. En el resto de aspectos, cada uno es diferente.

Hay que convencerles de la gran importancia que tienen y de cómo les va a ahorrar tiempo de estudio. Y luego, con una insistencia y tenacidad enorme por parte del profesor exigirles día a día las mismas rutinas. Uso de la agenda, llevar todos materiales a clase siempre, buena presentación en los trabajos...son cosas que no han hecho nunca y que les facilitarán el camino al éxito.

Y así, poco a poco, se va construyendo el *vínculo entre profesor y alumno* (Hué, 2008). Se trata de conseguir que se sinceren cuando mantenemos un diálogo personal de alguna cuestión escolar, o incluso, personal si se cree relevante; de que confíen en mí, de que me respeten como persona y como profesora. Ser una autoridad, alguien que no les va a engañar, que les exige y ayuda a mejorar cada día, y que cree que pueden cambiar.

4. Resultados

4.1 Grupo de estudio

El estudio mostrado en las figuras siguientes se ha realizado con los alumnos del primer año del Programa de los 5 últimos cursos (2007-2008 al 2011-2012), sumando en total 45 alumnos. En ellos se muestra la relación entre el vínculo emocional (eje horizontal) y las mejoras en los ámbitos académico, personal y social (eje vertical) obtenidas a lo largo del primer año.

El vínculo emocional se ha obtenido al sumar y promediar las respuestas a los siguientes ítems de acuerdo a una escala de Likert (1932): a) el alumno es sincero conmigo; b) el alumno se deja guiar, es dócil; c) el alumno respeta mi autoridad y d) el alumno se esfuerza. Así, según Norman (2010) podemos utilizar métodos estadísticos paramétricos.

En todas ellas la puntuación se ha establecido de acuerdo con la escala habitual:

1-Totalmente en desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4-De acuerdo; 5-Totalmente de acuerdo

4.2. Mejoras en el ámbito académico

Se han constatado avances en los siguientes campos:

4.2.1-Organización de sus materiales. La gran mayoría al iniciar el Programa no tenía hábito de llevarlos a clase siempre ni, mucho menos, mantenerlos ordenados. Eso hacía que no pudieran fijar aprendizajes al no tener materiales para el repaso individual.

4.2.2-Organización del tiempo: ajustar las tareas a un tiempo establecido (siempre hay alguno muy lento que no usa el reloj), presentar trabajos en la fecha dada.

4.2.3-Realizar exámenes. Es frecuente encontrar alumnos con un bloqueo emocional enorme ante los exámenes, de tal modo que son incapaces de reflejar lo que en realidad saben.

4.2.4-Lectura oral y comprensiva. Más de la mitad tienen dificultades en la lectura oral, realizando omisiones, regresiones o alteraciones de lo que leen. Otros leen correctamente, pero no comprenden el significado.

4.2.5-Expresión oral y escrita. Poner en palabras sus ideas y mejorar su ortografía, repercute positivamente no sólo en las áreas de Diversificación, sino también en todas las demás.

4.2.6-Memorización de conceptos clave. Una vez que se consigue que estén motivados para aprender los contenidos mínimos, tienen que lograr memorizarlos. Y al cabo de poco tiempo se van dando cuenta cómo cada vez les cuesta menos hacerlo.

4.2.7-Razonamiento abstracto y verbal. Algunos de ellos, tienen unas capacidades muy ajustadas, pero ejercitándolas día tras día, mejoran sus razonamientos.

4.2.8-Mejor uso de Técnicas de Estudio puesto que se les ha forzado a usarlas a diario.

En la Figura 1 se ha cuantificado la mejora académica como el porcentaje de reducción de asignaturas suspendidas que tenían al finalizar el primer año, respecto al total.

Esta magnitud ha dado un grado de asociación positivo con el vínculo emocional (coeficiente de correlación de Pearson) de 0,58 lo que refuerza los resultados explicados anteriormente.

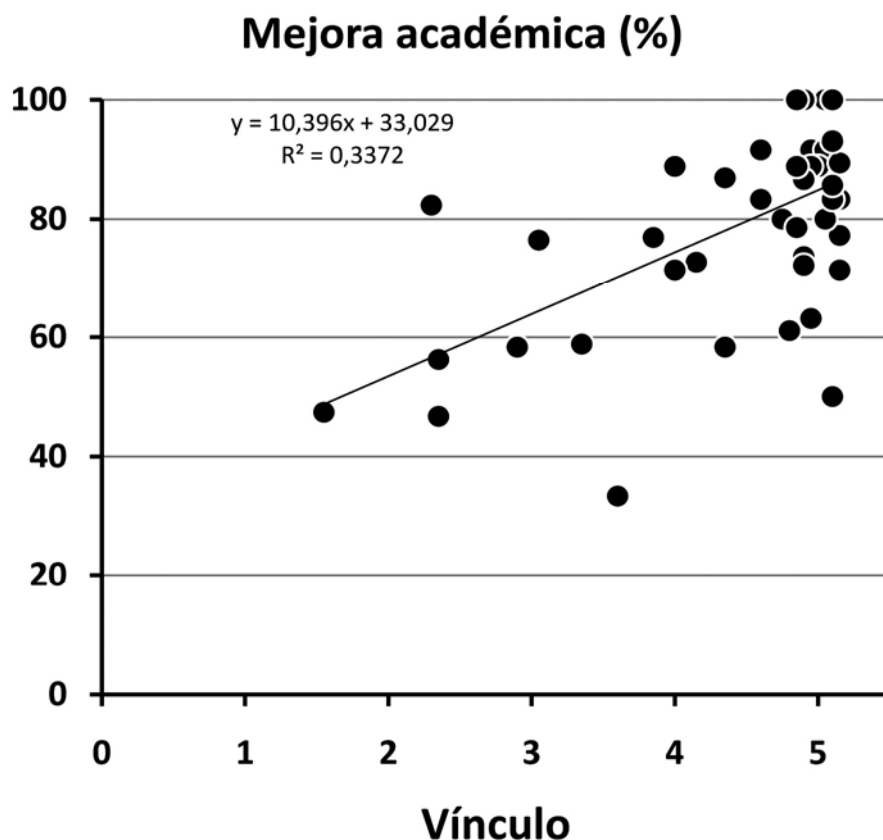


Figura 1. Mejora académica (porcentaje de reducción de asignaturas suspendidas) en relación con el vínculo emocional profesor-alumno

4.3 Mejoras en el ámbito personal

En el ámbito personal ganan en autonomía, gestionando sus problemas adecuadamente y su autoestima aumenta a la par que sus éxitos. Las relaciones con su familia son más positivas, en parte porque los mejores resultados escolares suavizan el clima de casa y en el caso de familias con problemas, porque al empezar ellos a verse con un futuro mejor, ven la manera de salir de esa situación que tanto les desestabiliza.

Se consigue también que empiecen a desarrollar una visión de la realidad más ajustada. Muchos de ellos se sienten como si el mundo entero fuera en su contra y tienen que aprender a creerse que ellos son parte del cambio.

Algunos ya recibían terapia psicológica o psiquiátrica y la aceptaban de buen grado. Pero con otros alumnos o sus familias hay que hacer una labor de mentalización puesto que se ve claramente que necesitan ese tipo de ayuda. En la medida que siguen sus tratamientos con constancia y las pautas que se les indican, van mejorando sus dificultades personales.

Y, por último, los alumnos con TDAH empiezan a concienciarse de la importancia de controlar sus impulsos y fijar su atención, de tomar ellos el control de su gran hándicap. En la Figura 2 se ha valorado la mejora personal en una escala de 1 a 5. Esta magnitud ha dado un grado de asociación positivo con el vínculo emocional (coeficiente de correlación de Pearson) de 0,94 lo que refuerza los resultados explicados anteriormente.

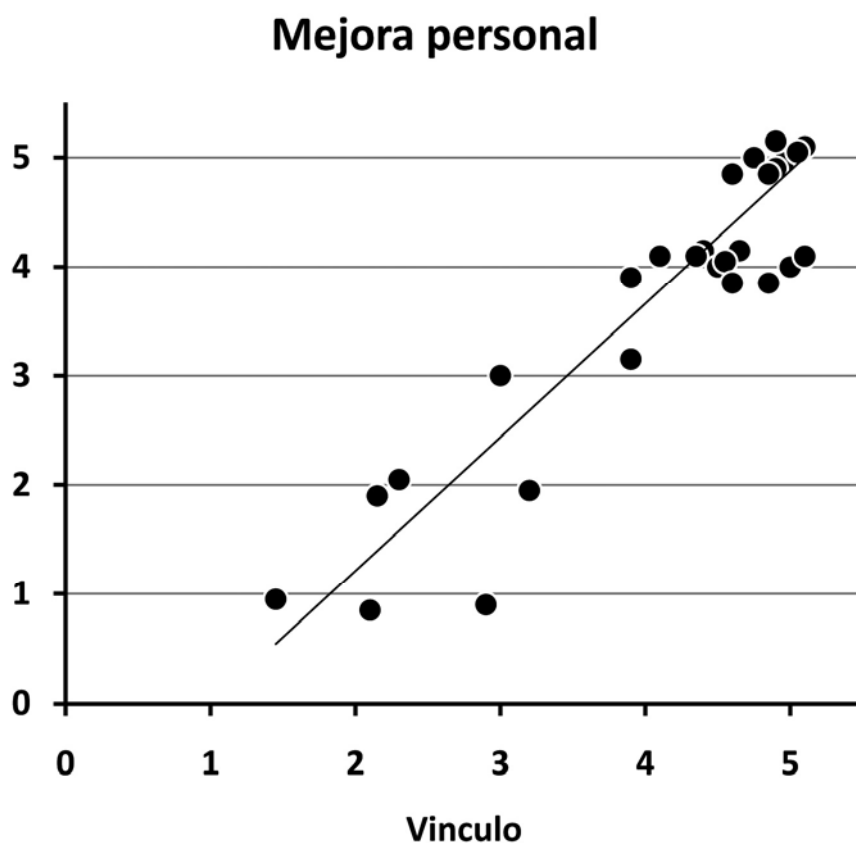


Figura 2. Mejora personal (valorada de 1 a 5) en relación con el vínculo emocional profesor-alumno

4.4 Mejoras en el ámbito social

En el ámbito social se detecta una mejor integración tanto en el grupo de diversificación como en el de referencia, una mayor participación en la vida del Colegio y una mejora de las habilidades sociales. Aprender a pedir las cosas de forma asertiva, a pedir disculpas, dar gracias...es un aprendizaje que lleva su tiempo pero que capacita para la convivencia.

En la Figura 3 se representa la mejora social en una escala de 1 a 5.

Desde el punto de vista del profesor, es muy gratificante ver cómo unos alumnos que

No siempre es posible, pero establecer un vínculo emocional entre el profesor y el

Cuando se consigue, mejoran sus competencias básicas y su dominio de objetivos mínimos, por lo que logran aprobar prácticamente todas las áreas al final del Programa, consiguiéndose que en los 12 años que lleva funcionando en el centro, la gran mayoría de los alumnos que lo siguieron obtuvieran el Graduado en Secundaria.

6. Referencias bibliográficas

BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona. Wolters Kluwer.

BISQUERRA, R. (2011). *Educación emocional, Propuestas para educadores y familias*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A. 259 pág.

EQUIPO CUIDEM-NOS ICE/UAB (2011). *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*, Barcelona, Editorial Graó, 159 pág.

HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*, Madrid, Wolters Kluwer España. 443 pág.

KOTSOU, I. (2011). *Cuaderno de ejercicios de inteligencia emocional*, Barcelona, Editorial Terapias Verdes, S.L., 64 pág.

LIKERT, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. Archives of Psychology 140: 1–55.

MORENO, C; DÍAZ, A.; CUEVAS, C.; NOVA, C.; BRAVO, I. (2011). *Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala 14(3): 70-84

NORMAN, G. (2010). *Likert scales, levels of measurement and the laws of statistics*. Advances in Health Science Education 15(5): 625-632

PASCUAL, V.; CUADRADO, M. (2009). *Educación emocional. Programa de actividades para E.S.O.*, Madrid, Wolters Kluwer España.. 228 pág.

STEINER, C. (2011). *Educación emocional*, Sevilla, Editorial Jeder,. 312 pág.

44. El proceso creativo desde la interdisciplinariedad: la creación de una canción

Rosa M^a Serrano Pastor

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

Como docentes e investigadores en el ámbito educativo nos preocupa educar la creatividad en la escuela, planteando un trabajo tanto de tipo cognitivo como expresivo, afectivo y emocional, que busque el desarrollo integral y equilibrado de la persona desde los primeros años mediante un planteamiento interdisciplinar. La legislación educativa actual destaca estos aspectos, sin embargo la realidad escolar suele dejarlos en un segundo plano. Las investigaciones y experiencias realizadas en el campo de la creatividad partiendo de la potencialidad que ofrece la música en su interrelación con otras áreas son escasas. Nuestro objetivo era crear un entorno educativo innovador que potenciara el desarrollo de la capacidad creativa a través de una actividad interdisciplinar globalizadora como es la creación de una canción. La experiencia se llevó a cabo con los 22 alumnos de 2º de Educación Primaria de un colegio de Zaragoza. Se creó un equipo docente interdisciplinar para elaborar una programación que aunase las áreas de lengua, música y plástica. El análisis de la experiencia se realizó desde la perspectiva cualitativa de la investigación-acción. La experiencia resultó positiva tanto para el alumnado como para los docentes y para las áreas trabajadas. Unos y otros desarrollaron su competencia creativa, afianzaron los contenidos de las áreas en relación con las otras y disfrutaron del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia pretende servir de modelo de aplicación en el aula. Se necesita seguir con la investigación teórico-práctica en este ámbito para crear un corpus de estudio que sirva de guía al profesorado de primaria.

As teachers and researchers in education we are concerned about educating the creativity in school, working both cognitive and expressive aspects to obtain a balanced development of the individual from the early years thanks to an interdisciplinary approach. The current education legislation emphasizes these aspects, however the reality of schools often leave them in a second place. Research and experience in the field of creativity based on the potential offered by music in their interaction with other

areas are scarce. Our goal was to create an innovative learning environment that will promote the development of creative ability through a globalizing interdisciplinary activity as the creation of a song. The experience was conducted with 22 students of 2nd Primary School of Zaragoza. We created an interdisciplinary teaching team to develop a program that would unite the areas of language, music and visual arts. The analysis of the experience was carried out from the qualitative perspective of action-research. The experience was positive both for students and for teachers and for worked areas. Both groups developed their creative competence, strengthened the content of the different areas in relation to the other and enjoyed teaching-learning process. This experience is intended as a model for implementation in the classroom. More theoretical and practical research in this area is needed to create a corpus of study that guides primary teachers.

2. Introducción

Como docentes e investigadores en el ámbito educativo nos preocupa la falta de trabajo creativo que observamos en muchas escuelas primarias en la actualidad. Defendemos la importancia de educar la creatividad, planteando en el aula un proceso tanto de tipo cognitivo como expresivo, afectivo y emocional, que busque el desarrollo integral y equilibrado de la persona desde los primeros años. Abogamos por el enfoque interdisciplinar como medio óptimo para su desarrollo, al que tampoco se le da, en la realidad del aula, la importancia que requiere.

La legislación educativa actual (Ley Orgánica, 2/2006; Real Decreto 1513/2006) destaca entre los fines de la educación primaria el desarrollo de las competencias básicas, así como el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; indicando que se deben utilizar diferentes medios de representación y expresión para su desarrollo. El apartado dedicado a la expresión en Educación Artística concreta que debe ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de manifestar su mundo interior de ideas, sentimientos y afectos. Recoge que la competencia expresiva es una capacidad inherente a la condición personal independientemente de cualquier diferencia.

Defiende que la creatividad es consustancial al hecho artístico y se desarrolla y fortalece mediante la comprensión y dominio técnico de los distintos lenguajes. Pero no se queda en este dominio, va siempre más allá. La imaginación, como capacidad de plasmar cualquier asunto en el espacio y en el tiempo; la fluidez, base de la improvisación, y la flexibilidad para encontrar soluciones estéticas originales en el proceso de producción, son algunos elementos constitutivos de la creatividad, cuyo desarrollo contribuye a

potenciar en el alumnado la capacidad de enfrentarse a los problemas con un punto de vista activo, innovador y alejado del sometimiento pasivo a las respuestas inducidas.

En el ámbito de la Educación Física la legislación también destaca el juego expresivo como medio para desarrollar la creatividad y alejarse del gesto estereotipado o codificado, posibilitando que el cuerpo elabore formas expresivas imaginativas y libres que adquieren significación por sí mismas. En este proceso creativo, el alumnado combina acciones con su cuerpo y con el de los demás y experimenta con objetos, con el espacio, el ritmo y las calidades del movimiento.

Sin embargo, estas mismas leyes no realizan alusiones a la creatividad en otras áreas como en la lingüística, en la que solo nombran en uno de los contenidos la recreación y composición de relatos y poemas. Nuestro interés es que esa creatividad sea trabajada de manera integral y global en el alumno, formando parte de la experiencia educativa creativa en su conjunto. En este ámbito, la legislación sí que especifica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza, pero en la práctica no favorece dicha articulación.

Las investigaciones en el ámbito del currículo interdisciplinar muestran que éste posibilita al niño aprender conceptos desde muy variados puntos de vista (Gordon, 1997), permitiéndole inferir y generalizar la información aprendida en un área a otra. El valor del currículo interdisciplinar está en su habilidad para conectar áreas escolares con la vida de los estudiantes (Mason, 1996). En un mundo en constante y rápida evolución, los profesores deben posibilitar a sus estudiantes la habilidad de razonar, de transferir lo aprendido en el día a día a las variadas circunstancias a las que se tendrán que enfrentar en su vida adulta (Barry, 2008). Nuestra finalidad es potenciar esa integración de desarrollo cognitivo y creativo, planteada desde la interdisciplinariedad y la complementariedad entre competencias y áreas, incluyendo el área musical en dicho proceso.

Si analizamos los estudios sobre la incorporación de la música al trabajo con otras áreas encontramos que los profesores no sienten la responsabilidad de incorporar objetivos musicales cuando incluyen actividades de tipo musical en su currículo (Byo, 1999; Giles & Frego, 2004). La integración cognitiva a través de la colaboración, suele ser más casual con momentos específicos muy concretos que como un hábito consistente entre el profesorado. La falta de tiempo suele ser la razón más frecuentemente dada para

justificar la exclusión de las actividades musicales en sus clases (Bresler, 1993; Byo, 1999; Giles & Frego, 2004). Muchas de las experiencias realizadas en el aula muestran que, incluso en intentos bien intencionados de integrar las artes en los proyectos escolares, suelen acabar utilizando la música como recurso para mejorar el ambiente o herramienta para enseñar otras áreas pero perdiendo el valor intrínseco musical (Giles & Frego, 2004; Mills, 2001). La falta de una persona experta en el ámbito musical lleva frecuentemente a realizar actividades sin desarrollo de las habilidades artísticas (Bresler, 1995), perdiendo en calidad de enseñanza.

Algunos autores han analizado y creado una clasificación de esta integración de la música en el aula habitual. Bresler (1995) examina específicamente el caso de su integración, encontrando cuatro estilos diferenciados: aproximación de servidumbre, estilo afectivo, de integración social y cognitivo igualitario. En los tres primeros estilos las artes aparecen como medios para conseguir otros fines considerados más importantes, pero no son tenidas en cuenta en el planteamiento de objetivos. Sólo la última, el estilo cognitivo igualitario, ofrece objetivos específicos relacionados con las artes, incorporados tanto para el desarrollo de habilidades cognitivas como de principios estéticos, siendo incluidas en verdadera relación de igualdad y complementariedad con otras áreas. Desafortunadamente, la realidad que muestran los estudios es que los niveles más utilizados en el aula son los tres primeros, mientras que el último de co-igualdad entre áreas apenas es llevado a la práctica (Giles & Frego, 2004). Nuestra investigación pretende ofrecer un modelo secuenciado de este desarrollo co-igualitario interdisciplinar y complementario entre áreas donde la música sea una asignatura de pleno derecho y en el que se desarrolle la creatividad de una manera global y natural en el alumnado.

Son pocos los investigadores y pedagogos que desarrollan sus teorías en el campo de la creatividad de una manera globalizadora entre lenguaje y música. Destacamos entre aquellos que defienden esta interdisciplinariedad en educación a la pedagoga Ward (Almendra, 2007). Ahora bien, si ella propone al profesor tutor como el artífice, nosotros abogamos por el equipo interdisciplinar como medio óptimo ya que cada especialista aporta al grupo sus conocimientos específicos sobre la materia para crear una programación conjunta lo más enriquecedora posible. En el campo concreto del trabajo creativo sobre las canciones en el que esta investigación se fundamenta, son también muy escasas las investigaciones que encontramos y apenas existentes las concreciones que se dan sobre ello. En ellas queda patente que el desarrollo creativo no

era su objetivo fundamental, siendo mínimamente nombrado que, entre otros aspectos, se improvisaban canciones partiendo de textos de libros (Lauder, 1976), se creaban minihistorias a partir de las canciones (Osborne, 1980) o simplemente se les incitaba a la creatividad musical (Bolduc, 2009). El propósito de esta experiencia era desarrollar de manera secuencial la competencia creativa global del alumno a través de la creación de canciones mediante una programación interdisciplinar en la que se ofreciera un proceso compartido y enriquecido entre áreas.

3. Objetivo y metodología

El objetivo de esta investigación era crear un entorno educativo innovador que potenciara el desarrollo de la capacidad creativa a través de una actividad interdisciplinar globalizadora como es la creación de una canción.

De este objetivo se desprendían como objetivos específicos:

- Profundizar en los contenidos de las diferentes áreas trabajadas para llegar al desarrollo creativo integrador.
- Observar la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de la experiencia educativa.
- Analizar la evolución metodológica que se daba en dicho proceso entre docentes y alumnos.

El análisis de la experiencia se realizó desde la perspectiva cualitativa que nos permitió obtener información detallada de cómo las personas atribuyen significado a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler & Hammond, 2000). Metodológicamente se basó en la investigación-acción en el contexto educativo (Reason & Bradbury, 2001), considerando su potencialidad de mejorar la práctica educativa desde la propia investigación en el aula favoreciendo el aprendizaje del alumno (Fenstermacher, 1989).

Los datos se obtuvieron principalmente de la observación participante en el aula, que se vio positivamente reforzada con las grabaciones audiovisuales de las sesiones y fotografías de momentos clave de las mismas. Tanto la observación directa de las personas, objetos y acciones que sucedieron de manera espontánea en el aula, como la grabación digital que sirvió como complemento para el análisis exhaustivo, la observación de detalles que en ese momento pudieron pasar desapercibidos y la posibilidad de transcribir los diálogos e intervenciones surgidas en el aula, permitió un análisis global y profundo de la experiencia.

Del mismo modo, los sumarios y registros anecdóticos, las propias programaciones realizadas por las docentes y las producciones orales, corporales, gráficas y escritas realizadas por los alumnos fueron analizados en el proceso, obteniendo complementaria información entre todos ellos. El programa informático Atlas Ti permitió el almacenamiento organizado, el establecimiento de relaciones entre los diferentes tipos de datos y la reconstrucción del taller en un ciclo continuo de profundización en su análisis hasta la elaboración del informe final.

4. Contexto y procedimiento

La experiencia se llevó a cabo con los alumnos de un aula de 2º de Educación Primaria constituida por 22 alumnos de 7 y 8 años de un colegio público de Zaragoza.

Se creó un equipo docente interdisciplinar formado por la tutora y la especialista de música para elaborar una programación que aunase, con especial énfasis, las áreas de lengua, música y plástica. Se realizaron reuniones previas del equipo para compartir conocimientos y recursos metodológicos de cada una de las áreas y elaborar las bases de una programación conjunta, así como a lo largo del proceso para comunicar y evaluar el trabajo realizado y proponer modificaciones para su mejora y tras finalizar las sesiones con el alumnado para realizar una evaluación final conjunta de la experiencia.

La programación elaborada por el equipo docente trabajó sobre la base de una canción: “El arca de Noé”, a partir de la cual, mediante un proceso vivencial y de reflexión secuenciada sobre la misma se llegó al desarrollo creativo lingüístico, musical, corporal y plástico del alumnado. El proyecto se inició con diferentes actividades presentadas de una manera lúdica para sensibilizar al alumnado hacia el tema de animales. Se realizaron juegos de memorización acumulativos en el que cada niño debía recordar en orden los animales propuestos por los compañeros precedentes y añadir a la lista el suyo propio. También se realizaron juegos de representación de animales, dramatizando creativamente tanto el sonido como la manera de moverse y de desplazarse de los animales, a lo que se le unió la persecución entre ellos según el tipo de alimentación y la acumulación de normas como guaridas y trayectorias a realizar.

Este inicio con la tutora dio pie a trabajar en el aula de música la canción “El arca de Noé” en la que se enumeran diferentes animales. Los niños la aprendieron por imitación y propusieron de forma creativa movimientos gestuales que permitían la descripción de cada animal de manera corporal. A su vez en plástica realizaron murales en los que representaban estos y otros animales en sus diferentes ecosistemas, lo que fomentó la

investigación de los propios niños y la profundización en el tema, realizando exposiciones de lo averiguado al resto de la clase. Ampliado su vocabulario sobre este campo semántico, crearon en el aula de música variantes de la letra de la canción cambiando los animales por otros con similar número de sílabas y acentuación. Los niños eligieron democráticamente de entre todos los animales propuestos aquellos que consideraron más apropiados crear una única versión de toda la clase, así como para elegir el nombre del que sería su animal imaginario perdido después del diluvio universal, Bosi. Con ese nombre los niños individualmente imaginaron y crearon plásticamente cómo podría ser ese animal.

Posteriormente, los niños interpretaron en el aula con la tutora tanto la canción original como la elaborada por ellos. La tutora aprovechó este interés creativo de los alumnos para proponer dos sesiones de escritura creativa con el grupo desdoblado con el fin de componer rimas acerca de los animales. En estas sesiones los niños hicieron sus creaciones en pequeños grupos heterogéneos de dos o tres personas. Igualmente la tutora aprovechó el nombre del animal inventado en el aula de música, Bosi, y sus creaciones plásticas sobre el mismo, para inventar una poesía que describiera las cualidades otorgadas al mismo. Se realizó una creación colectiva con las aportaciones, sugerencias y cambios propuestos entre todos.

Este poema fue retomado por la maestra de música para potenciar la creatividad musical de los alumnos, invitándoles a que cada uno realice la musicalización de dicho texto. Todos los niños crearon su canción, con su diseño rítmico-melódico, que fue grabada por la maestra para su posterior transcripción al pentagrama. En la siguiente sesión la maestra presentó en escritura musical las canciones creadas por los niños, quienes las acogieron con gran ilusión. Todos los niños interpretaron todas las creaciones de sus compañeros con gran interés y realizaron creaciones corporales como complementariedad a la expresividad de cada canción.

5. Resultados

Tal y como se indicaba en los objetivos la experiencia se analizó en una triple perspectiva. Se buscaba profundizar en los contenidos compartidos por las áreas en el proceso creativo vivido, observar la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de la experiencia educativa y analizar la evolución metodológica que se daba en dicho proceso entre docentes y alumnos. Es por ello que abordaremos cada uno de estos aspectos de manera separada para favorecer la comprensión.

Con respecto a los contenidos compartidos por las áreas, la experiencia fue valorada, tanto por los docentes como por el alumnado, como un proceso global integrador de las áreas en la que las actividades planteadas en las diferentes sesiones con las diferentes maestras eran vividas como un continuo, lo que favorecía la significatividad del aprendizaje para el alumnado. Se hallaron numerosos puntos de relación entre el lenguaje verbal y el musical, tanto en sus versiones orales como escritas. Se trabajó sobre la base común que supone el poema, tanto a nivel estructural como prosódico. En el primer ámbito se destaca la importancia en ambos discursos del concepto de sílaba y la relación sílaba-nota, así como la correspondencia entre la acentuación textual y musical, la rima, la estructuración en frases con sentido y la relación pregunta-respuesta. A nivel prosódico, se encontró correspondencia en ambos discursos de la agrupación rítmica y estructuración melódica en función del texto y la necesidad de su expresión.



Figura 1. Creación musical aplicando los conocimientos músico-lingüísticos

En el primer ejemplo vemos cómo los alumnos han llegado hasta el proceso creativo de elaborar su propia variante de la canción, aplicando los contenidos trabajados anteriormente sobre número de sílabas, acentuación y relación de estos contenidos en el discurso lingüístico verbal y musical. De este modo han llegado a plasmar por escrito dicha creación adecuadamente en la partitura. En el segundo caso observamos un resultado gráfico fruto de un trabajo creativo sobre la musicalidad rítmico-melódica que ofrece la rima.



Figura 2. Creación poética aplicando los conocimientos músico-lingüísticos

Del mismo modo, el proyecto permitió profundizar en las relaciones entre los lenguajes verbal, musical, plástico y corporal, como medios complementarios y enriquecedores para la expresión de sentimientos y la comunicación de ideas, en nuestro caso específico la comunicación de una historia en la canción original y la descripción del personaje creado, en la canción inventada.



Figura 3. Creación plástica sobre el animal imaginado

Observamos en los ejemplos la gran creatividad, imaginación e interés por los detalles que los niños y niñas muestran en sus creaciones plásticas si se les da la ocasión de exteriorizarla. Esta tarea fue muy significativa y de gran motivación para el alumnado en sí misma, así como de gran potencialidad para el desarrollo creativo en los siguientes procesos. Sirvió de base para la creatividad verbal posterior, en la que se buscó plasmar

a modo de poema las características que los alumnos habían volcado en su animal imaginado.



Figura 4. Creación verbal sobre el animal imaginado

En esta creación verbal conjunta se observa un gran dominio tanto del proceso descriptivo y del vocabulario apropiado como de la estructuración estrófica y la rima. Muestran su habilidad para expresar las características, gustos y aficiones del animal imaginado e incluso son capaces de plasmar en su creación sentimientos tales como el miedo o el enojo. Con este ejemplo se muestra la importancia de trabajar la creatividad no solo en el área artística y física, sino también en el área de lengua. Siguiendo con el análisis del proceso, esta creación verbal dio pie a la creación musical, rítmico-melódica.



Figura 5. Creación musical sobre el poema inventado

Si analizamos las diversas creaciones musicales realizadas podemos observar la variedad rítmica y melódica propuesta, así como la interiorización de contenidos trabajados en las sesiones anteriores, compartidos tanto por el discurso verbal como musical. Destacables resultan la estructuración en frases pregunta-respuesta, con alargamiento vocálico en los finales de las mismas así como en los acentos más relevantes de cada una y direccionalidad melódica hacia dichos puntos, y la agrupación rítmica en función de los patrones de predominancia silábica y agrupaciones sobre núcleos temáticos; todo lo cual favorece la expresividad prosódica del discurso en su globalidad. Finalmente resaltar que esta creatividad del discurso fue complementada con el trabajo creativo corporal en busca del refuerzo expresivo del mensaje.

Como resultado principal del segundo de los objetivos a analizar hay que destacar que la evolución del alumnado y del profesorado se desarrolló de manera paralela. Ambos fueron profundizando en la complementariedad de áreas y en el desarrollo creativo conforme avanzaba la experiencia. Los alumnos mostraron una actitud más activa, apreciando el proceso hasta llegar a la creación de sus propias propuestas y valorando tanto las suyas como las de sus compañeros. La experiencia repercutió positivamente tanto en los alumnos más aventajados al requerirles mayor implicación y desarrollo, como en aquellos con más dificultades por la mayor comprensión del sentido del proceso vivido y la recompensa de la creación propia como meta.

El equipo docente subrayó la importancia del trabajo interdisciplinar como recurso enriquecedor para los alumnos y para la propia evolución y aprendizaje de los maestros, y la importancia de trabajar el ámbito de la creatividad. Los maestros expresaron su asombro ante la gran capacidad creativa que mostraron los alumnos y fueron conscientes de que su propia creatividad también se había visto desarrollada. Por otro lado reconocían que anteriormente en sus clases habían promovido muy poco el trabajo creativo de sus alumnos lo que dificultaba enormemente que sus alumnos desarrollaran este aspecto. Los docentes observaron que el desarrollo cognitivo y creativo se mostraban estrechamente relacionados y que el hecho de llegar al ámbito creativo requería un afianzamiento mayor de los contenidos que habitualmente trabajaban en clase en las diferentes áreas, potenciando el dominio del discurso plástico, lingüístico, verbal y musical, oral y escrito, por lo cual el aprendizaje se veía mejorado y enriquecido.

En el ámbito metodológico analizado en tercer lugar, los docentes observaron que habían ofrecido una evolución metodológica en la que hubo un traspaso progresivo de

poder del profesorado al alumnado, permitiéndoles a estos últimos ocupar un rol cada vez más protagonista de su propio aprendizaje. El proyecto había iniciado con actividades más dirigidas por parte del docente, como fue el caso de la enseñanza de la canción o de la lectura de la misma y la búsqueda de la rima, hasta aquellas en las que el alumno desarrollaba un papel más protagonista y que coincidía con aquellos de mayor creatividad, como la creación de rimas sobre animales, la creación plástica del animal imaginado o la creación del texto y la música de su propia canción.

6. Conclusiones

Como conclusiones se destaca la valoración positiva del proceso y los resultados de esta experiencia creativa por todos los implicados en dicho proyecto educativo, tanto alumnos como docentes, y los beneficios obtenidos en ambos colectivos.

Tanto maestros como alumnos tomaron conciencia de la gran cantidad de contenidos compartidos por las áreas, con especial énfasis en el discurso verbal y musical y en sus relaciones con el lenguaje plástico y corporal. Han experimentado la positividad de trabajarlas de manera globalizada e interdisciplinar y de desarrollar la creatividad en todos los tipos de discurso.

Se resalta la necesidad de promover en mayor medida el desarrollo creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje habitual del aula mediante tareas creativas globalizadoras ya que se ha observado que estimulan la motivación del alumnado, posibilitan y potencian su actitud activa en el proceso, desarrollan en mayor medida sus competencias de autonomía e iniciativa personal y favorecen una mayor toma de conciencia sobre los contenidos trabajados. En el caso de los docentes, la elaboración y puesta en práctica de proyectos creativos interdisciplinares como éste también influyen decisivamente en su propio desarrollo profesional y satisfacción personal.

Esta experiencia pretende servir de modelo de aplicación en el aula y guía de trabajo tanto para el profesorado de primaria en activo como para el que está en formación. Se necesita mayor investigación en este ámbito para enriquecer el conocimiento teórico-práctico existente.

7. Agradecimiento

Esta investigación formó parte de un proyecto de cooperación en materia de investigación patrocinado por el Gobierno de Aragón (Boletín Oficial de Aragón de 25 de marzo de 2011), titulado “El desarrollo de la competencia lingüística, oral y escrita,

en un aula de primaria a través de una programación interdisciplinar integradora de las áreas de lengua y música”.

8. Referencias bibliográficas

- ALMENDRA, J. D. (2007) Método Ward: Justine Ward [Electronic Version]. Retrieved from centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html.
- BARRY, N. H. (2008) «The role of integrated curriculum in music teacher education». *Journal of Music Teacher Education*, 18 (1), 28-38.
- BOLDUC, J. (2009) «Effects of a music programme on kindergarteners’ phonological awareness skills». *International Journal of Music Education*, 27 (1), 37-47.
- BRESLER, L. (1993) «Music in a double bind: Instruction by non-specialists in elementary schools». *Council of Research in Music Education*, 115, 1-13.
- BRESLER, L. (1995) «The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts». *Arts Education Policy Review*, 96 (5), 31-37.
- BYO, S. J. (1999) «Classroom teachers’ and music specialists’ perceived ability to implement the national standards for music education». *Journal of Research in Music Education*, 47 (2), 111-123.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Eds.). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- GILES, A. M., & FREGO, R. J. D. (2004) «An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study». *Update: Applications of Research in Music Education*, 22, 13-22.
- GORDON, E. E. (1997) *Learning sequences in music*. Chicago: GIA Publication, Inc.
- LAUDER, D. (1976) *An experimental study of the effect of music activities upon reading achievement of first grade students*. University of South Carolina, Columbia.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2006).
- MASON, T. C. (1996) «Integrated curricula: Potential and problems». *Journal of Teacher Education* 47 (4), 263–270.
- MILLS, S. W. (2001) «The role of musical intelligence in a multiple intelligences focused elementary school». *International Journal of Education & the Arts*, 2 (4).
- OSBORNE, C. (1980) *Using music to teach selected reading skills: Effects on the reading achievement of primary grade children*. Southern Illinois: University Carbondale.

REASON, P. y BRADBURY, H. (Eds). (2001) *Handbook of action research: Participative Inquiry & Practice*. London: Thousand Hoaks Sage.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (2006).

SPINDLER, G. y HAMMOND, L. (2000) «The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives». *Harvard Educational Review*, 70 (1), 39-48.

45. El desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de la música

Rosa M^a Serrano Pastor

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

El ser humano es creativo por naturaleza y la educación escolar debe favorecer su desarrollo. Sin embargo, tradicionalmente este aspecto apenas se ha trabajado. Desde el área artística se puede potenciar el desarrollo creativo del niño desde una perspectiva interdisciplinar e integradora. Las investigaciones que se han apoyado en la música para ofrecer un desarrollo complementario en el alumnado en diferentes áreas no destacaban como objetivo el desarrollo de la creatividad en dichos campos. El objetivo de esta experiencia era diseñar un entorno educativo que favoreciera el proceso creativo del alumno de infantil de una manera globalizada, donde las diferentes áreas pudieran desarrollar su faceta expresiva desde la música. Se obtuvo un desarrollo de la creatividad en cuatro grandes bloques interrelacionados: la creatividad corporal, plástica, lingüística y musical. Además se observó en el alumnado un mayor aprendizaje de los contenidos de estas áreas, un mayor interés por participar y compartir sus creaciones, por valorar y respetar la de los compañeros y colaborar en la creación conjunta. Se valora necesario seguir profundizando en esta línea de trabajo.

Abstract

Human beings are creative by nature and school education should encourage their development. Traditionally, however, this aspect has hardly worked. From the artistic area we can encourage the development of the child creativity from an interdisciplinary and integrative perspective. Researchers that have used music to offer a complementary development in students in diverse fields did not highlighted as their objective the development of creativity in these areas. The aim of this experience was to design a learning environment that favored the student's creative process in an integrative perspective, where different areas could develop their expressive side from music. We obtained a development of creativity in four interrelated areas: body, plastic, musical and linguistic creativity. Furthermore we observed in students a higher learning of the content of these areas, a greater interest to participate and share their creations, to value

and respect the ideas of peers and to collaborate. Further research in this area should be done.

2. Introducción

La creatividad es un potencial que todo ser humano posee desde el momento de su nacimiento (Hargreaves, 1986; Sawyer, 1999). Muestra curiosidad y una tendencia innata a experimentar, a expresarse. Si durante la infancia, a los niños y niñas se les ofrece oportunidades constantes de descubrimiento y experimentación de su entorno llegarán a acumular un capital de creatividad incalculable del que podrán hacer uso a lo largo de su vida (Gardner, 1993). La educación escolar debe favorecer el desarrollo de esta creatividad desde los primeros años para crear una base sólida sobre la que seguir trabajando en las etapas posteriores de primaria y secundaria. Sin embargo, tradicionalmente este aspecto se ha minusvalorado, enfatizando el aprendizaje exclusivo de los conocimientos aportados por el profesor. Es necesario que se apliquen otros modelos en la escuela que potencien educar la creatividad en todas las áreas, la sensibilidad artística y afectiva y el desarrollo cognitivo, trabajando de manera coordinada pensar y sentir, comprender y expresar.

Desde el siglo pasado, se han realizado diferentes aportaciones al mundo de la creatividad en educación. En el ámbito de la música encontramos diferentes pedagogos que han basado una parte de su metodología en el desarrollo creativo. Destacamos entre ellos la figura de Dalcroze (Mead, 1994) quien basa la filosofía de su pedagogía en el trabajo sobre el binomio sentir-expresar a través del movimiento, el sonido, el pensamiento, el sentimiento y la creatividad. De este modo, la música puede ser experimentada a través del habla, el gesto, el movimiento y mediante el tiempo, el espacio y la energía; y la improvisación con todos estos elementos permite un desarrollo armónico en el individuo. Entre los pedagogos musicales actuales que se basan en la creatividad encontramos a Wuytack. Presenta como grandes ejes de su pedagogía el trabajo coordinado de la expresión vocal verbal, instrumental y corporal, proponiendo las canciones con gestos (Wuytack, 1992) y la audición musical activa (Wuytack & Boal, 2000). Sin embargo estos pedagogos se centran en la enseñanza musical, nuestro interés es un desarrollo creativo interdisciplinar partiendo de la gran potencialidad que proporciona la música.

Las investigaciones que se han apoyado en la música para ofrecer un desarrollo complementario en el campo musical, corporal, plástico y lingüístico en el alumnado

potenciaban el desarrollo motor (Bolduc, 2009), la mejora lectora (Mizener, 2008), del vocabulario y estructura sintáctica (Domínguez, 1991) o la comprensión lingüística (Kenney, 2009), pero no destacaban como objetivo el desarrollo de la creatividad en dichas áreas. Si se busca que el sistema educativo potencie este desarrollo creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje habitual del aula es necesario que se desarrolle una línea de investigación teórico-práctica que profundice en este ámbito concreto y ofrezca pautas de trabajo a los profesionales. Es necesario que el docente cuente con una formación y una práctica en ese ámbito que muchas veces no ha experimentado, pues su formación y experiencia previa va a influir de manera decisiva en su práctica docente (Colwell, 2004). Esta experiencia pretende dar un primer paso en dicha línea investigativa y servir de modelo para trabajar la creatividad desde la etapa infantil de manera interdisciplinar partiendo de la música como eje transversal e incluyendo diferentes áreas.

3. Objetivo y metodología

El objetivo de esta investigación era diseñar un entorno educativo que favoreciera el proceso creativo del alumno de infantil de una manera globalizada, donde diferentes áreas pudieran desarrollar su faceta expresiva desde la música.

Este objetivo se concretó en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar qué áreas permitan un mayor afrontamiento interdisciplinar desde la música.
- Examinar qué facetas creativas de cada una de dichas áreas se podían desarrollar partiendo de la música de manera globalizada.
- Observar la evolución del alumnado en el proceso creativo interdisciplinar propuesto.

Esta investigación se ha desarrollado desde la perspectiva cualitativa enfocada en el marco de la investigación-acción en el contexto educativo (Reason & Bradbury, 2001). Este enfoque permitió partir de la propia realidad para mejorar la experiencia a través de la investigación en el propio contexto escolar, la acción sobre el mismo y el análisis de la repercusión de dicha acción. Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos de aprendizaje del alumno (Elliot, 1993). El concepto de educación como fin de la enseñanza, trasciende de este modo la tradicional distinción

entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos (Reason & Bradbury, 2001).

Desde esta perspectiva el docente desarrolla un rol de investigador o práctico reflexivo que integra en su práctica la función investigadora como medio de mejora del aprendizaje del alumnado y de autodesarrollo profesional del propio docente, creando puentes de unión entre la teoría y la práctica. La experiencia en sí no nos hace aprender, sino la reflexión sobre la misma. El hecho de partir de las propias comprensiones sobre la reflexión permite obtener un mayor grado de reflexión y mejora (Cochran-Smith & Lytle, 2002). Esto debe ser una constante, comprender debe ir asociado al juicio y a la acción para avanzar constantemente en la sabia toma de decisiones pedagógicas apropiadas. Es en este marco donde nuestro estudio cobra pleno sentido.

Schön (1992) destaca este papel reflexivo del docente en dos ámbitos. Por un lado, la reflexión en la acción, es decir, a medida que dicha acción se desarrolla en el tiempo. Por otro lado, la reflexión sobre la acción, que supone una visión retrospectiva y comprensiva una vez finalizada. Todavía podemos incluir una más, la reflexión previa a la acción (Shulman, 1993). En esta investigación se tuvo en cuenta los tres momentos, tanto la reflexión previa a la acción con la intención de elaborar una programación globalizadora y significativa del desarrollo creativo en el alumnado. La reflexión en la acción, ofreciendo gran flexibilidad en la práctica del aula de la programación elaborada. Y sobre la acción, mediante el trabajo analítico que nos llevó a reformular la programación en un desarrollo cíclico en espiral, donde la acción nueva volvió a ser reflexionada lo que permitió una planificación teórica, con el fin último de mejorar de manera constante la propia práctica educativa (Elliot, 1993).

En este aspecto, la observación participante resultó una herramienta esencial para la obtención de datos y propuesta de cambios. En esta práctica, el docente ocupa una posición privilegiada para obtener datos de primera mano, si bien su dificultad estriba en combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento (Spindler & Hammond, 2000).

Junto con la observación, los sumarios y registros anecdóticos resultaron esenciales ya que posibilitaron la recogida de información y de impresiones y sensaciones de las sesiones de forma escrita, favoreciendo su mantenimiento en la memoria y posibilitando la profundización posterior en el análisis de la práctica.

Las producciones orales, corporales, gráficas y escritas, así como las grabaciones de las sesiones en momentos específicos y la propia programación del docente ofrecieron datos complementarios y enriquecedores para el análisis en profundidad.

4. Contexto de aplicación

La experiencia se llevó a cabo con el alumnado de Educación Infantil de un colegio público de Zaragoza. Participaron en el proyecto un total de 70 alumnos de 3 a 6 años repartidos en 3 clases, quienes recibieron una sesión semanal a lo largo del curso escolar. El trabajo en las sesiones tomó como eje vertebrador las canciones y audiciones musicales a través de las cuales se buscó el desarrollo creativo global del alumnado, tanto a nivel musical como en otras áreas.

5. Resultados

La experiencia permitió ofrecer un entorno educativo innovador que posibilitó el desarrollo creativo del alumno de infantil de una manera globalizada, donde diferentes áreas pudieron desarrollar su faceta expresiva desde la música. Las áreas en las que más se consiguió integrar este desarrollo creativo además de en el campo musical fueron en el ámbito lingüístico, corporal y plástico.

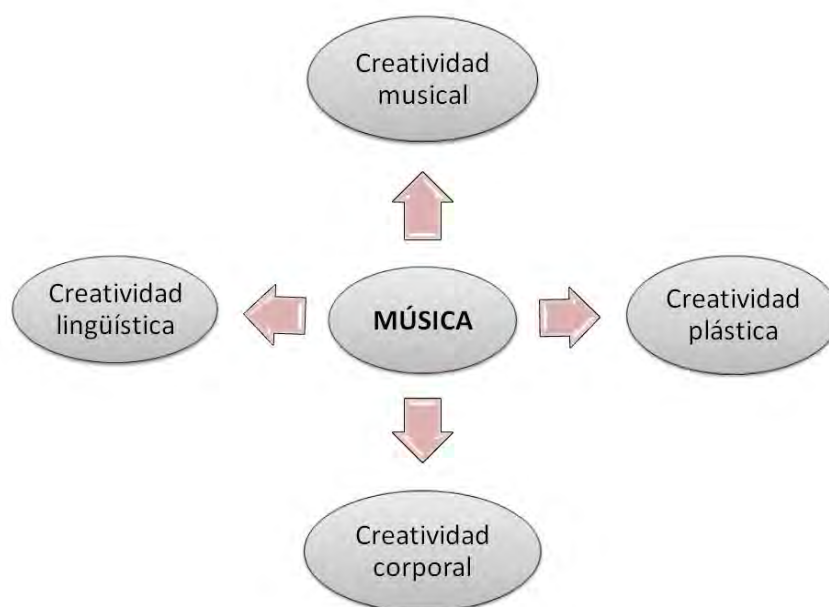


Figura 1. Desarrollo de la creatividad de manera interdisciplinar

Aunque en la experiencia se abordaron de manera interrelacionada, para facilitar la exposición de los resultados analizaremos individualmente las facetas creativas que se trabajaron en cada una de ellas.

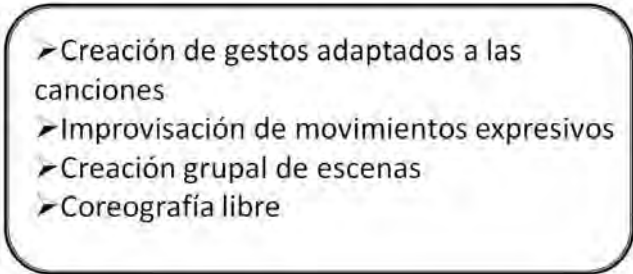
- 
- Creación de gestos adaptados a las canciones
➤ Improvisación de movimientos expresivos
➤ Creación grupal de escenas
➤ Coreografía libre

Figura 2. Desarrollo creativo corporal

En lo que respecta a la creatividad corporal, se desarrolló en primer lugar mediante actividades en las que la docente fomentó la propuesta creativa de los propios niños de gestos aplicados a las canciones trabajadas o de posturas corporales en juegos sobre audiciones musicales. El hecho de reforzar positivamente las propuestas más creativas, mediante el reconocimiento verbal o la elección de estos gestos como modelo a imitar por el resto de compañeros potenció una progresiva mejora creativa de todos los alumnos, que valoraron la importancia de dicha creatividad e interiorizaron las cualidades a experimentar, el cuidado por los detalles y la sensibilidad corporal y expresiva. En un nivel de mayor dificultad se trabajó la improvisación de movimientos y la coreografía libre como medios de refuerzo expresivo de las características musicales, textuales y de carácter de las obras. El trabajo creativo mediante la creación grupal de escenas resultó un recurso muy potente de trabajo colectivo creativo con resultados estéticos muy ricos.

Una segunda área que se vio desarrollada creativamente fue la plástica.

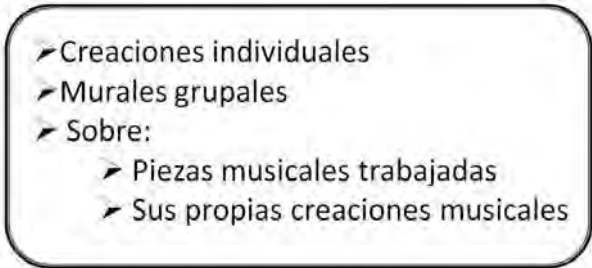
- 
- Creaciones individuales
➤ Murales grupales
➤ Sobre:
 ➤ Piezas musicales trabajadas
 ➤ Sus propias creaciones musicales

Figura 3. Desarrollo creativo plástico

La creatividad plástica se vio favorecida especialmente mediante actividades en las que la docente potenció la imaginación, fluidez y flexibilidad en las propuestas estéticas originales en búsqueda de la experimentación y expresión del mundo interior de ideas, sentimientos y afectos que tanto las piezas musicales trabajadas como las canciones, narraciones y obras musicales creadas por ellos les sugerían.



Figura 4. Creatividad plástica sobre el personaje de una canción

La propuesta combinada de tareas individuales con otras grupales favoreció el desarrollo creativo de todos los alumnos, encontrando una simbiosis entre la propia creatividad y la creatividad surgida gracias a la interacción con las expresiones de los compañeros.

- Variaciones del texto de las canciones
- Invención de letras para motivos melódicos
- Creación de temáticas e historias

Figura 5. Desarrollo creativo lingüístico

La creatividad lingüística se vio altamente desarrollada en este proyecto. Destaca especialmente el trabajo creativo de variaciones del texto de las canciones con el consiguiente desarrollo imaginativo. Ascendiendo en dificultad también se llevaron a la práctica con éxito la creación de letras para motivos melódicos, donde se combinó la propuesta individual con la colaboración del grupo en un clima distendido y de cooperación. Finalmente es resaltable en este campo la creación de temáticas e historias relacionadas con las piezas musicales o con otros recursos musicales como el dibujo melódico de la flauta de émbolo, destacable por su poder motivacional, posibilitando la

complementariedad entre el discurso lingüístico, plástico y musical y su posterior representación corporal.



Figura 6. Ejemplo gráfico de la creación lingüística sobre la flauta de émbolo

La creatividad musical también se vio desarrollada tanto en su ámbito vocal y corporal como instrumental.

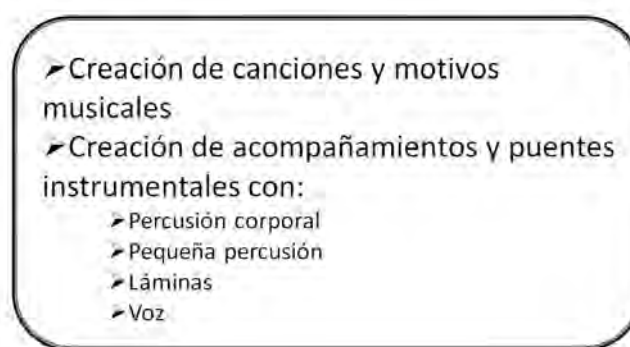


Figura 7. Desarrollo creativo musical

En el campo vocal, se secuenció el trabajo para llegar a la creación de sencillos motivos melódicos y cantinelas con adivinanzas o pequeñas poesías. Se fomentaron actividades en las que los niños y niñas crearon *ostinati* y puentes instrumentales con percusión corporal, que posteriormente traspasarían a los instrumentos de pequeña percusión. Con los instrumentos de láminas también se propuso un trabajo secuencial de creación de puentes instrumentales a las canciones con las notas de la escala pentatónica.

Además de este desarrollo creativo obtenido en las cuatro áreas nombradas, se observó en el alumnado un mayor aprendizaje de los contenidos de estas áreas, al tener que manipular y experimentar de manera más activa dichos contenidos. Por otro lado, también mostraron mayor interés por participar en las actividades propuestas en el aula y mayor motivación y esfuerzo por conseguir unos resultados satisfactorios. Hubo una evolución significativa, encontrando cada vez mayor interés por compartir sus ideas, creaciones, sentimientos y sensaciones así como por conocer las de sus compañeros, que cada vez valoraban y respetaban más. Igualmente mostraron una mayor disposición

a colaborar en la creación conjunta, a compartir ideas y a valorar los resultados conjuntos y expresaron gran satisfacción por su trabajo creativo.

Este proyecto conllevó asimismo un resultado no buscado como objetivo pero de gran relevancia para la experiencia como fue el propio desarrollo creativo del profesor en su programación y práctica educativa. El hecho de elaborar un proyecto de investigación-acción sobre la creatividad global del alumno favoreció el desarrollo creativo del propio docente. Whitehead (1995), en esta línea, plantea lo que él denomina práctica creativa, como una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación continua de ambas. En este proceso, la práctica educativa se considera punto de partida, eje de formación, objeto de reflexión y de construcción y objeto de transformación. De esta manera defiende que a través de la indagación, el profesorado es capaz de construir una forma de teoría educativa viva, constituida por las descripciones y explicaciones construidas sobre el propio desarrollo profesional al intentar mejorar su práctica educativa, llegando así al autodesarrollo profesional de manera creativa.

6. Conclusiones:

Tal y como se recogía en la introducción de este artículo, la creatividad es una capacidad innata en el ser humano que muy frecuentemente el sistema escolar limita y coarta en vez de fomentar su expresión y favorecer su desarrollo. Este estudio ha mostrado una investigación teórico-práctica basada en la investigación-acción en el aula habitual de infantil en la que se ha hallado cómo desde la música se puede trabajar de manera interdisciplinar la creatividad corporal, plástica, lingüística y musical, desarrollando diversas facetas complementarias en todas ellas. Además se ha conseguido que el alumno ocupe un rol más activo e innovador, alejándose de la simple repetición de modelos y del sometimiento pasivo a las respuestas inducidas; lo que ha favorecido un aprendizaje más profundo y significativo.

Asociado a este desarrollo creativo global del alumnado se ha obtenido un desarrollo creativo del docente en su programación y práctica educativa que ha favorecido su desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa.

Se pretende que esta investigación sirva de modelo e inspiración a nuevas propuestas educativas para trabajar la creatividad desde la etapa infantil de manera interdisciplinar partiendo de la música como eje transversal. Se valora necesario seguir profundizando en esta línea de trabajo para poder desarrollar un cuerpo de investigación teórico-

práctica que profundice en este ámbito concreto y ofrezca pautas de trabajo y reflexión a los docentes.

7. Referencias bibliográficas

- BOLDUC, J. (2009) «Effects of a music programme on kindergarteners' phonological awareness skills». *International Journal of Music Education*, 27 (1), 37-47.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2002) *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COLWELL, C. M. (2008) «Integration of Music and Core Academic Objectives in the K12 Curriculum: Perceptions of Music and Classroom Teachers». *Update: Applications of Research in Music Education*, 26, 33-41.
- DOMÍNGUEZ, D. (1991) *Developing language through a musical program and its effect on the reading achievement of Spanish speaking migrant children*. Western Michigan University, Kalamazoo.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H. (1993) *Creating minds*. New York: Basic Books.
- HARGREAVES, D.J. (1986) *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENNEY, S. (2009) «Literacy and Art in the music class: Young children read and draw what they sing». *General Music Today*, 22, 25-28.
- MEAD, V. H. (1994) *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- MIZENER, C. P. (2008) «Our singing children: Developing singing accuracy». *General Music Today*, 21, 18-24.
- REASON, P. y BRADBURY, H. (Eds). (2001) *Handbook of action research: Participative Inquiry & Practice*. London: Thousand Hoaks Sage.
- SAWYER, R. K. (1999) «Improvised conversations: Music, collaboration and development». *Psychology of Music*, 27 (2), 192-205.
- SCHÖN, D. A. (1992) *Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. S. (1993) «Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching». En L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- SPINDLER, G. y HAMMOND, L. (2000) «The use of antropological methods in educational research: Two perspectives». *Harward Educatinal Review*, 70 (1), 39-48.
- WUYTACK, J. (1992) *Cantar y descansar: Canciones con gestos*. Madrid: Real Musical.
- WUYTACK, J. y BOAL, G. (2000) *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- WHITEHEAD, J. (1995) «Educative Relationships with the writing of others». En T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers*. London: The Falmer Press.

46. El aprendizaje-servicio y las competencias genéricas o transversales

Sandra Vázquez

Tatiana Gayán

Belén Dieste

Diana Aristizabal

Pilar Arranz

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

1.- Presentación

En esta comunicación se presenta la apuesta metodológica que ha realizado un grupo de docentes de la Universidad de Zaragoza, introduciendo en su práctica pedagógica experiencias de Aprendizaje-Servicio. Nuestro objetivo es optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes, pero también contribuir a su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria. Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. Estimamos que la metodología práctica de “Aprendizaje-Servicio”, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

Abstract

In this paper we present the methodological commitment made by a group of teachers from the University of Zaragoza, introducing into their teaching practice Service-Learning experiences. Our aim is to optimize the quality of our students' academic learning, as well as to contribute to their socially responsible integral formation, which is one of the primary purposes of university education.

We propose teaching-learning processes in which there are involved both learning and service experiences; a learning for a student and service to

the community. We estimate that practical methodology of "Service-Learning", in addition to promote professional and personal achievement by our students, contribute, however modestly, to give back to society the confidence in us as an organization promoting knowledge and social commitment.

2. Introducción

La optimización de la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes Universitarios y su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria, es un tema con el que estamos comprometidos un grupo interdisciplinar de profesores de la Universidad de Zaragoza. Nuestra dedicación se centra en el desarrollo y divulgación de prácticas de “Aprendizaje-Servicio” en y desde nuestra institución. Para ello, hemos constituido un grupo de trabajo que ha a través de un proyecto de innovación - subvencionado por la Universidad de Zaragoza y respaldado por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón-, trabaja en esta línea.

Estimamos que la metodología práctica de “Aprendizaje-Servicio”, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro.

Así mismo, hemos constatado que a través de esta apuesta metodológica nuestros estudiantes han adquirido competencias genéricas o transversales necesarias para su futuro profesional, pero además, lo han hecho estando motivados hacia el aprendizaje – una motivación intrínseca-.

3.- La metodología de aprendizaje servicio como potenciadora de competencias genéricas o transversales

El Aprendizaje-Servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad;

integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003).

Coincidimos con Rial (2012) al entender el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. De este modo, el Aprendizaje-Servicio consiste en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Además, el Aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia (Puig, 2007).

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar los contenidos curriculares, es decir, aprendizajes académicos, pero además de una manera más clara y sencilla de lo que ocurre con otras metodologías, facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario... un sinfín de valores que de otra forma resulta complicado poder abordar desde una asignatura; a su vez, activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008). El ApS tal y como indica Furco (2004) está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la utilizan versus los que no lo hacen (Astin, Alexander et al., 2000).

Diversos estudios (Billig, Jesse y Root, 2006; Cabrera, 2002; Tapia, 2002) han demostrado que el Aprendizaje-Servicio (ApS) además de facilitar la adquisición de contenidos teóricos origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, necesarios en nuestra sociedad actual.

Gracias a esta metodología podemos trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas propias de todas las profesiones -aspectos genéricos de

conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral- en los que los alumnos deben ser formados. Dichas competencias fueron definidas por la ANECA a partir del Proyecto Tuning, y se sistematizan en:

- Competencias instrumentales, en las que se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organización y planificación
 - Comunicación oral y escrita
 - Conocimiento de una lengua extranjera
 - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
 - Capacidad de gestión de la información
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
- Competencias personales, referidas a las capacidades individuales y las destrezas sociales.
 - Trabajo en equipo
 - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario
 - Trabajo en un contexto internacional
 - Habilidades en las relaciones interpersonales
 - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
 - Razonamiento crítico
 - Compromiso ético
- Competencias sistémicas, destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos.
 - Aprendizaje autónomo
 - Adaptación a nuevas situaciones
 - Creatividad
 - Liderazgo
 - Conocimiento de otras culturas y costumbres
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Motivación por la calidad
 - Sensibilidad hacia temas medioambientales

- OTRAS. Formadas por dos grupos. El primero relativo a los conocimientos que debe adquirir el titulado fuera de la universidad, en los que se incluyen el uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información, la experiencia previa y el conocimiento de una segunda lengua extranjera; y el segundo, relativo a aquellas habilidades del graduado que pueden ser positivamente valoradas por los empleadores: capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, capacidad de comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, ambición profesional, capacidad de autoevaluación y capacidad de negociación (Martínez, 2008: 30).

- Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
- Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información
- Experiencia previa
- Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
- Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas
- Ambición profesional
- Capacidad de autoevaluación
- Conocimiento de una segunda lengua extranjera
- Capacidad de negociación

4.- Algunos proyectos llevados a cabo

Algunos de los proyectos que se ha llevado a cabo o se están llevando desde el grupo de innovación podéis encontrarlos en la web: http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/. Presentamos algunos de estos proyectos:

- "Érase una vez la Escuela", proyecto intergeneracional entre la Facultad de Educación y la Fundación Federico Ozanam (Área de Tercera edad)
- "La ciudad de las niñas y los niños", proyecto de ciudad, liderado por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en colaboración con el Ayuntamiento de Huesca.
- "Aprendizaje-servicio en la universidad de Zaragoza: participación en actividades de educación social e intercultural"
- "Tutores de aula". ApS en la asignatura "la escuela infantil como espacio educativo", (primer curso, grado de maestro en educación infantil).
- "Si tu aprender, yo aprendo" (2º curso magisterio)

- “Aprender siendo, aprender haciendo” (2º curso magisterio)
 - “Motivar motivando” (Máster de Secundaria)
 - “SAACPRENDER” (Grado de Primaria)
 - “Responsabilidad social del periodista” (Grado de Periodismo)
 - “ApS: La motivación en la Formación Profesional” (Diploma de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica para Profesores Técnicos de FP)
- Tenemos que indicar, que las organizaciones e instituciones con las que se ha colaborado son de naturaleza diversa, por ejemplo, se hemos trabajado con el IASS, con Colegios Públicos y Concertados de Educación Infantil y Primaria, con Institutos de Educación Secundaria, con Centros Específicos de Educación Especial, con ONGs, con Asociaciones, con Fundaciones, etc. por lo tanto, hemos lanzado proyectos en cualquier contexto que tenga unas necesidades que podamos darles respuesta desde la Universidad, y que dichas necesidades estén incardinadas en el curriculum de nuestros estudios y, siempre y cuando no exista ánimo de lucro.

5.- Actividades realizadas por los alumnos en los proyectos de aprendizaje servicio en relación a las competencias genéricas o transversales

Para poner sobre la mesa nuestra metodología de trabajo, nos ha parecido interesante presentar algunas actividades que se han llevado a cabo en los proyectos de ApS y que han permitido la adquisición de competencias genéricas, estableciendo la correlación entre las mismas. Para ello hemos creído conveniente presentarlo a través de las siguientes tablas.

INSTRUMENTALES	ACTIVIDAD
Capacidad de análisis y síntesis	Análisis de la realidad: seleccionar y sintetizar los factores que inciden en la situación actual.
Capacidad de organización y planificación	Cómo grupo han tenido que gestionarse pero así mismo, su planificación ha tenido que ajustarse a las exigencias de la asignatura y de la contraparte (organización, asociación...). Han tenido que ajustar sus pasos a las exigencias del contexto buscando la respuesta más óptima.
Comunicación oral y escrita	Los alumnos han tenido que redactar informes, proyectos, investigaciones y materiales para dar respuesta a las necesidades y ajustarlos a los requisitos académicos. Además, en ocasiones, han tenido que exponerlos oralmente.
Conocimiento de una lengua extranjera	Han tenido que leer e indagar sobre documentos en otro idioma, esencialmente, inglés.
Conocimientos de informática relativos al ámbito	Manejo de programas específicos: ARAWORD,

de estudio	ARABOARD, JCLIC, FILE MAKER PRO, MOVIE MARKER, KINDSINSPIRATION, DEAM...
Capacidad de gestión de la información	La información que han manejado en ocasiones ha sido ingente o de naturaleza muy variada, esto ha supuesto que fuesen capaces de organizar los datos e integrarlos en sus propuestas.
Resolución de problemas	Dar respuesta a las necesidades proponiendo soluciones de mejora o de innovación.
Toma de decisiones	Respectivas a la elaboración del trabajo que se les pedía desde la Universidad y desde la otra entidad u organización. Y decisiones implícitas en el trabajo en grupo – gestión del grupo-.

PERSONALES	ACTIVIDAD
Trabajo en equipo	La mayoría de los proyectos exigen trabajar en pequeño grupo. Asistencia a las instituciones, organizaciones, etc. y participación en las actividades propuestas.
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	La mayoría de los proyectos han tenido un carácter interdisciplinario, al combinar la formación en un grado con una organización donde conviven diversos especialistas, que han aportado diversos puntos de vista.
Trabajo en un contexto internacional	Se ha colaborado con ONG's de carácter internacional (por ejemplo, Medicusmundi, Manos Unidas, Educación sin Fronteras, Intermon Oxfam...)
Habilidades en las relaciones interpersonales	Los proyectos encierran un carácter social, donde los alumnos han tenido que interactuar con ancianos, niños, adolescentes, con discapacitados, personas en riesgos de exclusión social, etc. Y han tenido que poner en práctica habilidades interpersonales y desarrollarlas: la Atención, la escucha, la empatía, el respeto, no prejuizar, amabilidad, etc. Por ejemplo, Realizaron entrevistas a ancianos en Residencias.
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Diversos proyectos han sido diseñados desde estas áreas, por ejemplo, desde asignaturas como atención a la diversidad o La escuela como espacio educativo, etc. Y dónde precisamente estos eran los contenidos a trabajar. Así mismo se ha colaborado con organizaciones donde la diversidad y la multiculturalidad era su seña de identidad. Por ejemplo, los alumnos han tenido que conocer las actuaciones que se están llevando a cabo desde las ONG's.
Razonamiento crítico	Las propuestas que han elaborado han surgido de la evaluación previa de la situación o necesidades, han tenido que reflexionar sobre los porqués, hacer inferencias, interpretar, analizar, explicar... hasta dar soluciones y/o crear las condiciones o materiales más idóneos. No ha sido un trabajo intuitivo
Compromiso ético	Se han puesto en juego numerosos valores, algunos se han despertado y otros los han

	afianzado. Valores como la solidaridad, el respeto, la justicia y equidad, la actitud crítica, la inclusión, la honestidad y la responsabilidad. La mayoría de estos valores han surgido al entrar en contacto con las necesidades de otros colectivos.

SISTÉMICAS	ACTIVIDAD
Aprendizaje autónomo	Han tenido que realizar un aprendizaje autónomo, donde el profesor era un orientador o guía. Los alumnos han tenido que ser proactivos, se han fijado metas, han organizado el tiempo y evaluarse. Los proyectos les han enganchado –motivado– para continuar aprendiendo.
Adaptación a nuevas situaciones	Los contextos con los que han tenido que colaborar han sido en numerosas ocasiones nuevos, inesperados y desconocidos, y su capacidad de adaptación a los mismos ha sido sorprendente.
Creatividad	Es un requisito en este tipo de proyectos, exigen crear, inventar, diseñar...
Liderazgo	Dentro del trabajo en grupo han tenido que poner en prácticas habilidades de liderazgo: persuasión, negociación, influencia, delegación, gestión de conflictos, empatía, compromiso...
Conocimiento de otras culturas y costumbres	Han conocido y participado de las actividades propuestas por ONG's del ámbito intercultural.
Iniciativa y espíritu emprendedor	Todos los proyectos ha supuesto un movimiento, es decir, “un andar hacia”, lo que ha hecho que los alumnos tuviesen que agudizar su ingenio, su dinamismo... Los alumnos han demostrado iniciativa personal, confianza en sus posibilidades, tenacidad, espíritu de equipo, autonomía, creatividad y han asumido riesgos.
Motivación por la calidad	La motivación ha sido intrínseca, hacia el aprendizaje y no por la nota, algunos indicadores: alta asistencia, implicación, cooperación intergrupal, participación, nota media del grupo más elevada que en cursos anteriores.
Sensibilidad hacia temas medioambientales	Han tenido que conocer y participar de las actividades propuestas por ONG's del ámbito de la ecología y Educación para la Sostenibilidad.

OTRAS	ACTIVIDAD
Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica	Todos los proyectos están incardinados en el curriculum, lo que les ha exigido aplicar conocimientos teóricos, aplicándolos a situaciones prácticas.
Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información	Internet ha supuesto un medio básico para la comunicación y búsqueda de información.
Experiencia previa	Ha servido como primera aproximación al mundo laboral, suponiendo una experiencia previa e incluso una aproximación vocacional (orientación)
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Han tenido que acercarse a otros ámbitos profesionales y explicar sus propuestas (algunas

	veces han tenido que buscar la asociación, entidad, organización, etc. con la que colaborar), han tenido que ser capaces de vender su proyecto.
Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas	Han recibido formación específica de especialistas sobre el ámbito en el que se iba a llevar a cabo la propuesta, lo que ha supuesto un acercamiento a otros ámbitos y un esfuerzo por aprender de otros (coordinación).
Ambición profesional	Ha despertado en los alumnos una necesidad de mejorar y aprender más en su ámbito profesional.
Capacidad de autoevaluación	Los proyectos han exigido que los alumnos se autoevalúen y cooevalúen
Conocimiento de una segunda lengua extranjera	Especialmente cuando han tenido que indagar y revisar documentación en otros idiomas.
Capacidad de negociación	En el trabajo en grupo está ha sido una constante, han tenido que negociar y autogestionarse.

6.- Conclusiones

Coincidimos con Marta (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas.

Tras las experiencias realizadas –proyectos que hemos llevado a cabo desde hace tres años- hemos detectado que gracias a esta metodología los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer. Porque el aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial-, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, promueve la colaboración, etc. entre otras competencias. Sucintamente, entendemos que el beneficio que la metodología de ApS reporta al alumnado tiene un cuádruple sentido:

- a) Desarrollo de estrategias y competencias profesionales que hasta el momento para el grupo eran lejanas, desconocidas y, consiguientemente, poco motivadoras.
- b) Obtener contacto con una realidad que de otra forma les sería imposible hasta el momento de su incorporación laboral. En este sentido, el ApS conlleva también una primera orientación laboral.
- c) Realizar un aprendizaje más significativo, más motivante y con sentido aplicativo, de utilidad.
- d) Desarrollar valores de solidaridad y altruismo.

Por todo lo expuesto, mantenemos que el ApS resulta notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para la sociedad (no sólo para el entorno próximo), ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios que son, obviamente, parte de la ciudadanía.

De este modo, entendemos que el Aprendizaje-Servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

7.- Referencias bibliográficas

ASTIN, A. W. *et al.* (2000). *How Service Learning Affects Students*. UCLA: Higher Education Research Institute.

BILLIG, S.; JESSE, D.; ROOT, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Ed.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 49-76) Madrid: Narcea.

FURCO, A. (2004). *El impacto educativo del aprendizaje-servicio*. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. En prensa (www.me.gov.ar/edusol)). Consultado en enero 2013.

MARTA, C. y GÓNZALEZ, P. (2012): “El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista” en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18, pp. 577-585

MARTÍNEZ, J. (2008): “La opinión de los profesores universitarios” en *Competencias Genéricas y transversales de los títulos universitarios*. Zaragoza: ICE, pp. 28-33

PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro. En web (primer capítulo): <http://www.zerbikas.es>. [Consulta efectuada en 25-06-2012]

RIAL, S. (2010). “Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal” en Tzhoecoen. Perú: Universidad Señor de Sipan de Chiclayo

STANTON, T. (1990). "Service Learning: Groping toward a definition" in Kendall et Al., *Combining Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service* (Vol. 1), 65-67.

STEPHENSON, M., WECHSLER, A. y WELCH, M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.

TAPIA, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.

TAPIA, M.N. (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias" en Martínez, M. (coord). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro. p 27-56

47. El cine y la crisis económica como ocasión para trabajar en el aula las relaciones entre lo racional y lo emocional

Miguel Vázquez Freire

Profesor del IES Eduardo Condal. Santiago de Compostela

1. Presentación

Pretendo someter a discusión la tesis de Neil Postman (1991, 1994), según la cual el predominio de los mensajes audiovisuales en la cultura contemporánea constituiría *per se* una ruptura irresoluble con la epistemología fundada en el sostenimiento de un criterio objetivo de verdad. Postman afirma que los mensajes dominantes en los medios de masas, debido a su estructura fragmentada y a que se apoyan casi en exclusiva en mecanismos de persuasión emocional, impiden la aplicación de criterios objetivos de discriminación entre lo verdadero y lo falso. Como consecuencia, imponen un discurso banalizador en el que toda jerarquía de valores se hace imposible, y donde la importancia de un aviso publicitario acaba teniendo el mismo peso que un debate parlamentario. O más aún: en el que un debate parlamentario, si quiere competir por captar la atención de la audiencia, tiene que acabar imitando las técnicas de captación de la atención que tan eficazmente usan los avisos publicitarios.

La crítica de los *mass media* implícita en el análisis de Postman puede considerarse continuadora en parte de la crítica de la industria cultural que, ya en los años cincuenta del pasado siglo, iniciaron Adorno y Horkheimer, si bien, en el caso de Postman, apenas toma en cuenta los factores económicos que, según la interpretación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, estarían en la raíz de la devaluación de lo cultural a simple mercancía. Diferencia de enfoque que, en mi opinión, no impide contemplar ambas críticas como complementarias. Adoptando la conocida distinción de Eco (1965) entre “apocalípticos” e “integrados”, cabe situar a Postman (como a Adorno e a Horkheimer, así como a otros autores que aquí no pueden ser objeto de análisis, como Karl Popper o Giovanni Sartori) en las filas de los “apocalípticos”, es decir, aquellos autores que, desde distintas perspectivas, advierten contra los peligros inherentes en la transición

desde una cultura centrada en el libro, la palabra y el número, a una cultura de la imagen.

Sin duda, lo primero es reconocer que las tesis de los “apocalípticos” incorporan una crítica y unas advertencias que en absoluto carecen de fundamento. Por ello no me siento en absoluto partícipe de la postura de los “integrados”, quienes, bien desde un historicismo determinista que sitúa todo cambio como una mejora social, en todo caso inevitable, por el simple hecho de ser un cambio (una posición que se ha atribuido a Marshall McLuhan, de quien paradójicamente Postman fue un antiguo discípulo); bien desde el cinismo posmoderno que niega la posibilidad de una reevaluación ético – moral de los hechos sociales, obligan a aceptar el nuevo paradigma comunicacional como un simple factor empírico que no cabe enmendar. Esta breve intervención no permite una reconsideración de esta problemática en toda su complejidad, por lo que me limitaré a señalar tan sólo un aspecto de la misma: aquella que, lejos del catastrofismo apocalíptico, invita a considerar el nuevo universo icónico como una oportunidad para corregir los excesos intelectualistas predominantes en nuestra tradición cultural en general, y en particular en las prácticas mayoritarias en la educación escolar; pero que también, rechazando la complacencia acrítica de los “integrados”, propone aplicar en el análisis de los mensajes de los medios audiovisuales estrategias que potencien tanto la crítica racional como el aprovechamiento de la dimensión motivadora de lo emocional.

Dado que he adoptado la crítica específica de Postman como referencia, me limitaré a decir que considero correcto afirmar, como hace éste, que una característica dominante en los mensajes audiovisuales consiste en solicitar la intervención de la dimensión emocional de los receptores, lo cual en muchos casos es usado por los productores de esos mensajes con finalidades de manipulación, dificultando el análisis y la crítica racionales. No creo, sin embargo, que de ello se deba seguir la conveniencia, tal y como promueve Postman, de algo así como una “bunkerización” de los espacios escolares como cortafuegos indispensable para evitar que la banalización de la información y la comunicación, generalizada en los *mass media*, acabe contaminando también a los procesos educativos institucionalizados, destruyendo la tradición humanista sobre la cual se ha levantado toda la cultura occidental. Muy al contrario, defiendo que esa “bunkerización” no haría otra cosa que consolidar el éxito de la actual estrategia banalizadora de los *mass media*, al negar a la mayoría de los futuros ciudadanos el acceso, por una parte, a los instrumentos de análisis de los mecanismos manipuladores que sostienen el enorme poder de seducción que encierran las imágenes, y, por otra, a

los referentes de excelencia o calidad que permiten desarrollar criterios de valoración para discriminar lo estéticamente valioso en el dominio audiovisual.

Soy consciente de que esta pretensión suele ser descartada como ingenua o utópica por la mayoría de la crítica “apocalíptica”, en base a dos razones. La primera no es en absoluto despreciable: el mayor poder, comparativamente, de los *mass media* frente al mucho más débil de la escuela traerá como consecuencia que ésta acabe absorbida por aquella, o lo que es lo mismo, que las dinámicas escolares basadas en el aprendizaje de saberes racionalmente fundados acaben diluidas en juegos retóricos de competencia entre mensajes emocionales más o menos persuasivos, cuando no sometidas a la misma estrategia de competencia mercantil que rige ya en la oferta televisiva y que tiene en la publicidad su exponente paradigmático. Que esto último no constituye una exageración apocalíptica puede confirmarse leyendo algunos estudios de sociología escolar que describen fenómenos que ocurren ahora mismo, por ejemplo, en ciertas escuelas de los Estados Unidos (Apple, 2002). Pero precisamente, en mi opinión, ese será el futuro de la escuela si no se la defiende y refuerza. O dicho de otro modo: el poder de los *mass media* y las nuevas tecnologías multipantallas acabará derribando los muros de la escuela tradicional, como de hecho ya lo ha comenzado a hacer. La cuestión que se dirime es si queremos que esa apertura de la escuela al universo espectacular de lo icónico se haga bajo las condiciones impuestas por los intereses del mercado, o que se haga a partir de criterios estrictamente educativos. Éste es exactamente el reto al que nos enfrentamos, y no la opción entre el imposible mantenimiento búnquerizado de una escuela opaca a los nuevos medios o una escuela sometida a la actual lógica mercantilizada que domina en éstos.

La segunda razón introduce, implícita o explícitamente, una concepción estrechamente elitista de la cultura, según la cual los valores de la “alta cultura” sólo pueden ser accesibles a una minoría y, en consecuencia, cualquier pretensión de generalizarlos a la mayoría de la población se habrá de traducir en una devaluación y empobrecimiento. Ésta es la tesis que defiende sin ambages el Premio Nobel Mario Vargas Llosa en un reciente ensayo (2012), en el que llega a denunciar que la democratización cultural promovida desde la escuela universal es el origen de la corrupción de la tradición civilizatoria occidental en la superficial civilización del espectáculo que hoy se impone a partir sobre todo del imperio de la omnipresente televisión. Paralelamente, no es difícil ver que la defensa de una escuela “protegida” de las influencias degradantes de lo audiovisual encierra una concepción jerarquizada de las producciones estéticas, que

coloca a lo icónico en una situación inferior a lo poético – literario, concepción que tendría su antecedente más antiguo y eminente en Platón. Aunque el desprecio de los frankfurtianos por los mensajes de los nuevos medios va más allá de la oposición “poesía” / “imagen” platónica (sí cabría encontrar algún tipo de continuidad en la crítica de la “mimesis” como elemento esencial de la comunicación estética, aunque ésta es una cuestión de una complejidad que no puede ser afrontada aquí), finalmente conduce a una descalificación absolutizadora de todas las nuevas manifestaciones artísticas fundadas en la reproducción técnica de imágenes, como el cine o la televisión (como es sabido, entre los autores del círculo de influencia de la Escuela de Frankfurt, tan sólo Walter Benjamín pareció aceptar no sólo la potencial valía estética de la fotografía y el arte cinematográfico, sino incluso el radical cambio que introducía en el campo de los valores estéticos). Sumados estos enfoques, la alternativa que se nos ofrece es preservar simultáneamente una escuela seleccionadora de elites y una cultura que sólo estas elites estarán en condiciones tanto de producir como de disfrutar.

Respecto de este argumento, baste decir que, de ser aceptado y aplicado (y, en parte, ya lo está siendo), se le puede atribuir un muy probable éxito, el mismo que se obtiene mediante la fórmula de la profecía autocumplida. Ese futuro de unas elites selectas que se reservan para sí el cultivo de una alta cultura, a menudo convertida en signo de distinción social (véase Bourdieu, 1998), cuidadosamente escindidas de la gran masa entregada al consumo compulsivo de productos vulgares reiteradamente difundidos a través de las pantallas, ¿no es en buena medida nuestra actualidad? Para evitar la consolidación de esta brecha social, la solución pasa por derribar apriorismos y ampliar las oportunidades educativas. Pasa, entre otras cosas, por aplicar en el campo de las creaciones audiovisuales el mismo criterio que la escuela viene aplicando en relación con, por ejemplo, las creaciones literarias y (en menor medida, en la tradición escolar española) las propias de las artes plásticas y musicales. Nadie piensa que el estudio escolar de las obras canónicas literarias, pictóricas, escultóricas o musicales produzca el desarrollo masivo de un gusto estético exquisito, pero sí la ampliación de una formación cultural básica que no tiene por qué impedir la aparición de los niveles de excelencia, ni en la creación ni en la capacidad para la interpretación y el goce de esas creación. Al contrario, esa ampliación hará más posible que los casos de excelencia puedan producirse, no sólo entre una elite social, como ha sucedido en el pasado, sino también en otros sectores sociales hasta hoy mayoritariamente privados de esa posibilidad. Del mismo modo, la inclusión en el currículo social del estudio del canon de, por ejemplo,

las grandes creaciones cinematográficas, debería contribuir a ampliar el gusto exigente entre los futuros espectadores y, en consecuencia, hacer más posible el desarrollo de un cine de altos valores estéticos (y paralelamente de programas televisivos) al lado del cine comercial que hoy monopoliza las pantallas.

Regresando de nuevo a la crítica inicial de las tesis de Postman, lo que por mi parte defiende es que el alto grado de implicación emocional de los mensajes audiovisuales no tiene por qué excluir que también puedan ser usados con una orientación crítico racional. En este sentido, es preciso tomar en cuenta que la epistemología clásica ha adolecido en su mayor parte de un sesgo intelectualista que ha contribuido al menosprecio del papel de las emociones en la toma racional de decisiones. Esta racionalidad intelectualista, desnuda de toda emotividad, cuyos antecedentes más eminentes hay que buscarlos en Platón y Descartes, es hoy indefendible, a la luz de las aportaciones de los estudios neurocientíficos contemporáneos (António Damasio: 2005, 2006, 2010) que prueban la presencia de un componente emocional en toda decisión humana.

2. Trabajo en las aulas

En base a estas premisas, me parece plausible la siguiente hipótesis, que vendría a contradecir abiertamente las tesis de Postman:

El trabajo en las aulas con mensajes audiovisuales tomados de los medios de comunicación de masas no tiene por qué necesariamente provocar el efecto contaminante que Postman denuncia. Al contrario, abrir espacios en las aulas para el análisis crítico de los productos audiovisuales es condición indispensable para formar espectadores exigentes que en el futuro puedan reclamar una cultura de masas de mayor calidad. Finalmente, la introducción de documentos audiovisuales en las aulas, además de favorecer una mayor proximidad con los intereses y la cultura espontánea de los alumnos adolescentes, ofrecerá también una oportunidad especial de corregir los excesos intelectualistas de las prácticas educativas habituales.

Siguiendo esta hipótesis, vengo desarrollando, como profesor de secundaria (en clases de Filosofía, Ética, Educación para la Ciudadanía y la optativa Cultura Audiovisual), diversas estrategias en las que incorporo el recurso a documentos audiovisuales. Tanto en la materia opcional Cultura Audiovisual, como en la materia de Filosofía de 1º de bachillerato (mientras me lo permitió la presencia de contenidos relacionados con la Estética, en la actualidad reducidos hasta la práctica inexistencia) he venido

promoviendo el análisis de los valores estéticos tanto en la dimensión de receptores como (en Cultura Audiovisual preferentemente) de productores. Pero en esta comunicación he querido centrarme en una experiencia que toma en cuenta aspectos no directamente relacionados con la dimensión estética sino, como se verá, con otros valores. De lo que se trata es de situar al alumnado en condiciones de poder evaluar ellos mismos hasta qué punto los productos audiovisuales no permiten de ningún modo, u obstaculizan en grado sumo, el análisis racional, sustentado en un criterio de verdad objetivable (según la tesis de Postman); o si, por el contrario (ésa es mi hipótesis), pueden contribuir a salvar el abismo entre lo racional y lo emocional que viene caracterizando a la tradición intelectualista, predominante tanto en nuestra cultura en general, como en las prácticas escolares dominantes en particular. Para ello, se les propone:

- Identificar los mecanismos de persuasión emocional que aparecen en la mayor parte de los mensajes audiovisuales.
- Valorar en que medida estos mecanismos anulan o dificultan los procedimientos de análisis crítico – racional.
- Identificar, si las hay, las estructuras argumentativas que se ponen en juego en esos mismos mensajes.
- Valorar si estas estructuras argumentativas son alteradas, anuladas o potenciadas por los elementos emocionales.

Ejemplificaré estas estrategias con una actividad que comencé a experimentar en este mismo curso y que toma como objeto de análisis secuencias seleccionadas de dos películas que forman parte de lo que algunos ya consideran –quizás de forma exagerada- un nuevo “subgénero” cinematográfico. La, por desgracia, aún vigente crisis económica parece haber favorecido la aparición de un tipo de películas que podríamos denominar “drama financiero”. Un subgénero que se caracteriza porque la crisis es vista, no desde sus consecuencias en la vida de sus víctimas más desamparadas, sino desde el teatro de operaciones de los principales actores del drama, en el sentido de que son ellos los que toman las decisiones que luego afectarán a miles de personas: banqueros, operadores financieros, empresarios, gestores políticos, economistas. De entre una breve lista de películas seleccioné dos secuencias de *Inside Job* de Charles Ferguson (USA 2010) y *Margin Call* de J. C. Chandor (USA 2011).

La selección de las secuencias se hizo en función de su adecuación para permitir la aplicación de los criterios de identificación y valoración (de elementos de manipulación emocional, por una parte, y de estructuras argumentativas, por otra) que se señalaron más arriba. En este sentido, me resultaron especialmente útiles aquellas que ofrecen puntos de vista contrapuestos o dilemas que obligan a los protagonistas (sean personajes de ficción o figuras de la vida real) a tomar una decisión controvertida. Así, en *Inside Job* proyecté en el aula aquellos fragmentos en que se contraponen las declaraciones de un economista que había denunciado con anticipación la inminencia de la crisis frente a otro que la había negado. El alumnado se vio conminado, por una parte, a identificar qué había de opuesto o contradictorio en las afirmaciones de uno y otro y, por otra, a juzgar si podían decidir de parte de quién estaba la razón; además, debieron también determinar si se sentían inclinados a identificarse más con uno u otro y por qué razón.

Análogamente, en *Margin Call* seleccioné la secuencia de la reunión de la junta directiva de la empresa para escuchar el informe del analista que había descubierto el gran desfase entre las cuentas y la situación real de la entidad, incluida la conversación clave, inmediatamente posterior a la reunión, entre los personajes interpretados por Kevin Spacey y Jeremy Irons. En este caso no se trata de descubrir las contradicciones entre unas intervenciones y otras sino el conflicto ético – moral al que se enfrentan y las distintas posiciones que adoptan los personajes ante él; y, como en el anterior caso, de nuevo debieron precisar si se sentían identificados en particular con algunos de los personajes.

No puedo presentar aún las conclusiones de esta experiencia, pues sólo comencé a aplicarla en clase de Cultura Audiovisual (espero hacerlo en la de Filosofía en este mes de mayo, en el que desarrollo los contenidos curriculares relacionados con Filosofía Moral y Política). De esa breve e inicial experiencia, puedo adelantar tan sólo tres cosas: 1, que el carácter ficcional de *Margin call* facilitó la motivación y el interés del alumnado; 2, el carácter documental de *Inside Job* pareció, en cambio, hacer más clara la identificación de los procesos argumentativos de carácter racional; 3, no obstante, la dimensión emocional parecía ser incluso más influyente en este segundo caso que en el primero, en el sentido de que la posición del economista que venía a coincidir con la adoptada claramente por los autores del documental aparece dotada de una fuerza persuasiva casi determinante; 4, un número nada despreciable de alumnos y alumnas aseguraron que resultaba imposible decidir de parte de quién estaba la razón, al tiempo que negaban sentirse identificados con ningún personaje o figura y adoptaban el muy

posmoderno criterio de “al final yo no creo en nadie porque todo el mundo miente”. Quizás éste sea uno de los peligros mayores que se deriva de la influencia del tipo de discurso dominante en los *mass media* y muy especialmente de la tiranía omnipresente de la publicidad: el cinismo posmoderno de renunciar a la búsqueda de la verdad porque estamos inmersos en un universo de mentiras. ¿Estoy finalmente dando la razón a Postman? Estoy reconociendo que en estos momentos su advertencia está bien justificada. Pero creo que la generalización de prácticas como las que aquí acabo de exponer, contribuirán a combatir esta situación mejor que su propuesta.

3. Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (2002) «*Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*». Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1998) «*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*». Madrid, Taurus.
- DAMÁSIO, A. (2005) «*En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*». Crítica.
- DAMÁSIO, A. (2006): «*El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*». Crítica.
- DAMÁSIO, A. (2010) «*Y el cerebro creó al hombre*». Destino.
- ECO, H. (1965) «*Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*». Barcelona, Lumen
- MCLUHAM, M. (1985) «*La galaxia Gutemberg*». Barcelona, Planeta – Agostini.
- POSTMAN, N. (1991) «*Divertirse hasta morir*». Ediciones de la Tempestad.
- POSTMAN, N. (1994) «*Tecnópolis. Galaxia Gutemberg*».
- SARTORI, G. (1998) «*Homo videns. La sociedad teledirigida*». Madrid, Taurus
- VARGAS-LLOSA, M. (2012) «*La civilización del espectáculo*». Madrid, Alfaguara.

48. Inteligencia emocional y social en centros docentes

Eva Velasco Llopis

Desarrolla, Gestión Emocional y Coaching S.L

1. ¿Estamos educando en la emocionalidad? ¿Estamos preparados los docentes para educar en la emociones?

Aproximadamente sólo un 20 % de nuestros docentes, son conscientes de sus emociones, las saben percibir en cualquier contexto, discriminar, ponerles un nombre y reconocerlas ampliamente. El resto no, aunque dicen que sí.

Existe entre un 30 ó 35 % de los docentes que acuden a cursos de educación emocional , que si se plantean realmente que tienen que educarse ellos mismos primero en sus competencias emocionales para poder desarrollar adecuadamente al alumno en las suyas. Este dato se amplía hasta un 40 % en docentes de infantil o primaria.

Sin embargo todavía tenemos un porcentaje muy alto de docentes, entre un 60 y un 70 %, que no tienen una conciencia clara de sí mismos en el manejo de las emociones propias y ajenas y lo que es más preocupante que gran parte de estos docentes no se plantean de forma determinada que para poder aplicar la emocionalidad en el aula, ellos deben de trabajársela también.

La coincidencia de la mayoría de los docentes, es que hay que actuar desde el alumno y no desde ellos, desde lo extrínseco y no desde lo intrínseco. En este sentido requieren y piden herramientas para resolver sus problemas en el aula, pero no para desarrollar sus competencias.

La Educación Emocional requiere de docentes preparados y desarrollados en sus competencias emocionales, por la misma razón que un profesor de matemáticas, para explicar una raíz cuadrada antes tiene que haber resuelto alguna.

Este seminario está dirigido a aquellos docentes que no buscan respuestas o pautas a sus problemas, sino que buscan su propio desarrollo competencial para ser capaces por ellos mismos de dar las respuesta o pautas que cada uno necesita.

¡Bienvenidos al maravilloso mundo de las emociones!

1.1 Algunas preguntas que nos debemos hacer los docentes:

- ¿Qué es la educación Emocional y cómo puede ayudar a los docentes en su labor diaria con los alumnos?
- ¿Estamos educando a nuestros alumnos para ser emocionalmente autónomos?
- ¿Estamos educando a nuestros alumnos para aprovechar bien las oportunidades que les presenta la vida?
- ¿Somos nosotros, los docentes, lo suficientemente autónomos?
- ¿Pensamos que nuestra labor docente se circunscribe únicamente al ámbito académico?
- ¿O pensamos que hay una necesidad de educar en otros ámbitos?
- ¿Estamos dispuestos a invertir parte de nuestro espacio en el aula a educar en el campo de las emociones?

Nos solemos mover en esta secuencia:

Niego la **Emoción**

Visión crítico mentalmente

No **Actúo**

1.2. ¿Consecuencias de esta secuencia?

- Me siento mal
- No actúo según mi criterio
- Seguimiento de queja, de obligación o de hastío
- Sentimiento de víctima por las circunstancias.
- Sentimiento de culpa
- No afrontamos de manera emocionalmente inteligente ni autónoma.
- Negamos nuestra responsabilidad en el aula y la achacamos a factores externos.
- Pensamos que son los padres los responsables de la no educación de sus hijos.

Bien, pues si nosotros no somos autónomos y somos los <<adultos>> imaginémonos como lo pueden ser nuestros chavales, con mucha menos experiencia y sin la escuela de la vida.

¿Les educamos en las emociones y sus habilidades?

¿Les educamos en entender para que hagan, lo que hacen y por qué lo hacen?

¿Les educamos en la búsqueda de lo que verdaderamente les va a ser útil en la vida?

¿Les damos la oportunidad de enseñarles a ser y no a tener?

¿Nos damos la oportunidad de enseñarles, motivación, persistencia, constancia ¿hacia dónde me dirijo ? ¿Lo que hacen y por qué lo hacen?

¿Nos damos la oportunidad de educarles en saber cómo afrontar las relaciones con los demás y solucionar los conflictos?

¿Nos damos la oportunidad de educarles además de en matemáticas, lengua o electrónica, en reconocer que oportunidades les presenta la vida y como acceder a ellas?

¿Estamos dispuestos a hacerlo?

1.3. ¿Qué piensan nuestros docentes? Les hicimos esta pregunta y nos contestaron.

Esto nos puede ayudar para:

- Conocer y reforzar puntos fuertes y áreas de mejora
- Educar con amor
- Aprendizaje propio
- Autoconocimiento y gestión emocional
- Mejora la convivencia en el aula
- Entender la esencia como ser humano
- Conocer la madurez del alumno
- Facilitar la expresión de la emoción
- Apoyo de las familias en la educación emocional.
- Resolución de conflictos en el aula
- Mejora la autoestima del profesor y de los alumnos.



Fuente: <<Desarrolla >>. Esperanza Romero (Educadora emocional de Desarrolla), en una sesión de Coaching con un profesor del programa

2. Programa experimental auspiciado por la conselleria de educación de la comunidad valenciana, realizado en el curso 2010 /2011.

En el curso 2010 / 2011, realizamos un programa experimental - Inteligencia Emocional y social en centros docentes - El programa tenía por objeto formar a los docentes del Centro en el fomento de la inteligencia emocional y social del alumnado a través de la formación y la intervención en el aula.

Todo ello con el objetivo de mejorar la convivencia en el centro, desarrollar las competencias emocionales entre profesores – alumnos y padres, y mejorar el rendimiento académico de los alumnos.



Fuente: Presentación del programa, en Conselleria de educación valenciana, por el Conseller Alejandro Font de Mora y la directora general de calidad educativa, Auxiliadora Hernández

2.1. Basado en:

- La formación del profesorado.
- La intervención en los centros.
- Llevar al aula la práctica de la educación emocional.
- La integración de las familias en el programa.
- La evaluación de los resultados.

2.2. Modelo de intervención:

2.2.1. En qué consistió:

- Participaron: 5 Centros de la Comunidad Valenciana
- 300 niños
- 15 profesores, entre tutores y director@s
- Se realizaron en paralelo dos tipos de actuaciones diferenciadas:
 - La formación a los docentes de los centros participantes en el programa de Inteligencia emocional.
 - La intervención en los centros (observación, asesoramiento y feedback por parte de los formadores) mientras dichos docentes impartían en sus aulas sesiones de educación emocional en competencias emocionales básicas.

2.2.2. Se realizaron algunas sesiones de formación con los padres.

2.3. Registro del programa de trabajo:

2.3.1. Objeto del Programa:

El presente programa tiene por objeto formar a los docentes y a los centros participantes en el fomento de la inteligencia emocional y social del alumnado a través de diversas técnicas y estrategias que se desarrollaran sobre todo a través de la acción en el aula y en la acción tutorial.

Todo ello con el objetivo último de minorar el fracaso escolar y mejorar las tasas de éxito académico y mejorar la convivencia en las aulas.

2.3.2. Descripción del Programa y fases.

El programa consiste en la formación por parte del profesorado participante en el fomento de la Inteligencia Emocional en el alumnado a través de la acción tutorial y la intervención en el aula, desde un enfoque metodológico que fomenta LA EDUCACION EMOCIONAL, autoconocimiento, la autoestima, la empatía y otras variables que correlacionan con el establecimiento en el aula y en el centro de adecuados climas de convivencia favorecedores del éxito escolar de todo el alumnado.

-1ª FASE:

1ª Acción: Formación General Grupal, Formación Emocional para los profesores de los centros, a través de un curso de 15 horas de duración, donde se trabaja la Inteligencia Emocional en lo propios profesores, en relación con ellos mismos, sus emociones, competencias, capacidades etc.

2ª Acción: Formación en Metodología de Educación Emocional, a través de un curso de 15 horas, donde se entrenan las diferentes estrategias y metodologías de educación en el aula y con el alumno.

3ª Acción: En los centros :

- **Pasación de Pre-test**, a los alumnos, con objeto de medir su autonomía emocional. Y empezar la investigación, de cómo impacta la educación emocional en las notas y en la evolución emocional de los alumnos.

- **Recogida de Notas:** Con objeto de conocer las notas de las que parte el alumno sujeto a la Educación Emocional.

4ª Acción Intervención Directa, en el puesto de trabajo. (En los centros). Los consultores intervienen directamente en los centros docentes con objeto de verificar que se está implantando el modelo, detectar causas o dificultades que puedan frenar su correcta aplicación así como ayudar al profesorado a impartir las clases de educación emocional hasta que la metodología esté implantada.

Esta acción consiste en :

- **3 intervenciones en los centros**

- **Observación** por parte de nuestros consultores de las clases de Educación Emocional impartidas por los profesores en su centro, con objeto de dar feedback al Profesor, intervenir en el aula y enseñar a los docentes en la propia acción.

- **Coaching Individual:** Con cada docente, para apoyar su formación como educador emocional.

5ª Acción: Reuniones con los padres de los alumnos que están recibiendo educación emocional, para involucrarlos en el proceso, informarles y darles pautas de actuación con sus hijos.

6ª Acción: Reunión con el claustro de Profesores, y psicólogos del centro para involucrarlos en el proceso, escucharles, conocer sus inquietudes y plantear posibles alternativas para la extensión de la educación emocional en el centro.

2ª FASE:

7ª Acción: Seguimiento de la primera fase, consiste en:

- **intervenciones en los centros:** En esta segunda fase, el objetivo es que los profesores, aprendan por ellos mismos a implantar la metodología, la función de los consultores del programa, será la de apoyo en el aula y telefónico para que los docentes consigan llevar por si mismos la educación emocional al aula. En esta fase los docentes

involucrados en el proceso, tendrán que hacer en total 8 clases de educación emocional con sus alumnos.

- **Coaching Individual:** Se sigue el proceso de evolución del profesor como educador emocional, profundizando en su desarrollo desde la base de ser emocionalmente autónomos.

8ª Acción: Visitas de los docentes de centros experimentales a otros centros para intercambio y feedback

9ª Acción: Pasación de los test para comparar resultados y cerrar investigación

10ª Acción: Entregar a Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana los resultados de la investigación.

El fin último de este programa Experimental es tener un Modelo Educativo Emocional en toda su extensión, con objeto de IMPREGNAR DE INTELIGENCIA EMOCIONAL a todo el sistema educativo, Profesores, Padres y Alumnos.

-Competencias que se trabajaron:

Reconocimiento Emocional.

Asertividad.

Apego a la aprobación (Autoestima).

Resolución de conflictos.

Motivación.

Empatía

2.3.3. Resultados:

Nuestra Consultora DESARROLLA colabora en la investigación que se realizó por parte de los psicólogos Galindo A. y Cobo M. que concluyó con los siguientes datos:

- Los objetivos últimos de la investigación eran:

1. Correlacionar la EE con la mejora del rendimiento académico en los centros que participan en el programa.
2. Mejorar la convivencia en las escuelas de la comunidad valenciana.
3. Evaluar y medir el impacto de la educación emocional en el éxito académico y en la mejora de la convivencia.

Para ello la Generalitat Valenciana ha abierto una convocatoria en donde cinco

colegios de educación primaria se han convertido en centros experimentales de una investigación-acción donde los docentes enseñan educación emocional –EE– (variable independiente), y donde se mide el impacto en las notas –RA– y la mejora de la convivencia –MEC– (variables dependientes).

- Duración:

Un año académico (de noviembre de 2010 a junio de 2011).

- Metodología:

Se eligió como método de investigación la modalidad cualitativa dentro de un diseño quasi-experimental, basada en el empleo de pretests y postests, aplicados al conjunto de alumnos, tanto al comienzo como al final del proyecto.

Se definen dos grupos de trabajo, uno de control (*GC*) que no se ve involucrado en el programa, cuyos miembros no realizan las actividades del aula ni reciben formación, y otro grupo experimental (*GE*) que es el que interviene activamente en la investigación recibiendo la formación para los docentes y realizando las actividades del aula. Los pretests y los postests los realizan igualmente los alumnos y los docentes de ambos grupos, experimental y de control.

Al final del proyecto se estudian los resultados obtenidos en ambos grupos contrastando los del grupo experimental con los del grupo de control en cuanto a las habilidades emocionales trabajadas, y comparando las notas de ambos grupos en el período inicial de los pretests y el final de los postests. Las conclusiones que se obtienen son el resultado de dicha comparativa en cuanto a la mejora de la convivencia en el aula (MEC), y en cuanto al rendimiento académico (RA) de los alumnos en ambos períodos.

2.3.3.1. Resultados obtenidos con alumnos en su desarrollo competencial:

Los grupos experimentales aumentaron un 63% en las competencias emocionales con respecto a los grupos control G.C.

Aumento la tendencia a la autonomía emocional de un 29% a un 44%, o sea un 15%.

Eso significa que la E.E ha mejorado la convivencia en el aula.

Los grupos control que no realizaron E.E. *, al finalizar el curso habían empeorado.

* E.E. (educación emocional)

2.3.3.2. En cuanto al impacto académico:

Agrupando a los alumnos en rangos académicos (notas bajas, medias y altas) se concluye que la Educación Emocional ha beneficiado más a los alumnos de notas más bajas.

Lo cual pone de manifiesto, que hay que seguir impulsando programas de E.E en los menos brillantes académicamente.

La educación emocional impacta en la autonomía de los alumnos y como consecuencia de ello ayuda mejorar el fracaso escolar.

2.3.3.3. Conclusiones finales:

La educación emocional impacta en la convivencia en el aula, en el centro y en las familias, por tanto integrando todos estos factores podemos ayudar a mejorar el rendimiento académico.

Los profesores han asumido plenamente el papel de educadores emocionales favoreciendo que el centro se contagie de este clima de reconocimiento emocional y de mejora de las relaciones

Interpersonales.

Los padres son pieza clave en el programa ya que su participación hace que se cierre el círculo y por tanto mejore también la convivencia en las familias...

Por lo tanto y a modo de resumen ,podemos concluir que aquellos centros que ponen el foco en educar en la emocionalidad de docentes , alumnos y padres, están fomentando la Inteligencia Emocional en la sociedad , impactando no sólo en los resultados académicos y en la propia convivencia en el aula sino también en el propio desarrollo de las personas , para que en el futuro puedan contribuir al mundo de manera más autónoma , integra y responsable , lo que a buen seguro nos proporcionará un mejor bienestar y felicidad .

Fuente: Resolución de Consellería. BOE. Julio 2010.

Resolución de la Dirección General de Evaluación Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional por la que se regula el Programa de Aplicación de Buenas Practicas en centros educativos de la Comunitat Valenciana <<Inteligencia Emocional y Social en la Acción Tutorial>>.

Desde numerosos estudios e indicadores se detecta la necesidad de mejorar las tasas de éxito escolar en la educación básica. Ello pasa, entre otros factores, por diseñar, experimentar y evaluar programas y estrategias de actuación motivadoras que mejoren, entre otros factores, el clima de convivencia del aula.

En efecto, en las distintas actuaciones que se llevan a cabo desde este órgano directivo, se constata la correlación positiva existente entre un buen clima de aula y el rendimiento académico de los alumnos, además de otros efectos positivos sobre aspectos tales como la satisfacción del profesorado, de las familias y del propio alumnado.

Ello justifica el desarrollo de programas como éste que persiguen la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a través del fomento de la inteligencia emocional y social, sobre todo en la acción tutorial. Al mismo tiempo este programa pretende además promover la investigación e innovación educativa como principio de calidad en la atención al alumnado, para desarrollar buenas prácticas que puedan ser difundidas no sólo entre los centros y el profesorado participantes sino posteriormente a todo el profesorado de la Comunitat.

El presente programa experimental se inscribe en el marco del convenio suscrito entre la Generalitat Valenciana y el Ministerio de Educación, para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE.

Detectada una buena práctica consistente en el fomento de la inteligencia emocional y social de alumnado a través de la acción tutorial que está obteniendo buenos resultados impulsado por el grupo <<Desarrolla>> que ya ha realizado actividades de formación en el marco de la red de centros de calidad, procede estudiar su viabilidad y aplicabilidad al ámbito de la Comunitat Valenciana, por lo que, en virtud de las competencias que le atribuye el decreto 118/2007, de 27 de julio, del Consell, por el que se aprueba el reglamento orgánico y funcional de la Conselleria de Educación, y la orden de 29 de febrero de 2008, de la Conselleria de Educación, de desarrollo del reglamento orgánico y funcional de dicho departamento, **esta Dirección General de Evaluación, Innovación, Calidad Educativa y de la Formación Profesional**, resuelve:

1. Objeto del programa.

El presente programa tiene por objeto formar a los docentes y a los centros participantes en el fomento de la inteligencia emocional y social del alumnado a través de diversas técnicas y estrategias que se desarrollarán sobre todo a través de la acción tutorial, al tiempo que se propone estudiar la extrapolación de la referida buena práctica a otros centros y contextos.

Todo ello con el objetivo último de minorar el fracaso escolar y mejorar las tasas de éxito en los centros que participan en el programa.

2. Descripción del programa y fases:

2.1. El programa consiste en la formación por parte del profesorado participante en el fomento de la inteligencia emocional y social en el alumnado a través de la acción tutorial desde un enfoque metodológico que fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la empatía y otras variables que correlacionan con el establecimiento en el aula y en el centro de adecuados climas de convivencia favorecedores del éxito escolar de todo el alumnado.

2.2 Fases. El presente programa se desarrollará en las siguientes fases:

2.2.1. Formación del profesorado participante a través de un curso de 30 horas de duración que se realizará en el período septiembre-diciembre de 2010. Dicho curso contendrá entre otros los siguientes contenidos:

Inteligencia emocional y social.

Conceptos relacionados con la inteligencia emocional y social.

Técnicas y estrategias para el desarrollo del autoconocimiento, la autoestima y la empatía.

Clima de convivencia y rendimiento académico.

Materiales que favorecen la inteligencia emocional y social.

El docente emocionalmente inteligente y socialmente competente.

Estrategias de actuación en el aula.

El papel de la familia en el fomento del niño inteligente emocional y socialmente.

2.2.2. Uso y aplicación de los contenidos adquiridos en el curso con el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria durante al menos el segundo cuatrimestre del curso 2010- 2011. En esta fase el profesorado participante contará con el asesoramiento y asistencia en su puesto de trabajo por parte del equipo coordinador del programa.

2.2.3. Evaluación de la experiencia y de su impacto educativo, durante los meses de mayo y junio de 2011.

3. Participantes.

3.1. En el presente programa participarán un mínimo de cinco centros educativos de Educación Secundaria y un máximo de diez, cuyos directores deberán presentar su instancia de solicitud según el modelo que se recoge en el anexo I de esta Resolución, antes del día 27 de septiembre de 2010. Con la finalidad de agilizar el procedimiento de selección remitirán también y en el mismo plazo, una copia de la citada solicitud al nº de fax: 96 197 00 20.

3.2. A los docentes y a los directores participantes en este proyecto de investigación se les certificarán 60 horas de formación (según las Órdenes de 9 y 10 de junio de 1994) y se les proporcionará los materiales y recursos necesarios para su desarrollo.

4. Financiación

La financiación del presente programa irá a cargo de la aplicación presupuestaria 18.11.322B.451 correspondiente a la aportación del Ministerio de Educación, y de la aplicación presupuestaria 09.02.03.421.50.2 correspondiente a los presupuestos de la Generalitat para el año 2010, por un importe global máximo de 30.000 euros.

5. Selección, seguimiento y evaluación.

5.1. Con el fin de realizar la selección de los centros participantes en este programa y de realizar el seguimiento y la evaluación del mismo se constituirá una comisión de selección, seguimiento y evaluación.

5.2. La referida comisión estará integrada por:

- El Jefe o Jefa de Área de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa.
- El Jefe o Jefa del Servicio de Innovación y Calidad Educativa.
- El Jefe de la Sección de Orientación.
- El Inspector o inspectora coordinador/a del plan PREVI en la Comunitat Valenciana.
- Un técnico del Servicio de Innovación y Calidad Educativa que hará las veces de Secretario/a de la Comisión.

5.3. Los criterios que la citada comisión tendrá en cuenta para la selección de los centros y profesores participantes serán los siguientes:

- Pertenencia a la Red de Centros de Calidad y Evaluación según lo determinado en la -- Orden de 22 de marzo de 2005 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte. (DOCV del 15 04 2005).
- Estabilidad del profesorado del centro que participará en este programa.
- La formación previa y la participación de este profesorado en planes y programas experimentales relacionados con la innovación e investigación educativas, según el Registro de actividades de formación del profesorado de la Dirección General de Personal.
- La experiencia previa del centro en planes y programas experimentales y de innovación, y especialmente en temas relacionados con la inteligencia emocional y el plan PREVI, según el Registro de actividades de formación del profesorado de la Dirección General de Personal y la información recogida por parte de la Administración Educativa en su conjunto.
- Otros, derivados de su condición de programa experimental (distribución territorial, oferta educativa, número de unidades y de alumnos, titularidad, etc.).

5.4. La comisión de selección, seguimiento y evaluación elaborará un informe de evaluación final del programa que incluirá en todo caso una valoración general del mismo, propuestas de mejora y grado de aplicabilidad al ámbito de la Comunitat Valenciana de la referida Buena Práctica.

5.5. Dicho informe se elevará a la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional.

De conformidad con lo establecido en los artículos 107, 116 y 117 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (BOE nº 285, de 27.11.1992), y 10, 14 y 46 de la Ley Reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE nº 167, de 14.07.1998), la presente resolución, que pone fin a la vía administrativa, podrá ser recurrida potestativamente en reposición o plantear directamente recurso contencioso-administrativo, en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

1. El recurso de reposición deberá interponerse ante el Conseller de Educación en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su firma y publicación.
2. El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su firma y publicación.

Desarrolla Gestión Emocional y Coaching sl. Web: www.e-desarrolla.com

49. Un Taller de Caricias muy especial. La historia desde sus inicios

Joaquín Villa Bruned

Psicólogo clínico y sexólogo

IES Pirineos. Jaca

1. Introducción

Navegamos en el tiempo hasta el curso escolar 1990-91, que es cuando se constituye, en Jaca, el Proyecto Oroel de intervención comunitaria, con la idea de llevar a cabo acciones tanto en dicha ciudad y como en la comarca. El objetivo es doble: intervenir tanto en educación para la salud como en educación sexual, ya que el estudio diagnóstico inicial nos señala esos dos ámbitos como los más deficitarios. Dicho proyecto es reconocido oficialmente desde sus inicios, pasando a formar parte de la RAPS (Red Aragonesa de Proyectos de Salud). La población diana la constituye el sistema escolar —jóvenes, profesorado y padres-madres—, sólo que como proyecto comunitario que es, nuestro punto de mira está también en las redes sociales, no sólo las educativas sino aquellas que van mas allá, las de la comunidad.

Los agentes de intervención que constituyen el grupo de trabajo inicial proceden de instituciones varias: Centro de Salud, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Jaca y Módulo de Prevención de las Drogodependencias, CPR de Sabiñánigo (Centro de Profesores), y EOEP de la zona (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica). También entran a formar parte del mismo personas que no representan a institución alguna (algunas madres, y profesionales varios del ámbito socio-educativo). Desde un primer momento se cuenta, además, con la colaboración desinteresada de los medios de comunicación locales, e incluso de otros de mayor alcance.

Durante el curso 1991-92 comienzan las primeras acciones en el ámbito escolar, y tanto en el frente de educación para la salud como de educación sexual. Muy pronto se pone en marcha una escuela de madres y padres, comienzan a desarrollarse en los colegios de Educación Primaria talleres específicos (de habilidades sociales, de autoestima) y también se llevan a cabo cursos para el profesorado (de habilidades sociales y salud mental), ambos reconocidos oficialmente con créditos.

2. La experiencia del Proyecto Eros

2.1. Primera etapa del Proyecto Eros de Educación Sexual: un camino jalonado de obstáculos.

Los inicios resultan duros, nada que objetar. Se miran con cierto recelo aquellas propuestas que se denominan abiertamente de "educación sexual" y a cada cosa conviene llamarla por su nombre; en una ocasión, hasta el consejo escolar de un colegio público bloquea las propuestas, y no porque estén de más, sino porque lo "sexual" estorba, ni qué decir que todas las propuestas parten de necesidades expresadas por parte de padres-madres y profesorado de los centros, y además se ofrecen de manera totalmente gratuita, ya que la colaboración de los profesionales implicados en el Proyecto Oroel es totalmente altruista y desinteresada.

Durante la temporada 1995-96, además de continuar con las acciones iniciadas en cursos anteriores, se elabora el Programa Eros de Educación Sexual en colaboración con los IES (Institutos de Enseñanza Secundaria) y AMPAS de la zona (Asociación de madres y padres de los centros); se hace a partir de la información que aporta el cuestionario Eros, que viene a poner luz sobre las principales deficiencias en el ámbito de la sexualidad. Se publican los resultados, y también el libro "La Sexualidad Mágica", que se distribuye gratuitamente.

Durante el curso 1996-97 comienzan acciones más sistemáticas de Educación Sexual: talleres específicos en el IES Pirineos, un curso de formación en el CPR de Sabiñánigo impartido por personal del Proyecto Oroel, y la emisión semanal del programa Eros en Radio Jaca-Ser. Dicho programa radiofónico tiene una buena acogida por parte de la población en general; participan en él comisiones de jóvenes de los IES y asociaciones diversas. Pero también aparecen chirridos: por un lado, uno de los locutores de la emisora hace varios intentos por hacerlo fracasar; por otro, se envían al periódico local cartas anónimas poniendo en tela de juicio la Educación Sexual, la llaman "educación para la promiscuidad" y proponen, en su lugar, "educación para la castidad" (y estos son sólo unos pocos ejemplos). Cada una de las cartas es respondida con naturalidad, sin animadversión alguna, y desde el paradigma sexológico que desde sus inicios había estado fundamentando el Proyecto Eros: el Hecho Sexual Humano y la Educación de los Sexos.

A pesar de los intentos, las acciones de Educación Sexual en los IES, durante esos primeros años, no dejan de ser puntuales, precisamente porque es un tema que se sigue

mirando con recelo. Resultan más sistemáticas, sin embargo, otras acciones que se llevan a cabo en otros puntos de la provincia, a kilómetros de distancia.

2.2. Segunda etapa del Proyecto Eros de Educación Sexual.

Durante el curso 2000-01 se concentran las acciones más importantes en el IES Pirineos de Jaca. Aún así, se llega a pocos grupos, y con pocas horas, talleres de entre 4 y 6 horas por grupo, a razón de una hora por semana y temporalizadas en semanas seguidas.

En el curso 2002-03 la simple protesta de una familia lleva al equipo directivo a suspender todos los talleres que ese año se están realizando en 3º de ESO, negativa que permanecerá inalterable durante dos cursos escolares; ni siquiera ha lugar para explicar la gran necesidad de Educación Sexual que hay en el centro, ni tampoco la metodología y el modelo sexológico desde el que se está interviniendo.

Finalmente, a partir de unas Jornadas Provinciales para Equipos Directivos en las que se habla, entre otros temas, de la importancia de la Educación Sexual, Jornadas en las que la persona responsable del Proyecto Eros presenta una ponencia, se abre de nuevo la veda. Es entonces cuando el Proyecto Oroel decide apostar por una línea más sistemática de educación sexual, intentando sentar las bases para que el Proyecto Eros prevalezca por encima de la actitud erotofóbica de una familia con ideas trasnochadas sobre la Educación Sexual.

2.3. Una nueva etapa para el Proyecto Eros.

2.3.1. Introducción

Coincidiendo con esa nueva etapa, se inaugura la Web del Proyecto Oroel <http://eoepsabi.educa.aragon.es/>, que irá aportando información exhaustiva acerca del paradigma sexual 'El Hecho Sexual Humano' por un lado, y de las acciones llevadas a cabo en los talleres Eros por otro. Ahí mismo se abre, a la par, un consultorio sexual para jóvenes. Esa Web acabará convirtiéndose, al cabo de los años, en un portal educativo, con numerosos recursos de orientación educativa.

Durante el curso escolar 2004-05 asume la coordinación del Proyecto Eros el autor de este artículo. El primer objetivo, fortalecer los contactos con el AMPA del IES Pirineos; cuando esa asociación conoce en profundidad nuestra propuesta, pasa a apoyarla incondicionalmente; esa asociación de madres y padres va más allá, solicitando recursos comunitarios a la Comarca de la Jacetania para que sea posible llegar a más cursos con

la Educación Sexual. Durante ese curso se pone en marcha el nuevo Proyecto Eros con 1º de ESO.

2.3.2. Principios del nuevo itinerario.

El nuevo diseño de los Talleres Eros puede resumirse en los puntos que siguen:

- Se aumenta el número de sesiones por grupo-clase: de 8 a 12. Una sesión semanal por grupo, en semanas consecutivas durante todo el segundo trimestre.

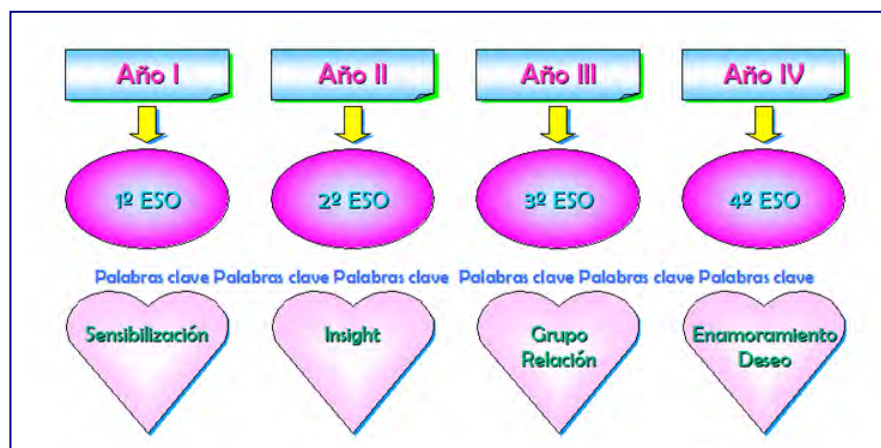


Figura 1. Itinerario del Proyecto Eros

- Intervención sistemática con la misma población diana a lo largo de los cuatro cursos de la ESO (el segundo año se intervendría con 2º de ESO, y así sucesivamente hasta llegar a 4º de ESO). En el esquema adjunto aparece la palabra clave que guía la intervención de 1º a 4º, en función de los intereses de cada nivel educativo.
- Facilitación del aprendizaje activo (se refiere a que se da actividad mental, tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional, y de manera especial en este último) y cooperativo, y el empoderamiento del grupo. La explicación es bien simple: la Educación Sexual se recibe individualmente, pero se hace en grupo. Ello implica que parte de los cambios importantes no sólo acontecerán en el grupo, sino que éste será el responsable directo. Adjunto tabla sobre metodología activa.

Nº	Ámbitos	Condiciones
1	Roles.	- El alumno/a es el protagonista. - El monitor/a o conductor de la sesión es facilitador del aprendizaje. - Existe comunicación recíproca entre ambos.
2	Estrategias de aprendizaje.	- El alumno/a aprende a aprender. - El monitor/a facilita las condiciones (metacognición, autocontrol, autorregulación) para que se de en el alumno/a el aprender a aprender). - Camino de la hetero-regulación a la autorregulación.
3	Interacción.	- Interacción entre profesor/a y alumnos/as. - Interacción entre los mismos alumnos/as.

Tabla 1. Condiciones de la metodología activa

- Se intenta crear un espacio para la vivencia personal, y también para la vivencia grupal, compartiendo experiencias, sentimientos...
- Se facilita un ambiente seguro, relajado y desinhibido en el que poder: aclarar dudas, contrastar los propios puntos de vista, hacer posible la vivencia emocional.
- Formato de taller: metodológicamente, la mayor parte de la intervención se canaliza a través de formas de animación y dinámica grupal, a través de las cuales poder experimentar, poder cuestionar mitos y falacias, poder superar inhibiciones y miedos, poder contrastar actitudes inadecuadas y poco saludables... en definitiva, poder disfrutar, creciendo en actitudes positivas hacia uno mismo, hacia una misma y hacia las demás personas. Casi la práctica totalidad de esas dinámicas son diseñadas por el coordinador del Proyecto Eros, y buena parte de ellas se difunden a través de la Web Oroel.
- Atención especial a la evaluación (ciclos de investigación-acción), a fin de conocer si realmente el modelo de intervención resulta adecuado, y en qué aspectos puede ser mejorado.
- Innovación educativa: el Proyecto Eros, a lo largo de su intervención, lleva a cabo una reflexión constante entre la teoría sexológica y la práctica presente en los talleres; es una manera segura de seguir avanzando.
- Acciones paralelas para madres y padres del alumnado con el que se está interviniendo.
- Inclusión de mini-talleres específicos en el taller general. Esos mini-talleres han tenido temáticas variadas a lo largo de los años: de autoestima, de risoterapia, de proyectos filmicos, de expresión y manejo de sentimientos, de confianza, de caricias... Uno de los más valorados —además del de 'proyectos filmicos'— ha sido el de caricias; ése es el motivo por el cual este último se ha repetido ya en tres ocasiones. El objetivo de esos mini-talleres es doble: por un lado, profundizar más en aspectos concretos de la Sexualidad, y por otro, y muy especialmente, reforzar la idea no genitalizada de la Sexualidad, la importancia de lo emocional, en resumen, atender de manera especial a las propias vivencias en la construcción permanente de la identidad sexuada.
- En definitiva, los Talleres Eros de Educación Sexual pretenden dar respuesta a las necesidades socioemocionales de las y los jóvenes, y desde el contexto de la educación emocional, esto es, desarrollando en ellas y ellos competencias emocionales. En ese contexto, hacemos explícitos los siguientes objetivos, que vienen a sumarse a los generales del Proyecto Eros: aprender a conocer las propias emociones, aprender a

controlar las emociones, darse permisos para la vivencia emocional, ayudándoles a hacerse amigos de sus emociones, también de las negativas, aprender a reconocer las emociones de los demás, y usando todo lo aprendido para enriquecer las relaciones interpersonales.

2.3.3. Los primeros mini-talleres

- En 2º de ESO se probó a abrir la participación de padres-madres a algunas dinámicas; una de ellas, "gracias mamá, gracias papá", con la correspondiente para padres-madres, "gracias hija, gracias hijo", dio origen a una película en la que se implicaron todos los agentes de la comunidad educativa: "Sueños de Estrellas". Al poco de su estreno, recibiría un primer premio en el IV Festival de Cortometrajes Cine y Salud del Gobierno de Aragón.



Figura 2. Taller de caricias: sentir al otro

- En 3º de ESO, durante el curso 2006-07, se apostó por Proyectos Fílmicos, como mini-talleres a incluir en el Proyecto Eros. Fue tal la motivación del alumnado participante, se dejaba notar la intervención sistemática llevada a cabo desde 1º de ESO, que esas propuestas llegaron a convertirse en talleres de mayor envergadura que la planificada inicialmente. Una de las películas realizadas por uno de los grupos, "Una Historia de Sensualidad", llegaría a obtener un primer premio en el Festival de Cortometrajes Cine y Salud; no obstante, a lo largo del proceso nunca se planteó la posibilidad de presentar la película a un certamen, de cara a no coartar el crecimiento creativo de las y los participantes.

- En 4º de ESO, durante el curso siguiente, el 2007-08, el mini-taller que se integró en el Proyecto Eros versaba sobre risoterapia. ¿Pero acaso ese tema tenía

relación con la Educación Sexual? A ni uno solo de los participantes les extrañó lo más mínimo, tras cuatro años sintonizando con una manera positiva y abierta de entender la Sexualidad.

- A partir de ese momento, y en las ediciones sucesivas de Eros, se probaron acciones puntuales y nuevas: a alguna de las sesiones de los Talleres Eros se invitó a alumnado de bachillerato que en su día había participado en los mismos, para que desarrollaran una determinada actividad; aunque los resultados fueron satisfactorios, no tanto para el alumnado de bachillerato, por el coste que les suponía la pérdida de clases. Fue así como, teniendo como guía el marco de la intervención comunitaria, se pensó en una nueva posibilidad, la de los mini-talleres Eros, que paso a describir seguidamente.

2.3.4. Nuevo formato de mini-talleres Eros.

El autor de este informe imparte la optativa de Psicología en el IES Pirineos; ésta se oferta en 2º de bachillerato. En ella se trabaja por metodología de proyectos. Puesto que buena parte del alumnado de esa optativa ha tenido la oportunidad de participar en los talleres Eros, durante su paso por la ESO, se pensó en la posibilidad de rentabilizar todo ello. ¿Cómo? Desarrollando un proyecto con ese alumnado, a fin de intervenir con los grupos de Eros que ese año estuvieran recibiendo educación sexual. ¿Y en qué podría consistir la intervención? En organizar un mini-taller, de unas cuatro sesiones, a fin de devolver a otros aquello que un día recibí yo, mejor aún, dar lo mejor de mí mismo a otros; además, como decía el poeta y ensayista Walt Whitman, *cuando doy, me doy a mí mismo...* o como dice el polifacético Alejandro Jodorowsky, *lo que das, te lo das, lo que no das, te lo quitas*.



Figura 3. Taller de caricias: encuentro a dos

Los proyectos que en años sucesivos se van desarrollando tienen centros de interés muy próximos: juegos de desinhibición, de facilitación del insight, de fomento de la confianza y el abandono al otro, de fomento de la cooperación, de vivencia de la vulnerabilidad, juegos de contacto corporal y bioenergética, de vivencia de la tensión-distensión, juegos en los que se trabaja la caricia, el masaje, la sensibilización corporal... Y acaban materializándose en dos tipos de proyectos de mini-taller, por otra parte muy próximos: sintiendo el cuerpo sexuado, y la magia de las caricias, lo que, genéricamente hablando, se concreta como *un taller de caricias*.

2.3.5. Desarrollo de un Taller de Caricias muy especial.

Aunque buena parte del alumnado de la optativa de Psicología haya estado familiarizado con la Educación Sexual, los hay también que no. Así que se debe partir de una fundamentación epistemológica en torno al nuevo paradigma de los Sexos (<http://www.sexologiaenincisex.com/contenidos/conceptos/sexologia.php>).

La teoría, antes que presentarla como un ente independiente, se desarrolla a través de dobles procesos inductivo-deductivos: se vuelven a vivenciar dinámicas ya conocidas, y seguidamente se trata de clarificar los objetivos implícitos que supuestamente se desearían conseguir, se buscan los porqués a las líneas metodológicas implementadas...

- La formación complementaria general versa sobre aspectos varios: cómo familiarizarse con las redes informales de liderazgo; cómo responder a las necesidades socio-emocionales de las y los adolescentes; cómo facilitar el empoderamiento de los grupos; cómo hacer educación sexual desde el nuevo paradigma de los Sexos.
- Se complementa con formación específica, relativa a: cómo trabajar con el cuerpo, cómo abordar la confianza, el abandono de la otra persona, la vulnerabilidad...; importancia del contacto corporal y las caricias, en un clima de respeto mutuo; gradación de dinámicas —tanto dentro de una sesión, como a lo largo de las sesiones—: desde la desinhibición inicial a otros niveles de mayor implicación emocional.
- Se van experimentando muy diferentes dinámicas y juegos, tal y como señalé más arriba: de desinhibición, de sensibilización, de facilitación del insight, de fomento de la confianza, de contacto corporal y bioenergética...



Figura 4. Taller de caricias: lograr la empatía

- A medida que se avanza en la práctica de dichas dinámicas, se va pidiendo a las alumnas y alumnos participantes —de ahora en adelante 'monitores', en recuerdo de los monitores de ocio y tiempo libre— que vayan asumiendo roles más activos: diseñando la ficha de una dinámica ya realizada; necesariamente deberá contener objetivos, sugerencias metodológicas y propuestas de evaluación (ver anexos 3.1 y 3.2); evaluando la actividad, tanto de manera individual como recogiendo sugerencias de todo el grupo; y finalmente conduciendo el grupo a una nueva dinámica, siempre contando con la ayuda de la correspondiente ficha técnica y del profesor, el cual va regulando su intervención desde un rol de observador participante a no participante.

Finalmente, el grupo de monitores se divide en tantos subgrupos como grupos de intervención haya en el curso de la ESO en el que ese año se esté desarrollando el Proyecto Eros (habitualmente tres). Y durante las últimas sesiones vivenciales, cada subgrupo de monitores, además de ir haciendo una selección de dinámicas para completar las posibles cuatro sesiones del taller de caricias, van repartiéndose los roles. Si los grupos de la ESO sobre los que se va a intervenir no están muy equiparados en cuanto a variables de rendimiento académico, con alumnado ACNEE o de Compensación Educativa, en tipo de relación con el profesorado y clima de aula, si más o menos problemas de indisciplina, si más o menos trastornos de comportamiento, los monitores podrán ir rotando por los grupos durante esas cuatro sesiones; de lo contrario, cada grupo de monitores desarrollará las cuatro sesiones con el mismo grupo-clase.

2.3.6. Valoración de la experiencia.

La valoración del taller de caricias siempre ha resultado muy positiva, tanto que en la evaluación final de los Talleres Eros suele ser una de las acciones más valorada. Pero procedamos por partes.

Para los monitores de 2º de bachillerato supone una oportunidad de oro de intentar encontrar sentido a principios como el empoderamiento, la investigación-acción, la innovación educativa...; una ocasión para sumar: llevan a cabo el taller de caricias cuando cada grupo-clase de la ESO ya lleva implicado en los Talleres Eros varias semanas (más de 8 sesiones como media); una acción para demostrarse que son capaces de semejante reto, pues viven el proceso como un reto personal y colectivo, y muy especialmente aquellas alumnas y alumnos que están a punto de iniciar estudios de Psicología, Magisterio... o que creen que en su día tal vez puedan dedicarse a la enseñanza.

Para el alumnado que recibe el taller representa una oportunidad añadida de disfrute; impartida por quienes son sus líderes en el IES, los alumnos más mayores; además, por las observaciones realizadas a lo largo de varios años, el taller de caricias no sólo aporta mejoría en sus relaciones interpersonales y, por tanto, a nivel de grupo, sino que también las aporta a nivel de ajuste psicológico.

De cada uno de esos talleres, se suele hacer un reportaje fotográfico que se publica en la Web Oroel <http://eoepsabi.educa.aragon.es/> (botón de Eros Educación Sexual > álbumes de fotos > taller de caricias); solemos acompañar muchas de las imágenes con frases entresacadas de la evaluación final del taller de caricias (pueden conocerse en ese sitio Web). También en dicho sitio Web están a disposición diversos documentos utilizados en el taller de caricias (botón de Eros Educación Sexual > experiencias > taller de caricias).

3. Conclusión

Quiero acabar este artículo con unas palabras de Deane Juhan, del Instituto Esalen, en California, y referidas a las caricias: *tocar la superficie es sacudir el fondo*. O como afirma el neurocirujano y psicoterapeuta Thierry Janssen, *acariciar a alguien es hacerle ver que le aceptas en su totalidad*, con sus virtudes y sus defectos. Y ésta, simplemente, ya sería una justificación más que suficiente para dicho taller de caricias.

A partir de ahora creo que ya no lo llamaré “mini”, “mini-taller”, aunque sólo conste de cuatro sesiones.

4ª PARTE: INVESTIGACIONES

50. El desarrollo de competencias de empleabilidad en jóvenes en riesgo de exclusión social

Estefanía Alonso Bello

Lidia E. Santana Vega

Luis A. Feliciano García

Yaritza Garcés Delgado

Universidad La Laguna, Tenerife

1. Presentación

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio más amplio, cuyo objetivo general es analizar de qué manera la adquisición de habilidades de empleabilidad (interés por aprender, la colaboración, etc.) incide en la inserción social y en el mantenimiento del empleo en los/as jóvenes en riesgo de exclusión social. Se utilizó la metodología de estudio de casos múltiples. En total participaron 8 jóvenes con edades entre los 17-18 años y residentes en las Islas Canarias. La selección de los casos se ha hecho atendiendo a los siguientes criterios: a) haber estado un mínimo de 6 meses en un programa de inserción (durante el cual consiguieron o no empleo), b) tener una edad entre los 17-25 años. Además, se tuvo en cuenta que la mitad de ellos fueran extranjeros y la otra mitad nacionales. En el estudio participaron además los responsables de los/as jóvenes y los empresarios. Se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. La utilización de éstas permitió la triangulación de datos. Presentamos los resultados de cuatro casos en los que se exponen las necesidades respecto a las competencias de empleabilidad que presentan los/as jóvenes y su relación con sus experiencias vitales. Estas experiencias vitales generan carencias que no manifiesta el resto de jóvenes de nuestra sociedad.

Abstract

This communication presents the results of a larger research study. Whose general objective is to know influence of certain competences employability in the social integration and the maintenance of employment (interest in learning, collaboration, punctuality, etc.) of young people at risk of social exclusion. Was conducted a multiple cases study. In all, eight young people aged between 17-18 years and resident in the

Canary Islands. The selection of cases has been made according to the following criteria: a) to be a minimum of 6 months in the socio-labour insertion program (during which they got or not employment), b) to be aged between 17-25 years. In addition, we take into account that half of them were foreigners and the other half national. The study included also responsible for the youths and the business. Were used qualitative and quantitative techniques. The use of these techniques allowed the triangulation of data. We present the results of four cases. We describe the requirements regarding employability skills that have youth and their relationship with their life experiences. These life experiences generate shortcomings that the rest of youth of our society doesn't have.

2. Introducción

En esta breve introducción clarificaremos el concepto de exclusión social y aludiremos a las habilidades de empleabilidad por su relevancia para la transición sociolaboral del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión social.

2.1. Jóvenes en riesgo de exclusión social

Bajo el paraguas de jóvenes en riesgo de exclusión según Velaz de Medrano (2005) se encuentran niños y jóvenes de familias con bajo nivel educativo, al que pueden unirse problemas adicionales de pobreza, fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, culturas minoritarias excluidas y a veces autoexcluyentes, y/o desestructuración personal y familiar.

Laparra, Aguilar y Gaviria (1996: 636) señalan que el concepto de exclusión social “es muy complejo y multidimensional y hace referencia a la falta de acceso al empleo, a la salud, a la educación, a los sistemas de protección social, al dinero y a las relaciones sociales, frente al concepto tradicional de pobreza entendida sólo como insuficiencia de ingresos”. Así pues, las causas de la exclusión social son múltiples y tiene tras de sí situaciones como la pobreza, fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, culturas minoritarias excluidas,...

Velaz de Medrano (2005) retrata muy bien la situación de los jóvenes objeto de exclusión social al señalar que junto a las experiencias continuadas de fracaso, abandono o sobreprotección que merman su autoestima, se une la ausencia de modelos

adecuados de comportamiento. Según dicha autora, los distintos entornos donde se desarrolla la vida de estos jóvenes (familiar, social, escolar, laboral, de ocio y tiempo libre, etc.) pueden ser fuentes potenciales de modelos positivos de comportamiento; tales modelos proporcionan habilidades para el éxito, “mapas” adecuados para moverse por el territorio social.

Los jóvenes en riesgo de exclusión social presentan: 1) baja autoestima; 2) déficit en habilidades sociales e interpersonales; 3) bajo logro académico y formativo; 4) escasas habilidades domésticas; 4) modos de relacionarse con los otros que no deja espacio a la conversación y el diálogo; 5) dificultades para adquirir conocimientos nuevos; 5) miedo e inseguridad creados por la necesidad de madurar a una edad temprana. 6) gran rigidez en las ideas sobre sí mismos y sobre sus vidas (Orteu, 2008).

El camino hacia la madurez de los jóvenes en riesgo de exclusión social está lleno de obstáculos y necesidades. López (1995) ha elaborado una taxonomía de necesidades de los y las jóvenes que están residiendo en Centros; tales necesidades se mantienen al cumplir los 18 años, pero a esta edad ya no se benefician del sistema de protección. Las necesidades se dividen en tres grandes grupos:

1. Necesidades de carácter físico- biológico: alimentación, higiene, actividad física (juego y deporte), integridad física y protección de riesgos reales.
2. Necesidades cognitivas: estimulación sensorial, exploración física y social, comprensión de la realidad física y social, adquisición de un sistema de valores y normas.
3. Necesidades emocionales y sociales subdivididas, a su vez, en tres grupos:
 - Sociales: seguridad emocional, identidad personal y autoestima, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva.
 - Sexuales: contacto sexual.
 - Con el entorno físico y social: protección de riesgos imaginarios, interacción lúdica.

Los y las jóvenes que están en desamparo y, por tanto, tienen una medida protectora, poseen un gran número de necesidades dada la realidad que les ha tocado vivir. A ello se suma el hecho de que a los dieciocho años deben marchar de los Centros, y a esa

edad han de disponer de las herramientas necesarias para afrontar y cubrir todas las necesidades que repercutan en su desarrollo integral como personas (área sanitaria, educativa, laboral, formativa, social y personal).

2.2. Inserción sociolaboral y habilidades de empleabilidad

El concepto de inserción sociolaboral se utiliza en un primer momento en referencia a la población joven, y tiene su origen en el informe de Schwartz (1985) que considera la inserción sociolaboral de los/as jóvenes como parte de un proceso más amplio de transición a la vida adulta que se da en unas condiciones históricas y sociales determinadas.

Son dos las dimensiones que entran en juego dentro de este proceso de transición, la dimensión personal y la dimensión de la dirección de cambio, y ambas pueden ser progresivas o regresivas dependiendo entre otros factores del crecimiento personal y social (Santana, 2001). En las sociedades occidentales el paso a la vida adulta supone la incursión en el mercado de trabajo (Sanchis, 1991; Carbonell, 1996; López Blasco y otros, 1999).

Las actuales políticas y actuaciones comunitarias de la Unión Europea centran su esfuerzo sobre todo en materia de empleo. Estas políticas comunitarias propician programas de inserción sociolaboral que ponen el énfasis en grupos de personas con especiales dificultades para su inserción en un puesto de trabajo. Uno de esos grupos está formado por jóvenes en situación de exclusión con edades entre 16-25 años. Los aspectos básicos de estos programas son:

- el aprendizaje de la gestión de la búsqueda de empleo,
- el desarrollo de componentes para el desenvolvimiento social y para el afrontamiento del puesto de trabajo,
- la mejora de la empleabilidad y el mantenimiento del empleo con el fin de conseguir más autonomía y participación social.

El mantenimiento del empleo se plantea como un apoyo para:

- a) adaptarse a las condiciones del mercado;
- b) ser capaces de ocupar diferentes puestos de trabajo dentro de una misma ocupación;
- c) conocer y conseguir las competencias exigidas en el mercado.

La inserción laboral se concreta como el proceso que permite a la persona mejorar sus condiciones para situarse favorablemente ante el empleo y facilitar su acceso a un puesto de trabajo. Según López Aranguren (2000) desempeñar un puesto de trabajo no es sinónimo de integración sociolaboral, si no lleva asociado otros aspectos como relaciones sociales, sentido de pertenencia social, ejercicios de la ciudadanía, etc.

La inserción laboral da la oportunidad de vincularse con el mundo del trabajo, a través de la adquisición de competencias básicas aplicadas a entornos laborales y al aprendizaje de pequeños conocimientos de carácter pre-laboral que facilitarán su orientación (Orteu, 2008).

Las conclusiones de la Investigación Europea identifica las competencias que demanda el empleador a los/as jóvenes en el Nivel 1 de cualificación. Según este informe para el 69% de los empresarios, las actitudes (interés por aprender, colaboración, puntualidad, responsabilidad, atención y concentración, disponibilidad, esfuerzo, etc.) son el principal criterio de contratación, más que el conocimiento del oficio. Sólo un 44% de los empresarios exige cualificación previa, ya que muchos/as empresarios/as están dispuestos a enseñar las competencias profesionales del oficio a los jóvenes que posean las competencias sociolaborales necesarias, principalmente actitudinales. (VV.AA, 2003)

Para conseguir una inserción sociolaboral satisfactoria hay que trabajar cuatro tipos de competencias: *profesionales* (Nivel 1-Catálogo Nacional de las Cualificaciones), *básicas* (conocimientos instrumentales relacionados con el lenguaje, el cálculo, las nuevas tecnologías...), *transversales o de empleabilidad* (actitudes, hábitos y valores sociolaborales), *prácticas* (adquiridas en entornos reales de trabajo). Todas ellas son imprescindibles para conseguir y conservar un empleo, y deben ser acreditadas en conjunto (Velaz de Medrano, 2005).

La orientación sociolaboral de los/as jóvenes en riesgo de exclusión social ha de apoyarse en itinerarios personalizados. Esta metodología debe tener en cuenta todos los aspectos que influyen en la inserción de una persona, con el fin de definir un objetivo profesional adecuado y de dar apoyo al mantenimiento del empleo.

Nuestra investigación trata de detectar las necesidades de los/as jóvenes en riesgo de exclusión social, las condiciones en las que se realiza su inserción sociolaboral y sus competencias transversales o de empleabilidad. En ella participan jóvenes acogidos/as bajo un sistema de protección estatal y que a los 18 años deben emanciparse y tomar las riendas de su vida. Los sujetos de la investigación presentan las siguientes características:

- Nula o escasa red familiar y social de apoyo.
- Retraso escolar y baja formación académica.
- Reducida capacidad de empleabilidad.
- Dificultades para el establecimiento de relaciones interpersonales.
- Síntomas de institucionalización excesivamente larga en el tiempo.
- Posible trastorno de conducta.
- Problemas de integración personal.
- Problemas para compaginar trabajo u opciones formativas con el cuidado de los/as hijos/as.

Las características de estos chicos y chicas, y la clara necesidad de apoyo para la inserción laboral, formativa y social ha generado que sean el objeto de nuestro estudio.

3. Objetivos

En nuestra investigación se analiza de qué manera la adquisición de competencias de empleabilidad (interés por aprender, la colaboración, etc.) incide en la inserción social y en el mantenimiento del empleo en los/as jóvenes en riesgo de exclusión social. En concreto, la investigación pretende:

- Conocer las competencias de empleabilidad de los/as jóvenes que llegan al proyecto y de qué modo influyen en sus experiencias laborales.
- Saber si los/as jóvenes que tienen más conocimientos sobre los recursos de empleo y comunitarios tienen más posibilidades de insertarse laboralmente.
- Descubrir cómo influye la red social en la inserción laboral.
- Analizar las necesidades personales que influyen en la consecución de un empleo.
- Estudiar la relación existente entre tener un proyecto de vida y la inserción laboral.

4. Metodología

En la investigación hemos utilizado la metodología de estudio de casos, ya que tal y como señala Stake (1998:12) “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

La investigación parte de un estudio de casos múltiples. Para asegurar la validez del estudio se han tenido en cuenta los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989).

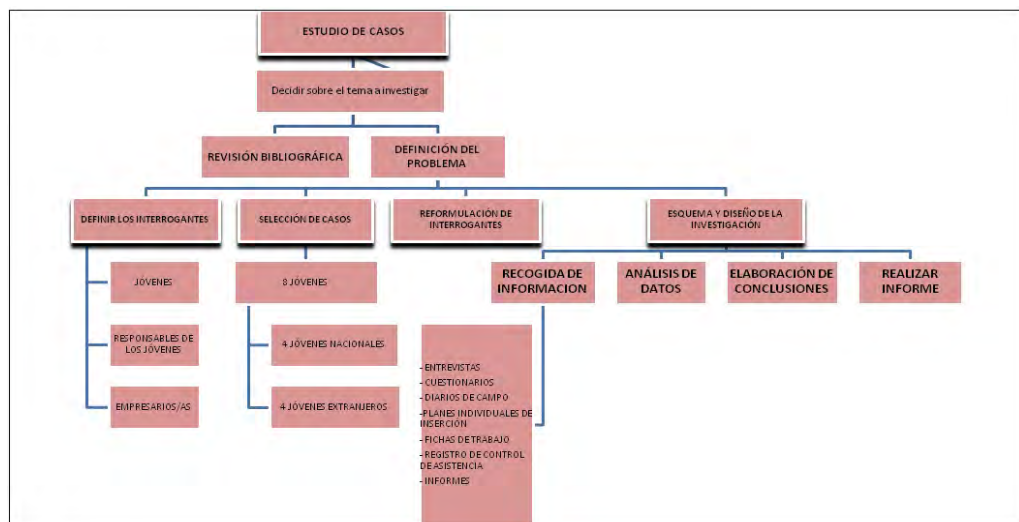


Figura 1. Diseño de la investigación.

4.1 Sujetos

En esta investigación los sujetos participantes son jóvenes que acuden al servicio de inserción sociolaboral de una entidad sin ánimo de lucro con el fin de integrarse en el mercado de trabajo. Concretamente trabajaremos con ocho jóvenes, cuatro nacionales y cuatro extranjeros/as.

Para cotejar, contrastar y ampliar la información proporcionada por los/as jóvenes en el estudio participaron otros agentes implicados: los/as responsables de estos/as jóvenes y los/las empresarios/as que han colaborado en el proyecto.

4.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Con el fin de recoger datos de las diferentes dimensiones de información del estudio, se empleó una combinación de técnicas de naturaleza cualitativa y cuantitativa, todo ello en función de las necesidades que puedan surgir en cada momento de la investigación

(Mckernan, 1999; Colás y Buendía, 1992). Sin embargo, se ha dado prioridad a las técnicas cualitativas.

- **Cuestionario para jóvenes sobre el conocimiento del programa.** Se ha utilizado para saber el nivel de conocimientos que poseen los/as jóvenes respecto a la búsqueda de empleo y el mercado laboral.
- **Entrevistas semiestructuradas para los sujetos y los tutores.** A través de ellas hemos podido conocer aspectos de la realidad de los sujetos tales como: su situación familiar, nivel de conocimientos sobre las estrategias de búsqueda de empleo, situación personal actual, etc. Todos estos aspectos los estudiamos de la mano de los informantes implicados en este proceso.
- **Planes individuales de inserción.** Se trata de un documento en el que se establecen los itinerarios personalizados de cada joven. Es una herramienta que sirve para que cada joven se convierta en protagonista de su proyecto personal de vida, decidiendo los objetivos a alcanzar y su priorización.
- **Fichas de trabajo.** A través de estas fichas se han trabajado diferentes temáticas dentro del ámbito de la inserción sociolaboral. Las mismas nos han permitido ir consiguiendo cambios procedimentales, actitudinales y conceptuales en los/as jóvenes participantes.
- **Diarios de campo.** El objetivo de este instrumento ha sido recoger toda la información posible sobre: los contenidos adquiridos, ejercicios realizados, participación de los y las jóvenes, dudas que han planteado, obstáculos que se han presentado a lo largo de las sesiones, grado de motivación observado, dinámicas grupales, etc.
- **Registros de control de asistencia.** Estos registros han sido cumplimentados por los/as técnicos responsables del programa. Han servido para tener un control diario sobre la asistencia de los y las participantes, la puntualidad a la hora de acudir a las sesiones programadas y el llevar el material necesario a las mismas. A través de este registro se comprobaba si el /la joven estaba cumpliendo con la normativa del proyecto.
- **Cuestionario sobre las prácticas cumplimentado por los/as empleadores/as.** Este cuestionario se ha pasado al final del periodo de prácticas en empresas. El objetivo de este instrumento es conocer, desde el punto de vista del/la empresario/a, el nivel de adaptación al puesto, sus carencias y potencialidades, etc.

- **Informe de prácticas.** A través de este instrumento se plasman los resultados de las prácticas realizadas por el/la joven. En el mismo se contemplan aspectos tales como las habilidades de empleabilidad que presenta el/la joven y cuáles se deben trabajar así como la puntuación que el/la alumno/a, una vez realiza las prácticas merece, en una escala del 1 al 10.
- **Informes de baja.** El objetivo de este instrumento es recoger los aspectos relevantes relacionados con la evolución de cada joven durante su participación en el proyecto: los objetivos conseguidos, los que debe conseguir y en qué situación y por qué motivo causa baja en el proyecto.

El Cuadro 1 recoge las técnicas e instrumentos utilizados para obtener información de los interrogantes planteados en la investigación. En la columna de las técnicas figuran las siglas de los instrumentos de recogida de datos utilizados:

		¿Qué trayectoria formativa han tenido?	X	X	X	X		X				X
DIMENSIÓN	INTERROGANTES				TÉCNICAS							
		CI	EE	EER	PII	FT	DC	RCA	CP	IP	IB	
		¿Son sus redes sociales adecuadas?	X	X	X	X		X				X
Redes sociales		¿Cuántos y dónde vive?	x	x	x	x						
		¿En cuántos centros ha estado y durante cuánto tiempo?										
Intereses personales y familiares		¿Qué intereses profesionales tienen?	X	X	X	X	X	X				X
		¿En qué situación personal y social se encuentran?										
		¿Qué expectativas de futuro poseen?										
		¿Por cuáles y cuántos miembros está constituida su familia?										
LEYENDA: C.I. Cuestionario Inicial, E.E. Entrevistas estructuradas a los jóvenes, E.E.R. Entrevistas estructuradas a los responsables de los jóvenes, P.I.I Planes Individuales de Inserción, F.T. Fichas de trabajo, D.C. Diarios de Campo, R.C.A. Registros de Control de Asistencia, C.P. Cuestionarios de Prácticas, I.P. Informes de Prácticas, I.B. Informes de Baja.												
		¿Qué experiencias laborales anteriores han tenido?										
Experiencia y conocimientos laborales y prelaborales iniciales		¿Qué conocimientos tienen de las estrategias y herramientas de búsqueda de empleo?										
Competencias de empleabilidad		¿Qué competencias laborales tienen adquiridas?	X	X	X	X	X	X	X		X	X
		¿Nivel de asertividad que poseen?										
		¿Qué dificultades presentan a la hora de acceder al mundo laboral?										

Cuadro 1. Instrumentos y técnicas

5. Resultados

Los casos presentados arrojan información de las necesidades y características de los/las jóvenes en riesgo de exclusión social. Éstas vienen determinadas en gran medida por las situaciones que les ha tocado vivir. La vivencia de situaciones personales, familiares y sociales genera una serie de carencias que no manifiesta el resto de jóvenes de nuestra sociedad y que dificulta el acceso al trabajo y/o el éxito en la inserción laboral.

Concretamente contrastamos cuatro casos describiendo las dimensiones del estudio en dos momentos diferentes. En el momento inicial, en el que los/as jóvenes llegan al proyecto, y una vez que lo abandonan. El número de casos analizados no permite generalizar ni extrapolar los resultados al conjunto de la población.

5.1 Descripción de las dimensiones en la situación inicial vs. situación final

5.1.1 Antecedentes personales y familiares

Dentro de esta dimensión nos referimos a: 1) la trayectoria seguida por el joven declarado en desamparo, 2) centros por los que ha pasado, 3) tiempo de permanencia en cada uno de ellos, 4) su situación actual, 5) conocimiento de su contexto familiar, etc.

Los cuatro casos presentados se refieren a jóvenes que fueron declarados/as en desamparo y que se encuentran o se encontraban dentro del Sistema de Protección. Dichos jóvenes han pasado a ser tutelados por la Administración residiendo en centros de menores hasta cumplir la mayoría de edad.

En la situación inicial nos encontramos con diferencias bastante significativas en relación a los grupos de jóvenes nacionales y extranjeros. La primera de ellas es el tiempo de permanencia en centros. En los/as jóvenes extranjeros el tiempo medio de permanencia oscila entre 2 o 3 años; sin embargo en el caso de los nacionales, los periodos de permanencia en los centros oscila entre 8-9 años.

Otras diferencias encontradas respecto a esta dimensión se refieren a los modelos de familia. En el caso de los/as jóvenes extranjeros/as, las familias suelen ser bastante amplias y el modelo predominante es el tradicional, pues las figuras de madre, padre y hermanos/as están presentes en todas ellas. Estos/as jóvenes tienen relación afectiva con

su familia, pero suele ser principalmente telefónica o a través de Internet, debido a la distancia geográfica. En el caso de los/as jóvenes nacionales las familias suelen ser monoparentales, segundas nupcias, separados, etc. Estos/as jóvenes tienen relación afectiva con alguno de los miembros de la familia, aunque no siempre pertenecen al núcleo familiar próximo; en muchas ocasiones son miembros de la familia extensa.

En la situación final, en ninguno de los grupos se producen diferencias significativas respecto al punto de partida. En los casos de jóvenes autóctonos, los que han cumplido la mayoría de edad y han abandonado los centros, se encuentran ahora viviendo con sus familiares (pues no tienen a dónde ir) y esto genera en la mayoría de los casos una nueva adaptación al medio pero no una mejora en las relaciones.

5.1.2 Experiencia y conocimientos laborales y prelaborales iniciales

Esta dimensión está relacionada con la experiencia laboral previa de los/as jóvenes, así como de sus conocimientos sobre las estrategias, recursos y herramientas de búsqueda de empleo en el momento de participar en el proyecto.

En la situación inicial encontramos que los/as jóvenes extranjeros/as habían tenido más experiencias laborales que los/as jóvenes nacionales. Dichas experiencias han sido adquiridas sobre todo en sus países de origen, en los que, por lo general, el acceso al trabajo es más temprano que en España, aunque se trata en ocasiones de trabajos precarios. Los/las jóvenes nacionales tenían algo más de conocimiento sobre aspectos prelaborales, aunque era insuficiente y en ocasiones erróneo.

Al finalizar sus proyectos ambos grupos han ampliado sus conocimientos prelaborales, pero los jóvenes extranjeros adquieren mayor número de herramientas, estrategias y conocimientos porque han aprovechado mucho más la formación y experiencia que les ha ofrecido el proyecto. Los jóvenes autóctonos han adquirido mayor número de conocimientos, estrategias y herramientas que las que poseían en el inicio del programa, pero aún teniendo inicialmente un mayor nivel que los jóvenes extranjeros, al finalizar su permanencia en el programa estaban por debajo del nivel de éstos.

En cuanto a las experiencias laborales, se observan diferencias a favor del grupo de extranjeros, pues en su mayoría realizan y finalizan sus prácticas laborales a diferencia

de los jóvenes autóctonos quienes, en ocasiones, las abandonan o ni siquiera las inician.

5.1.3 Competencias de empleabilidad

Esta dimensión hace referencia al grado de adquisición de ciertas competencias tales como: interés por aprender, participación, resolución de conflictos, cumplimiento de la normativa, adaptación al puesto de trabajo, etc. de los chicos y chicas.

Al inicio del proyecto los/las jóvenes extranjeros/as poseen mayor nivel en competencias de empleabilidad que los/as jóvenes nacionales. Cuando finalizan sus proyectos se observa un incremento de las mismas, aunque los jóvenes extranjeros fortalecen y adquieren mayor número de competencias de empleabilidad que los jóvenes autóctonos.

5.1.4 Formación

Esta dimensión alude a la formación académica, formal y no formal, de la que disponen los/as jóvenes.

La mayoría de los/las jóvenes extranjeros/as una vez llegan a España son matriculados/as en diferentes opciones formativas y disponen de varios cursos sobre todo de educación no formal tales como escuelas taller, cursos para desempleados/as, etc. Los/las jóvenes nacionales carecen de formación. Por lo general están matriculados/as o lo han estado en la educación formal pero la abandonan sin finalizar sus estudios y en ocasiones son protagonistas de situaciones de fracaso. Algunos de estos/as jóvenes tienen adaptaciones curriculares. Cuando realizan cursos dentro de la educación no formal, tampoco suelen finalizarlos.

Al final, los jóvenes extranjeros adquieren mayor formación académica y se preocupan por seguir ampliándola. Los jóvenes autóctonos, por lo general, se han mostrado menos interesados y con menos iniciativa y continuidad en lo referido a aumentar su formación.

5.1.5 Red social

En esta dimensión nos referimos principalmente a: amigos/as, personas que conoce y que pueden apoyarle en un momento de conflicto, familias-amigo, técnicos que han trabajado con ellos/as, compañeros/as de clases, etc.

En líneas generales, cuando ambos grupos comienzan a participar en el proyecto, la red de relaciones sociales suele ser bastante limitada y, en ocasiones, estar conformada por personas que se encuentran en su misma situación. En el caso de jóvenes nacionales, sus amigos/as suelen ser jóvenes del centro o de otros centros. En el caso de los extranjeros/as su grupo de amigos suele estar formado, en su mayoría, por otros jóvenes extranjeros/as.

Una vez finalizan el proyecto, se observa que los jóvenes extranjeros amplían su red social. Por lo general han realizado más cursos, más actividades, más prácticas laborales, han asistido más regularmente al proyecto, etc. y todo ello ha servido para conocer a más personas y con ello ampliar su red social. Por el contrario, la mayoría de los jóvenes autóctonos han acudido a menos cursos o a ninguno, han abandonado e incluso, en algunos casos, no han iniciado las prácticas laborales, y esto ha provocado que esa red social no se haya enriquecido y no existan variaciones respecto a las situaciones iniciales.

5.1.6 Proyecto de vida

El proyecto de vida se entiende como el conjunto de expectativas o metas a conseguir en el futuro, y su grado de coherencia o realismo. Observamos que al inicio del proyecto los/las jóvenes extranjeros/as con los que hemos trabajado tienen metas claras y realistas; sin embargo, los/as jóvenes nacionales carecen de metas: no saben en qué quieren trabajar, en qué quieren formarse, son incapaces de tener una visión de futuro. En el caso que se tenga algún proyecto de futuro, suele ser irreal o estar basado en la acumulación de planteamientos inconexos e incoherentes alejados de la realidad.

Una vez finalizan el proyecto, los jóvenes extranjeros que consiguen empleo empiezan a generar nuevas metas vitales a corto plazo: sacarse el carné de conducir, mantener su empleo, alquilar una vivienda,... Sin embargo los jóvenes autóctonos, incluso los que han conseguido empleo, por lo general no se plantean nuevas metas a conseguir, salvo mantener el empleo y ganar un salario.

6. Conclusiones

A partir de la descripción de los resultados obtenidos en este estudio se han encontrado diferencias significativas entre grupos de jóvenes nacionales y extranjeros en riesgo de exclusión. Sin ánimo de generalizar, a través de nuestro trabajo encontramos que los jóvenes extranjeros han aprovechado más las oportunidades que se le ofrecen y esto provoca que: 1) elaboren proyectos de vida más claros y reales; 2) adquieran mayor nivel de competencias de empleabilidad; 3) realicen más programas formativos, etc. Esto lleva a que las cifras de inserción sociolaboral de este grupo sea mucho más altas que en el caso de jóvenes nacionales, a pesar de la dificultad de legalizar su situación administrativa.

Los/as jóvenes extranjeros adquieren más formación y experiencia profesional que los/as jóvenes nacionales. Esto es un factor que repercutió positivamente la hora de lograr su inserción sociolaboral. El no disponer siquiera de una formación básica incide negativamente en la inserción sociolaboral, así como en el acceso a estudios posteriores (Cabello y Ramos, 2009).

Pero ¿qué está pasando para que se produzcan estas diferencias tan significativas entre estos dos grupos de jóvenes que, en principio, viven situaciones similares de riesgo de exclusión? Los factores que creemos puedan estar mediando en estos resultados son:

- Los antecedentes familiares y sociales de los grupos.
- El tiempo de permanencia en los centros.
- La motivación.
- La situación vital por la que pasan.

Para encauzar las desigualdades hay seguir trabajando con estos jóvenes. Debemos ser conscientes de que si no se ha trabajado previamente con estos chicos y chicas en una misma línea y para un objetivo claro, es muy difícil que puedan emanciparse y transitar hacia la vida adulta. Las múltiples carencias vitales de este colectivo, requiere de respuestas educativas innovadoras y creativas si queremos avanzar en la dirección adecuada. Es una responsabilidad social ineludible que las instituciones políticas, sociales, educativas, sanitarias..., creen las condiciones adecuadas para no seguir reproduciendo situaciones que conducen a la vulnerabilidad social.

7. Referencias

- BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- CABELLO, M. J., y RAMOS, F. J. (2009). Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación, *Revista de Educación*, 349, 243-267.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- FERNÁNDEZ, J. y FUERTES J. (2000). *La atención residencial basada en las necesidades derivadas de la separación y del maltrato. El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- GRANADO, C. (1996). Evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García (Ed.). *Metodología de la investigación cualitativa* (pp.293-317). Málaga: Aljibe.
- GUBA, E. (1989): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (pp148-165), en J. Gimeno y A. Pérez, (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HOPKINS, D. (1987): Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- LAPARRA, M.; AGUILAR, M.; GAVIRIA, M. (1996) Inserción por la actividad económica: un nuevo horizonte para los servicios sociales. En M.C. Alemán y J. Garcés (Comp): *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- LÓPEZ- ARANGUREN L. M. (2000). *Las empresas de inserción: Un marco de aprendizaje para la inserción Sociolaboral*. Colección estudios. Madrid: Consejo Económico y Social.
- LÓPEZ BLASCO, A., et al. (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada*. Valencia: Nau Ilibres.
- LÓPEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- ORTEU, X. (2008). *La inserción como modelo de intervención*. IV congreso multidisciplinar trastornos del comportamiento en menores. *Terapias aplicadas en la escuela, la familia, la salud y los sistemas de protección y justicia* (pp138-146). Palma de Mallorca.

- RODRÍGUEZ, A. (1996). Del reparto del empleo al reparto del trabajo. En A. Rodríguez, B. Goñi, y G. Maguregui (Ed.) *El futuro del trabajo. Reorganizar y repartir desde la perspectiva de las mujeres*. Bilbao: Bakerez/CDEM.
- SANCHÍS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: siglo XXI.
- SANTANA, L. E. (2001). *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Madrid: Pirámide.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española
- SCHWARTZ, B. (1985). La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VELAZ MEDRANO, C. (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En VV.AA. (2005): *Educación para la ciudadanía* (pp. 90-108). Madrid, Atlántida.
- VV.AA. (2003): *Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades sociolaborales*. Madrid: Asociación Cultural Norte Joven.

51. Saber ser y saber hacer del educador para intervenir en Programas de Cualificación Profesional Inicial: relaciones con la inteligencia emocional

Lucía Aparicio Moreno

Programa de Doctorado en Educación. Universidad de Zaragoza

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

1. Introducción

Este trabajo es el punto de partida en la elaboración de un instrumento de medida para conocer cuáles son las capacidades, actitudes y competencias que debería tener un docente y/o educador que interviene y trabaja con alumnos de Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I) ; así mismo tiene sus antecedentes en una investigación realizada desde el punto de vista del alumno pero en esta ocasión las aportaciones del trabajo están relacionadas con el profesorado, teniendo en cuenta sus sentimientos y percepciones. En esta investigación de corte cualitativo, se realizan una serie de entrevistas a profesorado activo de P.C.P.I con preguntas asociadas a la comunicación, las emociones, las relaciones interpersonales, preferencias vocacionales o a la capacidad para afrontar situaciones, con el objetivo de encontrar orientaciones que se puedan seguir y qué relaciones se pueden producir.

Desde el punto de vista educativo, siempre se han planteado varias disyuntivas ante la cual un docente debe saber responder: por ejemplo, la diferencia entre educar y formar. Los clásicos ayudan indicando que la esencia educación es: “la ayuda que un hombre adulto y maduro ofrece a un hombre adolescente e inmaduro” y la formación “el proceso por el cual el hombre consigue la realización de su verdadero ser” (März, 2001:131); además la educación se plantea como un reto en sí misma, ya que es algo fundamental creer que el futuro está en ella, una educación para todos sin excepciones, sin exclusiones (Forteza, 2011) y más allá de todo esto, se encuentra pues el reto de la formación de un profesorado novel para una sociedad novel, que cada día demanda más, insaciable ante los cambios y que además exige motivación a la vez que recreación. Sus moradores, también insaciables pero quizá descentrados, los alumnos necesitan guías para trazar su camino, que muchas veces esperan de sus profesores porque es distinta la ayuda que le puedan dar sus padres. Por tanto “no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado” (Márquez, 2009).

En este trabajo dedicado al saber ser y saber hacer del educador por medio del estudio de determinadas competencias, se trata de analizar diferentes perspectivas que ofrecen el profesorado y su trabajo en centros educativos de Programas de Cualificación Profesional Inicial. Es conveniente señalar el hecho que, desde hace algunos años en el sistema educativo se pueden observar distintos cambios que afectan sobre todo a educación secundaria obligatoria y a las medidas llevadas a cabo que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad. Por otra parte, algunas de estas medidas están estrechamente relacionadas con la Formación Profesional, sobre la cual, es conveniente matizar que es una modalidad de estudio con unas características propias, conseguidas progresivamente a lo largo de su historia (Homs,2008). Se procederá también a conceptualizar aspectos importantes, los cuales se refieren a Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y a otro nivel pero en el mismo ámbito, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I).

En primer lugar, el ámbito de educación secundaria se puede definir como un nivel educativo complejo, el cual, reclama activamente una atención progresiva que comienza por la formación del profesorado y la práctica pedagógica ocupando un lugar destacado (World Bank, 2005). La figura docente es inmediatamente identificable y “a pesar de los avances tecnológicos de la enseñanza, sigue siendo la piedra angular sobre la que se desarrolla el sistema educativo” (Cabero y Loscertales, 1998), eso denota la importancia que el docente tiene dentro de la sociedad del conocimiento; según Fullan y Huberman en Fullan (2001) “el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan” , algo que a priori puede resultar simple, en realidad es complejo, debido sobre todo a las, características en este caso, de la intervención en el aula de la que se trata. Además los autores hablan de involucrarse personalmente con el estudiante, del desarrollo y mantenimiento de dicha implicación como precursora del aprendizaje y mejora académicos que esto supone, concretamente por parte de los mismos docentes. A raíz de esta afirmación se ponen de manifiesto aspectos emocionales que están estrechamente ligados a estas actitudes en el profesorado ya que, con la aplicación de competencias emocionales, “se mejora el equilibrio psicológico, ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:5).

Por otra parte y como resultado de algunas afirmaciones en torno a la figura del educador y/o profesor de P.C.P.I Es importante definir brevemente estos programas debido a sus características concretas y además porque son el eje principal de la

investigación, aunque no desde el punto de vista de los alumnos si no para conseguir siempre la mejora en la intervención con los mismos. Estos programas están destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años (L.O.E ,2006). Según los autores Marhuenda y Navas (2004) con los programas de Garantía Social, que se pueden considerar antecesores ya se buscaba una inserción de calidad en el mundo laboral y atender al desarrollo y maduración del alumnado; la estructura de los P.C.P.I es la siguiente:

- a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- b) Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
- c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que opten continuar hacia la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (L.O.E, 2006: 14).

De este modo los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica de grado uno para poder trabajar pero nunca obtendrán el título de E.S.O ya que solamente se conseguiría realizando el módulo voluntario. Los programas en sí tratan de aunar aspectos relativos al desarrollo personal y social de los alumnos con aspectos académicos pero quizá desde un punto de vista pedagógico y tal como apunta Marhuenda (2006), “los P.C.P.I son una solución parcial a un problema complejo” (Marhuenda, 2006:31). Realizada una breve descripción de la realidad sobre la cual se investiga se procederá a describir el estudio.

1. Estudio empírico

1.1. Problema de investigación

Se pretende conocer, si existen competencias propias de un profesor de P.C.P.I para intervenir dentro del aula así como detectar algunas necesidades formativas que ayuden a diseñar una formación más específica para este tipo de profesionales. En definitiva una aproximación a la formación del profesorado para intervenir en estos contextos concretos.

1.2. Objetivos de investigación.

- Conocer las experiencias en su contexto real desde la práctica educativa en primera persona.
- Conocer las opiniones de profesorado en activo de P.C.P.I para cimentar un modelo de formación para profesorado específico.
- Asentar las bases de un instrumento de medida *ad hoc*.

1.3. Metodología.

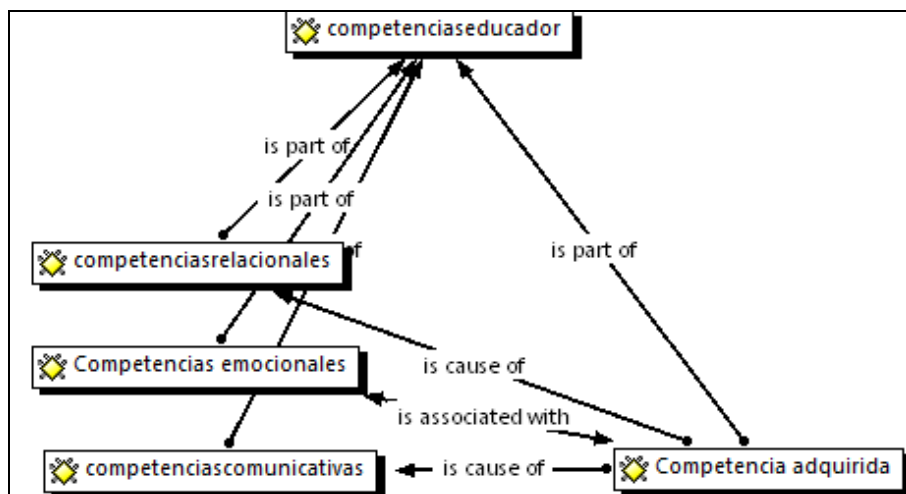
En primer lugar, en cuanto a los participantes, la población corresponde en este caso a profesorado de P.C.P.I activo. El procedimiento que se ha seguido para la realización del cuestionario, cuenta inicialmente con la realización de ocho entrevistas durante el curso 2012-2013, con el propósito principal de encauzar la construcción de un instrumento de medida y conseguir así cierto *rapport* con algunos de los profesionales que posteriormente, se prevee formen parte de la muestra. El tipo de entrevista responde a una entrevista semi-estructurada *ad hoc* y en ella hay preguntas relacionadas con las experiencias particulares de cada profesor, aspectos relacionados con su opinión sobre lo que debería cambiarse o aspectos relacionados con la formación del profesorado y el currículum sobre el que trabajan. Según la literatura revisada, dicha entrevista responde a la *técnica de la entrevista con el informante clave* (MacKernan, 1999), en la que la entrevista se realiza con un individuo que posee conocimientos, destrezas o experiencia únicos o especializados dentro de una organización, que está dispuesto a compartirlos con el investigador. Tras realizar las entrevistas e introducir los datos, han sido analizadas con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 6.2, cuya finalidad es codificar las respuestas recogidas en las entrevistas de modo que los datos ofrecen cuántas veces aparece una misma opinión o respuesta. Con el análisis, se han obtenido una serie de relaciones. En este caso concreto, este tipo de técnicas cualitativas para analizar datos, permite conocer las competencias y actitudes desarrolladas por el profesorado.

2. Resultados

En las siguientes tablas se presentan las relaciones obtenidas una vez analizados y codificados los datos. De este modo, han aparecido varias competencias denominadas inicialmente competencias emocionales, relacionales y comunicativas como parte de las competencias de un educador en P.C.P.I, así las tres competencias formarían parte de la competencia principal. Algunas de las preguntas formuladas al inicio de la

investigación, giraron en torno a las creencias del profesorado sobre cuáles debían ser las competencias de un profesor en P.C.P.I o a cuáles ponían más atención en su práctica diaria.

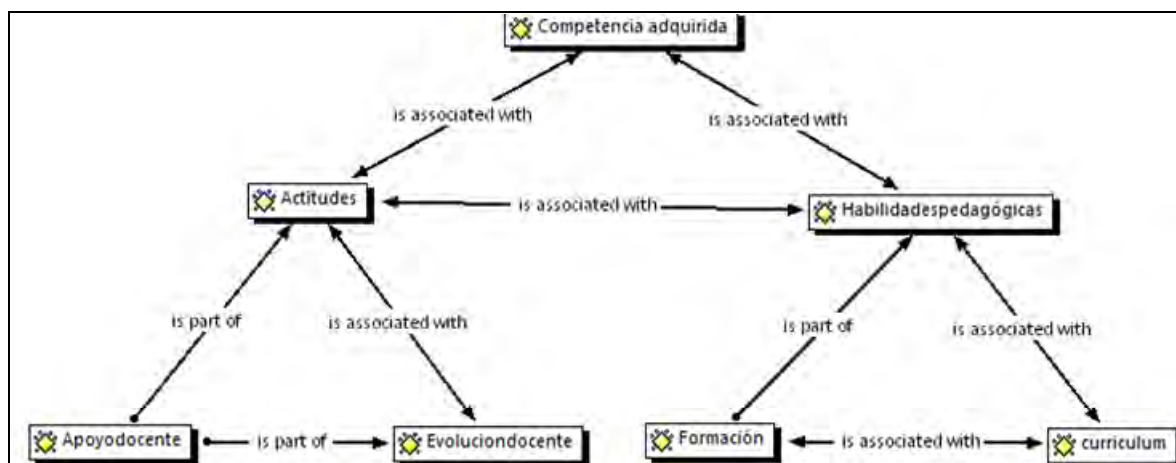
La competencia adquirida que aparece asociada, fue creada para conocer si en alguno de los casos la formación recibida podía intervenir de manera positiva en las características del profesor de P.C.P.I, de este modo en varias respuestas, los profesores asumieron que la formación es importante y que, por supuesto las competencias que tenían, de manera quizá inconsciente eran resultado de la práctica y el interés que cada uno ponía en su trabajo y en la búsqueda de recursos.



Cuadro 1.- Relaciones obtenidas en torno a las competencias del educador

Como se ha planteado anteriormente, las actitudes y las habilidades del profesorado, también forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje. La actitud en este caso concreto de intervención es muy importante así como las habilidades que un profesor puede tener o adquirir con el paso del tiempo en la enseñanza. Por una parte existen relaciones entre la actitud de un profesor, positiva o negativa, para afrontar las situaciones dentro del aula con las competencias del educador y entre las habilidades denominadas pedagógicas que este tiene. Dentro de las actitudes se han producido relaciones con lo que se ha llamado el apoyo docente y la evolución docente; es decir una parte importante que atañe al profesorado en sí y al apoyo entre compañeros está asociado a las actitudes que este puede desarrollar en un momento determinado.

Además una relación muy importante, desde el punto de vista formativo viene determinada por la conexión entre la habilidades pedagógicas del docente y la formación y a su vez el currículum que desarrollan con los alumnos, ya que algunas de las preguntas en la entrevista hacían referencia a la formación recibida y a la forma de trabajar con el currículum que debían enseñar.



Cuadro 2.- Relaciones obtenidas en torno a las actitudes y habilidades.

Por último pero no menos importante, es más, un elemento muy frecuente en determinados contextos escolares, hace referencia a la vocación y aspectos motivacionales de los educadores. Así mismo, se encuentra con este análisis una relación, en cuanto a que la frustración del profesorado aparece asociada a la vocación.

3. Conclusiones

Expuestas pues todas las relaciones anteriores encontramos que entre las competencias de un educador que se dedica al ejercicio con alumnos de P.C.P.I, deben existir al menos ciertas competencias, por una parte relacionadas con el ámbito de las emociones y el desarrollo de los alumnos como personas y por otra aspectos más ligados al desarrollo de alumnos en cuanto a individuos que se forman para adquirir un aprendizaje y tener un oficio.

Las competencias, de manera general forman una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, motivación, capacidades y disposiciones de personalidad que conducen a una actuación eficiente ante ciertas tareas y situaciones, y cuyo logro debe ser constatado. El individuo, ha de “*saber hacer* y *saber estar* para el ejercicio profesional” (Pérez, 2006). Las competencias surgidas a raíz de este trabajo son

básicamente las que podríamos llamar, emocionales. Las emociones y el manejo de las mismas es uno de los aspectos que más intervienen en el aprendizaje de los alumnos de manera implícita y en el día a día de un profesor. Según autores como Repetto (2007), ayudar a los alumnos en la prevención de problemas personales, toma de decisiones, identidad sexual, habilidades sociales, educación para la salud, desarrollo de un proyecto vital y detectar y derivar casos a otros servicios son algunas de las cuestiones que se deben llevar a cabo para desarrollar la competencia emocional (Repetto, 2008; Repetto et. al, 2007).

Aludiendo a más competencias de tipo emocional en la formación docente, encontramos que el método de *pensamiento emocional* consta de en siete competencias emocionales. De estas, cuatro se refieren al propio desarrollo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; y tres a las relaciones interpersonales: conocimiento del otro, valoración y liderazgo (Hue, 2012:50). En definitiva, las competencias emocionales son una parte muy importante del desarrollo del profesor que afecta tanto positiva como negativamente al desarrollo del alumno, requieren preparación y esfuerzo.

Las competencias de comunicación implicarían aspectos como la claridad de ideas, dominio de situaciones y en general tener el control de todo el proceso comunicativo, además Sarramona (2000), se refiere a estas capacidades como habilidades comunicativas por parte del docente. No cabe duda de que la comunicación entre ambos, docente y alumno se tiene que establecer de manera bidireccional ya que el éxito de la tarea docente según Castellá et al. dependerá de las habilidades comunicativas porque esencialmente se trata de crear situaciones que faciliten el aprendizaje y añaden que ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja tarea de enseñar (Castellá et al., 2007:5).

En cuanto a competencias relacionadas con las relaciones personales, tiene sentido afirmar que “el apoyo que brinda el profesor, a nivel escolar y emocional, se asocia con la conducta y el nivel de satisfacción con la escuela por parte de los alumnos” (Núñez y Fontana ,2009), evidentemente con la influencia positiva del clima creado en clase, un alumno puede rendir más que si el clima en el aula es negativo o la relación con el profesor es conflictiva.

Varias de las competencias anteriores pueden agruparse de manera que formen un nuevo patrón. Además, a raíz del mismo sería posible iniciar el camino hacia la investigación de un modelo de formación concreto para educadores de P.C.P.I; por otra parte, el hecho de que aspectos como la formación docente, la actitud docente o las

habilidades pedagógicas estén relacionados confirman la necesidad de formación ya que son características que conforman el saber ser y el saber hacer del educador y lo que hace que un alumno pueda encontrar su lugar en la escuela.

Como aspectos positivos de la investigación, se encuentra el hecho de haber encontrado sentido a las relaciones producidas a raíz del análisis de las entrevistas.

Como limitaciones de la investigación, surge la duda de no saber con certeza si hubieran salido resultados diferentes con el uso de otra metodología o con una muestra más grande.

4. Referencias

CABERO, J., LOSCERTALES, F (1998) ¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. Universidad de Sevilla: Sevilla.

CASTELLÁ, J.M ET.AL (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

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).

FORTEZA, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ,70,127-144.

FULLAN, M (2001) *The meaning of Educational Change*. Routledge: London

HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

HUÉ, C. (2012) Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*,12. Monográfico La autoestima del profesorado.

MACKERNAN, J. (1999). *Investigación – acción y currículum*. Madrid: Morata.

MARHUENDA, F. y NAVAS, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia,Universidad de Valencia.

MARHUENDA, F. (2006) La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación nº341*, 15-34.

- MÁRQUEZ, A C (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- MÄRZ, F. (2001). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4/5/2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación consultado en <http://www.boe.es/aeboe/consultas/basesdatos/textoboe.php>.
- NÚÑEZ, M.C., FONTANA, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, *REOP*, 20 (3) 3, 257-269.
- PÉREZ, J. C. (2006). “La Orientación Profesional y la Evaluación desde el Enfoque de Competencias”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(8) ,2-13.
- REPETTO, E. ET AL (2007). Orientación de las competencias socioeconómicas de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5, 11, 159-178.
- REPETTO, E (2008) International competencies for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study. *International Journal Educ Vocat Guidance*, 8:135–195.
- SARRAMONA, J. (2007) Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- THE WORLD BANK (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencias for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: Autor.

52. Fortalezas personales: comparación entre la autopercepción, los resultados del via y la consideración de un buen maestro por parte de los estudiantes de primer curso del grado de educación infantil.

Diana Aristizábal Parra

Belén Dieste Gracia

Clara García Abós

Universidad de Zaragoza.

1. Presentación

Este trabajo compara la importancia que tienen distintas fortalezas personales para los alumnos recién ingresados a la Universidad de Zaragoza en el Grado de Maestro de Educación Infantil.

Esta comparación se basa en tres clasificaciones diferentes:

- ✓ Autopercepción.
- ✓ Resultados objetivos sobre las propias fortalezas a través de la aplicación del cuestionario VIA
- ✓ Las fortalezas que consideran prioritarias en un buen maestro o maestra de educación infantil.

Para realizar el análisis nos hemos centrado en las 5 fortalezas que cada estudiante sitúa en primer lugar en cada una de las tres clasificaciones.

Además del interés de los datos y resultados objetivos, el proceso de investigación ha permitido dar a conocer a los alumnos la psicología positiva y ayudarles a reflexionar sobre los requisitos personales para ejercer la profesión para la que comienzan a prepararse.

Abstract

This paper compares the importance of each personal strengths for students newly admitted to the University of Zaragoza in the Degree of Education Teacher.

This comparison is based on three classifications

- ✓ Self-perception.
- ✓ Results on the own strengths through the questionnaire VIA
- ✓ The strengths prioritized as a good kindergarten teacher.

To perform the analysis we have focused on the five strengths each student placed first in each classification.

In addition to the results the research process has enabled to familiarize students about positive psychology and help them reflect on the personal qualifications to practice.

Palabras clave: Fortalezas personales, psicología positiva, formación del profesorado.

2. Introducción teórica

2.1 Psicología positiva, aulas felices, fortalezas personales

La aportación de la psicología al desarrollo humano ha encontrado, desde hace unas décadas una línea de avance basada en el desarrollo de los aspectos relacionados con el bienestar y la felicidad.

La preocupación por la felicidad del ser humano tiene una tradición de siglos en nuestra cultura occidental, fundamentalmente desde la filosofía donde encontramos aportaciones de ilustres pensadores como Aristóteles, Leibniz, el gran pesimista Schopenhauer o Sartre (a quien debemos la frase: “Felicidad no es hacer lo que uno quiere, sino querer lo que uno hace”).

El desarrollo de la psicología tampoco ha sido ajeno al estudio de la felicidad aunque de acuerdo con Seligman y Csikszentmihalyi (2000) tras la II Guerra Mundial se abandonaron las líneas más interesantes relacionadas con buscar la plenitud y desarrollar el talento para centrarse casi únicamente en aportar mejoras para las enfermedades mentales (aunque cabe destacar las aportaciones de la psicología de la motivación de Maslow en los años 50 o Rogers en los años 70 entre otras como primeros pasos para corregir esa limitación, ente otros).

Y, con bases en todo lo anterior y en otras raíces diversas, nace a finales del S.XX el concepto de psicología positiva de la mano de Martin Seligman, a la sazón presidente de la American Psychological Association..

Seligman (Seligman, Duckworth y Steen, 2005) define la Psicología positiva como el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo. Es un campo centrado en el bienestar y en el funcionamiento óptimo, ampliando el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento y su alivio.

En su evolución, la Psicología Positiva define 3 modos o tipos de felicidad que se incluyen entre sí: la “vida agradable” (pleasantlife), la buena vida (goodlife) y la “vida con sentido” (meaningfullife), siendo la última la más profunda y duradera.

También, para facilitar la aplicación de esta reciente vertiente psicológica se definió un sistema de clasificación de los aspectos positivos de los seres humanos, un “DSM de los felices”.

2.1.1 Fortalezas personales y su relación con las competencias docentes

Así, una de las áreas de desarrollo más relevantes dentro de la psicología positiva es la investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad y la clasificación de las virtudes y fortalezas personales.

A partir del conocimiento, los autores plantean que estos elementos tienen un cierto grado de estabilidad en el tiempo pero a la vez son educables y se pueden desarrollar para un mayor bienestar personal y social.

Así, una fortaleza es un rasgo “que es bueno poseer” y una virtud es una agrupación de fortalezas en un concepto más amplio y universal.

Estos esfuerzos por categorizar aquello que nos acerca a la felicidad de un modo universal cristalizaron en la creación por parte de Seligman y Paterson de un test, un cuestionario para que podamos conocer nuestras fortalezas y virtudes. Se trata del cuestionario VIA en el que se abordan 24 fortalezas agrupadas en 6 en torno a seis virtudes:

Sabiduría y conocimiento	Coraje	Humanidad y amor	Justicia	Templanza	Trascendencia
1. Curiosidad, interés por el mundo.	6. Valentía.	10. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado.	13. Civismo y trabajo en equipo.	16. Capacidad de perdonar, misericordia.	20. Apreciación de la belleza y la excelencia.
2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje.	7. Perseverancia.	11. Amabilidad, generosidad, bondad.	14. Sentido de la justicia, equidad, imparcialidad.	17. Modestia y humildad.	21. Gratitud.
3. Mentalidad abierta.	8. Honestidad.	12. Inteligencia	15. Liderazgo.	18. Prudencia.	22. Esperanza.
4. Creatividad.	9. Vitalidad.			19. Auto-control,	23. Sentido del humor y entusiasmo.

vidad. 5. Persp ectiva.		emocional, personal y social.		auto- regulación.	24. Espirit ualidad

Muchas de estas fortalezas tienen una relación clara con las competencias profesionales de los maestros y por lo tanto consideramos adecuado el análisis de las mismas en los estudiantes que inicial sus estudios de magisterio.

2.1.2 Cuestionario VIA (Cuestionario de fortalezas personales (VIA SIGNATURE STRENGTHS QUESTIONNAIRE)).

Se trata de un cuestionario de 245 ítems con 5 opciones cada uno, que mide y ordena las virtudes y fortalezas de cada individuo. Fue desarrollado por el Values in ActionInstitute bajo la dirección de Martin Seligman y Christopher Peterson.

2.1.3 La Educación positiva y el programa Aulas Felices

Señala la autora estadounidense Patty O'Graddy (2013) que construir las capacidades de los niños para avanzar en la escuela debe partir de un enfoque coherente de la psicología positiva.

Y este propósito es que animó a un grupo de maestros preocupados por la educación en Aragón a formar el grupo SETI y profundizar sobre cómo hacer coherente dicho enfoque. Se trataba, se trata, de facilitar a los maestros el conocimiento de la psicología positiva, de la estructura de virtudes y fortalezas y plantear cómo llevarla a las aulas de las diferentes edades de todo el sistema educativo no universitario.

Destaca la importancia que este programa ha otorgado a la atención plena, sitiándolo como uno de los dos ejes, en paralelo a las 24 fortalezas.

Este trabajo tiene además el valor de relacionar las fortalezas con las competencias básicas establecidas en el currículo oficial y con las inteligencias múltiples planteadas por Gardner.

2.2 Buen maestro: ¿Cómo “se construye”un maestro competente?

Afirma Federico Malpica (2013) que la clave de la calidad educativa está en los docentes y sus prácticas educativas. En esto coincide con las conclusiones del Informe McKinsey de 2008 que destaca que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”.

El papel del maestro/a o educador/a en la Educación Infantil es uno de los elementos más importantes del proceso educativo, ya que es él, en última instancia, el que va a dirigir, de forma directa, el aprendizaje y desarrollo de un grupo de alumnos.

El educador/a no sólo pasa gran parte del tiempo con el niño, sino que además sus relaciones con éste tienen un carácter esencialmente educativo. Debe organizar el tiempo, el espacio, y su propia relación con los niños en función de unos determinados objetivos educativos. Es por ello que sus características personales, sus vivencias, su formación, sus actitudes, la forma peculiar de interactuar con los niños..., marcará, de forma singular, el entramado de relaciones que se establezcan en el grupo.

Sabemos que el profesor conforma, para los niños, un modelo significativo que, junto con el de sus padres y otros adultos relevantes en sus vidas, contribuyen a forjar una imagen adulta que, en buena medida, va a incidir en su desarrollo.

Esto nos lleva a centrarnos en las competencias docentes y analizar su relación con las fortalezas que señala la psicología positiva.

Conocemos diversas clasificaciones de las competencias docentes como las de Scriven (1998), Perrenoud (2004), ANECA (2004), Elena Cano (2005), Zabalza (2007), Monereo y Pozo (2007) –más centrado en ámbitos competenciales o macrocompetencias- y José Luis Bernal (2012) quien señala diez dimensiones clave en el desarrollo de las competencias docentes.

En la mayor parte de estos autores encontramos bastante coincidencia en las siguientes competencias o ámbitos competenciales:

- Promoción de nuevos aprendizajes atendiendo a la diversidad
- Planificación y organización del aula y participación en la gestión de la escuela
- Comunicación
- Trabajo en equipo
- Relaciones interpersonales con alumnos, compañeros y familias.
- Resolución de conflictos
- Integración significativa de las TIC
- Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión, profesionalidad.
- Autoevaluación y formación continua

Encontramos en cada una de estas competencias muchos elementos coincidentes con las fortalezas analizadas en el anteriormente mencionado cuestionario VIA.

En el desarrollo de esta práctica cuando los alumnos/as analizan sus resultados en el cuestionario VIA, están a su vez reflexionando sobre elementos claves de las competencias profesionales.

2.2.1 La función del Maestro/a de educación Infantil

En la Ley Orgánica de Educación 2 / 2006 del 3 de Mayo se recoge en si Título I, Capítulo I, artículo 12 lo principios generales de la educación infantil apareciendo que:

La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Y ¿quien se ocupará de estos niños en esta etapa, contribuirá a su desarrollo y estará continuamente en contacto con las familias para informar de este proceso de enseñanza-aprendizaje? Pues bien, no será otro que el maestro de Educación Infantil.

Es por ello que la formación del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos le habilite para el desempeño de su función.

Al igual que debe tener una formación no podemos olvidarnos de las actitudes que el maestro de educación infantil ha de potenciar (Bermejo, 2010):

☒ Actitud de respeto y confianza en el niño, posibilitando que exprese sus opiniones y sentimientos, sin miedo a cometer errores fomentando así el sentimiento de seguridad en sí mismo y su autoestima.

☒ Actitud afectuosa y favorable hacia el trato con los niños, favoreciendo el acercamiento (especialmente en los periodos de adaptación al centro y al grupo de iguales) el contacto corporal y el diálogo afectivo.

☒ Actitud tolerante y no autoritaria animando a los alumnos a que asuman responsabilidades de forma paulatina, recogiendo las críticas y propuestas, en la línea de ir construyendo una dinámica de clase democrática y participativa.

☒ Actitud favorable hacia la búsqueda y el descubrimiento, incitando a los niños a que se interroguen, establezcan diálogos sobre sus propias ideas e hipótesis.

- ☒ Actitud contraria a los prejuicios y estereotipos sociales contradictoria con la sociedad democrática a la que pertenecemos: discriminación, racismo...
- ☒ Actitud y conducta coherente y estable de tal forma que los niños lo puedan interpretar y predecir.
- ☒ Actitud favorable hacia el estudio, la formación y el autoperfeccionamiento en la línea de un enriquecimiento personal y profesional continuo.
- ☒ Actitud abierta a la participación, al intercambio de ideas y opiniones, al trabajo en grupo y a la crítica y a la auto crítica.

Sin duda alguna todas las funciones, actitudes del educador son importantes pero en especial destacan los aspectos relacionales y afectivos, aunque es importante en todas las etapas cobran un relieve especial en Educación Infantil. Las características de los niños de esta etapa hacen imprescindible que encuentren en la escuela un ambiente cálido, acogedor y seguro que permita a una construcción de una autoimagen ajustada y positiva.

La existencia de un ambiente cálido y de una relación personal afectuosa y transmisora de seguridad emocional no se opone a la existencia de normas y a la presencia de retos y exigencias. Por el contrario, adquieren su valor educativo positivo cuando se dan en un contexto de consideración y afecto para el niño, y cuando además están adaptadas a sus posibilidades y se manejan por parte del educador de manera consistente y flexible. Cuando, además, el niño tiene ocasión de participar en la elaboración de las normas que rigen el funcionamiento del grupo, su valor educativo es todavía mayor.

2.2.2 Comparación con otros estudios similares

Históricamente se ha discutido e investigado acerca del perfil del docente ideal, sin que se haya alcanzado un acuerdo pleno, una definición incontrovertible, toda vez que no existe un modelo docente único. La multiplicidad de estilos educativos hace que cada profesor construya su propia identidad, no sin dificultades, debido a las diferentes situaciones y cambios a los que se enfrenta en su ejercicio profesional.

El interés por la investigación de la identidad profesional del profesorado es relativamente reciente (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996) y proviene especialmente de los ámbitos social y filosófico.

Existen estudios que abordan el tema de las competencias y perfiles docentes, centrándose en la identificación y descripción de las cualidades que los estudiantes de

Magisterio atribuyen a los buenos profesores.⁸⁰ . Por otro lado estudios como los de Tamayo, Nuviala, Hernández, Copado (2011) analizan la autopercepción que los estudiantes de la titulación de Maestro tienen de la adquisición de las competencias genéricas para ser un buen maestro para que los estudiantes de Magisterio auto- evalúen sus propias competencias como agente educativo (Jiménez y Sánchez, 2008). En este sentido lo que nos ha interesado conocer es comparar la importancia que tienen unas u otras fortalezas personales para los alumnos recién ingresados a la Universidad de Zaragoza en el Grado de Maestro de Educación Infantil.

La importancia y actualidad del presente trabajo podemos corroborarla con la existencia de estudios de carácter similar publicados recientemente, como el realizado por Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), que tiene como principal objetivo analizar el grado de adquisición de las competencias para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte de los futuros maestros (de cuatro especialidades diferentes) en la Universidad de Murcia, o el realizado por Imbernón, Silva y Guzmán (2011), que analiza las competencias (en este caso del profesorado universitario) en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial.

3. Diseño de la investigación

3.1 Objetivos

El presente estudio tiene como finalidad comparar la importancia que tienen unas u otras fortalezas personales para los alumnos recién ingresados a la Universidad de Zaragoza en el Grado de Maestro de Educación Infantil. Para ello, se evaluaron tres aspectos: la autopercepción, resultados objetivos sobre las propias fortalezas a través del cuestionario VIA y, finalmente, la consideración de los mismos alumnos de cómo debe tener ordenadas las fortalezas un buen maestro o maestra de educación infantil.

Además, se plantean los siguientes objetivos:

1) Analizar las características del VIA en la versión web. En el presente trabajo se ha utilizado una parte de los cuestionarios en papel y otra online. En la actualidad los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación también están

⁸⁰ Carrasco Embuena, V., Hernández Amorós, M. J. y Iglesias Martínez, M. J. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 290-316 [Fecha de consulta: 11/02/2013].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9142/9375

llegando al ámbito de la evaluación psicológica, por tanto son cada vez más necesarios estudios que permitan conocer las repercusiones, ventajas e inconvenientes de la utilización de estos instrumentos.

2) Explorar las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en las tres escalas de evaluación. De esta manera, se consigue una mejor caracterización de los estudiantes del Primer curso del Grado de Maestros de Educación Infantil, lo que permitirá no sólo mejorar la calidad de la enseñanza en el Grado, así como conocer el punto de partida de los estudiantes (autopercepción) y el final esperado en su itinerario formativo (competencias del buen maestro).

3.2 Método

3.2.1 Muestra

Formaron parte de este estudio los estudiantes matriculados a la asignatura “La escuela infantil como espacio educativo” del primer curso del Grado de Maestro de Ed. Infantil. En el curso 2012-2013, durante el primer semestre. Del total de estudiantes que asistieron a la práctica (60), se seleccionaron los 54 que pasaron la criba inicial (contestar a todas las escalas). Así pues, la participación alcanzó casi el total del grupo.

3.2.2 Recogida de datos

Esta evaluación se realiza como una actividad práctica denominada “Buen maestro...buena maestra”, que consiste en valorar los rasgos personales y profesionales de todo buen docente y compararlos con los propios para sacar conclusiones de mejora. En ella, los estudiantes debían pensar, valorar y clasificar las competencias profesionales y fortalezas personales en dos tablas:

- Según cómo te ves tú
- Cómo serían para un buen maestro

En la tabla de rasgos personales, hay una columna que indica VIA. Se trata de un cuestionario de fortalezas. Para realizarlo los estudiantes debían entrar en la web del Cuestionario: <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/default.aspx> y autoevaluarse

Una vez rellenas todas las tablas, debían analizar los resultados en el apartado de reflexión personal. Y enviarla por correo electrónico a las docentes.

3.3 Instrumentos

Se han seleccionado como instrumentos que permitan recoger los datos:

✓ El Cuestionario sobre fortalezas humanas (VIA, Peterson y Seligman, 2003) en su versión extendida. Permite la valoración objetiva de las fortalezas personales a través del cuestionario VIA Inventory of Strength. Consta de 245 ítems tipo likert con 5 posibles respuestas, que mide el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y virtudes que han sido desarrolladas por el Values in Action Institute (VIA). Accesible en la web:

<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/default.aspx>
<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/default.aspx>

✓ Tabla elaborada ad-hoc para recoger los datos: en ella se les pide a los estudiantes que enumeren de 1 a 24 las fortalezas en cada una de las 3 columnas: valoración personal, VIA, y Buen maestro. De más importante (1), a la menos (24).

3.4 Análisis de datos.

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se procedió a la codificación de los cuestionarios considerados válidos (con todas las escalas completas) y a su tabulación mediante una tabla Excel en la que se recogieron todas las puntuaciones dadas por los estudiantes.

Se realizó una depuración de la base de datos para detectar posibles errores en la transcripción y, una vez verificada la respuesta, se realizaba la corrección pertinente.

Se llevó a cabo el análisis de las características psicométricas y de las fortalezas en cada uno de los instrumentos utilizados, detectando las 5 más valoradas y posteriormente se buscaron posibles correlaciones entre las fortalezas estudiadas y las diferentes escalas, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de los estudiantes de primer curso y sus fortalezas: autopercebidas, reales y esperables.

4. Resultados

La Tabla 1 permite visualizar el orden obtenido tras el análisis de los datos en las diferentes valoraciones de las escalas, para facilitar su interpretación:

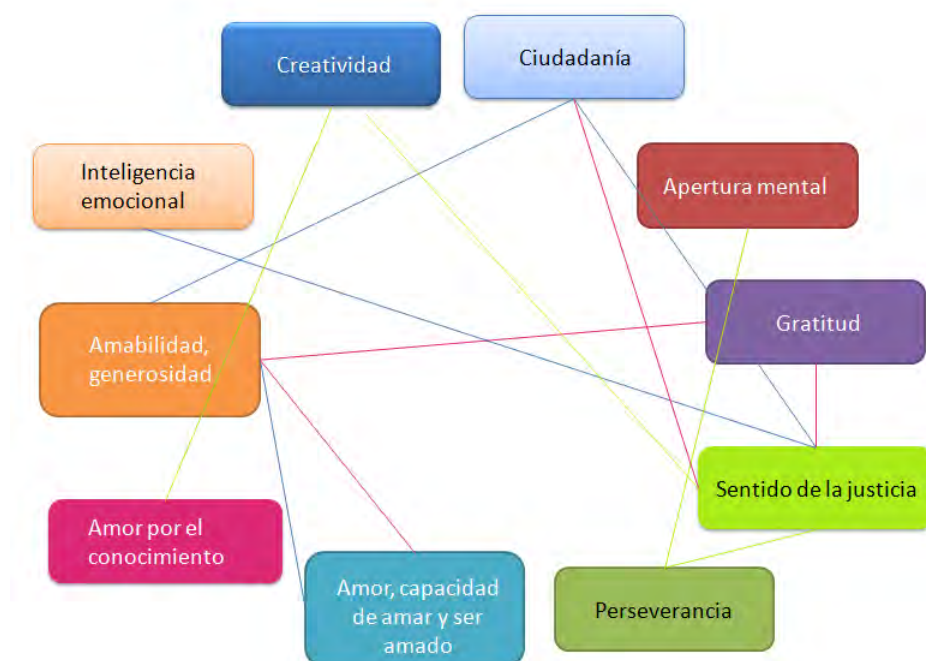
ORDEN	AUTOPERCEPCIÓN	CUESTIONARIO VIA	BUEN MAESTRO
1º	Amor, capacidad de amar y ser amado	Amor, capacidad de amar y ser amado	Amor por el conocimiento y el aprendizaje

2º	Amabilidad, generosidad	Amabilidad, generosidad	Creatividad originalidad, ingenio
3º	Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo	Gratitud	Sentido de la justicia, equidad
4º	Sentido de la justicia, equidad	Sentido de la justicia, equidad	Perseverancia y diligencia
5º	Inteligencia emocional, (personal y social) / Gratitud	Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo	Apertura mental: Juicio, pensamiento crítico

Este análisis se ha realizado a partir de la frecuencia obtenida en cada fortaleza, y de la prevalencia de los primeros cinco lugares que ocupaban de mayor a menor.

A partir de los datos se pueden analizar las relaciones significativas que se establecen entre las diferentes fortalezas estudiadas: a nivel personal, objetivo y esperado, para la profesión de maestro.

Cabe esperar que las fortalezas estén relacionadas unas con otras. En este sentido, resulta interesante analizar qué fortalezas guardan más relación entre sí y entre cuáles no existe una correlación significativa (si es el caso). En el siguiente gráfico se recogen las correlaciones entre las fortalezas, en los tres instrumentos:



Al observar el gráfico, destacan las numerosas correlaciones significativas encontradas entre las fortalezas. Con las líneas azules, las fortalezas de la escala que recogía la

autopercepción de los estudiantes, en rosa las fortalezas del Cuestionario VIA y en verde, las que los estudiantes platean que son necesarias para “un buen/a maestro/a”.

Se constata a través de las líneas de correlación que la fortaleza “sentido de la justicia” es la más se repite en las tres escalas ocupando terceros y cuarto lugar. En segundo lugar encontramos correlaciones positivas entre las fortalezas: “amor, capacidad de amar y ser amado”, “amabilidad, generosidad”, ya que ocuparon en las primeras escalas (autopercebidas y objetivas) los mismos lugares (primera y segunda opción); y la fortaleza “ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo” los correspondientes al tercer y quinto lugar.

Cabe resaltar que las escalas “autopercepción” y “cuestionario VIA”, tienen 4 correspondencias entre las fortalezas elegidas. Lo que da cuenta del adecuado autoconocimiento que reflejan nuestros estudiantes, ya que la escala objetiva corrobora su autopercepción inicial.

No ocurre lo mismo con la escala “buen maestro”, que excepto una (sentido de la justicia), no obtiene equivalencia con los resultados de las otras escalas.

5. Conclusiones

Las fortalezas personales de un maestro/a adquieren cada vez más relevancia como un aspecto clave para definir *el polisémico* término “maestro”. Cada vez con mayor frecuencia se subraya la importancia que tiene la diada *actitud-aptitud* (Stronge, 2007). Es indiscutible que la aptitud pedagógica es imprescindible para el desempeño profesional, pero no menos que la actitud, el “saber ser”... todas aquellas características que no podemos atribuir exclusivamente a los conocimientos o a las destrezas, pero que adquiere valor cuando un maestro debe enfrentarse a los retos de su quehacer cotidiano.

La realización de este estudio permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Existe una relación directa entre las fortalezas autopercebidas y reales.
- Respecto al uso del cuestionario VIA a través de su formato online, en el inicio generó ciertas resistencias en su aplicación, pero posteriormente los estudiantes valoraron positivamente la autonomía e inmediatez de este tipo de herramientas web. Solo resaltar que no da opción de guardar resultados, por lo que resultaba tedioso copiar y pegar los valores.
- Resulto útil que este estudio estuviera incardinado en una práctica más amplia, eso permitió hacer primero la escala subjetiva y les facilitó la tarea posterior de análisis de resultados y reflexión.

- Si comparamos los tres aspectos analizados, en lo individual (autopercepción y VIA) priman las fortalezas relacionadas con la *virtud de humanidad y amor* (en primer lugar amor y capacidad de ser amado y en segundo lugar amabilidad y generosidad) y sin embargo para ser buen maestro priman las de sabiduría (*amor por el conocimiento y el aprendizaje y creatividad, originalidad e ingenio*) y *sentido de justicia y coraje*. Puede colegirse de ello que los estudiantes aportan una importante dosis de afectividad, pero debemos contribuir a desarrollar el gusto por aprender, el pensamiento crítico y la creatividad. Estos elementos sin duda, y como se señalan los expertos en competencias docentes son muy relevantes para ser docentes de alta calidad que no dejen de aprender y mejorar a lo largo de su carrera profesional.
- La fortaleza que para los estudiantes de primer curso es clave en un buen maestro, es el "*amor por el conocimiento y el aprendizaje*"; esta fortaleza forma parte de la categoría Sabiduría y Conocimiento, y se puede definir como "llegar a dominar nuevas materias y conocimientos" y "tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes". En función de este resultado, se puede concluir que consideran imprescindible en un maestro/a la capacidad de seguirse formando, la curiosidad por buscar nuevos aprendizajes y ser capaz de moverse con soltura dentro de un área del conocimiento.
- Existe una relación directa entre las fortalezas autopercebidas y reales, lo cual muestra un autoconcepto adecuado de los estudiantes en estos aspectos tan fundamentales.
- Tan solo "*sentido de la justicia y equidad*" se repite en los tres aspectos analizados (4ª, 4ª y 3ª posición respectivamente). Este hecho nos proporciona un avance que ayudará mucho en competencias como atención a la diversidad, comunicación y trabajo en equipo.
- Las expectativas de los estudiantes, en función de lo que para ellos sería un buen/a maestro/a, aún dista de su propia percepción y de los resultados del VIA. Por tanto, asumimos que para desarrollar gran parte de las competencias docentes es necesario el desarrollo de las fortalezas, la formación de los futuros maestros/as debería incluir de forma transversal dichas fortalezas.
- Finalmente, este estudio ha permitido dar a conocer a los alumnos la psicología positiva y ayudarles a reflexionar sobre los requisitos personales para ejercer la profesión para la que comienzan a prepararse. Como ya se ha comentado, la psicología

positiva se sustenta en sólidas bases teóricas, y en los últimos años está adquiriendo mayor relevancia sus aplicaciones en los diferentes ámbitos: educativo, organizacional, etc. Por tanto incluir este tipo de modelo en la formación inicial del maestro, desde una actividad vivencial, facilita su comprensión.

Bibliografía

- ANECA(2004).”Libro Blanco Título de Grado de Magisterio” *En* http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (fecha de consulta 12 de abril de 2013)
- ARGUÍS, R, BOLSAS, A. P, HERNÁNDEZ, S Y SALVADOR M^a M (2010). “Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación”. Zaragoza.
- BERMEJO, V (2010) “El Maestro de Educación Infantil “*Revista de la Educación en Extremadura*.
- BERNAL, J.L. Y TEIXIDÓ, J. (2012): “Las competencias docentes en la formación del profesorado”. Madrid, Síntesis.
- BULLOUGH, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Rusell (Eds.), Purpose, passion and pedagogy in teacher education (pp. 13-31). London: Falmer Press
- CANO, E. (2005). “Cómo mejorar las competencias de los docentes”. Barcelona, Graó.
- CARRASCO, V., HERNÁNDEZ, M. J. Y IGLESIAS, M. J. (2012). “Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula” *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), [Fecha de consulta: 11/02/2013].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9142/9375
- CONELLY, F. M. & CLANDININ, D.J. (1999). “Shaping a professional identity: Stories of education practice” London, ON: Althouse Press.
- DE LA FUENTE, M., FRANCO, C., SALVADORS, M. (2010). “Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*”, ISSN 0214-9915, Vol. 22, N°. 3, 2010, págs. 369-375
- FRANCO, C. (2009). “Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación *fluir*”. *Apuntes de Psicología*, 27(1), págs. 99-109.

- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, S., COPADO MUÑOZ, I. (2011). “Autoevaluación de la adquisición de competencias profesionales en los maestros”. *Enseñanza & Teaching*, 29, 2-2011, 45-64.
- IMBERNÓN, F.; SILVA, P. Y GUZMÁN, C. (2011). “Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial” *Revista Comunicar*, 36, 107-114.
- JIMENEZ, L. Y SANCHEZ, J. (2008). « Competencias Profesionales del Alumnado de Magisterio. Reflexiones sobre su Valoración en el Marco de la Formación Inicial”. En Universidad de Sevilla (Ed.). I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (pp. 1-28). Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
- KNOWLES, G. J. (1992). “Models for understanding pre-service and beginning teachers’ biographies: Illustrations from case studies”. En I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers’ lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- KOMPF, M., BOND, W.R., DWORET, D. & BOAK, R.T. (eds.) (1996). “Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge”. London, Washington, DC: Falmer Press
- Ley Orgánica de Educación 2 / 2006 del 3 de Mayo.
- MALPICA, F. (2013). “8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa”. Barcelona: Graó
- MONEREO, C. Y POZO, J.I. (2007). “Competencias para (con) vivir con el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*: 370, 12-18
- O’GRADY, P. (2013). *Positive psychology in the elementary school classroom*. New York: W. W. Norton & Company. [Preview the Book](#).
- PERRENOUD, PH. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Graó.
- PETERSON Y SELIGMAN (2003): Cuestionario VIA.
<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/default.aspx>
<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/default.aspx> [Fecha de consulta: 11/02/2013]
- PRENDES, M. P.; CASTAÑEDA, L. Y GUTIÉRREZ, I. (2010). “Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros”. *Revista Comunicar*, 35, 175-182
- SCRIVEN, M. (1998). “Duties-based teacher evaluation”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8.
- SELIGMAN, M.E.P. Y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). “Positive psychology. An introduction”. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14

- SELIGMAN, M.E.P., LEE DUCKWORTH, A. Y STEEN, T. (2005). "Positive Psychology in Clinical Practice". *Annual Review, Clinical Psychology*. [Fecha de consulta: 11/02/2013].
<http://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- STRONGE, J. H. (2007). "Qualities of effective teachers" USA: ASCD.
- TAMAYO, J.A , NUVIALA, A, HERNÁNDEZ, S Y COPADO, I (2011). "Autoevaluación de la adquisición de competencias profesionales en los maestros". Publicado: 1-12-2011 BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 2; 45-64]
- VALLEJO, M.A. (2006). "Mindfulness". *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- VALLÉS, A. (2002). "La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos" *VI Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional*. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- ZABALZA, M.A. (2007). "Competencias docentes del profesorado universitario". Madrid, Narcea.

53. El optimismo en relación al fracaso escolar

Ana Cristina Blasco Serrano

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

1. Resumen

Existe una estrecha relación entre el bienestar emocional y el éxito en la vida, incluyendo el área escolar.

Es habitual ante un estudiante con fracaso escolar, hallar en él numerosos síntomas de malestar emocional. Es por ello que en muchos casos de fracaso escolar se considera como pilar fundamental la intervención en la atribución de sus resultados académicos, la facilitación de experiencias positivas y de éxito.

La educación resulta un elemento clave para el desarrollo del bienestar social en los niños y adolescentes. Será el estilo educativo asertivo el que proporcionará a los educandos habilidades emocionales facilitadoras de éxito personal y escolar en sus primeras etapas de vida.

Abstract

Children and teenagers who feature an emotional well-being have greater success in life, the school field included.

It is usual to find large symptoms of emotional uneasiness in a student with academic failure.

That is why, in many cases of academic failure, intervention is considered as the base in the academic result statement and the facilitation of positive and successful backgrounds.

The education style turns out to be a key element for the development of the social well-being in the children and teenagers. The educational assertive style will facilitate emotional skills to the student in their first stages of the life to improve the life and school success.

2. Presentación. Inteligencia emocional en el contexto escolar

Para centrarse en el tema, será necesario definir inteligencia emocional, para lo que se tomará como referencia la definición de Hué García (2004) que considera la inteligencia emocional como:

“La capacidad de conocer, valorar y controlar nuestras emociones y sentimientos y de establecer una buena comunicación con los demás. Es en definitiva, la capacidad de conocer, valorar y controlar nuestras emociones y sentimientos, de una parte, y de establecer una buena comunicación con los demás a través de la empatía, la colaboración, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos o el liderazgo, de otra”.

Vemos que la inteligencia emocional es un concepto complejo, que podemos desglosar en una serie de componentes o aspectos:

- *Autoconocimiento y verbalización* de nuestras propias emociones y sentimientos
- *Pensamiento y sentimiento*, que influyen el uno sobre el otro mutuamente.
- *Comprensión emocional*, de los sentimientos enmarcados en la complejidad de los cambios emocionales
- *Autocontrol*, regulando y manejando las emociones eficaz y adaptativamente.

Se relaciona estrechamente, por tanto, la inteligencia con la metacognición referida al propio conocimiento sobre nuestros sentimientos y emociones, competencias, habilidades intelectuales, habilidades académicas, etc. La metacognición se desarrolla en torno a varias áreas del conocimiento (Brown en Allueva Torres, 2000):

- a. Saber cuándo uno sabe, que es el caso de la autoconciencia, saber lo que se sabe y lo que no se sabe de una determinada materia.
- b. Saber lo que uno sabe de la materia en sí, es decir qué aspectos controla y cuáles no.

Estos dos primeros aspectos están interrelacionados con la habilidad de autonocerse, de comprender y verbalizar nuestras propias emociones, pensamientos y sentimientos. Saber cuándo uno sabe y lo que uno sabe o es capaz de hacer facilitará una adecuada atribución de los propios resultados tanto internos como externos, de curriculum y de desarrollo personal.

- c. Saber lo que necesita saber para poder afrontar con éxito una determinada prueba o experiencia en la vida.
- d. Conocer la utilidad de las estrategias de intervención, con el fin de que el estudiante o persona que ha de adquirir unos conocimientos se pueda planificar y organizar de manera eficaz.

Si conocemos las estrategias de intervención, podremos llegar al autocontrol. Así, este aspecto de la metacognición supone un eje en torno al cual uno podrá regular las emociones, de manera eficaz y adaptativa.

Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, su cerebro pone en marcha ingredientes cognitivos, metacognitivos y emocionales, que explican su rendimiento final.

El estudiante, para tener éxito, necesita haber asimilado los contenidos, herramientas y estrategias intelectuales previstas, así como regular las emociones que se encuentran implicadas en los procesos que conlleva su consecución y puesta en práctica. En ciertos casos de fracaso escolar se deberán trabajar los aspectos cognitivos junto con las diferentes dimensiones emocionales, trabajando como base la atribución de sus resultados académicos y la facilitación de experiencias positivas y de éxito.

3. Educación emocional y fracaso escolar

En el rendimiento escolar el componente emocional es un pilar fundamental, tan importante como el componente intelectual. Los apoyos sociales entre los que se encuentran los profesores y educadores facilitan el reconocimiento realista de las propias capacidades, limitaciones e intereses, el control emocional y el sentimiento de dicho control (Miranda-Casas, Presentación-Herrero, Colomer-Diago, Roselló, 2011). Es necesario que el estudiante tenga habilidades metacognitivas, que sepa lo que sabe, lo que necesita saber o cómo lo sabe.

No siempre es lo mismo lo que uno sabe o de lo que es capaz que lo que uno piensa que sabe o de lo que es capaz. En este aspecto interviene la ansiedad y el estrés ante la realización de las tareas escolares y de los exámenes. Un alto nivel de ansiedad aumenta las posibilidades de fracaso escolar, puesto que limita los procesos de planificación y atención, bloquea los procesos cognitivos necesarios para ejecutar las tareas intelectuales o curriculares requeridas.

Por otro lado, es necesario integrar los sentimientos en el pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales, comprender cómo las emociones influyen en el rendimiento escolar. Por ello, es fundamental un **control eficaz de las emociones**, especialmente en aquellas situaciones que provocan estrés. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional (Bisquerra, 2003)

Las relaciones positivas entre los profesores y los alumnos favorecen la confianza mutua y generan sentimientos de comprensión mutua, respeto y ser amado (Miranda-Casas et. al., 2011). Las expectativas que los profesores ponen en sus alumnos ejercen

efecto de profecía. Unas expectativas optimistas hacia los estudiantes conllevan un mayor esfuerzo por parte del docente en la utilización de estrategias favorecedoras de un desarrollo integral y específico en un área. Sin embargo las expectativas negativas favorecen una menor utilización de estrategias favorecedoras o incluso la eliminación de ellas, pensando que no van a servir de nada; incluso es posible que se reduzcan o se limiten las tareas curriculares, presuponiendo que no va a ser posible que se lleven a cabo, evitando así el máximo rendimiento y evolución del estudiante.

A través de las pautas educativas se puede facilitar la puesta en práctica de estrategias de afrontamiento así como el desarrollo adecuado y adaptativo del estilo atributivo de los estudiantes y educandos con el fin de facilitar un desarrollo óptimo y global (Cunningham, Brandon, Frydenberg, 2002).

Una metodología educativa y docente basada en el desarrollo integral del estudiante favorecerá la mejora de sus habilidades y estrategias para un mayor control de las emociones y sentimientos a la vez que de sus aptitudes intelectuales y curriculares.

4. La educación parental, elemento clave

En función del estilo educativo, la persona desarrolla una educación emocional más o menos eficaz para sí misma y para su entorno más próximo. La familia es el primer entorno social en el que se mueve y se desarrolla la persona, en la familia se desarrollan los primeros valores y habilidades intelectuales y emocionales, es el punto de partida de la persona. Así, numerosas investigaciones demuestran cómo el contexto del hogar está directamente relacionado con el rendimiento educativo (Robledo y García, 2009; Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

Estilos Educativos

El estilo y la interacción que la familia o los educadores establecen con sus hijos o sus educandos influyen directamente en el desarrollo vital y emocional de sus educandos (Toro Trallero, 2002; García Perez, 2011). El conjunto global de la comunicación y de la interacción del niño con su entorno educativo más próximo, familia y escuela, determinará en gran medida las estrategias intelectuales y socioemocionales que el niño irá configurando a lo largo de su vida.

Educación sobreprotectora. En ella, el educador evita cualquier tipo de error o perjuicio al educando, considera que deber evitar todo malestar y sufrimiento a sus educandos, les sobreprotege. Puede provocar:

- Gran inseguridad personal y alta dependencia del entorno puesto que siempre ha dependido de sus educadores y entonces no saben hacer las cosas por sí mismos.
- Despreocupación por el futuro, ya que siempre les han solucionado los problemas. No necesitan un buen rendimiento escolar porque no se preocupan por su futuro.
- Retraso en los aprendizajes de autonomía personal e incluso escolares, puesto que les han ayudado en demasía y no saben adquirir los aprendizajes por sí mismos.
- Mal concepto y baja autoestima de sí mismos, ya que no saben lo que son capaces de hacer por sí mismos y cuando se ven solos se sienten inseguros e indefensos.

Educación inhibicionista, donde el educador ignora las respuestas del educando. El tutor no ofrece apoyo ni guía, considera que los niños tienen que aprender por sí mismos. Los niños suelen aprender mediante la técnica del ensayo-error. Puede provocar:

- Sensación de inseguridad y desamparo, ya que no saben si están realizando bien las tareas, en este caso las tareas escolares, hacen lo que pueden y continúan un camino intelectual que no saben si es el correcto.
- Adquisición de hábitos inadecuados, porque no se les informa de que hábitos son los correctos.
- Ansiedad ante situaciones nuevas, puesto no se les ha educado en la resolución de problemas y por tanto en la resolución de situaciones nuevas.
- Retraso en aprendizajes de autonomía personal, ya que se tarda más en descubrir por uno mismo que es lo que funciona que cuando recibe un asesoramiento adecuado.
- Escasa iniciativa y bajo concepto de sí mismo, por los motivos anteriormente mencionados, ya que se sienten inseguros ante situaciones nuevas y no se sienten eficaces a la hora de resolver situaciones nuevas y/o problemáticas.

Educación punitiva, donde el educador ignora el comportamiento normal, sólo elogia lo excepcional y castiga la más mínima desviación. Las duras críticas y las descalificaciones de los padres o educadores transmiten pensamientos y emociones negativas y además perjudican la relación e interacción entre el educador y el educando (Royo, Prado y Maíllo, 2012).

La educación punitiva influye negativamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de la autonomía y de las habilidades personales de niños y adolescentes:

- El abuso de descalificaciones personales por parte de los padres o educadores podría provocar un esquema cognitivo negativo (Vázquez, Hervás, Hernangómez y Romero, 2010)
- Mal concepto de sí mismo y escasa autoestima, ya que les critican constantemente ante el más mínimo fallo.
- Ante los errores se culpabilizan y menosprecian, puesto que a lo largo de su aprendizaje les han culpado constantemente de sus errores y les han infravalorado, dado que el educador punitivo sólo considera bueno aquello que ha resultado perfecto o casi perfecto.
- Los niños y adolescentes sienten rencor hacia el educador, ya que carecen de su apoyo.
- Actúan adecuadamente por temor al castigo, debido al exceso de castigo en perjuicio del refuerzo positivo y la valoración de la persona en sí misma.

Educación asertiva, en la que se piensa que la persona tiene capacidades para adquirir ciertas habilidades que no vienen dadas en el nacimiento sino que hay que aprenderlas progresivamente. El educador orienta, guía, asesora, atiende al comportamiento normal y lo elogia, destaca lo excepcional, ignora pequeños errores y castiga desviaciones mayores. Facilita:

- Gran seguridad personal. Los educadores apoyan a los educandos, les facilitan los recursos y habilidades necesarias para resolver los problemas tanto personales como emocionales y evidentemente académicos. En este caso el educador le facilita estrategias al estudiante, le asesora sobre sus errores y sus aciertos, premiando estos últimos. Este asesoramiento supone un apoyo pero no una resolución de las tareas.
- Menor dependencia del medio, puesto que dispone de preparación para enfrentarse a él.
- Confían en sus posibilidades. Sus tutores le han apoyado y le han asesorado para que utilicen sus conocimientos y estrategias personales y emocionales de manera eficaz. Le han facilitan su propio autoconocimiento, informándole de sus cualidades y de sus déficits, cuando el estudiante no se ha dado cuenta por sí mismo.
- Progresan en los aprendizajes con la puesta en práctica de todos los elementos emocionales y cognitivos propios, junto con el asesoramiento del educador
- Excelente autoconcepto y gran autoestima porque se conocen a sí mismos y en su relación con el entorno en todas sus áreas (escolar, familiar, de amigos, laboral....)

4. Conclusiones

La educación asertiva facilita a la persona la posibilidad de tomar decisiones por sí misma, consiguiendo que tenga en cuenta sus propios derechos sin menospreciar los derechos de los demás, lo que proporciona en general un desarrollo eficaz de inteligencia emocional y por tanto menos posibilidades de fracaso escolar, puesto que se sienten seguros y eficaces a la hora de la resolución de las tareas escolares.

De hecho las personas que han recibido una educación asertiva y por tanto se les ha facilitado la posibilidad de desarrollar una educación emocional, suelen adquirir principios personales que se pueden perfectamente aplicar al área escolar. Las emociones del estudiante presentan una estrecha relación con su desarrollo cognitivo y su desempeño escolar.

A través de la educación asertiva se desarrollan las habilidades de confianza y seguridad en sí mismo, ya que los educadores facilitan las pautas adecuadas para el éxito y además refuerzan la evolución y la consecución de aprendizajes. El clima y funcionamiento sociofamiliar supone uno de los factores con mayor repercusión en el rendimiento académico (Robledo Ramón y García Sánchez, 2009). Una educación basada en el estilo asertivo ayuda al establecimiento de pautas y la aceptación de consecuencias y favorece por tanto además la adecuada atribución de los éxitos y de los fracasos de los niños.

Por otro lado, este estilo educativo tanto en la escuela como en la familia, proporciona límites consensuados, lo que potencia el autocontrol y la disciplina en los niños y adolescentes. La comunicación y el diálogo son elementos esenciales en la educación asertiva, puesto que a través de ellos se intercambia la información y las pautas, así como la retroalimentación que el educador proporciona a los educandos. La comunicación y la interacción positiva en torno a la atribución realista de los éxitos y fracasos de los niños son los pilares a través de los cuales se establece un estilo asertivo. Los estudiantes necesitan ser conscientes de los aspectos que dominan, aquellos que necesitan mejorar y aquellos en los que muestran dificultades. En el momento en que son conscientes de sus habilidades pueden poner en marcha las estrategias y técnicas necesarias para favorecer su desarrollo, tomando las dificultades como áreas de mejora, como fuente de aprendizaje.

Así, Goleman (1996) establece estos factores –autoconocimiento, confianza, autocontrol, disciplina, comunicación- como esenciales en la educación emocional y como factores determinantes en el éxito académico, ya que potencian la motivación al éxito, incluido el académico.

Confirma esta teoría Edel Navarro (2003), que establece la habilidad de inteligencia emocional “Aprender a aprender”, como una cualidad importante de cara a la autorregulación del aprendizaje y por tanto, potenciadora del éxito académico. Estudios recientes confirman que mejorando las habilidades de metacognición (autoconocimiento, autorregulación, autocontrol...) se facilita la asimilación consciente de los contenidos y aprendizajes, su interiorización y, por tanto, se mejoran los resultados académicos (Blasco y Allueva, 2010).

Giménez, Vázquez y Hervás establecen el conocimiento y la comprensión de las fortalezas del adolescente como uno de los factores e instrumentos para alcanzar el desarrollo vital y vocacional de la persona (2010).

Otros estudios analizan la inteligencia emocional, concretamente el optimismo y el pesimismo como variables relacionadas con el rendimiento escolar, así se determina el optimismo como una variable predictora del ajuste del alumno en sus actividades e interacciones escolares (Giménez Hernández, 2005), y por tanto en su rendimiento escolar.

Vemos por tanto cómo la educación familiar y escolar influye directamente en las habilidades emocionales de niños y adolescentes y cómo estas a su vez son factores directamente relacionados con la motivación hacia el estudio, la eficacia y el rendimiento escolar. (Figura 1)

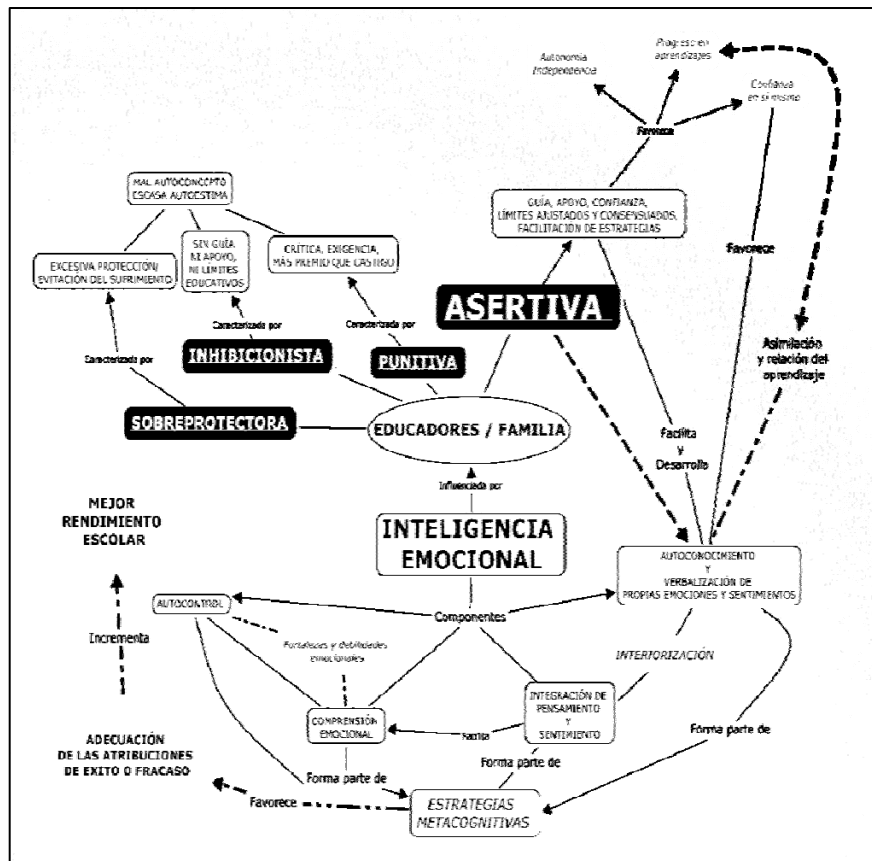


Figura 1

Finalmente, como conclusión final, se puede afirmar que es importante educar a los hijos y estudiantes según los siguientes principios asertivos (García Pérez y Magaz Lago, 1998):

1. Pensar de manera propia y diferente a los demás.
2. Actuar de modo diferente a como los demás
3. Estar triste cuando se pierde algo valioso y enfadarse cuando se sufre una agresión.
4. Elogiar y recibir elogios.
5. Equivocarse en algunas ocasiones, tomando la equivocación como fuente de aprendizaje.
6. Realizar las cosas de manera imperfecta.
7. No saber algo.
8. Decidir la importancia que tienen las cosas para uno mismo.
9. Estar alegre cuando se obtiene éxito.
10. Cambiar de opinión.

Finalmente, concluir con que la educación de los niños y jóvenes ha de basarse en la

libertad en combinación y coherencia con el respeto y la responsabilidad personal, tal y como expresa Frankl (1979) en su obra maestra: “la libertad no es la última palabra. La libertad es una parte de la historia y la mitad de la verdad. La libertad es la cara negativa de cualquier fenómeno humano cuya cara positiva es la responsabilidad”.

4. Referencias

- ALLUEVA TORRES, P. (2000): *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- BISQUERRA, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7-43.
- BLASCO, A. C. Y ALLUEVA, P. (2010). La metacomprensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3, 721-730. Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia (INFAD de Psicología).
- CUNNINGHAM, E.G., BRANDON, C.M., FRYDENBERG, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic skills. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15, pp. 369-381.
- EDEL NAVARRO, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol 1, 2.
- FRANKL, V. E. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA PEREZ, E. M. (2011). *PADEFES: Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático*. Bilbao: Grupo AlborCohs.
- GARCÍA PÉREZ, E. M. Y MAGAZ LAGO, A. (1998). *Ratones, dragones y seres humanos auténticos*. Bilbao: Grupo AlborCohs.
- GIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso*, 28, pp. 9-23
- GIMÉNEZ, M., VÁZQUEZ, C. Y HERVÁS, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, society & education*, 2, 2, pp. 97-116
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- HUÉ GARCÍA, C. (2004): Inteligencia emocional y prevención del maltrato de género. 2ª *Jornadas sobre violencia familiar*. Universidad de Zaragoza.
- MIRANDA-CASAS, A., PRESENTACIÓN-HERRERO, M., COLOMER-DIAGO, C., ROSELLÓ, B. (2011). Satisfacción con la vida de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estudio de posibles factores de riesgo y de protección. *Revista de Neurología*, 52 supl 1, pp. 119-126
- ROBLEDO RAMÓN, P. Y GARCÍA SÁNCHEZ, J-N., (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37, 1, pp. 117-128
- ROYO GARCÍA, P., PRADO NOVOA, C., MAÍLLO URONES, I. (2012). Variables fundamentales para el desarrollo positivo del menor. *Pulso*, 35 pp 13-29
- TORO TRALLERO, J. (2002). *Mitos y errores en la educación*. Bilbao: Grupo AlborCohs.
- VÁZQUEZ, C., HERVÁS, G., HERNANGÓMEZ, L. Y ROMERO, N. (2010). Modelos cognitivos de la depresión: una síntesis y nueva propuesta basada en 30 años de investigación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol.18, Nº 1 pp. 139-165.

54. Empatía y bienestar en unas colonias musicales

Diego Calderón Garrido

Josep Gustems Carnicer

Caterina Calderón Garrido

Universidad de Barcelona

1. Resumen

La oferta educativa no formal para niños y adolescentes, incluye propuestas que mezclan la música con las actividades de ocio como es el caso de las colonias musicales. La importancia que tiene en dichas colonias las relaciones interpersonales se refleja en el desarrollo de las competencias sociales, entre ellas la empatía.

En esta investigación reflejamos los datos obtenidos a través del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Dicho test ha sido aplicado a 182 participantes entre en 10 y 17 años en diferentes colonias musicales de Cantabria y Cataluña.

The non-formal educational offer for children and teenagers, includes proposals that mix music with leisure activities like music camps. The importance of interpersonal relations in this camps is reflected in the development of social skills, including empathy.

In this research is reflected the data obtained through the Test of Cognitive and Affective Empathy (TCAE).

This test has been applied to 182 participants between 10 and 17 years in different musical colonies in Cantabria and Catalonia

2. Introducción

La fusión entre la música y el ocio es una constante que ha acompañado a las sociedades, encontrando en la actualidad un crecimiento exponencial de las propuestas formativas que buscan añadir diversos aspectos de dicha fusión, interrelacionando la educación musical con la pedagogía del ocio. Entre esta oferta nos encontramos las colonias musicales, las cuales, a pesar de su tradición y sus beneficios educativos, siguen siendo desconocidas para gran parte de la sociedad musical.

Con una antigüedad de más de 45 años, en la actualidad podemos definir una colonia musical como la actividad que se desarrolla durante el periodo estival en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música colectivas de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia (Calderón, 2011).

En base a la descripción que acabamos de realizar de las colonias musicales, y teniendo en cuenta la característica de colectividad, tanto de las actividades musicales como de tiempo libre, observamos que las habilidades relacionadas con la empatía favorecerán una mayor calidad del trabajo colectivo (Goleman, 1995). Además de dicha colectividad en las actividades, nos encontramos ante un contexto de convivencia, característica intrínseca en unas colonias musicales, donde la empatía es una habilidad básica a la hora de favorecer esa misma convivencia, ya que ésta nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué es lo que están pensando, comprender las intenciones de los demás, predecir su comportamiento y comprender sus emociones. La empatía es, en definitiva, la destreza que nos permite interactuar eficazmente con la sociedad que nos rodea (Letourneau, 1981).

Además de esto, la empatía es importante en el estudio de la conducta humana, además de ser un aspecto clave de la inteligencia emocional que tiene múltiples aplicaciones tanto en el ámbito organizacional, clínico como social.

Por otro lado, esa interacción que acabamos de comentar permitirá a cada individuo sentirse integrado con sus iguales, lo que le aportará, entre otras cosas, un bienestar personal. De esta forma, la empatía pasa a ser un condicionante clave de cara al bienestar de cada persona (Souza Barcelar, 2009).

En cualquiera de los casos, el denominado bienestar subjetivo se relaciona directamente con la felicidad, siendo este a su vez un constructo fruto de la interacción de factores internos con circunstancias externas. Así por ejemplo, aspectos como la escala de valores de cada persona, las expectativas y aspiraciones y las relaciones con la gente que nos rodea, las cuales son a su vez un componente fundamental de la empatía, se nos muestran como parte esencial de dicha felicidad (Pérez Escoda, 2005).

3. Revisión del concepto de empatía

Si realizamos una breve descripción histórica de la empatía, observamos como la primera vez que se utilizó este concepto fue en el siglo XVIII por Robert Vischer con el término alemán *Einfühlung*, que se tradujo como “sentirse dentro de”. A la primera

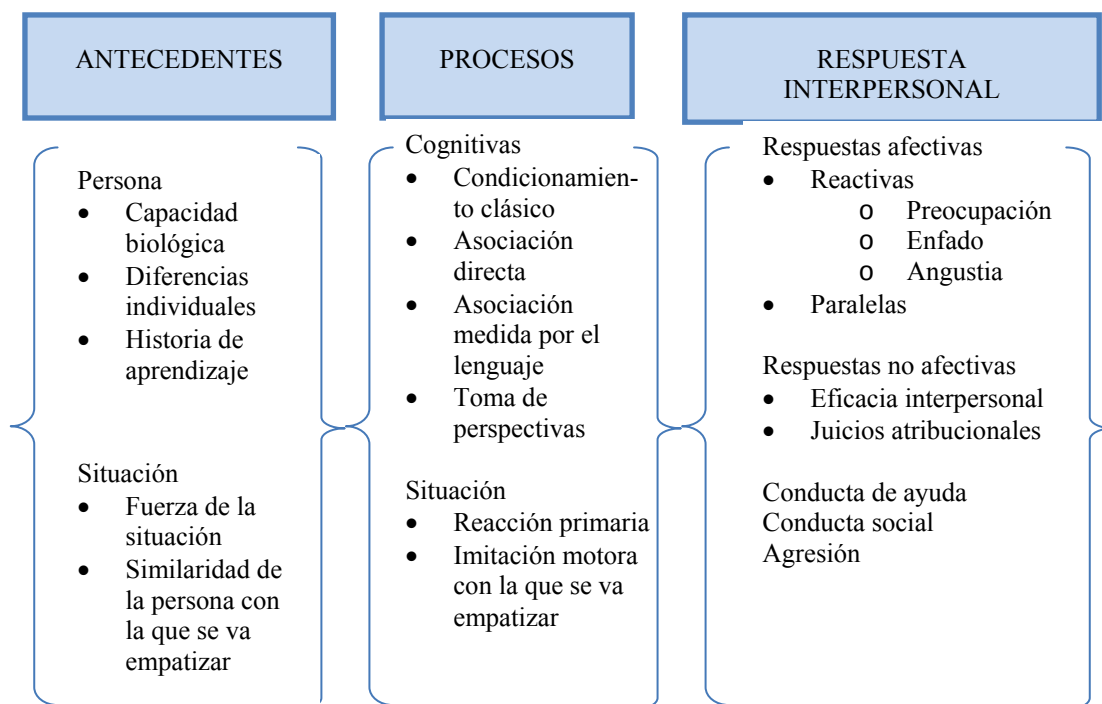
persona que se le atribuye el uso del término “empatía” fue a Titchener, valiéndose de la etimología griega *εμπαθεια* que hace referencia a la “cualidad de sentirse dentro” (Davis, 1986).

El estudio de la empatía se centra en una visión cognitiva, al considerar que la empatía consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (*cognitive role-taking*). Esta visión sitúa la empatía muy cerca del constructo de la Teoría de la Mente, definida por Gallagher y Frith (2003) como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones.

A finales de los años 60 empieza a consolidarse una visión diferente de la empatía que dará más importancia al componente afectivo que al cognitivo, tomando el sentido de afecto compartido o sentimiento vicario. Uno de los primeros autores en esta nueva concepción es Stotland (1969), quien la define como *la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción*. Por su parte, Hoffman (1987), tiene una visión de la empatía como la respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia. En la misma línea, Mehrabian y Epstein (1972) hablan de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente. Una aportación importante es la realizada por Wispé (1978), quien llamó la atención sobre la importancia de los estados emocionales positivos como un aspecto a incluir en el concepto de empatía. Este aspecto de la empatía ha sido estudiado recientemente por Royzman y Rozin (2006) con el término *symhedonia*. Estos autores consideraban la empatía como una disposición del individuo. Desde la perspectiva situacional, se entiende la empatía como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta (Batson, 1991). La concepción que acabamos de describir deja de lado el aspecto cognitivo de la empatía, y la entiende como una emoción que se manifiesta ante la presencia de estímulos situacionales concretos.

Por tanto, y como hemos visto, hasta los años 80, existían dos enfoques contrapuestos de la empatía: el cognitivo y el afectivo. Es a partir de este momento cuando se empieza a trabajar en la búsqueda de una definición integradora del término que englobe tanto a los componentes cognitivos como a los afectivos. En esa línea, Davis establece que la empatía es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes

aunque relacionados entre sí. Por un lado, dentro de la dimensión cognitiva distingue: *Fantasía*, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y *Adopción de perspectivas*, que es lo que se definió previamente como adopción de perspectiva cognitiva. En relación a la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: *Angustia empática*, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y *Aflicción Personal*, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro (Davis, 1996). En base a esto, Davis propuso el modelo organizacional para explicar los antecedentes, procesos y consecuencias de la empatía.



4. Muestra e instrumento utilizado para medir la empatía

De los diversos instrumentos desarrollados para medir la empatía, uno de los que muestra mayor fiabilidad y validez, además de estar desarrollado para población hispana es el **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**. Este test consiste en un cuestionario con 33 ítems subdivididos en 4 escalas:

- **Adopción de perspectivas:** evalúa la capacidad para la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales.
- **Comprensión emocional:** implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones e impresiones.
- **Estrés empático:** se refiere a la conexión con los estados emocionales negativos de los

demás.

- **Alegría empática:** registra la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas.

El instrumento ofrece puntajes diferenciados para cada sub-escala, así como un puntaje total de empatía (López-Perez, Fernández-Pinto y Abad, 2008).

Dicho test fue repartido en cinco turnos diferentes de dos colonias, una en Cataluña y otra en Cantabria, siendo rellenado por un total de 182 participantes entre 10 y 17 años durante el último día de cada colonia. Todos los test se realizaron presencialmente y fueron validados en el momento de su entrega, siendo analizados posteriormente mediante el programa estadístico SPSS. De esta forma, hemos garantizado la rigurosidad en la recopilación y recuento de resultados obtenidos. En todos los casos, los participantes que han formado parte de la muestra de colonias musicales seleccionadas, participaron voluntariamente en la investigación y firmaron el consentimiento informado.

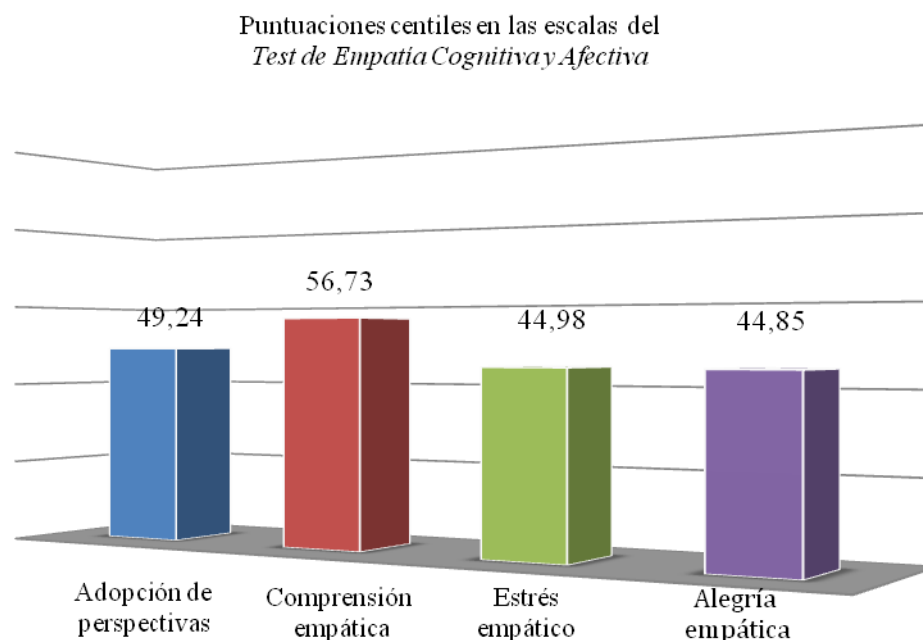
5. Descripción de las puntuaciones del *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*

Como podemos observar en el siguiente gráfico, los 182 participantes obtuvieron una puntuación global en el TECA de 48,21 (SD = 24,62) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una buena capacidad de autoregulación emocional.



En el siguiente gráfico, reflejamos como en función de las escalas los participantes obtuvieron un puntuación de 49,24 (SD = 27,37) en la escala de adopción de perspectiva; de 56,73 (SD = 25,75) en la escala de comprensión empática, de 44,98 (SD = 23,37) en la escala de estrés empático y de 44,85 (SD = 27,72) en la escala de alegría empática. En

general, los participantes mostraron puntuaciones más altas en comprensión empática y adopción de perspectivas, lo cual indica una buena comprensión de las necesidades de los compañeros, así como una buena colaboración entre ellos.



Si nos centramos en las diferencias en función del género, observamos como, en general, los mujeres presentan puntuaciones globales más altas en el TECA, media de 51,9 (SD = 25,2), que los hombres, media 41,9 (SD = 22,3). Las mujeres muestran mayor capacidad de regulación emocional que los hombres, diferencias que fueron estadísticamente significativas ($t = -2,6969$, $p = ,008$).

En función de las escalas, los hombres obtuvieron puntuaciones que van desde 36,7 (SD = 25,4) en la alegría empática hasta 55,3 (SD = 26,7) en la comprensión empática. Las puntuaciones de las mujeres oscilan entre 49,4 (SD = 27,9) en la adopción de perspectiva hasta 57,2 (SD = 25,2) en la comprensión empática. Tanto los chicos como las chicas mostraron mayor capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los demás.

Se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en estrés empático ($U = -3,702$, $p = ,0001$), en alegría empática ($t = -3,111$, $p = ,002$), y en el índice global de empatía ($t = -2,696$, $p = ,008$), es decir, las mujeres mostraron más capacidad empática que los hombres pero, esta mayor capacidad daría lugar a una implicación excesiva en los problemas y circunstancias de los compañeros, tanto para lo bueno como para lo malo. Las chicas podrían experimentar mayor alegría por las cosas buenas que les suceden a

sus amigos/as pero también sufrirían más con las cosas no tan buenas. No se hallaron diferencias entre ambos en adopción de perspectiva y comprensión empática.

Escalas del TECA	Hombres (n = 68)		Mujeres (n = 114)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Adopción de perspectivas	48,8	26,5	49,4	27,9	-,155	,877
Comprensión empática	55,3	26,7	57,5	25,2	-,553	,581
Estrés empático	36,9	21,2	49,7	23,3	-3,702	,0001
Alegría empática	36,7	25,4	49,6	28,1	-3,111	,002
Índice global de Empatía	41,9	22,3	51,9	25,2	-2,696	,008
^a t de Student (diferencias de medias)						
^b Significación estadística						

Tabla 1. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

6. Conclusión

Como hemos podido observar, la empatía es un aspecto clave a la hora de hablar del bienestar personal y, en definitiva, de felicidad, ya que dicha empatía es un factor influyente en nuestras relaciones con los demás y la interacción el medio social que nos rodea. En el caso de las colonias musicales, además, la convivencia constante, las actividades de grupo y las clases de música colectivas, suponen un espacio propicio para desarrollar la empatía, tal como hemos mostrado con los resultados obtenidos a través del *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. En dichos resultados, hemos reflejado como el alumnado de una colonia musical, se define como personas, en general, con una buena capacidad de regulación emocional y, por tanto, personas predispuestas a establecer unas buenas relaciones interpersonales, lo que les conducirá a un bienestar personal.

7. Bibliografía

BATSON, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- BISQUERRA, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- CALDERÓN, D. (2011). *Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas*. Barcelona: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20303>.
- DAVIS, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), 77-83
- GOLEMAN, G. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam. Trad. castellana de GONZÁLEZ RAGA, D. Y MORA, F. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HOFFMAN, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722
- LETOURNEAU, C. (1981). Empathy and stress: How they affect parental aggression. *Social Work*, 26, 383-389.
- LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I. Y ABAD, F. J. (2008) *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- MEHRABIAN, A. Y EPSTEIN, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- PÉREZ ESCODA, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y ROYZMAN, E. B. Y ROZIN, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6 (1), 82-93.
- SOUZA BARCELAR, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- STOTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 4, p.272.
- WISPÉ, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles* Nueva York: Academic.

55. La Inteligencia Emocional como factor protector de éxito en deporte de alto rendimiento

Amador Cernuda Lago

Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

En las últimas décadas se ha asistido a una revolución emocional que ha afectado a la Psicología, a la educación y a la sociedad. En general podemos observar un incremento de las publicaciones relacionadas con las emociones en Psicología una relevante implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional y la enorme difusión de la obra de Goleman (1995). La importancia de la IE radica en aprender a administrar las emociones para que éstas trabajen a favor de la persona y describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica y esta nueva concepción de la inteligencia se ha empezado a aplicar en ámbitos muy diferentes, educativos, profesionales.

El deporte es un fenómeno socio- cultural que se halla en constante evolución y transformación según los intereses de la sociedad. Actualmente el llamado deporte de competición o deporte profesional está en pleno auge, existiendo un importante interés en las investigaciones que puedan aportar información de cómo mejorar el rendimiento de los deportistas profesionales.

En este contexto es fácil tomar conciencia de la importancia que tiene que un deportista profesional trabaje adecuadamente la inteligencia emocional para mejorar sus resultados. La experiencia personal de trabajo en este entorno y la bibliografía internacional nos anima a profundizar el tema, numerosos estudios (Costarelli V, Demerzi M, Stamou D.(2009), Devonport, T. (2006, 2007), Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002), García, O.; Bekendam, N.; Díaz, G.; Burgos, S. (2012), Gucciardi, D. (2011), Lane, A. M., Devonport, T. J., Davies, K., Lane, H. J., Gill, G., & Diehl, C. (2007), Lane, A. M., & Wilson, M. (2011). Lane, A. M., Thelwell, R., & Devonport, T. J. (2009)., León, J., Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Domínguez, E. (, 2008),

Habiendo tenido una experiencia de más de tres décadas trabajando en deporte de alto rendimiento e interviniendo como psicólogo del deporte en seis ciclos olímpicos: Seúl 1988, Barcelona 1992, Atlanta 1996, Sidney 2000, Atenas 2004 y Pekín 2008, con sus

numerosos campeonatos del mundo que componen todos estos ciclos olímpicos, se ha podido conformar una base de datos que utilizamos como guía para la selección de talentos. Hemos podido localizar algunas variables presentes en todos los grandes campeones: ansiedad rasgo baja, factor cognitivo independencia de campo y la inteligencia emocional alta.

Hemos visto la diferencia entre los deportistas que, con una capacidad técnica y física similar, han logrado excelencia deportiva con la consecución de medallas a nivel olímpico y de campeonatos mundiales, y quien no lo ha conseguido, y uno de los factores que explica esta posibilidad de éxito es la inteligencia emocional. En los primeros años de trabajo utilizábamos para medir este factor diferentes cuestionarios, desde la adaptación al español del cuestionario de Seymour Epstein y empezamos a acumular datos que presentamos en este estudio.

El CTI es un valioso y efectivo instrumento de cara a la evaluación y predicción de muchas de las habilidades y reacciones adaptativas claves para el éxito en la vida, por medio del estudio de la inteligencia emocional. A través de la evaluación de los pensamientos diarios automáticos, constructivos o destructivos que las personas tienen, permite predecir un amplio conjunto de ámbitos tales como la eficacia en el puesto de trabajo, el éxito académico, la capacidad de liderazgo, la capacidad para afrontar el estrés, el ajuste emocional o el bienestar general físico y mental.

Dispone de tres niveles de generalidad, una escala global de pensamiento constructivo/destructivo, 6 escalas principales (con las formas básicas de pensamiento constructivo y destructivo) y 15 sub-escalas o facetas de las escalas principales que describen modos específicos, tales como: pensar positivamente, aferrarse a acontecimientos desafortunados del pasado, clasificar a la gente o a los hechos de modo categórico, o pensar en formas que favorecen o interfieren en una actuación eficaz.

La mejora de este tipo de inteligencia, aumentará la capacidad de un atleta para hacer frente a una serie de factores de estrés, antes, durante y tras una competición.

2- La inteligencia racional:

Es la que conocemos desde hace tiempo, la que hacía referencia al cociente intelectual o CI. Tradicionalmente se ha concedido más importancia a este tipo de inteligencia; sin embargo, se ha visto que un CI alto no garantiza el éxito en la vida, las relaciones, el trabajo y las situaciones competitivas, como es en el deporte. Hacen falta otro tipo de habilidades que son precisamente las relacionadas con la inteligencia experiencial. No

obstante, está avalado que un CI alto y una alta inteligencia experiencial siempre pueden ayudar a lograr un mayor éxito que un CI bajo y una alta inteligencia experiencial.

3- La inteligencia experiencial:

Se asienta en la experiencia vivida, es automática, preconsciente, rápida, fácil y está relacionada con las emociones y la personalidad. Se basa en aquellos pensamientos que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento de nuestra vida, y en modos más generales de ver el mundo, a nosotros mismos y a los demás, aprendidos en la infancia y a lo largo de nuestras vidas y experiencias y que forman parte de nuestra forma de ser; por ejemplo: "pienso que no se puede confiar en nadie" o "pienso que en el fondo todo el mundo es bueno". La inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional; es decir, si un acontecimiento sigue a otro, significa que el primero ha causado el segundo. Por ejemplo, cuando un deportista tuvo un gran éxito en una competición el día que se puso unos calcetines nuevos, después se ponía siempre esos calcetines cuando tenía una competición. Por supuesto, su mente racional le decía que eso era una tontería, mientras que su mente experiencial le estaba diciendo lo contrario. Por lo general, ambas mentes trabajan unidas, de modo que no nos damos cuenta de su existencia, excepto en los momentos en los que existen contradicciones entre ambas; es decir, cuando la cabeza nos dice una cosa y el corazón otra distinta.

Un ejemplo bastante aclaratorio al respecto, cuando un portero debe parar un penalti. En esta situación es muy importante que el portero sea capaz de controlar perfectamente sus miedos, emociones o pensamientos negativos, ya que pueden provocar una mala acción por su parte como es precipitarse a parar el balón antes de tiempo. Otro ejemplo es el de un corredor de larga distancia que debe ser capaz de motivarse para continuar corriendo cuando está físicamente agotado. En este sentido, es fácil entender la relación que existe entre la inteligencia emocional y el deporte.

Las escalas que más información útil nos referencian del CTI son la PCG y la EMO.

La PCG Pensamiento constructivo global, es una medida bipolar que incluye elementos de todas las escalas, es una buena medida de la inteligencia experiencial y de la inteligencia emocional. Los sujetos con altas puntuaciones en esta escala tienen una estructura de pensamiento flexible adaptan sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones, esta característica es especialmente importante en el

pensamiento constructivo y lo diferencia de test de estrategias de afrontamiento como el optimismo y la disculpa, y de tests de emociones como la felicidad, la tristeza o la ira, que en ocasiones ofrecen resultados equívocos, porque lo que en ciertos momentos es adaptativo no lo es en otras circunstancias. No siempre es apropiado ser optimista, sentirse libre de culpa, o ser feliz. En ciertas circunstancias hay que ser pesimista, asumir la culpabilidad y sentirse desgraciado. Aunque las personas con características de pensador constructivo usualmente son optimistas, no son optimistas ingenuos y son pesimistas cuando las situaciones exigen cautela. Actúan con decisión cuando es posible el control, y son capaces de aceptar lo que es incontrolable sin angustia ni ansiedad desmedida. Otra característica importante de los que obtienen una puntuación alta en esta escala es que se aceptan bien a sí mismas, establecen con facilidad relaciones gratificantes, concediendo a los demás el beneficio de la duda, a excepción de que existan razones de peso para ser suspicaces, y aún en estos casos no juzgan a la gente como buena o mala, sino que atribuyen a sus conductas el calificativo de eficaces o ineficaces para la consecución de una finalidad concreta, en definitiva muestran el potencial de la inteligencia emocional.

El pensamiento constructivo global correlaciona positivamente con prácticamente todas las medidas de rendimiento y ajuste favorables que han sido investigadas, y contrariamente correlaciona negativamente con las medidas de rendimiento y ajuste insatisfactorio. Es interesante señalar que no correlaciona con la inteligencia racional, se relaciona positiva y directamente con el rendimiento intelectual. Sirve para medir la habilidad de hacer un uso eficaz del potencial intelectual, pero a diferencia de los test de inteligencia no es una medida de ese potencial.

Otra escala de gran utilidad en el estudio de los deportistas de alto rendimiento, es la escala EMO, Emotividad. Las personas que tienden a tener alta puntuación en esta escala, son capaces de enfrentarse a las situaciones potencialmente estresantes considerándolas como un desafío y por tanto experimentan ante ellas menos estrés que las personas que puntúan bajo y las afrontan con temor. Estos individuos se aceptan tal como son, no se toman nada de forma personal y no son vulnerables a los errores, rechazos y críticas de los demás. No les afecta el recuerdo de las problemáticas pasadas, ni les preocupan las futuras y las presentes las afrontan con naturalidad sin reacción excesiva. Cuando tienen procesos negativos piensan de manera constructiva el modo de afrontarlos, tienden más a evitar los pensamientos negativos que a potenciar los positivos, suelen ser centrados, tranquilos, joviales y entusiastas. Existe una elevada

relación negativa entre emotividad y diversas medidas del neuroticismo, una débil emotividad es un componente cognitivo del neuroticismo, y una relación altamente positiva con la inteligencia emocional.

La naturaleza de la emotividad medida con esta escala se manifiesta en sus facetas la Autoestima, Capacidad de sobreponerse a experiencias desagradables pasadas, Tolerancia a la frustración e Impasibilidad.

La faceta de Autoestima mide el grado en que los sujetos tienen una autoestima elevada, y una actitud favorable hacia sí mismos. Un elemento clave de esta escala es soy tolerante con mis errores porque creo que son una parte necesaria del aprendizaje.

La faceta Tolerancia a la frustración mide el grado en que los individuos tienden a no sobrestimar la mayoría de las experiencias desfavorables y la faceta capacidad de sobreponerse indica el grado en que los individuos no se obsesionan y bloquean con los acontecimientos negativos

La faceta Impasibilidad indica en qué grado las personas son flexibles y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, los rechazos y la desaprobación.

La escala EFI, Eficacia, es una escala bipolar que mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Los sujetos que puntúan alto en esta escala, tienden a ser optimistas, entusiastas, enérgicos y fiables. Son de una tendencia rápida en actuar pero no son impulsivos, se toman su tiempo en planificar cuando es necesario realizarlo. Son personas que aceptan bien a los demás, no guardan rencores y mas que juzgar a los demás, juzgan los resultados de formas específicas de comportamiento, buscan siempre soluciones realistas a los problemas. Esta escala, se relaciona positivamente con el rendimiento académico, más en estudios universitarios que en enseñanza media, y no se relaciona con el potencial académico tal como lo miden los test de inteligencia, sus facetas en el test son el pensamiento positivo, la actividad y la responsabilidad.

El Pensamiento positivo, es pensar favorablemente, de forma realista, mide contrariamente a la escala de Ilusión que se orienta de forma irreal, a esos pensamientos favorables. Puntuar alto en este factor equivale a enfatizar el aspecto positivo de las situaciones, y convertir las labores desagradables en lo menos gravosas posibles.

La Actividad hace referencia a la tendencia a enfrentarse a acciones efectivas cuando uno se encuentra con problemas, en vez de obsesionarse en cómo proceder y dar largas al proceso. Los individuos que puntúan alto intentan hacer lo mejor posible en casi todas las situaciones, les agradan los desafíos, no abandonan fácilmente ni se desaniman

con los fracasos, intentan aprender de ellos, son personas que prefieren actuar que quedarse pensando, quejándose o lamentando la situación.

La faceta de responsabilidad se solapa en gran medida con Actividad, pero contiene elementos diferenciadores que se refieren al interés en la planificación y a la reflexión con atención.

Otras medidas que ofrece el CTI, son RIG, Rigidez, las puntuaciones altas en esta escala son de personas que tienden a ver el mundo en blanco y negro, con tendencia a agrupar los hechos y las personas en amplias categorías tienden a las soluciones simplistas y a los prejuicios. A nivel positivo la Rigidez facilita la acción y las decisiones rápidas. Correlaciona significativamente con medidas de ira, neuroticismo, introversión, depresión, escasa afabilidad y afecto mínimo hacia los demás, en menor grado se relaciona también con baja inteligencia.

Las facetas medidas por el test CTI de Rigidez, son Extremismo, Susplicia e Intolerancia.

Otros aspectos que mide el CTI, que se relacionan a nivel deportivo con variables importantes explicativas de las atribuciones de los resultados, los tipos de motivación son SUP, Pensamiento supersticioso, ESO, Pensamiento esotérico e ILU, Ilusión. La escala SUP evalúa el grado en que la persona se aferra a supersticiones privadas, no incluye las supersticiones tradicionales que se integran en la escala de pensamiento esotérico. Esta escala se asocia fuertemente con el pesimismo, los que puntúan alto se orientan preferentemente a defenderse de las amenazas más que a buscar la felicidad, además del citado pesimismo, se relaciona con las sensaciones de desesperanza y la depresión, correlaciona fuertemente con situaciones de depresión y consumo de sustancias tóxicas, alcohol y drogas.

Pensamiento esotérico, indica el grado en que las personas creen en fenómenos extraños, mágicos, paranormales científicamente cuestionables, las puntuaciones altas indican carencia de pensamiento crítico y excesiva atención a las intuiciones. Tiene una correlación negativa con inteligencia y calificación académica.

Ilusión, da referencias del grado en que un individuo es optimista sin fundamento. Hay que distinguir ILU de la faceta pensamiento positivo de la escala de eficacia, que representa un optimismo razonable y adaptativo. Las puntuaciones altas tienden a asociarse con visión simplista y la evitación de realidades desagradables. Las facetas de esta escala son Euforia, Pensamiento estereotipado, e Ingenuidad.

Finalmente el CTI ofrece dos medidas de referencia Deseabilidad y Validez. Las puntuaciones T superiores a 70 en Deseabilidad e inferiores a 30 en Validez, invalidan la aplicación del instrumento, casos en los que habría que repetir la prueba. La escala de Deseabilidad es una medida del grado en que la persona presenta una descripción favorable de sí misma que resulta irreal. La escala de validez muestra información sobre el cuidado puesto en las contestaciones y los errores de comprensión.

Todas las variables descritas, afirman porque venimos utilizando esta prueba para medir Inteligencia Emocional, desde 2001 que TEA ediciones realizó la adaptación española de este Inventario construido por Seymour Epstein en 1987. Otras formas de medir la Inteligencia emocional, incluso algunas desarrolladas muy meritoriamente para el ámbito deportivo, no nos han resultado tan útiles y válidas. Dado que uno de nuestros intereses en la medida de la Inteligencia Emocional ha sido utilizarla en el proceso de selección de talentos para la formación de los equipos nacionales que iban a competir en diferentes Juegos Olímpicos, dada la responsabilidad y precisión que ello requería necesitábamos una prueba de fiabilidad y validez contrastada que nos garantizara rigurosidad en el proceso. Desde 1988 hemos utilizado una traducción propia de esta prueba que nos ha permitido hipotetizar, y desde 2001 que existen datos para la población española, hemos podido constatar con rigor que la Inteligencia Emocional es una de las variables fundamentales que explican la capacidad de éxito de un deportista de alto rendimiento, junto con otros dos factores que de alguna forma están relacionados, la ansiedad rasgo medida con el test STAI de Spielberger, y el estilo cognitivo Independencia de Campo, surgido a raíz de las investigaciones que sobre percepción de la verticalidad realizaron Witkin y Asch a finales de la década de los 40, y que derivó en un modelo explicativo de las diferencias individuales basado en la diferencia orgánica. La dependencia independencia de campo con dos polos, uno de los cuales es la Independencia de campo que caracteriza personas con una tendencia reestructuradora, analítica. Es uno de los estilos más y mejor estudiados desde que fuera descubierto en los años 40 por H.Witkin y Solomon Asch (1948). Estos autores estudiaban la orientación en los pilotos de aviación y encontraron que algunos necesitaban tomar como referencia el suelo para saber si se encontraban nivelados respecto de él; otros no necesitaban tal referencia, priorizando información de su propio cuerpo como la vestibular relacionado con la gravedad. Así, sugirieron que las personas se pueden clasificar según el grado en que son dependientes de la estructura del campo visual que las rodea.

El modelo dependencia-independencia de campo desarrollado por Witkin, considera la posibilidad de conocer el estilo cognitivo de los participantes a partir de la percepción de una figura enmarcada en un campo (por ejemplo un marco). La percepción de la figura puede ser en función del campo o no en función del campo. Los instrumentos de medición más conocidos sobre este modelo son el EFT y el GEFT.

Para desarrollar estas pruebas se comenzó planteando situaciones en las que se pudieran separar los estímulos visuales y los vestibulares. En la primera experiencia se inclinó el campo de referencia visual sin modificar la influencia gravitacional para lo que se crearon el test del marco y la varilla (RFT: Rod and Frame Test) y del test de ajuste corporal (BAT: Body Adjustment Test). En el RFT, se solicitaba al sujeto colocar en posición vertical una varilla giratoria, que se encontraba en el centro de un marco luminoso inclinado. En el BAT, el sujeto debía ajustar la silla en la que estaba sentado respecto de la posición vertical, mientras la habitación misma, junto con todos los objetos que contenía, se encontraban inclinados.

En los estudios realizados en los ciclos olímpicos, Seúl 1988, Barcelona 1992, Atlanta 1996, Sidney 2000, Atenas 2004, Peking 2008 y Londres 2012, hemos podido comprobar la importancia que tiene la inteligencia emocional, en la posibilidad de alcanzar el éxito en los deportistas de alto rendimiento, pero hemos comprobado que este factor no solo es importante en los deportistas, también en los técnicos que los dirigen, e incluso en los directivos que realizan funciones gestoras en las Federaciones que son la base del sistema deportivo español. Hemos podido conocer como testigos directos estas dinámicas en varios deportes, aunque el que utilizamos como ejemplo por nuestra especial participación en su evolución es la Gimnasia española, que conocimos en los década de los 80 y hemos podido estudiar minuciosamente hasta la década actual, y podemos concluir que la explicación del proceso histórico de los resultados de esta disciplina están completamente relacionados a la inteligencia emocional. El despegue se produjo en el ciclo olímpico de Barcelona 92, se consolidó en los siguientes ciclos y la decadencia llegó con los cambios en los estilos de dirección de los diferentes presidentes y las diferentes formas de organizar las responsabilidades. El gran avance de la gimnasia española que llegó a ser histórico tuvo lugar con unos estilos de dirección protagonizados por gestores que tenían inteligencia emocional y supieron rodearse de técnicos responsables con un alto nivel en este factor , especialmente uno que marco un antes y un después, y el desmoronamiento se empezó a producir cuando las riendas las tomó un responsable con muy baja Inteligencia

emocional que se rodeó de responsables del mismo nivel, obstaculizando la acción de los que quedaban y llevando al deporte a cotas de resultados previas a la década de los ochenta cuando la presencia de esta disciplina deportiva era desconocida en el ámbito internacional, salvo alguna anécdota. Por ello pensamos que la inteligencia emocional, también debe correlacionar con honestidad, una variable a investigar. No queremos entrar en polémicas, pero es importante dejar constancia de esta observación, para investigaciones futuras.

Dentro del ámbito deportivo, uno de los objetivos a determinar por la psicología, es el de dotar al atleta de recursos para hacer frente a demandas psicológicas derivadas de la competición y el entrenamiento, a fin de que consiga aumentar su rendimiento y disfrutar más de su actividad deportiva

Esta relación entre práctica deportiva e Inteligencia Emocional, asocia la inteligencia emocional con los estados psicológicos, lo que sugiere que puede haber una clave en la diferencia de la persona, la cual explica porqué algunos deportistas como nadadores o corredores, responden a episodios repetidos de ejercicio duro, mejor que otros (Lane y Wilson, 2011).

Diferentes investigaciones soportan esta línea de razonamiento. Costarelli y Stamou (2009), encontraron diferencias en Inteligencia Emocional entre yudocas y sujetos sedentarios, siendo los primeros los que obtenían puntuación más alta en Inteligencia Emocional. Lane, Thelwell, Lowther, Devonport (2007) estudiaron la relación entre Inteligencia Emocional y las habilidades psicológicas en 54 atletas, mostrando que las personas que presentan un uso frecuente de las habilidades psicológicas, también presentan fuertes percepciones de la Inteligencia Emocional.

En concreto, en el deporte de la natación, existen determinadas variables y factores, los cuáles, pueden llegar a disminuir la capacidad de rendimiento; entre otros, el estado de ánimo, nivel de activación o arousal, exceso de ansiedad antes de competir, falta de motivación y de autoconfianza, falta de concentración, exceso de preocupación y sufrimiento, falta de apoyo social percibido, (ya que puede existir un apoyo social real pero que el deportista no lo perciba como tal) y de autocontrol emocional.

Con el fin de evitar estas situaciones, el objetivo es que estos deportistas, sepan manejar sus emociones, mediante una organización temática que comienza con el autoconocimiento, autoconcepto, continúa con la autoconfianza y finaliza con la resolución de problemas. El reconocimiento de las emociones más comunes en el deporte, la estructuración cognitiva, la regulación emocional y el autocontrol, tienen el

objetivo de que el deportista sea capaz de adquirir la capacidad de anticipar y evaluar los resultados de sus emociones negativas y positivas, Gran parte del entrenamiento psicológico para deportistas de alto rendimiento radica en la mejora de la inteligencia emocional.

Objetivos

Conocer el papel que juega la inteligencia emocional en el alto rendimiento deportivo

Procedimiento (Metodología Experimental)

Se ha estudiado una muestra de 700 deportistas de alto rendimiento, de los que aproximadamente el 10% han obtenido medallas en Juegos Olímpicos, Campeonatos de Europa y del Mundo.

Una vez analizados los sujetos con el test CTI, el Inventario de Pensamiento Constructivo de Seymour Epstein, que aporta una medida de la inteligencia emocional, de las escalas son adecuados. Además, de la aplicación de la técnica factorial, la validez del constructo del CTI se apoya en una gran variedad de estudios, tales como las relaciones de las escalas con tests de personalidad, conducta observada en laboratorio, tests de inteligencia, éxito en el trabajo, bienestar emocional y físico. Con la excepción de la escala de pensamiento supersticioso, el CTI posee una alta validez factorial tanto a nivel de elementos o escalas como de facetas. Posteriormente los datos son analizados con el programa SPSS

4.Resultados

Una vez analizados los datos recopilados encontramos diferencias significativas entre los deportistas que han alcanzado el estatus de alto rendimiento, los que se puede decir que han alcanzado el éxito, medido en medallas con respecto a la población normal en las siguientes variables medidas por el CTI

En la Escala de PCG, Pensamiento constructivo global , los 700 deportistas de alto rendimiento, muestran una puntuación media de 119,17 con una dt de 11,13, los 70 deportistas con medallas campeonatos internacionales tienen una media de 127,11 con una dt. 10,37.

En la Escala EMO Emotividad, los 700 deportistas de alto rendimiento obtienen una puntuación media de 85,54 con una dt. 13,41 y el grupo de 70 medallistas una media de 87,66 con una dt de 11,03.

En la escala EFI, eficacia, los 700 deportistas analizados muestran una media de 65,07 con una dt de 7,11, los 70 medallistas una media de 68,07 con una dt de 7,27.

5.Conclusiones

La inteligencia emocional es un factor fundamental para la consecución del éxito, en este caso estudiado en el mundo del deporte de alto rendimiento. Donde los sujetos estudiados muestran una elevada puntuación en los factores de Pensamiento constructivo global, emotividad y eficacia. Es un factor a tener en cuenta en los programas de selección de talentos deportivos, permite predecir la capacidad de éxito.

6.Discusión

En base a los resultados obtenidos del análisis de datos realizado, queda constatada la importancia que tiene la inteligencia emocional para alcanzar el éxito y para llegar a la elite profesional de esta actividad. También este factor sirve para explicar porqué algunos sujetos con potencial técnico excelente y que generan grandes expectativas en los técnicos, no logran alcanzar los resultados esperados, y por qué algunos equipos con componentes potencialmente ganadores, por tener un líder con inteligencia emocional baja no consiguen alcanzar sus objetivos. El laboratorio de la realidad que nos aporta el mundo del deporte nos permite ver los desenlaces que en la vida tiene gestionarla con este factor o sin él.

Un porcentaje elevado de deportistas con éxito muestran una inteligencia emocional elevada. La importancia que tiene que un deportista profesional trabaje adecuadamente la inteligencia emocional para mejorar sus resultados es evidente. Entendiendo inteligencia emocional como aquellas habilidades entre las que destaca el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Los psicólogos del deporte y del alto rendimiento, y los técnicos deportivos deben procurar estimular su desarrollo. Es un aspecto del que valerse en la selección de talentos deportivos y en la formación de equipos de gestión para alcanzar objetivos.

7.Referencias

COSTARELLI V, DEMERZI M, STAMOU D. (2009). Disordered eating attitudes in relation to body image and emotional intelligence in young women. *J. Hum Nutr Diet*, .22 (3), 239-45

- DEVONPORT, T. J. (2006). Emotional intelligence and the coping process amongst adolescent populations: A case study of student athletes. In Lane, A.M. (Ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement and applied issues* (165-186). Hauppauge, NY: Nova Publishers
- DEVONPORT, T. (2007). Emotional intelligence and the coping process amongst adolescent populations: A case study of student athletes. *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues*, 167-118.
- ECCLES, J. S. Y WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals». *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132
- EPSTEIN, N. (2001). CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional. Madrid: TEA.
- GARCÍA, O., BEKENDAM, N., DÍAZ, G., BURGOS, S. (2012). Inteligencia emocional y práctica deportiva: un estudio entre nadadores y sujetos sedentarios. *Kronos: la revista científica de actividad física y deporte*, Vol. 11(1), Enero-Junio 2012, artículo 213. Recuperado el 10 de Abril de 2013, desde <http://www.revistakronos.com/kronos/index.php?articulo=213>
- GARCÍA, O. Y BURGOS, S. (2012) Relationship between Physical Prowess and Cognitive Function. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 15, Nº 1, 29-34
- GOLEMAN, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona España. Editoria: Kairos.
- GOLEMAN, D. (1995) Emotional Intelligence. New York: Bantam Books (traducción castellano: Kairós, 1996).
- GUCCIARDI, D. (2011). The relationship between developmental experiences and mental toughness in adolescent cricketers. *Journal of sport & exercise psychology*, 33(3), 370.
- LANE, A.M., DEVENPORT, T.J., DAVIES, K., LANE, H.J., GILL, G., Y DIEHL, C (2007). Anger emotional intelligence, performance and interventions. In Elana I. Clausen *Psychology of Anger* (pp 235-256).
- LANE, A. M., Y WILSON, M. (2011). Emotions and trait emotional intelligence among ultra-endurance runners. *Journal of Science and Medicine in Sport*.
- LANE, A. M., THELWELL, R., Y DEVONPORT, T. J. (2009). Emotional Intelligence and Mood States associated with Optimal Performance. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(1), 67-73. <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/issue/current>
- LÉON, J., NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J. Y DOMÍNGUEZ, E. (2008). Un estudio exploratorio de las relaciones entre la inteligencia emocional percibida del entrenador y

la percepción del clima motivacional. Comunicación presentada en el II Congreso Sociedad Iberoamericana De Psicología Del Deporte, Santander

SALOVEY, P., Y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.

SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., SIMUNEK, M., MCKENLEY, J., Y HOLLANDER, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.

VAN ROOY, D. L., Y VISWESVARAN, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95

56. La educación emocional en la familia.

Manuel Javier Cejudo Prado

Facultad de Educación. Universidad de Ciudad Real

Presentación

La importancia de la familia en el proceso de socialización de los niños es una realidad incuestionable. Las diferentes reformas y leyes educativas que históricamente han sido implantadas en nuestro país destacan a la familia como primer contexto donde la infancia se desarrolla y educa. Por lo tanto, la familia debe fomentar el desarrollo integral de la personalidad de los niños.

Este desarrollo integral debe abarcar aspectos cognitivos, psicomotores, sociales, afectivos y, evidentemente también emocionales.

La finalidad principal de esta comunicación se centra en la presentación de un programa de formación sobre Inteligencia Emocional dirigido a familias en el marco de una Escuela de Padres y Madres en un centro educativo. Esta iniciativa pretende evaluar el impacto que estos programas de formación tienen sobre los destinatarios de este tipo de intervenciones.

El programa propone dos tipos de evaluaciones; por un lado, una evaluación de los resultados obtenidos mediante instrumentos que estiman la inteligencia emocional de los participantes antes y después de la implementación del programa; por otro lado, una evaluación del propio proceso de diseño y desarrollo del propio programa.

Abstract

The importance of the process of socialization in children is an unquestionable fact. The different reforms and educational laws that have been historically introduced in our country emphasise the role of the family as the first context in which childhood is developed and educated. For this reason, the family must promote the integral development of children's personality.

This integral development must include cognitive, psychomotor, social and affective aspects, and obviously emotional traits as well.

The main aim of this speech is focused on the presentation of a training program about Emotional Intelligence addressed to families in the context of a School of Parents in an

educational centre. This initiative is meant to assess the impact of this kind of training programs on the subjects of this type of intervention.

The program puts forward two kinds of evaluation; on the one hand, the assessment of the results obtained through instruments that estimate the participants' emotional intelligence before and after the implementation of the program; on the other hand, the evaluation of the process of design and development of the program itself.

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 conceptualización 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.

3.1. 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).

3.2. 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.

3.3. 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 formación 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.

Tabla 1. Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)

(Extraído de Extremera Pacheco, 2004)

3. LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO. INTELIGENCIA EMOCIONAL.			
Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo sobre emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando nuestras emociones y la consideración de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos reflexivos a los problemas y las de los otros y reconocerlas.
4. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.			
Habilidad para identificar nuestras propias emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Habilidad para identificar emociones en otras personas, las relaciones entre las emociones y el lenguaje, sonidos y diferentes situaciones a las que obedecen.	Habilidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y comprender emociones complejas y/o asociadas a los mismos.	Habilidad para discriminar entre expresiones honestas y deshonestas de unos estados emocionales a otros.
2. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO.			
1. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES.			

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.
6ª	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-postest 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*
Inteligencia emocional como rasgo de personalidad (-Identificación emocional. - Claridad emocional. -Reparación emocional	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004)
Inteligencia emocional como capacidad Identificación emocional Facilitación emocional. Comprensión emocional Regulación emocional. IE total.	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0;Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005)

Tabla 3. Variables dependientes e instrumentos.

5. Conclusiones.

Podemos concluir con las diez recomendaciones (o criterios) fundamentales que convendría 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 generalización 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-experimentales rigurosos e instrumentos fiables/válidos.

Referencias bibliográficas

- 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). “Desconócete 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” (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (2003). “Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional”. Valencia: Promolibro.

57. El miedo en futbolistas jóvenes

Lorena Cos San Higinio

Psicóloga del Club Deportivo Oliver, Zaragoza.

1. Introducción

El miedo se entiende como la reacción emocional de un individuo a una situación de peligro o amenaza que hace que nos anticipemos al mismo. El poder dominarlo o controlarlo ya que nunca desaparece al igual que la ira u otras emociones negativas, es una habilidad de la inteligencia emocional que nos ayudará a poder gestionarlo de una manera adecuada.

Los principales síntomas que podemos observar que acompañan a la aparición del miedo son a nivel orgánico: aceleración del pulso, dilatación de las pupilas, aumento del ritmo respiratorio, temblor, aumento del tono muscular, falta de aire, sudoración, perturbación del sueño, problemas estomacales, deseos de vomitar y falta de apetito. A nivel conductual: pasividad, falta de seguridad y agresividad, por último a nivel motriz: movimientos sin coordinación, torpes, pérdida de técnica, falta de adaptación, calambres y tensión. El organismo moviliza todos sus recursos para afrontar las exigencias de una actividad mayor, hace que utilicemos nuestras fuerzas de reserva y mejoremos nuestros rendimientos.

¿Qué ocurre en el mundo del deporte y en especial en el fútbol? Hoy en día, en la sociedad actual en la que vivimos, el miedo parece ser el común denominador de la vida; miedo que también aparece en el deporte y el juego, en niños y jóvenes. Los miedos pueden tener una base común en todos los deportistas, pero el universo del fútbol es único y tiene una casuística especial por todo lo que le rodea: en concreto y como principal variable, la presión a la que están sometidos desde bien pequeños por los núcleos familiares y por los resultados. Los miedos aumentan a mayor presión y disminuyen a mayor confianza, es una emoción que se puede cargar y descargar, si nos surge y le dejamos que se quede, nos asusta, si pensamos mucho sobre las posibles consecuencias desagradables que tiene, se hace cada vez más grande, y al mismo tiempo si lo descartamos se hace pequeño hasta que finalmente desaparece. Ya se sabe que cuando uno le tiene miedo a algo hay una huida, por lo que pierde el objetivo principal y en consecuencia el control del mismo.

Hemos llegado a un punto en el que el fútbol mueve y arrastra tanto, a nivel económico, social, mediático etc., que queremos crear pequeños Messi o Cristiano, y como tal, el entorno se comporta de la misma manera viendo un Benjamín que un partido de profesionales. Esto trae una serie de consecuencias, entre las que podemos destacar las siguientes: no trabajar la tolerancia a la frustración y crear falsas expectativas a niños muy pequeños que crecen creyendo que van a ser futuros futbolistas profesionales, priorizando otros intereses y/o dejando de lado el interés por los estudios, incluso a veces motivados por los padres, lo que explica la alta incidencia de escaso o nulo interés por los estudios de los jugadores de fútbol base.

Soñamos con un fútbol que, siendo serio, no se vuelva grave. La seriedad no necesita del miedo. Por fundamentales que sean los conceptos deportivos que se deben aportar, su importancia efectiva reside en el modo en que los jóvenes aspirantes a deportistas de élite los asimilan y los incorporan a su forma de entender y practicar su propio juego.

2. Objetivos

Que los niños aprendan a detectar qué les alegra o entristece, qué les enfada y porqué y transformar la rabia o el miedo en algo positivo es fundamental. Controlar positivamente sus emociones o re-direccionarlas de manera que no influyan negativamente en el gesto deportivo es un gran trabajo.

La forma de contra atacar el miedo dependerá en primer lugar de la edad de quién lo sufre. Si se trata de un niño necesitará sentir la protección de los adultos y conocer las razones por las cuales no debe temer lo que teme, mientras que cuando se trata de un adulto, es necesario aprender a controlar nuestros procesos de pensamiento.

La inteligencia emocional se puede aprender y así controlar emociones tan significativas en el mundo del deporte como la ansiedad, las presiones, los miedos y la agresividad, que muchas veces son perturbadoras y merman el rendimiento deportivo.

2.1 Analizar lo que temen los futbolistas. Este es el primer paso para ayudarlos a poner palabras a lo que sienten y piensan, a hacer conscientes sus temores: reconocer, identificar y controlar los miedos reales o imaginarios por los que pasan niños y adolescentes en etapas formativas a lo largo de todas las temporadas y en clubes de toda España. Jugar al fútbol empieza siendo una diversión pero a veces pasa a ser un entorno donde nacen inseguridades. Miedo y diversión lúdica son dos conceptos separados por

gran distancia pero, en ocasiones, el miedo produce sensaciones que nada tienen que ver con la alegría, la diversión, la espontaneidad y la creación.

2.2 Analizar las maneras de responder ante el miedo en futbolistas jóvenes planteando preguntas. A veces se prefiere sufrir antes que cambiar y muchos jugadores se quedan en expresiones como “*no tengo confianza*”, “*tenemos miedo*” y no hacen nada por salir de ahí, quedándose en su zona de confort ya que les resulta más fácil.

2.3 Establecer las medidas que se pueden tomar para contrarrestar el miedo partiendo de que el hecho de reconocer los miedos sin sentirse vulnerables ni débiles, es el primero para poder trabajarlo. Se ha de trabajar la idea de que ser vulnerable es ser humano y maduro, en un contexto donde es altamente valorada la masculinidad en el fútbol, son estereotipos que han de ir cambiando, en beneficio de los propios futbolistas, tener miedo es humano y saber gestionarlo te engrandece, como persona primero y como deportista después.

3. Contexto de aplicación

El contexto donde he investigado ha sido el Club Deportivo Oliver, Zaragoza, que es un club de fútbol base con 297 jugadores, 72 técnicos, 20 equipos y 9 categorías situado en el homónimo barrio zaragozano. La finalidad del club es el deseo de desarrollar una evolución integral del deportista. Con tal propósito se contrató para trabajar a una psicóloga en la temporada 2011-12. Desde el primer día he trabajado con entrenadores, jugadores y padres creando una nueva filosofía de trabajo (véase Lorena Cos, 2013: 101-113), lo cual ha facilitado que en esta última temporada 2012-2013 el trabajo se haya podido extender a equipos concretos.

El trabajo ha sido muy positivo desde el primer momento ya que ha habido compromiso y una muy buena predisposición por parte de todos los componentes del club a la hora de implantar la psicología en un club de fútbol base, lo cual ha facilitado mucho mi trabajo y he tenido posibilidad de ir ampliando el campo de actuación poco a poco (para más información sobre el mismo se puede visitar su página web: www.cdoliver.es).

4. Aplicación y resultados

La investigación se ha llevado a cabo en diferentes categorías del C.D Oliver (alevín, infantil, cadete y juvenil) y gracias a ello he podido saber un poco más sobre los miedos

en jóvenes futbolistas. Mi metodología ha sido básicamente cualitativa a través de dos técnicas: las entrevistas en profundidad y la observación participante de entrenamientos y partidos, acompañándome en las entrevistas de un listado donde aparecían 26 miedos, de los cuales 6 no fueron identificados por ningún jugador (miedo al futuro, miedo al impulso, miedo a hablar con los compañeros, miedo por imponer respeto, miedo a arrancar mal el partido y miedo por perder lo ya logrado). Fueron entrevistados un total de 68 jugadores.

Según las diferentes categorías he podido observar diferentes formas del miedo:

1. **Miedo a la lesión:** Esta forma del miedo se trata de una función biológica normal de protección que todos tenemos en mayor o menor grado. Las causas principales que lo provocan son: a) dificultad de la tarea, b) grado de intensidad del estímulo, c) juego sucio.
2. **Miedo al fracaso:** Temor a no lograr nuestros objetivos. Está en consonancia con las metas y la realidad de si fueron realistas y bien planteadas en función de las características del equipo.
3. **Miedo a perder:** Es un empobrecimiento de la mente que te lleva a sólo pensar en el resultado. Quién teme a la derrota juega para no perder y no para alcanzar el éxito. Esta actitud defensiva hace consciente la ejecución de destrezas que deberían transcurrir en forma automática, devolviendo al jugador rigidez e imprecisión de estadios anteriores en su desarrollo.
4. **Miedo al adversario:** Por su capacidad y por la poca confianza en el propio equipo.
5. **Miedo a “quemarse”:** Este es el miedo de ser motivo de escarnio por parte de sus compañeros, del público, de la directiva o del entrenador ya sea porque pudiera cometer errores técnicos o tácticos.

6. **Miedo paralizante:** El miedo puede hacer que el jugador sienta sus extremidades torpes y pesadas y que no se pueda desplazar con la velocidad normal debido a la perturbación de la actividad de su sistema nervioso central.
7. **Miedo a equivocarse:** Genera deportistas que no arriesgan y no toman decisiones suponiendo que arriesgando menos la equivocación será menor, cuando en realidad se transforman en candidatos a perder la titularidad o la valoración del entrenador. No intentar algo por miedo de no conseguirlo, *“no da un pase largo por miedo de no llegar”*.
8. **Miedo a no dormir la noche anterior:** Focalizar la atención en el partido justo a la hora de meterse en la cama hace que aumente el nivel de activación y que les cueste conciliar el sueño.
9. **Miedo a lo desconocido:** El miedo puede originarse de las condiciones externas. El estado y dimensiones del campo, el clima, la afición, el árbitro etcétera.
10. **Miedo a no poder remontar:** Pensamiento catastrofista de que ya no tienen nada que hacer, rindiéndose antes de terminar el partido y pensando que es imposible antes de intentarlo.
11. **Miedo precompetitivo:** El miedo y el control que se ejerza sobre el antes de la competencia mejorará o disminuirá el rendimiento deportivo. La sensación más o menos fuerte de miedo depende de factores como: educación, experiencia, estructura de personalidad e inteligencia.
12. **Miedo a las correcciones:** A menudo los entrenadores en su afán de suministrarles información útil a sus jugadores, refuerzan las advertencias sobre lo que no se debe de hacer. Solo se debería de reforzar las acciones que el jugador debe hacer.
13. **Miedo a la coordinación:** El miedo actúa principalmente sobre la coordinación ya que como se sabe ella depende fundamentalmente de una exacta percepción de la tarea y de una buena capacidad de concentración, así como de la llegada de los estímulos justos a los músculos precisos que deben realizar la acción motora.

14. Miedo al banquillo: Es el miedo por excelencia de los futbolistas, el temor de no jugar es el que más se da desde edades tempranas.

15. Miedo a no dar lo que se espera de él: Tiene que ver con las presiones externas en las que se transforman las demandas y expectativas de los otros para ese deportista y con las auto-presiones de no defraudarlos.

16. Miedo a hablar con el técnico: Causado por temer el rechazo del entrenador, o decir algo que no le guste y ello influya a la hora de jugar o no.

17. Miedo al castigo: En deportes de grupo como el fútbol, el jugador que no rinde adecuadamente puede ser sentado o eliminado de la lista de titulares. *“Si no lo hago especialmente bien en los minutos que me sacan, no volveré a salir”, “hoy he salido de titular, si fallo no volveré a salir”* “esto genera profunda ansiedad y gran agarrotamiento.

18. Miedo a enfermar: Centrado principalmente en el miedo a perder su sitio por faltar a entrenamientos o partidos. Lo perciben como situación no controlable que puede echar todo a perder.

19. Miedo al rechazo del entorno: Viene dado por la valoración social negativa que puedan sufrir. Todos tenemos la necesidad de recibir apoyo y reconocimiento de sus compañeros y familiares.

20. Perder a mi entrenador: Situación dada en un equipo donde habían tenido ya varios cambios de entrenador, lo que provocaba inseguridad e inestabilidad de manera individual y grupal.

Una vez reflexionado con ellos y habiendo identificado cuáles eran sus miedos, me planteé el siguiente objetivo, que era saber de qué manera reaccionaban ellos ante tales temores. De los jugadores entrevistados, 52 afirmaban no haber hecho nada por vencer o controlar esos temores, los cuales intervenían negativamente en su rendimiento y en la satisfacción que percibían sobre la práctica deportiva, provocándoles ansiedad, dolor de estómago y agarrotamiento muscular, quedándose así en su zona de confort y los 16

restantes dicen haber pedido ayuda y haber intentado vencerlos distrayendo el pensamiento hacia cosas agradables.

Por último, y como tercer objetivo, me planteo unas medidas de intervención para contrarrestar los miedos. Unas de carácter más sencillo que cualquier entrenador puede manejar en el entrenamiento y que fueron trabajadas con las diferentes categorías mencionadas:

- Conversar sobre la normalidad del miedo. Todos sentimos miedo, en cambio hay algunas personas que con miedo rinden más y otras que se desorganizan e inmovilizan.
- Cohesión grupal: Dinámicas de grupo que ayuden a conocerse todos los jugadores, a que estén unidos y que se puedan arropar entre ellos en situaciones críticas.
- El contacto corporal puede ayudar a superar el momento crítico. Un abrazo, una mano, una mirada cómplice o una palabra de ánimo.
- El apoyo del entrenador transmitiendo que confía en ellos y reforzar lo que hacen bien da seguridad y refuerza al equipo.
- La información precisa de lo que se debe hacer y características del adversario antes del partido ayuda a reducir el nivel de ansiedad.

Otras técnicas que sí que deben ser dirigidas por un especialista:

- **Ejercicios de relajación y control de la respiración:** Aprender a relajarse en los momentos de excesiva tensión, desarrollar técnicas de relajación y respiración. Control de la ansiedad antes, durante y después de las competiciones.
- **Entrenamiento mental y visualización:** Esta forma de entrenamiento consiste en aprender y mejorar una coordinación de movimiento a través de representaciones intensas de los mismos. Esta repetición ayuda a ganar confianza, seguridad y por tanto

disminuir la tensión nerviosa. Con la visualización podemos enfrentarnos a los adversarios, visualizarnos logrando los objetivos y así ganar confianza.

- **Entrenamiento autógeno:** Este es un método de relajación que permite actuar de forma voluntaria sobre el comportamiento de los individuos mediante la utilización de determinadas palabras y frases se logra un efecto tranquilizante y una relajación muscular.

- **Detención de pensamientos negativos:** Centrar nuestra atención en aquellos pensamientos útiles y evitar los inútiles. La mente funciona mejor pensando en lo que voy a hacer. No perder el tiempo intentando eliminar los pensamientos negativos, tenemos que llenarnos de pensamientos positivos que queremos hacer y verbalizar aquello que queremos que ocurra.

- **Trabajar las creencias:** Factores externos que no podemos controlar destroran todas nuestras expectativas y deseos. Cuando piensan que tienen mala suerte, dejan de esforzarse, de pensar que lograrán sus objetivos, porque les espera la mala suerte.

- **Entrenamiento en habilidades sociales:** Aprendizaje de respuestas emocionales y sociales.

5. Conclusiones

Gracias al trabajo realizado he comprobado, entre otras cosas, que el miedo puede aparecer como una reacción a la inseguridad producida por lo desconocido: perder al entrenador, resultados, categoría, presión económica, prensa, padres. Los deportistas responden mostrando agarrotamiento físico y mental, padeciendo dolores psicosomáticos, ansiedad, huyendo, pidiendo ayuda.

Hemos comprobado también que los futbolistas rechazan hablar de miedo porque eso implica una declaración de vulnerabilidad, ya que como sabemos en el fútbol tener miedo es visto como una debilidad. Por este motivo prefieren sufrir antes que afrontarlo, de ahí que la primera medida para adoptar sea hacer entender a los técnicos y a los futbolistas en qué consiste el miedo y poner los medios para que se afronte esta emoción, es decir, dotarles de herramientas y recursos para su autoconocimiento e

introspección, incrementar la inteligencia emocional de estos deportistas, y en consecuencia su nivel de disfrute, diversión y felicidad.

El miedo como la alegría y la frustración siempre existirán en el deporte por lo que el entrenador debe enseñar a sus jugadores a enfrentarlos, a superarlo y saber que bien utilizado es un magnífico detonador del rendimiento.

6. Referencias

- BENNO, JR. (2001). Manual de psicología del deporte y ejercicio. Feevale, Brasil.
- ROFFÉ, M. (2005). La preparación psicológica de la selección sub-20 en el mundial 2001. Publicado en www.psicodeportes.com y en el libro Alto rendimiento, psicología y deporte compilado con Ucha
- BOILLOS, D.. *Trabajo psicológico con balón: entrenamiento por la mejora de la concentración*. www.mcsports.es. Artículo publicado en la sección “Psicología del rendimiento”, 23
- BOILLOS, D. (2006). *La mentalización en el fútbol moderno. Guía práctica para entrenadores y futbolistas*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- CANTARERO, L. (2013). *Psicología aplicada al fútbol. Jugar con cabeza*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- COS, L. (2013). La Psicología en el club de fútbol C. D. Oliver: una ilusionante apuesta de futuro, en L. Cantarero, *Psicología aplicada al fútbol. Jugar con cabeza*. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 101-113.
- COCA, S. (1985). *Hombre para el fútbol*. Madrid, Gymnos, S.A.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- GOÑI, C. (2010). *Fútbol. Valores en juego*. Madrid. Laberinto.
- LAPRESA, D., ARANA, J., GARZÓN, B., EGÜÉN, R., AMATRIA, M. (2008). *Enseñando a jugar el fútbol. Hacia una iniciación coherente*. Universidad de la Rioja, Federación Riojana. Logroño
- TORAL, G., VICENTE, A., Y GARCÍA URETA, I. (2011). *Dejad que los niños y niñas jueguen. Entrenamiento integral y comunicación positiva*. Diputación Foral de Vizcaya.
- SÁNCHEZ, M^a. E. *La preparación Psicológica del deportista*. Editorial Herder

58. Estudio de caso: Equipo Cadete de Fútbol del RSD Santa Isabel

Yolanda Cuevas Aineto

Psicóloga deportiva en el RSD Santa Isabel

1. Presentación

Las emociones están presentes en todos los ámbitos de la vida, en todas las actividades de las personas, y condicionan el modo en que se viven dichas situaciones. La Inteligencia Emocional como clave en el desarrollo y crecimiento personal se está desarrollando en la educación, empresas, organizaciones, en la familia, pero ¿por qué no en el deporte?

El deporte y en especial el fútbol es un fenómeno de gran impacto social. La competición deportiva desde edades muy tempranas desencadena en los participantes un gran torrente emocional, que genera en ocasiones agresividad, bloqueo, fracaso y en otras ganas de superación.

Entendiendo la práctica deportiva como una actividad humana socializadora con valores positivos es fundamental la autorregulación emocional, enseñar competencias emocionales desde temprana edad en todos los contextos que rodea a un niño -familia, colegios, deporte escolar, clubes deportivos se convierte en algo obligado.

La enseñanza en la regulación emocional en el deporte se convierte en uno de los principales objetivos en los entrenadores.

El objetivo del trabajo consiste en la aplicación de un programa en Inteligencia Emocional de competencias emocional-deportivas, trabajar las emociones en un entorno deportivo en la categoría Cadete de fútbol, jugadores de 14-15 años, del RSD Santa Isabel de Zaragoza y sus entrenadores, como método facilitador en la prevención y evitación de conductas violentas en el terreno de juego, conductas que acostumbramos a ver cada fin de semana en diferentes campos de fútbol.

En definitiva un programa sobre el conocimiento, reconocimiento y gestión de las emociones en jugadores y entrenadores.

2. Introducción

Desde La práctica deportiva se considera una actividad saludable que ayuda a mantenerse en forma física y psicológicamente desde edades tempranas. Uno de los

objetivos de cualquier padre o madre es que su hijo o hija haga un deporte y poder beneficiarse de lo que su práctica supone.

El fútbol es un deporte de equipo en el que los participantes desarrollan diversidad de capacidades y competencias:

- aprender a socializarse con nuevos compañeros
- ganar y compartir triunfos
- perder y saber tolerar la frustración
- experimentar emociones
- controlar la impulsividad en unos casos y a vencer la timidez en otros
- reducir la ansiedad
- respetar las normas, al entrenador, jugadores, rivales y a los árbitros
- aumentar su confianza porque de cada uno de ellos depende el resto del equipo
- crear lazos de ayuda entre ellos
- fomentar la colaboración
- promover una mejor gestión del tiempo al tener que estudiar o hacer deberes
- les enseña a fijar metas
- desarrollar habilidades como el pensamiento estratégico, la capacidad de liderar
- desarrollar la pertenencia a un grupo con intereses y objetivos comunes
- enseñar a ser responsables y a cumplir con lo que uno se compromete-
- comenzar a desarrollar el hábito deportivo...

Cada temporada, miles de niños en su mayoría, son inscritos en clubes para desarrollar dicha práctica, unos convencidos de los beneficios que supone la práctica deportiva, otros porque quieren llegar a ser alguien en el mundo del fútbol y, otros porque le viene de familia y no conciben otro deporte que no sea este. Por otro lado están los padres y madres que en muchas ocasiones se niegan en rotundo a que sus hijos/as practiquen un deporte en que las agresiones físicas y verbales acompañan los titulares de muchas jornadas.

Es difícil disfrutar de un partido en fútbol base, que no existan este tipo de agresiones, no solo entre jugadores sino entre los propios padres, público asistente o árbitros.

Y aunque no es la regla para todos se acepta en muchas ocasiones como algo innato a la práctica de este deporte.

2.1 Una psicóloga en el terreno de juego.

Como psicóloga y desarrollando parte de mi profesión en un entorno deportivo es importante trabajar para que todos sus integrantes puedan desarrollar su función y su práctica de la mejor manera posible.

Cada vez se está tomando más conciencia de lo importante que es contar con la figura del psicólogo/a. Un miembro más del cuerpo técnico en entornos deportivos en pleno desarrollo y formación, no sólo de los jugadores desde que se inician en su práctica, sino de los propios entrenadores.

Es importante diferenciar las funciones de un psicólogo en entornos de alto rendimiento que trabaja con otros objetivos.

El Club RSD Santa Isabel apuesta por favorecer la formación integral de los jóvenes paralela a la deportiva, concienciar a los padres de la importancia del papel del psicólogo y crear conciencia de la influencia que ejercen en la práctica deportiva de sus hijos. También desea mejorar la formación a entrenadores y ofrecer herramientas que ayuden a gestionar de una forma más positiva el vestuario.

Los aspectos físicos, técnicos y tácticos deben ir acompañados del trabajo y entrenamiento psicológico. Como en todos los aspectos de la vida hay unas variables que van a condicionar y determinar en este caso en la práctica deportiva como la motivación, la autoconfianza, la atención, la autoestima, el afrontamiento a la ansiedad y el estrés y el temido autocontrol, que no pueden pasar desapercibidas o en el mejor de los casos no darles la importancia que se merecen.

Los tres campos de actuación en los que se trabaja para mejorar son los padres, los entrenadores y los propios jugadores.

Este año con los padres se sigue trabajando para acercar y conocer la novedosa figura de la psicóloga en un entorno deportivo tratando diferentes temas de interés en reuniones destacando dos charlas:

“La influencia de los padres en la práctica deportiva.” y

“La adolescencia: compleja y apasionante.”

Se han trabajado pautas para mejorar la relación con entrenadores, directiva, jugadores y otros padres promoviendo las Habilidades Sociales que competen.

Por otro lado con los entrenadores se está trabajando en fomentar las charlas formativas para dar a conocer y trabajar las principales variables que influyen en la práctica deportiva, conocer y evaluar el estilo de cada entrenador. Se trabaja en directrices conductuales para mejorar el compromiso y la adecuada práctica deportiva de los

jugadores, promoviendo de este modo la educación en valores. Se fomentan las recomendaciones para mejorar la comunicación con los padres.

Y por último con los jugadores se realizan intervenciones a nivel individual o grupal como puede ser el trabajo para lograr cohesión base de un trabajo en equipo, fomentando juegos y dinámicas que ayudan a verse entre compañeros como personas y no solo deportistas que comparten club y equipo fomentando el deporte como agente socializador.

3. Objetivos

Hasta ahora las emociones han sido consideradas poco importantes dando prioridad a la parte racional del ser humano, pero hoy los estados afectivos como indicadores de estados internos personales, de motivaciones, de deseos, necesidades y objetivos han cobrado un papel relevante.

4. Metodología

Con esta base teórica se trabaja con la Categoría Cadete 14-15 años del club RSD Santa Isabel, 17 jóvenes de ocho Institutos de Educación Secundaria y sus dos entrenadores de 28 y 21 años, en los vestuarios 15 minutos antes de los tres entrenamientos que tienen a la semana, de este modo los entrenadores se hacen conscientes de la posibilidad de trabajar estos aspectos.

4.1 Procedimiento

Preguntas, búsqueda de información, exposición, dinámicas, juegos e información de la psicóloga es el modo en que los jóvenes aprenden conceptos como Inteligencia Emocional, emociones, autocontrol, mecanismos de funcionamiento. En definitiva, aprender a controlar las emociones para que no se desborden, destacando conceptos como la impulsividad, uno de los indicadores de que no somos capaces de controlar nuestras emociones.

Existen una serie de manifestaciones biológicas, psicosomáticas, gestuales, verbales y comportamentales que demuestran, no tener capacidad de tomar decisiones razonadas y por lo tanto conductas socialmente adaptadas y aceptadas.

En nuestro caso, la ira si es frecuente, intensa o innecesaria, dura demasiado tiempo, conduce a la agresión y desorganiza nuestros pensamientos, sentimientos o conductas.

No perseguimos no enfadarnos, sino enfadarnos bien, que las emociones son necesarias y la importancia se encuentra en el nivel que alcanzan esas emociones y no que a priori sean positivas o negativas.

La ira y el enfado por tanto no son siempre inadecuados, tienen una función social de defensa o ataque no podemos quedarnos permanecer impasibles ante la violación de nuestros derechos o de los de los demás y tenemos derecho a enfadarnos pero tenemos que mantener ese enfado bajo nuestro control y aprender a controlar los efectos negativos.

El problema con el que nos encontramos es que no se sabe abordar la ira de una manera adecuada. Se aprende de manera inadecuada su procesamiento, que se encuentra desde suprimir y reprimir los sentimientos de cólera hasta mostrarlos ante la mínima provocación unido a que los adultos no constituyen un modelo de referencia para aprender habilidades.

Diferentes investigaciones apoyan que las reacciones de ira pueden ser reemplazadas por una conducta más apropiada y efectiva (Abikoff, 1979; Bender, 1976; Camp, Blom, Herbert y Van Doornick, 1977; Cormier y Cormier, 1985; Ellis y Bernord, 1984; Kendall y Braswell, 1984).

Las técnicas apoyadas en dichas investigaciones y que se ha usado con los jóvenes son las autoinstrucciones (Novaco, 1975; Snyder y White, 1977), el entrenamientos en autocontrol (Allen, Chinsky, Larcen, Lochman y Slinger, 1976), la reestructuración cognitiva (Forman, 1980), la inoculación del estrés (Feindler y Fremouw, 1983), y la terapia racional-emotiva (Morris y Kanitz, 1975).

La gran mayoría de ellas se basan en un proceso de tres pasos:

- Ser conscientes de las conductas que nos hieren a nosotros mismos y a los demás
- Aprender que habilidades o técnicas reemplazan esas conductas
- Practicar nuevas conductas e introducirlas en el repertorio de su vida real que ayudarán a relacionarse y desenvolverse en su instituto, en casa, con sus amigos, o el lugar donde practican como es nuestro caso su deporte, el fútbol fuente frecuente de conflictos cuando se disputan partidos.

Una vez que los jugadores son conscientes del trabajo que vamos a realizar y manejan y entienden los conceptos con los que vamos a trabajar, habiendo creado un ambiente alegre, dinámico y de confianza, se avanza en el reconocimiento de señales situacionales y físicas.

Se continúa analizando la excitación fisiológica que pone al cuerpo en estado de alerta y tensión, que lo prepara para la lucha o huida. Este tipo de cambios hormonales aumentan el nivel de adrenalina en sangre, así como el ritmo cardíaco y respiratorio, aumenta la tensión muscular y cambios en las capacidades cognitivas como la atención, percepciones, recuerdos, razonamiento siendo difícil pensar con claridad llegando a la obnubilación, obcecación y pérdida de conciencia. Aprenden a identificar sus patrones tanto en su casa e instituto como en el terreno de juego y las consecuencias que suponen estas reacciones a nivel emocional, cognitivo y conductual. Para ello utilizan registros semanales donde quedan reflejadas las situaciones en las que se desencadena la ira, su intensidad, respuestas fisiológicas, pensamientos, conductas que desarrollan y sus consecuencias de manera anónima fomentando la sinceridad. Puesto que soy consciente, que es la primera vez con 15 años que realizan este trabajo, se comentan libremente las dificultades con las que se encuentran y así ayudar a su aprendizaje.

Se ponen en común los cambios en las conductas de comunicación como gestos, posturas, expresiones faciales que apoyan a la amenaza o rechazo, ser conscientes que se dicen cosas que en otras circunstancias se dirían, se insulta y en definitiva se hace patente la imposibilidad de escuchar a la otra persona.

Por otro lado los cambios en las conductas motoras que suponen el no afrontamiento de la situación como amenazas gestuales, agresiones de tipo verbal o físico contra personas o contra las cosas o huida de la situación.

Cambios en la percepción de control donde explican la sensación de que algo les comienza a dominar que no saben cómo va a acabar y comentan en algún caso las fantasías agresivas o autodestructivas.

Y por último se trabaja en la toma de decisiones precipitadas y sus consecuencias, sobre todo de arrepentimiento.

Todo este trabajo de autoconocimiento para tomar conciencia de las reacciones, características, factores que la desencadena y mantiene y sus consecuencias es previo a las estrategias de choque, conocer y entrenar estrategias para reducir la propia ira o la de los demás, puesto que hay jugadores que no exteriorizan la ira o se comportan de manera pasiva.

Estas estrategias de choque consisten en autoinstrucciones, diálogos internos, frases cortas, preparadas de antemano que frenan el desarrollo de la emoción en este caso la ira en su nivel extremo.

Durante una semana trabajan a nivel individual las frases o palabras que les ayudarían en su autocontrol y posteriormente son apoyadas por un listado que les ofrezco para que puedan elegir con las que se sientan más identificados y comenzar así a poner en práctica en los entrenamientos e incluso en su casa; también en el instituto o momentos de ocio; todo ello con el fin de que lo incorporen a su repertorio y sea cada vez más fácil ponerlo en práctica en los partidos de fútbol.

Otra de las estrategias es la respuesta de relajación. Enseñarles a respirar de forma completa y siendo conscientes que las respiraciones superficiales están asociados a estados de ansiedad y nerviosismo. La respiración completa es la mejor herramienta a nuestro alcance para normalizar los estados de nerviosismo, irritabilidad y ansiedad y disminuir la tensión muscular y la fatiga.

Aplazamiento de respuesta en la que se ensaya no responder en el momento contando hasta 10 antes de responder.

Evitar realimentar los pensamientos acordes con las conductas negativas.

Aprender a abandonar la situación si lo requiere solo o en compañía.

Promover entre los jugadores los motivos que pueden llevarle a reaccionar al otro compañero de esa manera.

Por último se trabajan las estrategias de prevención o consolidación que se aplican una vez que han aprendido a controlar la ira con una estrategia de choque con el fin de aprender con el entrenamiento a reaccionar de otro modo.

Se trabaja para ello en registros de situaciones y dinámicas que ayudan a reinterpretar dichas situaciones y aprender a percibirlas de un modo menos amenazante y dar nuevos significados a dichas situaciones.

Aprender habilidades sociales, habilidades para la resolución de problemas y habilidades para tomar decisiones, puesto que los adolescentes suelen dejarse influir por los demás, tener baja tolerancia a la frustración, encuentran dificultades para manejarse con figuras de autoridad y tienen un control verbal limitado.

Finalmente, a lo largo del resto de la temporada como fase de mantenimiento y seguimiento, se realizan registros de los partidos que juegan, trabajando las situaciones en las que ha surgido la ira, las estrategias que han utilizado, sus consecuencias, los sentimientos que les provoca y su valoración personal del 1-10 pudiéndolas poner en común o tratándolas con el entrenador y poder de igual modo llevar un registro de las faltas, expulsiones o conflictos que acumula cada jugador.

5. Conclusiones y discusión

Es fundamental entender esta actuación no como algo aislado sino como parte complementaria a su entrenamiento deportivo anual, buscando formar personas. Sobre todo son imprescindibles en este deporte, los valores, normas y actitudes. Se trata de respetar y hacer respetar los derechos de todo jugador y persona afín y aprender a afrontar las situaciones conflictivas que generan ira.

De este modo se desarrollan personas que practican el fútbol con mayor Inteligencia Emocional y ser conscientes que no se puede recurrir a la violencia para resolver conflictos, no solo porque vulnera las normas y derechos de los demás sino porque los seres humanos tenemos otras herramientas para poder resolverlos.

Resolver conflictos de forma tranquila no es sinónimo de debilidad o que no defendemos nuestros derechos.

Trabajar para evitar la intencionalidad en herir a las personas, desarrollar la empatía y comprender sus enfados ayuda a mitigar nuestras emociones.

Trabajar desde niños el control emocional como base del desarrollo de su Inteligencia Emocional tiene que ser el objetivo común de todos los ambientes en los que se interacciona colegio, hogar familiar y entidades donde practican deportes.

6. Referencias

S.MORGARETT ROSEMARIE (1990) Técnicas de intervención psicológicas.

LÓPEZ F., CARPINTERO E.; DEL CAMPO A.; LÁZARO, S. y S SORIANO. (2006) El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia.

CABALLO,V. (1993) Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales.

59. ¿Cuál es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de 3º de la ESO después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional?

Laura Sánchez Calleja

Universidad de Cádiz

Antonio Sánchez Román

IES Asta Regia, Jerez de la Frontera, Cádiz.

1. Resumen

La función principal del sistema educativo es la formación de ciudadanos/as capacitados y competentes para enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante. La educación, según recoge el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI⁸¹, debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

Para aprender a ser, hemos puesto en marcha en nuestro centro, una asignatura llamada educación emocional.

Nuestro objetivo con esta comunicación, es acercarnos la opinión y percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de alumnos/as que participaron de esta asignatura el curso pasado.

1. Abstract

The main role of the educational system is to develop competent citizens that are capable to face the challenges of an ever changing society. As stated in the report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, education must be based in four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be.

To learn to be we have implemented a module on emotional education.

The aim of this paper is to show the results on the opinion and perception of a group of students that assisted to this module last year.

2. Introducción

⁸¹ DELORS. J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco.

Desde el año 2010, se decide establecer la Educación Emocional como asignatura obligatoria dentro del horario de Libre Disposición del alumnado de 1º y 2º de la ESO, en un IES situado en una zona de compensación educativa de la localidad de Jerez de la Frontera (Cádiz).

Siguiendo las aportaciones de distintos autores, que serán desarrolladas a lo largo de este documento, hemos querido ofrecerle este espacio real en nuestro centro. Creemos que es de suma importancia trabajar las emociones de nuestro alumnado y no dejar que este ámbito tan fundamental y necesario en el desarrollo de las personas caiga en la indiferencia sin atenderse o lo que es peor, reprimiéndose.

La educación emocional se produce inevitablemente ya que en la relación de unos con otros conscientemente o no ponemos en juego desde la aceptación, la ignorancia o el rechazo las emociones que nos provocan dichas interacciones. Aunque en la mayoría de las ocasiones no está estructurada y, a veces, no se desarrolla desde los parámetros que preconizamos en este proyecto.

Se ha optado por la obligatoriedad debido a que entendemos que la Educación Emocional es necesaria para toda la población, no sólo para los grupos de alumnos/as que presentan algún tipo de dificultad. Coincidimos con GROU (1998), en que “la educación emocional es una forma de prevención primaria, y de promoción de la salud, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia y potenciar los recursos emocionales para una mejor calidad de vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara”.

3. Justificación

A la hora de justificar la necesidad de impartir esta materia, vamos a realizar un recorrido que nos permita entender el porqué de esta necesidad, acercando la realidad de nuestro centro y la oportunidad de responder a ella, que nos ofrece esta asignatura.

Nuestro trabajo, se va a desarrollar en torno al currículum que diversos autores y escuelas consideran imprescindibles para que una persona adquiera las competencias emocionales mínimas que le permitan desenvolverse con garantías en su trayectoria vital.

En nuestro centro, viene siendo constante curso tras curso una serie de indicadores que

nos muestran analfabetismos funcionales en distintos campos: nivel educativo bajo, modelos educativos familiares inadecuados, escasas competencias emocionales, poca implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas,...

Estos indicadores a su vez nos llevan a resultados, que aunque van mejorando poco a poco, nos alejan de ese gran objetivo educativo que es conseguir el máximo nivel de inclusión social de nuestro alumnado. Pretensión a la que nunca vamos a renunciar como parte importante de la comunidad educativa.

Estos analfabetismos funcionales se manifiestan en una serie de conductas y comportamientos, que podemos resumir en tres: Escaso interés por las cuestiones académicas, conductas disruptivas en las relaciones que se producen dentro del centro (entre el propio alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre las familias y el centro) y pocas perspectivas de futuro. Podemos afirmar que este tipo de conductas conllevan a un deterioro importante de la visión de sí mismo y de los demás.

Por todo ello, estamos haciendo un extraordinario esfuerzo para compensar las dificultades curriculares de nuestro alumnado, para mejorar las relaciones con las familias y para conseguir que nuestro alumnado se respete a sí mismo y a los demás. Encontrando en la educación emocional una herramienta clave dada la potencialidad que tiene en producir cambios en las personas y mejorar sus propias expectativas vitales.

“Los impulsos, las emociones, la afectividad impregna profundamente toda la actividad individual y colectiva. La adhesión a unos principios, la tendencia a actuar en un sentido concreto, la aproximación inicial y la relación entre personas, o la identificación con colectivos determinados, la eficacia y continuidad en el trabajo, las decisiones importantes de nuestra vida (formas de vida, actividad profesional o social), tienen todas, siempre, un fuerte componente emocional que matiza nuestros comportamientos racionales”. Darder, P. (1998)

Para desarrollar nuestro currículum, seguimos las aportaciones de diversos autores enunciados en torno a tres conceptos que son necesarios clarificar y diferenciar: Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales y Educación Emocional que vamos a presentar de forma somera.

El término Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, quienes definen a la I. E. como: "la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo para resolver los problemas de manera pacífica, obteniendo un bienestar para sí mismo y para los demás".

Esta nueva percepción sobre la inteligencia, se hizo mundialmente célebre de la mano de Goleman a través de su best-seller "Inteligencia emocional" (1995). No vamos a centrarnos, por ahora, en sus aportaciones ya que serán contempladas posteriormente cuando hagamos alusión a los contenidos y las competencias que vamos a desarrollar en nuestro trabajo. Pero sí queremos resaltar un aspecto muy interesante, cuando anuncia que la inteligencia emocional es más poderosa que la general y que con el tiempo el actual CI, será sustituido por el EQ (emotional quotient) , lo más relevante es cuando afirma que las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden desarrollar su inteligencia emocional.

El segundo término al que hacíamos alusión, las Competencias Emocionales o también competencias socio-emocionales, son definidas por Bisquerra y Pérez (2007: 5) como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

Entre las competencias emocionales podemos distinguir dos grandes bloques:

- Las competencias intrapersonales: que tienen que ver con la identificación de las propias emociones y su gestión y regularización. Dentro de la teoría de las inteligencias múltiples esta viene a coincidir con la inteligencia personal.
- Las competencias interpersonales: que tienen que ver con la relación con los demás: habilidades sociales, empatía, ...Estas competencias vienen a coincidir con la inteligencia social.

Esta perspectiva asume que todas las personas, en general, pueden mejorar su bienestar a través de una serie de competencias tales como conciencia emocional, regulación de emociones, ser más responsable, tomar decisiones conscientes, tener habilidades de resolución de conflictos,... Desde este planteamiento, la adquisición de competencias emocionales no se debe desarrollar en exclusiva con grupos de riesgos, sino que es, al conjunto del alumnado al que hay que aplicar estas intervenciones. Por ello, implantamos esta asignatura como obligatoria.

La competencia emocional contempla una serie de valores y creencias que ponemos en juego las personas en el momento de la experiencia emocional. Por ello, queremos reseñar que la educación emocional, no es una moda sino que si echamos la vista atrás y realizamos una breve reflexión en las aportaciones de autores de la talla de Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca, podemos percibir como ha sido motivo de preocupación y de estudio a la largo de la historia y como ellos, han sido los primeros educadores de las emociones. Más tarde continúan esta tradición autores

como Spinoza, Freud y Rousseau.

La Educación Emocional, es un conjunto de estrategias metodológicas, contenidos e intervenciones que tienen como objetivo la adquisición de las competencias emocionales, mencionadas anteriormente, y que más adelante vamos a enumerar.

Nos enmarca muy bien nuestra propuesta, la definición de J.A. Marina (2005), “La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales.”. Más adelante este mismo autor nos indica que “con la educación emocional sólo pretendemos hacer más fácil el comportamiento adecuado, pero eso no quiere decir que el comportamiento adecuado sólo puede lograrse si se ha conseguido una buena educación afectiva”.

En nuestro encuadre teórico de educación emocional, no vamos a considerar las emociones como positivas o negativas (Reñé, A. 2010). Todas las emociones, las mal llamadas negativas: miedo, ira, tristeza... y las también mal llamadas positivas: alegría, amor, felicidad,.. son, todas, imprescindibles y necesarias para el desarrollo personal y social, porque cada una de ellas tiene su función. Lo importante, y una de nuestras claves metodológicas, será la de aprender a gestionar estas emociones sin clasificarlas, ni evitarlas, ni suprimirlas.

Otro de los elementos que fundamentan teóricamente la necesidad de desarrollar este tipo de programas son las aportaciones de la neurociencia al conocimiento del cerebro emocional. La cognición y la emoción están interrelacionadas. La corteza cerebral y el sistema límbico están interconectados, así como el hemisferio izquierdo (racional) y el derecho (emocional). Se sabe que el cerebro madura a través de experiencias. Esto nos obliga a proporcionar una educación que desarrolle el crecimiento cognitivo y emocional de forma complementaria.

Greenberg y Snell (1997: 93-119) Han desarrollado algunas implicaciones desde los descubrimientos de la neurociencia para la educación emocional, que podemos resumir en los siguientes:

1. La calidad de las interacciones sociales influye en el desarrollo del cerebro.
2. El profesorado juega un importante papel en la maduración neuronal que posibilita la integración del afecto, el lenguaje y la cognición: aunque los contenidos son importantes, la clave es como se enseñan esos contenidos.
3. El desarrollo del lóbulo frontal (atención, habilidades de solución de problemas, tolerancia a la frustración, control de las emociones), constituye un aspecto crítico para

el rendimiento académico y para otros aspectos de la vida personal y social.

4. Para contribuir al desarrollo de las funciones del lóbulo frontal contamos con: toma de conciencia emocional, etiquetar las emociones, empatía, toma de perspectiva y autocontrol.

5. Atender a las emociones del alumnado repercute en una mejora del rendimiento académico.

La educación afectiva se ha entendido como educar desde el afecto al alumnado. Ahora se trata de educar el afecto, de impartir conocimientos teóricos y de vivenciar experiencias prácticas sobre las emociones, que nos permitan desarrollar unas competencias emocionales, mediante una intervención sistemática y planificada.

Nuestra propuesta la presentamos a continuación.

4. Procedimiento y resultados

4.1. Descripción del programa de la asignatura Educación Emocional.

Lo ideal en un programa de educación emocional es establecer proyectos integrados en el centro, donde confluya la transversalidad de esta competencia. Es decir, todo el profesorado en todas las áreas, a lo largo de toda la escolaridad, lo cual implica un gran trabajo y esfuerzo por todas las personas que integran el centro educativo.

Por algo hay que comenzar y consideramos este paso que hemos dado, como inicial, constituyendo un elemento de sensibilización del alumnado y del profesorado, y que junto a otras intervenciones como el Plan de Orientación y Acción Tutorial, así como la transversalidad, y talleres puntuales que podamos desarrollar, nos permitirán alcanzar el objetivo final de generar una cultura de educación emocional en nuestro centro.

Todo ello, irá unido a un programa de formación del profesorado que desde la voluntariedad, impartirá esta asignatura dentro de su horario lectivo.

Con el fin de ofrecer un visión más detallada de lo que hacemos, presentamos los objetivos y contenidos de la asignatura.

Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- (14) Concienciar al profesorado en la necesidad de la utilización de la Educación Emocional en el centro.
- (15) Favorecer el crecimiento personal del alumnado de forma integral.
- (16) Capacitar al alumnado para comprender y regular sus emociones.
- (17) Capacitar al alumnado para el desarrollo de relaciones sanas con los demás,

basadas en el respeto y la tolerancia.

(18) Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

(19) Capacitar al alumnado en la escucha propia y en la de los demás, mejorando su capacidad comunicativa.

(20) Mejorar la convivencia en el centro.

(21) Mejorar los resultados académicos del alumnado.

(22) Mejorar la formación del profesorado en la aplicación de programas de educación emocional.

Las competencias que queremos desarrollar en nuestro alumnado son:

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS
Conciencia Emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	- Toma de conciencia de las propias emociones. - Dar nombre a las emociones. - Compresión de las emociones de los demás. - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Regulación Emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.	- Expresión emocional apropiada. - Regulación de emociones y sentimientos. - Habilidades de afrontamiento. - Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.	- Autoestima. - Automotivación. - Autoeficiencia emocional. - Responsabilidad. - Actitud positiva. - Análisis crítico de normas sociales. - Resiliencia.
Competencia social	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.	- Dominar las HH.SS. básicas. - Respeto por los demás. - Practicar la comunicación receptiva. - Practicar la comunicación expresiva. - Compartir emociones. - Comportamiento prosocial y cooperación.

		- Asertividad. - Prevención y solución de conflictos. - Capacidad para gestionar situaciones emocionales.
Habilidades de vida y bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.	- Fijar objetos adaptativos. - Toma de decisiones. - Buscar ayuda y recursos. - Ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida. - Bienestar emocional. - Fluir.

Tabla 1 Competencias emocionales. (Elaboración propia basada en Bisquerra, 2010)

En concordancia con los objetivos y las competencias, los contenidos, distribuidos en bloques temáticos siguiendo las aportaciones de Goleman, D. (1995) y Güel, M. y Muñoz, J. (2010) son:

Bloque 1: Conciencia Emocional

Bloque 2: Regulación Emocional

Bloque 3: Autoestima (conciencia de sí mismo)

Bloque 4: Habilidades socio-emocionales

Bloque 5: Habilidades de vida

Bloque 6: Habilidades instrumentales

Aunque los bloques se presentan por separado, el trabajo se realizará de una forma globalizada y en función de las necesidades del grupo.

Se trabajará partiendo fundamentalmente de la propia realidad individual del grupo o de las circunstancias, experiencias, toma de decisiones, conflictos surgidos en el seno del grupo.

La dinámica de trabajo será vivencial. Los contenidos teóricos serán los imprescindibles para poder trabajar con las experiencias reales o los que aporten información para poder entender la situación personal o social del alumnado.

Cada alumno llevará un diario emocional dirigido que iremos comentando en las sesiones. Aquellas problemáticas que surjan en el grupo y que tengan un carácter privado o que la persona manifieste su deseo de privacidad podrán ser trabajados de forma individual o derivados hacia otros servicios especializados.

El modelo de organización del aula, será el de combinar el trabajo individual, por

parejas, por tríadas, o en gran grupo.

El profesorado tendrá entre sus funciones la de no aconsejar, ni juzgar al alumnado. Será exclusivamente un facilitador de la toma de conciencia de los propios alumnos.

El alumnado tiene derecho a no intervenir y no participar en las actividades que no considere conveniente.

De cada una de las sesiones, se realiza una observación participante con un registro de información en un diario. Como ejemplo de ello, ofrecemos un fragmento seleccionado, de la sesión del 17 de enero de 2012.

Surge en el grupo un comentario sobre las separaciones de los padres:

(...)

Alumno 22: *“A mi tía le pegaba su marido y se separaron.”*

Profesor: *“El maltrato verbal, las amenazas y la violencia física son delitos.”*

A 18, A 8 y A 2: Se emocionan. Comentan *“ellos ya son mayorcitos y sabrán lo que tienen que hacer”*.

P: *¿A vuestra edad, tenéis capacidad de elegir donde vivir o con quién vivir?*

A 8: *“Yo elegí con quien vivir, yo no estoy con mi padre, lo veo en la calle. Llevo muy mal que mi padre se haya echado novia.(se le saltan las lágrimas) Hay días que no puedo verlo y otros que sí.”*

P: *“Cuando los padres se separan surgen miedos y dudas de no saber que me va a pasar.”*

A 21: *Hace años mi padre nos abandonó a mi madre y a mí. Si me lo encontrara no sé lo que haría ni lo que le diría.*

P: *¿Qué estás sintiendo en este momento?*

A 21: *“Odio”*.

P: *Ese odio te está haciendo daño, hay que trabajar el sacarlo, lo haremos si te parece bien individualmente entre los dos. (...)*

4.2. Instrumento de recogida de información y resultados obtenidos.

Una vez que hemos reseñado los argumentos teóricos y nuestro desarrollo práctico, queremos saber la percepción y opinión sobre lo que han vivido, experimentado, sentido, aprendido, ... los verdaderos protagonistas de todo, el alumnado.

Para obtener esta información, se les implementa un cuestionario a 17 de los 21 alumnos/as que cursaron la asignatura el pasado año académico, ya que cuatro de ellos/as han sido baja en el centro por diversas causas.

El cuestionario consta de 8 preguntas: 2 cerradas, a través de una escala de valoración y 6 abiertas. A partir de ellas pretendemos conocer los siguientes aspectos: cómo se sienten al no tener esta asignatura en 3º de ESO (curso que están realizando actualmente), si consideran conveniente que esté y les solicitamos que nos facilitaran razones tanto si su respuesta había sido afirmativa o negativa, importancia y funcionalidad de lo aprendido, qué recuerdan y en qué les gustaría profundizar. La última pregunta, es un espacio libre para que expresen lo que quieran en alusión al tema. Como datos significativos destacar que sólo una de las personas encuestadas, se siente indiferente ante la ausencia de esta asignatura: *“pues ni me molesta ni me gusta, me da igual”*.

El resto expresa un sentimiento de malestar por no recibir la asignatura. Entre las respuestas destacar una metáfora realizada por uno/a de los/as alumnos/as: *“es como si a un bebé que está llorando, le dieras un chupete y al rato se lo quitarás y comenzara de nuevo a llorar”*.

Respecto a la continuidad de esta asignatura en cursos posteriores, el 100% de la muestra lo considera pertinente. Además se les pide que realicen una valoración en una escala del 1 al 10, de este aspecto, obteniendo una puntuación media de 9.4.

Sobre la importancia de lo aprendido, en una escala de valoración del 1 al 10, la media resultante ha sido de un 8,8.

Para la interpretación de las siguientes preguntas, se emplea el modelo competencial de Goleman, en el que se hace distinción entre competencia personal (percepción de uno mismo, autorregulación y motivación) y competencia social (habilidades sociales y empatía).

En una de las cuestiones se les solicita que expliciten razones por las que esta asignatura debería continuar o no, alcanzando un 60.4% la competencia personal. Entre sus argumentos encontramos frases como:

“Nos sentíamos todos muy bien”.

“Contábamos nuestras cosas con tranquilidad”.

“Nos desahogábamos si tuviéramos algún problema”.

“Porque nos abríamos”.

“Me quitaba un poco la vergüenza”.

“Porque la clase se une más”,
“Porque aprendemos mucho con ella”.
“Nos ayuda a controlarnos”.
“Para poder conocernos mejor”.

y un 39.6%, la social. Añadir, que ninguno/a expone razones en contra de la asignatura. Otro de los interrogantes planteados fue para qué te sirvió lo aprendido. En él, también se le solicita que puntúen del 1 al 10 la utilidad que tuvo para ellos/as. En la competencia personal se alcanzó un 51.3% y un 48.6% en la social. Destacar que la categoría en la que más coincide la muestra dentro de la competencia personal, concretamente el 47%, es el control de las emociones, valorada por el 50% con una puntuación de 10. Esta categoría está seguida del desahogo y la vergüenza, enunciada por 4 de las 17 personas que componen la muestra y la tranquilidad y expresión de las emociones, que la enuncian 3.

Otros testimonios, no referentes a las categorías citadas, pero que consideramos significativas dentro de esta competencia son:

“Saber expresar mis emociones”.
“Para profundizar en mis problemas”.
“Para contar mis cosas sin miedo”.
“Para darme seguridad”.
“Ser más positivo”.
“Valorar lo que tengo”.
“Ser mejor persona”.
“Me sirvió de apoyo después del divorcio de mis padres”.

En cuanto a los aspectos aprendidos que más se repiten, por orden de mayor a menor frecuencia son: *“no tener miedo a contar mis problemas y expresar mis sentimientos”*, *“control de emociones y tranquilidad”* y *“respetar a mis compañeros”*.

Para finalizar, destacar que existe un dato muy significativo en cuanto a la demanda de formación, ya que se iguala en un 50% lo referente a la competencia personal, reclaman principalmente el control emocional y la social que la identifican con el *“buen desarrollo del grupo”*.

En la última pregunta, la mayoría de la muestra, vuelve a aludir al deseo de cursar esta asignatura de nuevo:

“Me encantaría dar otra vez clases porque nos sirve mucho porque aprendemos a llevarnos bien y a desahogarnos”.

“Me encantaría que volviera esta asignatura, para mi es una terapia”.

“Me gustaría tenerla otra vez, porque yo me sentía muy bien escuchando y hablando con mis compañeros y también me sirvió mucho esta actividad para soltar mis problemas sin ningún obstáculo”.

5. Conclusiones y discusión

A través de este estudio hemos querido recibir feed-back del alumnado que ha participado de esta experiencia durante dos años, con el fin de conocer opiniones y percepciones sobre el trabajo realizado.

Como podemos ver a través de los datos obtenidos en el cuestionario, la muestra ha valorado muy positivamente la intervención realizada con ellos, es decir, hemos proporcionado respuesta, en cierta medida, a necesidades como: que se les escuche, conocerse a sí mismos, comprender mejor el mundo cercano que les rodea y cómo interactuar en él, desahogarse pudiendo verbalizar sus problemas, expresar lo que sienten, enfrentarse a sus miedos, en definitiva crecer como personas, tanto a nivel individual (competencia personal), como a nivel grupal (competencia social).

A pesar de que las puntuaciones en la competencia personal son más alta que la social, la diferencia entre ambas es poco significativa, en referencia a para qué le sirvió lo aprendido y más acentuada en lo referente a las razones que explicitan para la continuidad de la asignatura en cursos posteriores, por lo que podemos deducir que necesitan conocerse a ellos mismos. En palabras de Augusto Cury (2010) “No estamos educando la emoción ni estimulando el desarrollo de las funciones más importantes de la inteligencia, como contemplar lo bello, pensar antes de reaccionar, exponer y no imponer las ideas, administrar los pensamientos, tener espíritu emprendedor ... Estamos informando a los jóvenes, y no formando su personalidad.

Estos jóvenes conocen cada vez más el mundo en que están, pero casi nada el mundo que son”.

Como conclusión enunciamos que esta asignatura ha aportado un pequeño peldaño en la construcción del pilar de la educación, siguiendo el Informe Delors, que normalmente se ignora, aprender a ser personas.

Debemos cambiar nuestra visión de lo educativo, para que no se identifique sólo con lo cognitivo dando poco o ningún lugar a lo emocional. Lo que constituye un grave error porque somos un todo (cognición, emociones, corporal, social, ...)

Nosotros, como se ha mostrado en esta experiencia, hemos querido ofrecerle un lugar, a este ámbito o aspecto de las personas que ha permanecido oculto y desatendido a lo largo de la historia dentro de las aulas, donde las emociones se viven y experimentan sin reconocer el valor, la importancia y el significado que verdaderamente tienen.

“Las personas que perciben con claridad sus emociones pueden abordarlas con más acierto que las que las desconocen. Se trata de evitar vivir con uno mismo como si fuera un desconocido” (Maganto, 2010).

Lo que pretendemos con esta asignatura de Educación Emocional, es darle voz a la vida experiencial del alumnado, sin tapujos ni cortapisas. Es un espacio vivencial donde el alumnado tiene la libertad para expresar lo que desea, lo que le alegra, lo que le hace sufrir y también la posibilidad de silenciarlo. Un espacio donde el conocimiento de los compañeros, le han hecho cambiar la mirada hacia aspectos anteriormente considerados en la institución escolar como poco relevantes. Un espacio de confidencialidad y complicidad donde las relaciones humanas se hacen igualitarias en el ser personas. Lo que los/as alumnos/as valoran de forma muy positiva porque les ayuda en su día a día.

6. Bibliografía

- ADAM, E. (et al). (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.
- BISQUERRA, R. (2002). «La competencia emocional» en *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona. Ciss Praxis.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). «Las competencias emocionales» en *Educación XXI*. 10. 61-82.
- BISQUERRA, R. (Coord), (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- CURY, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMA, N. (2002). «La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela» en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, MT. Y SNELL, J.L. (1997). «Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe». En Salovey , P, y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*.(pp. 93-119) Nueva York: Basic Books.
- GROP. (1998). «Educación Emocional» en *Manual de Orientación y tutoría*.

Barcelona: Ciss Praxis.

GÜEL, M. Y MUÑOZ, J. COORD. (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Walters Kluwer.

LANTIERI, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.

Maganto, C. y Maganto, J.M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.

MARINA, J. A. (2005). «Precisiones sobre la Educación Emocional» en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (27-43). Madrid.

MAYER, J.D., CARUSO, D.R. Y SALOVEY, P. (2000). «Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The case for Ability Scales» en R. Bar-on y J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, development, assesment and aplication and home, school and in the workplace*. San Francisco. Ca: Jossey-Bass.

REÑÉ, A. (2010). «Competencias emocionales: ¿Qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional? en *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.

SALOVEY, P, Y SLUYTER, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

60. Diferencias en los indicadores conductuales de autorregulación emocional infantil según niveles de competencia emocional materna

Elena Escolano-Pérez

Marian Acero-Ferrero

María Luisa Herrero-Nivela

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

Este trabajo pretende conocer si existen diferencias en la capacidad de autorregulación emocional que muestran niños de edad preescolar durante una situación espontánea de juego individual en función del nivel de competencia autopercibida en inteligencia emocional de sus madres.

El estudio se desarrolla siguiendo una metodología mixta en la que se complementan la metodología selectiva y la observacional.

En concreto, para extraer los indicadores de autorregulación emocional que despliegan los niños en contexto natural de juego, en base a las características del contexto y de su edad, se hace uso de la metodología observacional; construyendo, tal y como exige esta metodología, un instrumento de observación *ad hoc*.

Para recoger las autovaloraciones que las madres hacen de su competencia emocional se emplea el cuestionario *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (1998).

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas en la autorregulación emocional de los niños en función del nivel de competencia autopercibida de su madre, aunque no en el sentido inicialmente esperado.

Se subraya la importancia que cobra en este estudio la metodología observacional como una herramienta de potente valor ecológico que, a pesar de sus estrictas exigencias, resulta de gran utilidad al permitir la recogida de datos en poblaciones en las que por su corta edad, resultan inadecuadas otras metodologías.

Abstract

This work aims to determine if there are differences in the emotional self-regulation capacity which among pre-schoolers show during a spontaneous individual game situation in basis of the level of emotional intelligence competence self-perceived by their mothers.

The study uses mixed methods complementing observational and selective methodology.

Specifically, observational methodology is used to remove the indicators of emotional self-regulation that children's display in natural context, based on the characteristics of context and age; building an *ad hoc* observation instrument according to this methodology.

The Trait-Meta Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), Spanish adaptation by Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (1998), is used to collect mother's assessments about their emotional competence.

The results indicate that there are significant differences in children's emotional self-regulation based on self-perceived proficiency of his mother, although not in the direction expected initially.

The importance of the observational methodology is highlighted in this study as a tool of powerful ecological value. Despite their stringent requirements, this methodology allows us to collect data in young age populations where other methods are inadequate.

2. Introducción

La inteligencia emocional integra cuatro habilidades básicas: percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional tanto de uno mismo como de los demás. La toma de conciencia y la comprensión emocional son premisas necesarias para la adquisición de la regulación, competencia más compleja que incluye la capacidad de controlar sentimientos tanto positivos como negativos y reflexionar sobre ellos filtrando la información que sea de utilidad (Mayer & Salovey, 1997). De acuerdo con Galinsky (2010) la autorregulación cognitiva, emocional y conductual es crítica para el éxito escolar, laboral y en la vida en general. En este sentido, por ejemplo, se ha evidenciado que la autorregulación en niños pequeños predice un buen rendimiento escolar y un adecuado funcionamiento social posterior (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Caspi, 2000).

La capacidad de autorregulación hace referencia a múltiples procesos complejos que permiten al individuo modificar su conducta en función de las demandas de situaciones

específicas (Bronson, 2000). Pese a ser definida y conceptualizada de varias maneras, la regulación emocional se ha convertido en una variable central para muchos investigadores del desarrollo. Numerosos estudios ponen de manifiesto que las diferencias individuales en la capacidad de autorregulación emocional tienen su origen durante la infancia en los primeros años del desarrollo (Stifter, 2002). En este desarrollo, aunque influyen factores neurofisiológicos (Escolano-Pérez, 2013), los factores de interacción social son asimismo de gran relevancia y repercuten tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal (Campos & Barrett, 1987). Las figuras de referencia durante la crianza con las que el niño establece los primeros vínculos socio afectivos modulan esta construcción (Pérez Alonso-Jeta, 1998). Las interacciones con la madre inician al niño en la comprensión y expresión emocional así como en el aprendizaje de estrategias de regulación emocional, repercutiendo en su desarrollo afectivo, social y cognitivo a largo plazo (Vasta, Haith y Miller, 1996).

3. Objetivo

Determinar si existen diferencias en la capacidad de autorregulación emocional que muestran niños de edad preescolar durante una situación espontánea de juego individual en función del nivel de competencia autopercibida en inteligencia emocional de sus madres.

4. Hipótesis

Esperamos encontrar que los niños cuyas madres obtengan niveles altos en inteligencia emocional (Atención emocional excelente, Claridad emocional excelente y Reparación emocional excelente), mostrarán durante su actividad lúdica más indicadores conductuales de autorregulación emocional que aquellos cuyas madres obtengan niveles bajos de inteligencia emocional (Atención emocional escasa, Claridad emocional escasa y Reparación emocional escasa).

5. Método

5.1 Participantes

Se ha estudiado un total de 11 diadas, cada una de ellas compuesta por un alumno de segundo ciclo de Educación Infantil (EI) y su madre.

Todos los niños asisten al mismo centro escolar y su distribución en función del curso al que pertenecen es la siguiente: 3 niños son de 1º EI, 4 niños de 2º EI y 4 de 3º EI.

Todas las madres tienen estudios universitarios y edades comprendidas entre los 36 y los 42 años.

Todos los participantes son de clase socioeconómica media-alta y han sido tratados de acuerdo a los principios éticos de investigación.

5.2 Instrumentos

5.2.1. Instrumento de observación

Para extraer los indicadores de regulación emocional en la conducta infantil se construyó *ad hoc* (tal y como exige la metodología observacional utilizada) un instrumento de observación, caracterizado en este caso por la complementariedad entre formato de campo y sistema de categorías.

Este instrumento de observación permite extraer los indicadores de autorregulación emocional que despliegan los niños durante el juego. En concreto, está compuesto por tres criterios relativos a:

- a. Conductas indicadoras de inhibición emocional previas al inicio de la tarea.
- b. Acciones indicadoras de control y evaluación tanto de sí mismo como de la actividad que el niño está realizando.
- c. Verbalizaciones y/o comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución indicadores de autorregulación emocional.

5.2.2 Instrumentos técnicos de recogida de datos observacionales

La recogida de datos brutos se realizó con una cámara de video convencional, que ha permitido el registro en formato digital, visible directamente en el ordenador.

5.2.3 Instrumento de registro de datos observacionales

De entre los distintos instrumentos de registro de datos observacionales existentes, se ha utilizado para el registro y codificación de los datos el programa Match Vision (v.3.0) (Castellano, Perea, & Alday, 2005), especialmente diseñado para trabajar con formatos de campo.

5.2.4. Instrumentos para el análisis de datos

El instrumento utilizado para analizar los datos ha sido el *SAS Statistical Analysis System* (Schlotzhauer & Littell, 1997).

5.2.5. Medida de autoinforme de inteligencia emocional percibida

Para conocer la competencia autopercebida en inteligencia emocional de las madres se utilizó el cuestionario TMMS-24, versión reducida de 24 ítems de la escala original *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), en su adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala evalúa el metaconocimiento de las emociones. Concretamente, la TMMS-24 recoge las tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: Atención emocional (p.e. "Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada"), Claridad emocional (p.e. "Comprendo bien mis estados emocionales") y Reparación emocional (p.e. "Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada").

5.3 Procedimiento

La situación de evaluación infantil tuvo lugar dentro del contexto escolar pero fuera del horario habitual. A cada niño se le presentó, de modo individual, un puzzle de número de piezas acorde a su edad. Los niños no recibieron instrucciones al tratarse de una situación de juego natural ni tampoco se les limitó el tiempo disponible para la realización del puzzle. La profesora estaba presente durante la sesión de juego, siendo la encargada de su grabación en video, pero no intervenía, solo acompañaba.

Para extraer los indicadores de regulación emocional en la conducta infantil se utilizó la metodología observacional, dado que es la que más posibilidades de aplicación ofrece al investigador para apresar las competencias de las primeras edades (Anguera, 2001). Tal y como exige dicha metodología, se construyó un instrumento observacional *ad hoc* para la evaluación de dichos indicadores. Para ello se atendió al marco de referencia teórico, la existencia de otros instrumentos de observación y la observación asistemática de los vídeos grabados. A través de este instrumento de observación creado *ad hoc* se procedió a la observación sistemática de los indicadores de regulación emocional infantil (en concreto, indicadores de inhibición, control y autoevaluación, y regulación emocional) obteniendo sus frecuencias de aparición.

Para conocer la competencia autopercebida en inteligencia emocional de cada una de las madres, se les entregó a estas, por medio de la profesora, el cuestionario TMMS-24 para que lo cumplimentaran en sus casas. Se les indicó que debían devolverlo a esta una vez cumplimentado, y a ser posible, en el plazo de una semana.

Una vez calculada la puntuación obtenida por cada una de las madres, fueron clasificadas en función del nivel (escaso, adecuado o excelente) obtenido en cada una de las tres dimensiones evaluadas por el cuestionario TMMS-24: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

Se analizó si existían diferencias en los indicadores de competencia de autorregulación emocional de los niños en función del nivel de Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional de sus madres mediante el estadístico chi-cuadrado.

En resumen, puede decirse que la investigación se ha realizado siguiendo una metodología mixta al conjugar la metodología observacional (utilizada para la evaluación infantil) y la selectiva (para la evaluación materna).

6. Resultados

Atendiendo al nivel de Atención emocional de las madres, los resultados indican que no existen diferencias significativas en los indicadores conductuales de autorregulación emocional de sus hijos ($p = 0.8199$).

En cambio, sí existen diferencias significativas en dichos indicadores infantiles en función tanto del nivel de Claridad emocional de las madres ($p < .0001$) como en función del nivel de Reparación emocional de las mismas ($p < .0001$).

Centrándonos en el nivel de Claridad emocional de las madres (ver Tabla 1), los hijos cuyas madres se sitúan en el nivel adecuado de dicha dimensión son los que, en líneas generales, muestran más indicadores de autorregulación emocional en su juego. En concreto, estos niños son los que realizan más conductas indicadoras de inhibición emocional previamente al inicio del juego y más acciones indicadoras de control y evaluación, tanto de sí mismo como de la actividad que están realizando. En cambio, no son los que realizan más verbalizaciones y comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución. Son los hijos de madres con un nivel escaso en Claridad emocional quienes realizan más verbalizaciones y comportamientos de este tipo. Estos niños de madres con escasa Claridad emocional, son los que menos indicadores de control y evaluación demuestran.

Los hijos cuyas madres muestran un nivel excelente de Claridad emocional son los que menos indicadores de inhibición emocional y menos verbalizaciones y comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución utilizan.

Nivel Claridad emocional	Indicadores de inhibición emocional	Indicadores de control y evaluación	Verbalizaciones y/o comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución
Escaso	2	4	4
Adecuado	6	10	2
Excelente	1	9	0

Tabla 1. Nivel de Claridad emocional materna y frecuencia de uso de indicadores infantiles de autorregulación emocional

En base al nivel de Reparación emocional de las madres (ver Tabla 2), se obtiene que, nuevamente, los hijos cuyas madres obtienen un nivel adecuado en esta dimensión, son los que más indicadores de autorregulación emocional muestran durante su juego, y ello es así para todos los tipos de indicadores estudiados en este trabajo: conductas indicadoras de inhibición emocional previas al inicio de la tarea; acciones indicadoras de control y evaluación tanto de sí mismo como de la actividad que el niño está realizando; y verbalizaciones y/o comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución.

Los hijos cuyas madres puntúan en el nivel escaso de Reparación emocional son los que utilizan en su juego menos indicadores de autorregulación emocional relativos tanto a la inhibición emocional como al control y evaluación de sí mismo y de su actividad. Sin embargo, no difieren con los hijos de madres con un excelente nivel de Reparación emocional en el uso de verbalizaciones y/o comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución. Ninguno de estos niños hace uso de dichos indicadores.

Nivel Reparación emocional	Indicadores de inhibición emocional	Indicadores de control y evaluación	Verbalizaciones y/o comportamientos de ánimo relativos a la calidad de su ejecución
Escaso	0	1	0
Adecuado	7	53	6
Excelente	2	14	0

Tabla 2. Nivel de Reparación emocional materna y frecuencia de uso de indicadores infantiles de autorregulación emocional

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas en los indicadores conductuales de autorregulación emocional que los niños de preescolar muestran durante su juego en función del nivel de Claridad y Reparación emocional de sus madres, pero no en función del nivel de Atención emocional de las mismas. Aquellos niños cuyas madres muestran un nivel adecuado en Claridad y Reparación emocional son los que más indicadores de autorregulación emocional utilizan durante su juego. Por lo tanto, un nivel materno adecuado en ambas dimensiones de la inteligencia emocional (Claridad y Reparación emocional) parece asociarse con una mayor competencia de autorregulación emocional de los hijos, y no un nivel materno excelente en las tres dimensiones de inteligencia emocional, tal y como se esperaba en un principio.

La medida de cuestionario utilizada podría conllevar cierto sesgo de deseabilidad social, sería recomendable poder complementar esta información en estudios posteriores con otras medidas que proporcionaran un acercamiento más ecológico al constructo de competencia emocional materna.

Es necesario también aumentar el tamaño de la muestra o al menos, comprobar el grado de generalizabilidad de los resultados aquí hallados a una muestra de tamaño mayor y características similares.

Asimismo, sería de interés llevar a cabo un estudio longitudinal que permitiera conocer si la relación entre la autorregulación emocional infantil y la competencia emocional autopercebida de las madres varía al aumentar la edad de los niños y sus madres, así como analizar el papel de otras variables maternas y familiares (por ejemplo, frecuencia y tipo de actividades compartidas madre-hijo; número de hijos) que pudieran estar mediando esta relación y/o pudieran estar contribuyendo al desarrollo emocional infantil (por ejemplo, los estilos de crianza o de educación familiar).

Adoptando también una perspectiva longitudinal, interesaría conocer si el nivel de autorregulación emocional infantil y la inteligencia emocional de sus madres tienen efectos tanto en el ajuste social como en el rendimiento académico de estos niños cuando cursen Educación Primaria, etapa en la que las demandas académicas y curriculares son mayores.

8. Referencias

- ANGUERA, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos Educativos*, 4, 13-34.
- BLAIR, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- BLAIR, C., & DIAMOND, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- BLAIR, C., & RAZZA, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- BRONSON, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- CAMPOS, J., CAMPOS, R., & BARRETT, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- CASPI, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- CASTELLANO, PEREA, & ALDAY, L. (2005). *Match Vision Studio v3.0*. Paper presented at Measuring Behavior 2005, 5th International Conference on Methods and Techniques in Behavioral Research. Wageningen, The Netherlands.
- ESCOLANO-PÉREZ, E. (2013). El cerebro materno y sus implicaciones en el desarrollo humano. *Revista de Neurología*, 56, 101-108.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.) *Manual de Inteligencia Emocional*, 98-122. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N., & RAMOS, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., PÉREZ, J., REPETTO, E., Y EXTREMERA, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida.

En *Proceedings of VII European Conference on Psychological Assessment*, 61. Málaga: European Association of Psychological Assessment.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RAMOS, N., Y OROZCO, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Toko-Ginecología práctica*, 59, 1-5.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. N°. 15, Vol. 6 (2). 421-436.

GALINSKY, E. (2010). *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. New York: Harper Collins.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

PEREZ ALONSO-JETA, P. M. (1998) «El desarrollo emocional infantil (0-6 años): pautas de educación». Ponencia presentada en el IV Congreso Mundial de Educación Infantil. Madrid.

SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C., & PALFAI, T. P. (1995) Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*, 125-151. Washington: American Psychological Association

SCHLOTZHAUER, S. D., & LITTELL, R. C. (1997) *SAS System for Elementary Statistical Analysis*, Cary, NC: SAS Institute Inc.

STIFTER, C.A. (2002). Individual Differences in Emotion Regulation in Infancy: A Thematic Collection. *Infancy*, 3(2), 129-132.

VASTA, R., HAITH, H.H. Y MILLER, S. (1996). *Psicología infantil*. Ariel. Barcelona.

61. Proyectos de vida: la importancia de educar en emociones y habilidades sociales

Yaritza Garcés Delgado

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Estefanía Alonso Bello

Universidad de La Laguna, Tenerife

1. Presentación

En este trabajo se presentan resultados de un estudio de investigación de mayor amplitud. El objetivo principal de la investigación es conocer y analizar cómo influyen las emociones y las habilidades sociales en el desarrollo del proyecto vital de menores en riesgo de exclusión social. La metodología utilizada en el trabajo es el estudio de casos, centrándonos en el estudio de casos múltiples. La selección de los casos ha sido intencional, atendiendo a criterios como la situación de vulnerabilidad, la edad y el sexo. El análisis y los resultados de la investigación permiten comprender los múltiples impedimentos a los que se enfrentan los menores de colectivos desfavorecidos ante la construcción de sus proyectos vitales. Concluimos planteando una reflexión acerca de: 1) la particularidad y dificultad que estos adolescentes tienen para concretar su proyecto de vida y 2) la importancia de los elementos inter e intrapersonales para la configuración del proyecto vital. Así pues, dichos elementos interfieren directa y negativamente en la idea que los menores tienen sobre su futuro personal y profesional.

In this communication we will present a part of a broader research results. The main objective of the research is to understand and analyze how they influence emotions and social skills vital project development in children at risk of social exclusion. The methodology used in the study is the case study, focusing on the study of multiple cases. For communication we have selected three specific cases, but the total number of participants in the project has been eight children aged 15 to 17 years from the Canary Islands. Choosing where research has been intentional, based on common criteria as: the vulnerability, age and sex.

2. Introducción

Numerosas investigaciones han estudiado el desarrollo de las competencias emocionales (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Bisquerra, 2000, y un extenso etcétera) y sociales (Golstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Caballo, 2002; Camacho y Camacho, 2005; Betina, Castro y Contini, 2009; Garcés, Santana y Feliciano, 2011), así como la relación entre ambas (Pérez Filella y Soldevila, 2010). También se ha indagado sobre el complejo proceso de construcción del proyecto personal de vida (D'Angelo, 2000; Rodríguez, 2003; Parrilla, Gallego y Moraña, 2010, etc.). Sin embargo, no existen estudios que relacionen las emociones, las habilidades sociales y los proyectos de vida en menores en riesgo de exclusión social; el aspecto innovador de esta investigación reside en relacionar estos tres factores.

Actualmente las condiciones sociales de crisis mundial, han favorecido la creación de espacios dónde la pobreza y la exclusión están a la orden del día. Los contextos con privación social y económica dificultan a las personas desarrollarse de manera adecuada inter -con los demás- e intrapersonalmente -con ellos mismos-. (Caballo, 2002; Betina, Castro, y Contini, 2009). Laparra, Aguilar y Gaviria (1996: 636) consideran que el concepto de exclusión social es complejo y multidimensional aludiendo a “la falta de acceso al empleo, a la salud, a la educación, a los sistemas de protección social, al dinero, a las relaciones sociales frente al concepto tradicional de pobreza entendida sólo como insuficiencia de ingresos”.

En este sentido, empleamos el término “menores en riesgo de exclusión social” para referirnos a aquellos niños o adolescentes que nacen y se desarrollan en familias de un bajo nivel educativo, uniéndose factores o problemas como la pobreza, la escasez de redes sociales que los apoyen, la pertenencia a una cultura minoritaria excluida o autoexcluida socialmente, o la desestructuración familiar o personal (Velaz de Medrano, 2005).

De acuerdo con Bisquerra (2003), los factores de riesgo que inciden en el mal desarrollo social y emocional de los menores son:

1. *Individuo*: se incluyen las discapacidades (físicas y/o genéticas), las dificultades emocionales, los diferentes retrasos en el desarrollo y los comportamientos antisociales.
2. *Familia*: estatus socio-económico bajo, familia numerosa, psicopatologías familiares, desorganización en la estructura familiar, tensión marital, alta movilidad, conflictos entre miembros de la familia, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres, lazos inseguros con los padres.

3. *Grupo de iguales:* La relación con el grupo de iguales puede desembocar en comportamientos de riesgo, incluyendo el rechazo de los otros, una presión negativa del grupo y modelos negativos entre iguales.
4. *Escuela:* incluye el absentismo, descontento y fracaso escolar.
5. *Comunidad:* inciden en la persona si existe una desorganización social, un alto nivel de delincuencia, facilidad de acceso a las armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos.

Si todos estos factores interaccionan entre sí, es muy probable que la persona no desarrolle buenas estrategias sociales y emocionales, incapacitándolo en la construcción y proyección de un futuro personal, laboral y social al margen de ese entorno dañino.

Autores como Bernal (2003:135) explican que:

La acción del hombre no sólo está vinculada al despliegue de conductas instintivas, sino que también lo está, significativamente, al registro simbólico de posibilidades de acción que abren su conducta a lo inédito, a lo nuevo, a lo desconocido, más allá de los patrones de comportamiento establecidos en el pasado por los miembros de su especie.

Los comportamientos sociales inadecuados y el bajo ajuste emocional pueden corregirse a través de la educación formal y no formal. Así los jóvenes podrían desarrollar un proyecto personal de vida saludable, elaborado según sus propios criterios personales. Los humanos somos seres sociales por naturaleza y tenemos la necesidad de relacionarnos con los demás de manera asertiva. Para ello debemos dotarnos de ciertas estrategias emocionales y sociales que nos permitan: 1) satisfacer las necesidades de comunicación; 2) alcanzar nuestro propio bienestar y ajuste social y emocional para crear un proyecto de vida adecuado a nuestros intereses. Tal y como expone D'Angelo (2000):

La formación para el desarrollo integral de proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico- reflexivo y creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social.

Existe una estrecha relación entre emociones, asertividad social y configuración del proyecto personal de vida. En el caso de menores en riesgo de exclusión social, el pertenecer a un entorno poco adecuado favorece el desarrollo de comportamientos erróneos para relacionarse con los demás fuera de dicho contexto.

En la etapa de la infancia y la adolescencia el buen desarrollo social, personal y emocional potencia en los menores la creación de expectativas, objetivos y metas realistas y positivas.

El motivo de esta investigación es entender y descubrir qué tipo de influencia ejerce las emociones y las habilidades sociales adquiridas a lo largo de la infancia en los proyectos de vida de los menores en desventaja social (por cualquiera de los factores previamente mencionados). Los resultados de nuestro trabajo muestran la importancia que adquiere en la construcción del proyecto personal de vida las emociones y las habilidades o competencias sociales, sobre todo en el caso del colectivo de menores en riesgo de exclusión social.

3. Objetivos

El área de interés de esta investigación es conocer hasta qué punto las emociones y las capacidades sociales adquiridas influyen en la construcción del proyecto de vida de menores en riesgo de exclusión social. El análisis de los contextos desfavorecidos nos permite conocer y entender cómo los menores elaboran sus proyectos de vida.

Objetivo general

Determinar la importancia de las emociones y la competencia social en la construcción del proyecto personal de vida en menores en riesgo de exclusión social.

Objetivos específicos

Conocer el control y reconocimiento que los menores tienen de sus propias emociones.

Descubrir qué destrezas y competencias sociales manejan los menores en riesgo de exclusión social.

Analizar la relación existente entre emoción y competencia social en la construcción del proyecto personal de vida de los menores en riesgo de exclusión social.

Conocer las metas u objetivos académicos, laborales, familiares y de ocio que configuran los proyectos de vida de los menores en riesgo de exclusión.

4. Metodología

En la investigación utilizamos la metodología de estudio de casos, ya que tal y como señala Stake (1998:12) *“es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Gracias a este procedimiento metodológico se pueden abordar los casos estudiados desde una profunda visión holística y contextual (Vasilchalis de Gialdino, 2006).

En esta investigación hemos partido de un estudio de casos múltiples.

Para asegurar la validez del estudio se han tenido en cuenta los criterios de *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* recogidos en el cuadro 1 (Guba, 1983).

En la figura 1 se recoge de manera resumida el esquema seguido en el proceso del estudio de casos.

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
<i>Credibilidad</i>	Los datos recogidos reflejan la realidad, ya que: a) contamos con el <i>juicio crítico</i> de compañeros para plantear interrogantes y comprobar nuestros avances; y b) existe <i>triangulación de fuentes</i> (menores, profesores y familiares) y de <i>técnicas</i> (entrevistas, diario de campo, pruebas estandarizadas y cuestionarios).
<i>Transferibilidad</i>	Los resultados obtenidos pueden ser extrapolados a contextos muy similares, pues: a) se recogen abundantes datos descriptivos que permiten comparar los casos estudiado con otros posibles (vagabundeo, charlas informales, análisis documental); y b) se desarrollan descripciones minuciosas de la situación, con el fin de establecer juicios sobre tales correspondencias.
<i>Dependencia</i>	Posibilidad de repetir los resultados en los contextos y sus sujetos, triangulando la información con diferentes procedimientos de recogida de datos.
<i>Confirmabilidad</i>	Los resultados no están sesgados por nuestros intereses como investigadores, ya que existirá triangulación de técnicas y triangulación de fuentes.

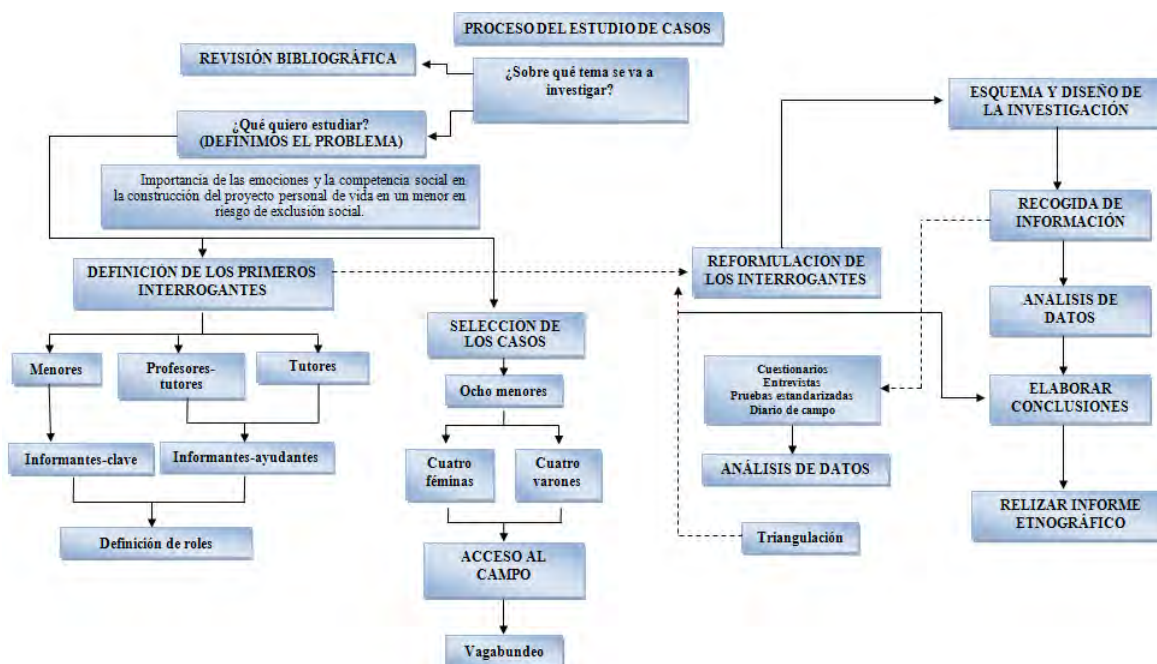


Figura 1. Esquema del proceso de estudio de casos (elaboración propia)

Sujetos

Los sujetos son menores en riesgo de exclusión social con edades aproximadas entre los 13-17 años. El número de menores que participaron en la investigación es de 8: 4 pertenecen al sexo femenino y 4 al masculino. Para cotejar y contrastar la información ofrecida por cada informante-clave, participaron los tutores-profesores de cada menor.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la investigación se utilizaron instrumentos y técnicas de carácter cualitativas y cuantitativas. Con el fin de obtener un conocimiento más amplio que el proporcionado por un “enfoque individual” (Flick, 2004: 282), se han teniendo en cuenta las necesidades surgidas en cada momento de la investigación (Mckernan, 1999; Colás y Buendía, 1992). Sin embargo, como podrá observarse a continuación, tratará de darse prioridad a las técnicas cualitativas.

Los instrumentos utilizados en la investigación son: la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000), el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) (Epstein, 2012), un Cuestionario diseñado *ad hoc*, Entrevistas semiestructuradas individualizadas y Diarios de campo.

En el Cuadro 2 se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para recoger información acerca de los interrogantes planteados en la investigación. Las siglas que se presentan a continuación corresponden a los procedimientos de recogida de datos:

DIMENSIÓN	INTERROGANTES	TÉCNICAS					
		E.H.S	C.T.I	C.P.P.V	E.S-E	E.E	D.C
Menores en riesgo de exclusión social	¿Cuánto son de asertivos socialmente?	X		X	X		X
	¿Qué nivel de madurez y ajuste emocional poseen?		X	X	X		X
	¿Cuáles son sus expectativas de futuro?			X	X		X
	¿Qué expectativas tienen en lo académico-laboral?			X	X	X	X
	¿Qué percepción tienen sobre sus metas u objetivos?			X	X	X	X
	¿Cómo afrontan el proceso de toma de decisiones?	X	X	X	X	X	X
Profesores-tutores	¿Reconoce el comportamiento social del menor?					X	X
	¿Conoce si el menor tiene algún problema de tipo emocional?					X	X
	¿Sabe cuáles son las expectativas de futuro del menor?			X		X	X
	¿Ayuda al menor a tomar decisiones?			X		X	X

LEYENDA: E.H.S Escala de Habilidades sociales. C.T.I Inventario de pensamiento constructivo. C.P.P.V Cuestionario de proyecto personal de vida. E.S-E Entrevista semi-estructurada con los menores. E.E.R Entrevista estructurada con profesores-tutores y/o familiares. D.C Diarios de campo

Cuadro 2. Dimensiones, interrogantes y técnicas e instrumentos de recogida de datos

5. Resultados

Los casos presentados muestran algunas de las dificultades de los menores en riesgo de exclusión social para construir sus proyectos vitales, considerando el papel fundamental

de las emociones y las habilidades sociales en su construcción. En esta comunicación plasmamos tres casos, describiendo cómo los menores proyectan su futuro y por qué han obtenido resultados equívocos cuando han tomado decisiones a lo largo de sus vidas. El número de casos analizados no permite generalizar ni extrapolar los resultados al conjunto de la población.

CASO CARMEN: Cuando el futuro depende de dos únicas ilusiones

A sus 17 años, Carmen vive con su familia en un barrio conflictivo de Las Palmas de Gran Canaria, ella es hija única. Los factores que ponen en riesgo el seno familiar son de tipo económico, educativo y cultural. Sólo uno de sus progenitores trabaja y el salario recibido no supera los 600 euros. Carmen visualiza como meta preferente en su proyecto vital poder trabajar cuanto antes y pasar mayor tiempo con su pareja. Su única expectativa laboral hoy en día es trabajar en una peluquería, sin embargo sus familiares están totalmente en desacuerdo con la idea de Carmen respecto a su “temprana” inserción laboral pues abogan porque siga estudiando hasta bachillerato.

A día de hoy para ella carece de prioridad y sentido la educación, pero sobre todo la idea de ampliar sus estudios (dentro y fuera del ámbito local, regional, nacional e internacional). Actualmente, no contempla bajo ningún concepto independizarse, apuntando que si lo hiciera sería en un futuro muy lejano.

Carmen expresa que no tiene las habilidades suficientes para transmitir o informar sus ideas o pensamientos, añadiendo lo costoso que le resulta reconocer sus propios errores. Su alto nivel de intolerancia es una fuente de conflictos con otras personas, conllevando a interpretar y comparar dicha inflexibilidad con comportamientos hostiles y falta de atención por las preocupaciones de los demás. Carmen presenta un perfil significativamente bajo en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales básicas, dejando por debajo de sí al 2% de la población. Tiene graves problemas de adaptación al entorno y en sus relaciones con los demás.

Respecto a las áreas analizadas en la EHS la menor deja por debajo de sí en: autoexpresión al 10%; defender sus derechos al 2%; expresar enfado al 1%; negarse ante una petición al 3%; realizar peticiones al 15%; relacionarse con el sexo opuesto al 25 %. Estos datos describen a Carmen como una persona poco o nada asertiva ni siquiera en su contexto más próximo. Coincidiendo dichos resultados con los del CTI, C-PPV y las entrevistas: destacándose a sí misma como una chica inflexible, con problemas de adaptación y relación social, es decir, cerrada al entorno que le rodea y

abriéndose sólo a unas cuantas personas (su novio, familiares y algún amigo) pues dice reconocer que desconfía y estereotipa a la gente según la impresión que le den (generalmente mala).

Considera que debe elegir su futuro personal y profesional independientemente de si sus familiares estén en contra de sus decisiones o la apoyen. Asegura que toma decisiones equívocas continuamente, haciendo que dude de sí misma en cuanto a las expectativas académico-laborales. Sin embargo, tiende a aceptar notablemente el no cumplimiento de sus expectativas.

Carmen, cuando debe tomar decisiones relevantes suele sentirse abatida, confusa e incluso llega a derrumbarse emocionalmente si abandona sus propias propuestas de futuro. Estas percepciones concuerdan con sus resultados en CTI, pues Carmen se encuentra en general 10 puntos por debajo de la media. Ello indica la posibilidad existente de que actúe de forma constructiva en algunas ocasiones y en otras lo haga con bastante inmadurez. La menor es capaz tanto de tomar decisiones acertadas como desastrosas. Y sus reacciones emocionales también pueden alternar entre momentos de estabilidad y ocasiones en las que muestra bastante impulsividad.

La inestabilidad emocional de Carmen en muchas ocasiones favorece la adopción de actitudes extremistas, pudiendo parecer excesivamente optimista, pues pasa de generar ilusiones a una actitud defensiva y a crear un pensamiento depresivo. Este tipo de diagnóstico representa que ella misma puede favorecer los malos resultados, debido a que se esfuerza más en defender una situación que en conseguirla.

En resumen, la menor presenta un proyecto vital bastante confuso respecto a las decisiones que debe o no tomar dentro del ámbito académico. En cuanto al área laboral, tiene claro que quiere trabajar como peluquera aunque su familia no la apoye. Y personalmente, su deseo es pasar mayor tiempo con su novio y si es posible formar una familia junto a él. De esta forma, Carmen sustenta su proyecto de vida en la consecución de dos únicas decisiones ilusorias para poder ser lo feliz que desea.

CASO MARCOS: Un bucle de pensamientos equívocos

Marcos tiene 17 años y vive con sus padres en una residencia de clase media de Las Palmas de Gran Canaria. Los motivos de su exclusión social han comenzado por tender a comportarse de forma disocial en su entorno y relacionarse con personas conflictivas. Desde una edad temprana el menor fue diagnosticado como TDAH y tratado con medicación. Actualmente se percibe a sí mismo como una persona “bipolar”, pues dice

cambiar continuamente su personalidad –aunque no se sienta cómodo- para adaptarse a los diferentes grupos sociales que frecuenta.

Las expectativas o metas de futuro de él a día de hoy tienen que ver con finalizar los estudios de bachillerato, coincidiendo fielmente con la opinión de sus padres y aunque éstos desconocen sus objetivos ante su vida laboral y personal se preocupan incesantemente por su bienestar. Marcos considera que su familia le aporta materialmente todo lo necesario e incluso llega a calificarse como una persona dependiente y mimada por su familia. No obstante, reconoce que esto no le aporta la felicidad que desea, pues muchas veces se siente sólo, incomprendido y fuera de lugar llegando incluso a aislarse en su casa y fuera de ella.

En cuanto a sus aspiraciones profesionales a Marcos le gustaría desempeñar un trabajo que tuviese que ver con: la guardia civil, ser empresario y/o ser abogado. Él asegura no sentirse preparado para alcanzar dichos objetivos, indicando que su mayor hándicap es la organización de su tiempo y la falta de constancia en las decisiones tomadas.

En el C-PPV, Marcos nos cuenta que es una persona asertiva y a la que gusta relacionarse socialmente, pero que muchas veces no llega a transmitir correctamente sus intenciones para/con los demás y ello le ocasiona ciertos problemas de entendimiento, llegando incluso a frustrarse si no lo consiguen entender o si es juzgado. En contra de lo que afirma, Marcos presenta un perfil en la EHS significativamente bajo, dejando por debajo de sí al 5% de la población. El menor demuestra tener muchos problemas a la hora de relacionarse y adaptarse al contexto e incluso al más próximo. Puede concebirse como una persona que le guste relacionarse, pero no lo hace de una manera asertiva.

En la escala Marcos únicamente se encuentra por encima de la media a la hora de negarse ante una proposición de otra persona y cortar interacciones (dejando tras sí al 65% de la población). En el resto de sub-escalas el menor deja por debajo de sí al: 20% en autoexpresión; 35% en defender sus derechos; 30% en expresar disconformidad; 5% en realizar una petición; 30% en interactuar con el sexo opuesto.

Generalmente no se deja influenciar por la opinión de otros e incluso por la sus padres, reconociendo que se llega a equivocar cuando toma decisiones por sí mismo. Se presenta como una persona poco constante en todo lo que hace y su vida carece de elementos prioritarios en el ámbito de lo personal.

El nivel de inteligencia emocional de Marcos se sitúa por debajo de lo normal, concretamente 12 puntos por debajo de la media. Es posible que en ocasiones actúe de forma incorrecta a determinadas situaciones. Puede precipitarse ante decisiones

novedosas, pudiendo cometer errores de valoración o actuación. Sus reacciones emocionales pueden ser inestables, debiéndose a que es posible que se deje llevar más por su rigidez y por sus sentimientos que por la flexibilidad (ante circunstancias múltiples) y la razón. En general, Marcos no dispone de una inteligencia emocional buena o satisfactoria.

Destaca entre sus características personales su baja tolerancia ante la frustración, pudiendo pensar en ocasiones que sus fracasos se deben a que no es capaz de afrontar nada con éxito. Sin embargo, aunque sea inflexible en muchas ocasiones es capaz de aceptar la incertidumbre, los contratiempos y la desaprobación, sin que le afecten demasiado.

El pensamiento de Marcos se caracteriza por mostrar una cierta tendencia hacia un optimismo poco justificado y un tanto iluso. Esto puede hacerle tomar decisiones precipitadas y simplistas sin tomar las debidas precauciones. La falta de constancia en sí mismo, la poca asertividad social y los fracasos continuos en las decisiones tomadas hasta el momento han incrementado en Marcos cierta desconfianza en sí mismo y problemas para visualizar un futuro próximo y lejano.

CASO ANTÓN: Una familia con múltiples carencias

Antón tiene 17 años, hoy en día vive en un centro de menores con régimen de tercer grado. Su vida ha estado cargada de malas experiencias personales y familiares. Desde muy temprana edad dejó los estudios para cuidar de su hermana pequeña a quien su madre desatendía e incluso desnutría. A su temprana edad se ha visto envuelto en problemas de drogadicción y delincuencia, influenciado directamente por su entorno. El alto grado de rigidez que presenta puede generarle posturas intolerantes y extremistas que desemboquen en actitudes poco acertadas e incluso violentas ante los demás.

Ánton en la EHS obtuvo puntuaciones normales, interpretando las mismas que en su contexto social próximo de desarrollo sabe relacionarse adecuadamente con los demás, manteniendo relaciones estables y ejerciendo la ciudadanía de una manera elocuente.

Cuando hace referencia a su proyecto personal de vida Antón expresa las ganas y la necesidad inmediata de sacar adelante un programa de cualificación personal de mecánica (coincidiendo y apoyado por su entorno familiar). Sin embargo sus mayores aspiraciones en este momento son aprender a leer y escribir bien.

Se considera a sí mismo como una persona carente de iniciativas a la hora de llevar a cabo lo que piensa, desea o quiere debido a que no sabe cómo organizar su tiempo. Antón presenta baja tolerancia ante la capacidad de sobreponerse a las situaciones, pudiéndole resultar muy complicado salir de un estado de ánimo depresivo.

Expone continua y realistamente a nivel académico que no está interesado en seguir ampliando sus estudios, pues desea incorporarse al trabajo cuanto antes, aunque no le agobie la idea de hacerlo pronto. A nivel personal no quiere ni tiene la intención de marcharse de su hogar -en el cual no reside-. Sin embargo, describe las ganas que tiene de volver a juntarse con su familia, exceptuando a su madre, con quien se siente resentido y no mantiene relación.

En cuanto a su inteligencia emocional se sitúa por debajo de lo normal, concretamente 17 puntos por debajo de la media. Es posible que mantenga acciones poco asertivas en determinadas situaciones. Puede precipitarse ante decisiones novedosas, pudiendo cometer errores de valoración o actuación. Sus reacciones emocionales pueden ser inestables. En general, no dispone de una buena inteligencia emocional.

Entre sus expectativas de futuro la opción de hacerse famoso le agrada, pues considera que la fama le ayudaría a tener dinero, pero no sabría cómo conseguirla ni de qué manera podría destacar para llegar a ser famoso.

Antón reconoce la inestabilidad a la hora de cambiar continuamente de decisiones siéndole difícil llegar a alcanzar las metas profesionales y personales propuestas. De cualquier manera, destaca la plena confianza en la figura paterna, relatando que no haría nada que él no aprobase.

Antón es capaz de aceptar los resultados y/o experiencias negativas, ya que las esperaba de antemano, no significando que pueda sobreponerse fácilmente a dichos fracasos. No obstante, muestra síntomas de querer conseguir sus propósitos más que de defenderlos. Dentro de su inestabilidad emocional, intenta mantener siempre algo de equilibrio, no dejándose llevar por ilusiones e intentando ser realista, aunque en determinadas ocasiones llegue a caer en el pesimismo precoz.

Finalmente, su proyecto de vida lo considera un reto difícil de planear por su abandono e inestabilidad ante las decisiones que va tomando casi a diario.

6. Conclusiones

Una vez expuestos y redactados los casos sobre los procesos de construcción de los proyectos personales de vida de los menores, esbozaremos algunas conclusiones y

reflexiones finales relacionadas con la interpretación y coincidencia de los casos con la literatura revisada.

El análisis de los casos de la investigación nos permite comprender los múltiples impedimentos y problemas a los que se enfrentan los menores de colectivos desfavorecidos en el momento de construir sus proyectos vitales. La complejidad y multidimensionalidad del concepto de exclusión social (Laparra, Aguilar y Gaviria, 1996) nos ha permitido seleccionar casos que no sólo tienen que ver directamente con la idea simplista de la pobre economía familiar o la mala influencia del contexto de desarrollo del menor. Hemos relatado tres situaciones de exclusión social provenientes de la forma en que la persona se percibe a sí misma: en cuanto a su actitud, ajuste y desempeño social y emocional. De esta manera y coincidiendo con Velaz Medrano (2005) concebimos que un menor en riesgo de exclusión social puede ser tanto el excluido por agentes externos a ellos (Carmen y Antón) como el autoexcluido, aquel que se percibe a sí mismo como diferente y no puede y quiere adaptarse al entorno (Marcos).

En los casos de Marcos, Carmen y Antón se describe el complejo proceso para construir y proyectar el futuro cuando las condiciones y las vivencias diarias no son las adecuadas ni personal ni socialmente para su bienestar (Betina, Castro, y Contini, 2009). La elaboración del proyecto vital depende de varios factores. Tal y como hemos podido observar existe la evidencia de que los elementos intra e interpersonales (D'Angelo, 2000) determinan el proceso de elaboración del proyecto personal. Así pues, menores con perfiles como los presentados (significativamente bajos emocional y socialmente) tenderán a mostrar mayores dificultades en construir sus itinerarios profesionales y personales que aquellos que cuentan con una base emocional adecuada y comportamientos socialmente asertivos.

Las personas con déficit afectivo y emocional pueden tender al desarrollo de comportamientos inadecuados propiciando una inadaptación al contexto y a las personas. En nuestros tres casos, y coincidiendo con Bernal (2003), tanto los comportamientos sociales poco asertivos como el desequilibrio emocional pueden mejorarse a través de los programas educativos y de orientación.

La trayectoria proyectada por los casos presentados están marcadas fuertemente por la capacidad individual –en el caso de Marcos y Carmen- es decir, por el desarrollo de características personales como: la falta de asertividad, la inflexibilidad en pensamientos, la falsa creencia de ser independientes y el abandono continuo de

decisiones previamente tomadas. Asimismo, en el caso de Antón intervienen elementos y situaciones socio-familiares conflictivas de las que difícilmente puede librarse y que determinan y limitan la visión de su futuro más próximo y lejano.

Es necesario re-educar y orientar a menores con este tipo de perfiles en cuanto al manejo asertivo de sus emociones y comportamiento social. Teniendo en cuenta que la infancia y la adolescencia (Caballo, 2002; Betina, Castro, y Contini, 2009) son los mejores momentos en la vida de una persona para aprender a gestionar y manejar lo adecuado y lo dañino (inter e intra personalmente), sería encomendable potenciar redes sociales de apoyo que ayuden al menor a encauzar su vida y a proyectar de manera natural un futuro sano, fuera del ambiente dañino en el que se encuentra.

Investigar sobre el tópico de la exclusión social y la influencia de las emociones y habilidades sociales en la construcción del proyecto de vida es de especial relevancia para cualquier sociedad. La exclusión y autoexclusión es un problema real que viven a diario muchos menores; la vivencia de esta situación dificulta que puedan labrarse un futuro fuera de la espiral de pobreza, marginación o exclusión social.

7. Referencias

- BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- BERNAL, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 129-160.
- BETINA, A., CASTRO, A. Y CONTINI, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología* Vol. XXVII (1) 3-29.
- BISQUERRA, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Práxis.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencia básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa* 21 (1), 7-43.
- CABALLO, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CAMACHO, C. Y CAMACHO, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.
- COLÁS, P. Y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- D'ANGELO, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3). Consultado en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., Y FRIEDLANDER, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- EPSTEIN, S. (2012, 4ª edición): *CTI, Inventario de Pensamiento Constructivo: Una medida de la inteligencia emocional*. Madrid: TEA.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GARCÉS DELGADO, Y., SANTANA VEGA, L. Y FELICIANO GARCÍA, L. (2011). Mejora de las habilidades sociales en menores en riesgo de exclusión social: Una vía para la adaptación y la inclusión. *Revista Quaderns Digitals*, 69.
- GISMERO, J. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLSTEIN, A. P., SPRAFTKIN, R. P., GERSHAW, N. J. Y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GONZÁLEZ, L. (2009). El proyecto de vida, estrategia para enfrentar la adversidad: estudio de casos. *Encuentros multidisciplinares*, 11, (31), 21-26.
- GRANADO, C. (1996). Evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela. En Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., *Metodología de la investigación cualitativa* (pp.293-317). Málaga: Aljibe.
- GUBA, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HOPKINS, D. (1987). Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- LAPARRA, M., AGUILAR, M. Y GAVIRIA, M. (1996). Inserción por la actividad económica: un nuevo horizonte para los servicios sociales. En M.C. Alemán y J. Garcés (Comp): *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- MCKERNAN (1999) *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- PARRILLA, Á., GALLEGU, C. Y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.

- PÉREZ, N., FILELLA, G. Y SOLDEVILA, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 13, (34).
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RODRÍGUEZ, A. (Ed.) (1996). Del reparto del empleo al reparto del trabajo. En Rodríguez, A., Goñi, B. y Maguregui, G. *El futuro del trabajo. Reorganizar y repartir desde la perspectiva de las mujeres*. Bilbao: Bakerez/CDEM.
- SALOVEY, P., Y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- SANTOS, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- VASILCHALIS DE GIALDINO, I. [coord.] (2006). *Estrategias de investigación educativa*. Barcelona: Gedisa.
- VELAZ, C. (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En VV.AA.: *Educación para la ciudadanía* (pp. 90-108). Madrid: Atlántida.

62. Reducir la ansiedad frente a las matemáticas: el bienestar emocional como herramienta didáctica

Maria Gracia-Bafalluy

Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza.

1. Presentación

El aprendizaje de las matemáticas se suele asociar a sentimientos de ansiedad ante conceptos difíciles de entender y de vergüenza al desconocer una respuesta. Esos sentimientos pueden afectar a todo el rendimiento académico e incluso convertirse en un obstáculo para el correcto desarrollo social y emocional. En este sentido, existen datos que evidencian que entre un 5 y 20% de la población siente ansiedad frente a las matemáticas, entendida como un sentimiento de tensión, aprensión o miedo que interfiere con el rendimiento matemático, llegando a afectar incluso a situaciones cotidianas.

Desde las primeras etapas del aprendizaje de matemáticas, en las que se aprende a contar, enumerar y comparar conjuntos, es imprescindible entender la lógica del lenguaje matemático para avanzar hacia conceptos más abstractos y complejos. Sin embargo, quienes experimentan ansiedad pueden mostrarse incapaces de encontrar la solución correcta a un problema, dejar pasar más errores no detectados o no entender cómo se han producido esos errores. No podemos ignorar la importante influencia y consecuencias negativas que pueden tener esos sentimientos negativos para el alumno, su aprendizaje y desarrollo.

Este trabajo estudia cómo se aborda la presencia de sentimientos negativos ante las matemáticas y qué se puede hacer desde el aula y desde la familia para neutralizarlos y ayudar a tener un correcto rendimiento académico y emocional, pues de acuerdo con Goleman (1999) "las emociones descontroladas pueden convertir en estúpidos a la gente más inteligentes. Necesitamos de la competencia emocional para sacar el máximo provecho de nuestros talentos".

Abstract

Mathematical learning is frequently associated to feelings of anxiety when confronting difficult concepts, and shame at an unknown answer. These feelings should can affect the global academic performance and they can even become an obstacle for a correct social and emocional development. There is evidence suggesting that between 5 and 20% of population feels maths anxiety, defined as the feeling of stress, apprehension or fear that interferes with mathematical performance, getting to affect to everyday situations.

In the early stages of mathematical learning the child learns to count, enumerate and compare, it is essential to understand the logic of mathematic language in order to evolve towards higher levels with more abstract and complex concepts. However, pupils with math anxiety may be unable to find the correct solution to a problem, to detect errors or to understand how these errors have been made. We shouldn't ignore the strong influence and negative consequences that negative feelings can provoke in pupils, their learning and development.

This work gives attention to math anxiety and what can be done at school and at family to reduce it and helping children to achieve a normal academic and emotional performance, as according to Goleman (1999), "emotions out of control can make stupid the most intelligent people. We need emotional competency to bring the most possible out of our skills".

2. Introducción

Jean Piaget expuso en los años 50 y 60 del siglo veinte una influyente teoría, basada en un conjunto de experimentos con niños y niñas de todas las edades, según la cual hasta los cinco o los seis años de edad la capacidad intelectual y los conocimientos adquiridos no permiten entender, y por lo tanto tampoco utilizar correctamente, las habilidades matemáticas y las tareas que las incluyan. La influencia de Piaget ha llegado hasta nuestros días. Es en gran parte debido a ello por lo que, hasta la fecha, no se contempla la educación formal de las matemáticas antes de los primeros cursos de primaria, pese a que numerosos estudios han demostrado que las habilidades numéricas están bien presentes en la infancia desde el nacimiento.

Abundantes estudios describen cómo ya los bebés de pocas semanas de edad (Antell & Keating, 1983; Wynn, 1992) son capaces de discriminar conjuntos pequeños de elementos, y hacia los dos años de edad empiezan a aprender la secuencia de palabras de numerales necesarias para desarrollar una actividad de conteo (Fuson, 1992). Esta

reciente evidencia ha provocado que se abra una discusión teórica, todavía no concluida, acerca de si se trata de una habilidad innata (Dehaene, 2001; Gelman & Gallistel, 1978) o si es aprendida (Spelke, 2009).

Para que un niño aprenda a contar correctamente, Gelman y Gallistel (1978) describen tres habilidades que el niño necesita para entender el concepto de numerosidad: 1) el principio uno a uno, adquirido en torno a los dos años de edad, que establece que cada elemento ha de ser enumerado una vez y solo una; 2) el principio de orden estable, que indica que los símbolos numéricos deben ser aplicados en un orden consistente; y 3) el principio cardinal, según el cual el último símbolo numérico utilizado en el conteo será el que establezca la numerosidad del conjunto (por ejemplo, si contando los elementos de un conjunto llegamos hasta el seis, eso significará que el conjunto posee seis elementos). Los autores proponen dos principios complementarios: el de abstracción, dado que cualquier elemento puede ser enumerado, sea concreto (fichas) o abstracto (deseos, historias); y el principio de orden irrelevante, que establece que se puede empezar a contar a partir de cualquier elemento del conjunto, porque si se mantienen todos los principios anteriores el resultado al que se llegue será el mismo. En este sentido, la tarea de la conservación de la cantidad que presentó Piaget también requería del niño que hubiera asimilado el principio de abstracción, ya que no exclusivamente por ocupar más o menos espacio un conjunto de elementos cambia su numerosidad.

Una vez que el niño sabe contar sin cometer errores y con confianza, comienza el desarrollo de la aritmética, que también en un primer momento se apoya en la utilización de los dedos. Según Butterworth (2005) este aprendizaje consta de tres fases; primero, el niño tiene que contar todos los elementos de cada uno de los sumandos para concluir cuál es el resultado; posteriormente el niño aprende que no es necesario contarlos todos, sino que puede empezar a contar a partir del primer sumando, añadiendo uno a uno los elementos del segundo sumando; y por último, el niño aprende que todavía puede ganar más tiempo si empieza a contar a partir del sumando de mayor tamaño, de manera que añadir el segundo sumando será más rápido y se podrá hacer consumiendo menos recursos cognitivos (atención, memoria), reduciendo por lo tanto el número de errores posiblemente cometidos.

Sin embargo, en el aprendizaje de las matemáticas se pueden observar ciertas alteraciones o dificultades. Las sufren entre el 5 y el 14% del alumnado (Butterworth, Varma, & Laurillard, 2011), según los diferentes estudios y el punto de corte asumido a partir del cual dicho aprendizaje se considera patológico. Como no existe una definición

única de en qué consisten estos retrasos del aprendizaje tampoco contamos con una prevalencia clara ni una evaluación consensuada, pero aparecen codificados tanto en el DSM-IV-TR (American Psychological Association [APA], 2000) –denominado trastorno del cálculo– como en la CIE-10 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2008) –en tanto que trastorno específico de las habilidades matemáticas.

Pese a ello, existe bastante acuerdo sobre qué conforma el aprendizaje de las matemáticas, y por tanto, qué capacidades pueden verse afectadas: la capacidad de conteo, el discriminar y comparar magnitudes, las transformaciones numéricas (como las sumas o las restas), la estimación de conjuntos y el discernir y continuar patrones numéricos (Jordan, Kaplan, Oláh, & Locuniak, 2006). En una categoría de nivel superior se ha hablado de déficit de un sentido numérico (Dehaene, 2001) o de un módulo numérico (Butterworth, 1999), que serían las funciones que englobarían las habilidades que acabamos de mencionar.

Además de estos componentes específicos, en el desarrollo de las habilidades numéricas intervienen factores generales del desarrollo como la inteligencia, la memoria de trabajo, la atención y el lenguaje. De hecho un gran porcentaje (casi la mitad) de niños y niñas con dificultades de aprendizaje en matemáticas presentan también retrasos de lectura y/o escritura (Campbell, 2005) o trastorno por déficit de atención (Miranda-Casas, Meliá de Alba, Marco-Taverner, Roselló, & Mulas, 2006). También influyen en el rendimiento matemático factores genéticos como el síndrome de Williams o el síndrome del X frágil, o la existencia de antecedentes familiares de ansiedad frente a las matemáticas (Campbell, 2005).

Por último, hay que tener en cuenta los factores emocionales del niño que aprende. Entre los que más afectan al rendimiento numérico está la ansiedad frente a las matemáticas, definida como “...un sentimiento de tensión y ansiedad que interfiere con la manipulación de los números y la resolución de problemas matemáticos en una amplia variedad de situaciones cotidianas y académicas” (Ashcraft & Ridley, en Campbell, 2005), que se manifestaría desde una cierta aprensión o desagrado hasta miedo o incluso fobia y podría desencadenar incluso una conducta de evitación de cualquier actividad que incluya un componente numérico –lo que puede ser aterrador si tenemos en cuenta que cada día una persona en su vida cotidiana puede llegar a percibir unos 16.000 números (horas, números de teléfono, líneas de transporte público, precios...). Según los autores, este sentimiento podría observarse hasta en un 20% de la

población, lo que no significa que todos los casos lleguen a ser patológicos o clínicamente significativos.

Existe evidencia de reacciones emocionales y miedo al error en matemáticas desde los años 50 del siglo pasado, y en los 70 ya se hablaba de la ansiedad frente a las matemáticas como un problema dentro de una sociedad cada vez más tecnificada.

La ansiedad frente a las matemáticas puede aparecer desde el principio de la escolarización formal o a lo largo de los primeros años, y en caso de no tratarse puede prolongarse durante toda la vida académica, llevando a la persona que padece dicha ansiedad a evitar las materias que generan emociones negativas (Zettle, 2003).

La ansiedad en general, y por lo tanto, también la generada por las matemáticas, se expresa mediante tres sistemas conductuales (Hopko, Ashcraft, Gute, Ruggiero, & Lewis, 1998): el fisiológico, como sudor en las manos, aceleración cardíaca, etc.; el cognitivo, con pensamientos negativos acerca de la propia capacidad de resolución de problemas; y el conductual, evitando las tareas numéricas y las asignaturas o trayectorias académicas que las puedan incluir.

Los motivos que conducen a la ansiedad frente a las matemáticas se clasifican en personales, cognitivos o ambientales (Rubinstein & Tannock, 2010).

En cuanto a las características personales se incluyen una baja autoestima, la falta de confianza en las propias capacidades, la influencia en el rendimiento de experiencias previas desagradables y las atribuciones negativas (Hoffman, 2010). Estas preocupaciones interfieren en el correcto funcionamiento de otras habilidades cognitivas necesarias para un correcto rendimiento. Según Maloney, Ansari y Fugelsang (2011), el pensamiento persistente que las personas con ansiedad llevarían a cabo durante la realización de una tarea de matemáticas les llevaría a consumir recursos de la memoria de trabajo, sobre todo ante tareas de una cierta complejidad, que dificultaría la representación de la magnitud necesaria a la hora de comparar dos cantidades o llevar a cabo un cálculo que incluya llevadas o aplicar alguna regla memorística. Maloney (2012) recalca que la afectación de la memoria de trabajo dificultaría la regulación y el control de la información relevante.

Para Hopko et al. (1998), la ansiedad inhibiría los mecanismos atencionales que controlan el impacto negativo de los distractores, que pasarían así a interferir la resolución de un cálculo. De esta manera, la intrusión de pensamientos negativos en la memoria de trabajo podría afectar al rendimiento de dos maneras diferentes: bien

porque al afectar la memoria de trabajo se dificulta el procesamiento numérico, bien por la incapacidad de inhibir que la atención se dirija hacia esos pensamientos negativos.

Se ha descrito un cierto patrón de activación neuronal de regiones cerebrales asociadas con emociones negativas y con el cálculo numérico (Maloney, 2012). La hiperactividad de la amígdala derecha activaría la presencia de emociones negativas, y la baja activación del córtex dorsolateral prefrontal y del lóbulo parietal posterior dificultarían el correcto funcionamiento de la memoria de trabajo.

De entre las características cognitivas que provocan ansiedad frente a las matemáticas, la más frecuente es un bajo rendimiento en matemáticas, que lleva a preocuparse cada vez que se enfrenta a una tarea numérica. Se ha definido un valor de correlación entre ansiedad y rendimiento de -0,38 puntos; así, se trataría de un círculo vicioso en el que las dudas o el miedo a cometer errores impiden alcanzar niveles normales de destreza.

Entre las causas ambientales se incluye el papel del profesorado o si el alumno ha sufrido experiencias negativas en la clase de matemáticas. Si el/la docente a cargo de la asignatura tiene o ha tenido a su vez ansiedad frente a las matemáticas, puede proyectar esas actitudes negativas sobre el alumnado (Furner & Duffy, 2002). Los docentes que presentan bajos niveles de ansiedad frente a las matemáticas, así como un buen sentimiento de autoeficacia y de control de las habilidades, obtienen niveles superiores en habilidades de resolución de problemas. Una de las causas ambientales más relevantes que se ha señalado como un factor de riesgo de bajas puntuaciones en matemáticas es un nivel socio-económico bajo en las familias de los alumnos (Wilson, Dehaene, Dubois, & Fayol, 2009), lo que puede facilitar que esos alumnos desarrollen sentimientos negativos si sienten que tienen dificultades o un ritmo más lento que el de sus compañeros.

Una última fuente de ansiedad que se puede considerar como ambiental son los estereotipos culturales del tipo “los chicos son mejores en matemáticas y las chicas en lectura”, y que pueden afectar al rendimiento, sobre todo en las niñas; aunque las diferencias de género observadas en la ansiedad ante las matemáticas también pueden deberse a que las alumnas reconozcan más fácilmente sus sentimientos de ansiedad que sus compañeros (Campbell, 2005).

El hecho de que los problemas aritméticos sean presentados con o sin tiempo límite para su resolución puede influir en el rendimiento. Cuando no hay presión en este sentido, los estudiantes tienen espacio para llevar a cabo estrategias compensatorias como tomar una pausa, repasar o leer los problemas en voz alta. Se ha observado igualmente una

estrategia que apunta en la dirección contraria: resolver los problemas lo más rápidamente posible con el fin de sufrir durante el menor tiempo posible los sentimientos negativos, aumentando así el número de errores cometidos (Ashcraft & Krause, 2007).

Sorprendentemente, se ha descrito que las personas con dificultades para manejar información de tipo espacial y para rotar objetos mentalmente (Maloney et al., 2011) tendrían una mayor predisposición para detectar información o señales de tipo social que pueden contribuir a experimentar ansiedad frente a las matemáticas, como por ejemplo, la conducta del docente que aborda las matemáticas desde un punto de vista negativo o con inseguridad.

3. Detección y reducción de la ansiedad frente a las matemáticas.

En 1972 se publicó una escala de evaluación de este trastorno, la Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS; Suinn, Edie, Nicoletti, & Spinelli, 1972) que constaba de 98 ítems con respuestas tipo Likert en la que los sujetos respondían a cómo de ansiosos les hacían sentir diferentes situaciones relativas a las matemáticas, desde aquellas correspondientes al aprendizaje formal de las matemáticas hasta otras cotidianas en las que aparecía alguna información de tipo numérico. Tanto la MARS como una versión reducida de 25 ítems, la sMARS (Alexander & Martray, 1989) se han seguido utilizando en estudios y publicaciones hasta la actualidad.

Gracias a estas medidas se ha podido establecer que, si bien los sujetos que puntúan alto en las escalas de ansiedad ante las matemáticas puntúan alto también en cuestionarios de ansiedad rasgo, estado y general, el primer caso representa un tipo de ansiedad diferenciada de las otras medidas y específica para las tareas numéricas, sin afectar a otras tareas complejas (Butterworth, 2005).

Sabiendo las causas que llevan a sufrir ansiedad ante las matemáticas, y sabiendo cómo detectarlas, es más fácil intervenir para evitar su aparición o para frenar sus síntomas. La intervención escolar para detectar la ansiedad frente a las matemáticas lo antes posible o incluso los factores de riesgo que pueden desencadenarla pasan por trabajar las habilidades numéricas y el procesamiento espacial del alumno.

Una vez que ya ha aparecido la ansiedad se puede trabajar la asociación que la une al bajo rendimiento regulando la preocupación generada por las matemáticas y controlando las emociones negativas, incluso antes de presentar la tarea numérica (Maloney, 2012). Algunas técnicas para regular las emociones negativas incluyen que la

persona escriba acerca de sus emociones durante 10 o 15 minutos respecto a una situación específica, ya que se ha demostrado que alivia los pensamientos negativos, de manera que se reduce la carga sobre la memoria de trabajo y se reevalúa la experiencia estresante, reduciendo la preocupación.

Otra forma de reducir la ansiedad una vez que ya existe es orientar al alumno para que identifique los síntomas fisiológicos que correlacionan con ella, como el sudor en las manos o el pulso acelerado, y ayudarlo para que los reinterprete no como un obstáculo, sino como una ayuda para enfrentarse a los sentimientos estresantes provocados por la tarea numérica, al pensar positivamente en ella y dejar de verla como una amenaza.

Identificar la ansiedad antes de que se extienda enfatizando las creencias positivas en uno mismo puede evitar la autopercepción negativa y la evitación de las tareas numéricas. Se puede llevar a cabo un entrenamiento en desensibilización sistemática y en relajación (Furner & Duffy, 2002), controlando la respiración, visualizando el éxito o usando mensajes positivos para el alumno, y ayudarlo a que reconozca qué tipo de información es la que tiene que aprender y que sea capaz de evaluar su propio aprendizaje.

En cuanto a las actitudes y posturas del profesorado, la manera de presentar la materia sin que genere sentimientos negativos puede pasar por explicar la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana y por ayudar a desarrollar un sentimiento de dominio del alumno sobre la materia (Hoffman, 2010).

Ante los primeros signos de ansiedad se puede frenar su desarrollo. Para Furner y Duffy (2002) el profesorado tiene un papel primordial en este sentido, junto con la implicación de las familias, aplicando algunas de las siguientes pautas en el aula o en el hogar:

- adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno,
- facilitar diversos entornos de evaluación de las habilidades para generalizar su uso,
- facilitar experiencias positivas en la clase de matemáticas,
- minimizar la importancia del ego durante los ejercicios para evitar pensamientos persistentes y el cuestionamiento de las propias habilidades,
- explicar que todo el mundo comete errores en matemáticas y quitarle importancia a los fallos o dificultades,
- hacer de las matemáticas un trabajo significativo y relevante y que los alumnos vean que tienen aplicación en la vida diaria,

- permitir que los alumnos vayan accediendo a sus propias evaluaciones o se puedan ir evaluando ellos mismos (como también se afirma en Maloney, 2012) de forma que tengan un feedback continuado de su rendimiento,
- enfatizar la importancia del pensamiento cualitativo original más que utilizar fórmulas de memoria,
- explicar que las matemáticas son un esfuerzo, un reto para la persona.

Asimismo, es posible evitar que la ansiedad aparezca. Para ello se han propuesto algunas actividades que ayudan al alumno a ir asociando la materia con experiencias positivas y agradables, desde las primeras fases del aprendizaje (Furner & Duffy, 2002). Por ejemplo, empezar utilizando objetos manipulables y elementos concretos facilita la comprensión de los conceptos, que conforme se van adquiriendo y consolidando pueden ir dejando paso a los conceptos abstractos, que cuestan más de entender (ver también Kaufmann & Nuerk, 2005); favorecer el trabajo en equipo, incluyendo discusiones, cuestionamiento y conjeturas (la utilidad del trabajo en equipo para mejorar la confianza en uno mismo también ha sido señalada en Butterworth & Coe, 2004); justificar las líneas de pensamiento y explicar cada paso, escribiendo los procesos en un diario personal o leyéndolos o explicándoselos a uno mismo en voz alta; expresar los sentimientos que la resolución de problemas va generando; incluir técnicas de resolución de problemas, siguiendo los pasos y entendiéndolos; y utilizar calculadoras y todo tipo de nuevas tecnologías como ordenadores, tabletas o pizarras digitales. Los niños pequeños buscan el aprendizaje de una manera innata, son curiosos y exploran activamente las dimensiones matemáticas que les rodean de una manera natural. La escuela puede aprovechar esa tendencia, fomentando la experimentación desde las fases más tempranas del desarrollo y no identificando exclusivamente habilidades cognitivas con habilidades escolares.

Más allá de la intervención sobre las habilidades numéricas del alumnado, para prevenir la ansiedad es necesario entrenar habilidades no cognitivas, en concreto potenciar la inteligencia o el bienestar emocional. La inteligencia emocional se ha descrito como la capacidad del individuo para percibir, entender, manejar y utilizar las emociones para facilitar el pensamiento (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), y existe evidencia de que el entrenamiento en habilidades emocionales correlaciona negativamente con el desarrollo de conductas de ansiedad frente a las matemáticas.

Una manera de mejorar la inteligencia emocional es utilizar el modelo de Mayer y Salovey (en Fernández & Extremera, 2005), según el cual la inteligencia emocional se

basa en cuatro habilidades básicas: detectar y expresar las propias emociones, activar sentimientos que faciliten el pensamiento y saber entender y regular las emociones. Evaluando estas cuatro habilidades el alumno mejorará el conocimiento de sí mismo y podrá integrar la inteligencia emocional en su desarrollo.

4. Conclusiones

Las habilidades numéricas aparecen durante las primeras semanas de vida del bebé y se empiezan a desarrollar a partir de entonces, de manera que cuando se inicia la escolarización formal el niño ya lleva años en contacto con las matemáticas y con algunos principios numéricos básicos, a diferencia de lo postulado por las teorías piagetianas, que rechazaban la presencia de estas habilidades con anterioridad a los cinco o seis años de edad.

Se considera adecuado ir introduciendo actividades matemáticas desde los primeros años de una forma natural y agradable, en forma de juego, para ayudar a establecer una asociación entre matemáticas y el bienestar emocional. Una herramienta útil para ello son los recientes datos en neurociencia y los programas educativos que se van planteando y mejorando, con el fin de dirigir los esfuerzos hacia los déficit de cada alumno.

Una vez empezada la escolarización formal de las matemáticas hay que prestar especial atención a los factores de riesgo y a los primeros signos de ansiedad desde el primer momento, y plantear las matemáticas no como una asignatura sin aplicación a la vida cotidiana, o formada solo por ideas abstractas. Se trata de un campo que parte de los conceptos concretos y que puede terminar siendo aplicada a la vida diaria. Para ello se pueden plantear actividades que incluyan ejercicios de cálculo o conteo de forma natural, siempre asegurando la comprensión de las tareas.

Para detectar y reducir la ansiedad frente a las matemáticas conviene tener en cuenta variables cognitivas del alumno, como su rendimiento en las tareas numéricas y el rendimiento de la atención y la memoria de trabajo; variables medioambientales, como el rol del profesorado, sus propias ansiedades y estereotipos culturales, y el nivel socio-económico de las familias; y por último, las variables emocionales del alumno, como su percepción de sí mismo, su autoestima o su capacidad para aceptar las consecuencias fisiológicas de la ansiedad o el temor.

Si bien el bienestar emocional no ha sido tradicionalmente considerado como una prioridad entre los méritos académicos, es oportuno recordar que la educación incluye

no solo el curriculum escolar sino la formación completa de la persona, y que cada niño y niña han de poder acceder a su pleno desarrollo sin miedo de ningún tipo y sin más limitaciones de las necesarias.

5. Referencias

- AKINSOLA, M. K. (2008). Relationship of some psychological variables in predicting problem solving ability of in-service mathematics teachers. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5, 79-100.
- ALEXANDER, L., & MARTRAY, C. (1989). The development of an abbreviated version of the mathematics anxiety rating scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 143-150.
- ASOCIACIÓN ESTADOUNIDENSE DE PSIQUIATRÍA. (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4ª ed., texto rev.). Washington, DC: Autor.
- ANTELL, S. E., & KEATING, D. P. (1983). Perception of numerical invariance in neonates. *Child Development*, 54, 695-701.
- ASHCRAFT, M. H., & KRAUSE, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 243-248.
- ASHCRAFT, M. H., & RIDLEY, K. S. (2005). Math anxiety and its cognitive consequences: A tutorial review. En J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 315-327). Hove: Psychology Press.
- BUTTERWORTH, B. (1999). *The Mathematical Brain*. Londres: Macmillan.
- BUTTERWORTH, B. (2005). Developmental dyscalculia. En J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). Hove: Psychology Press.
- BUTTERWORTH, B., VARMA, S., & LAURILLARD, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science*, 332, 1049-1054.
- BUTTERWORTH W. T., & COE P. R. (2004). Come on down... The prize is right in your classroom. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 14, 12-28.
- CAMPBELL, J. I. D. (1992). *The Nature and Origins of Mathematical Skills*. Amsterdam: Elsevier.
- CAMPBELL, J. I. D. (2005). *Handbook of Mathematical Cognition*. Hove: Psychology Press.
- DEHAENE, S. (2001). Précis of the number sense. *Mind and Language*, 16, 16-23.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & EXTREMERA-PACHECO, 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, 69-93.
- FURNER, J. M., & DUFFY, M. L. (2002). Equity for all students in the new millennium: disabling math anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38, 67-74.
- FUSON, K. (1992). Research on whole number addition and subtraction. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 243-275). Nueva York: Macmillan.
- GELMAN, R., & GALLISTEL, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Harvard: Harvard University Press.
- HOFFMAN, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": the role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20, 276-283.
- HOPKO, D. R., ASHCRAFT, M. H., GUTE, J., RUGGIERO, K. J., & LEWIS, C. (1998). Mathematics anxiety and working memory: support for the existence of a deficient inhibition mechanism. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 343-355.
- JORDAN, N. C., KAPLAN, D., OLÁH, L. N., & LOCUNIAK, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: a longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77, 153-175.
- KAUFMANN, L., & NUERK, H. C. (2005). Numerical development: current issues and future perspectives. *Psychological Science*, 42, 142-70.
- MALONEY, E. A., ANSARI, D., & FUGELSANG, J. (2011). The effect of mathematics anxiety on the processing of numerical magnitude. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64, 10-16.
- MALONEY, E. A., & BEILOCK, S. L. (2012). Math anxiety: who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 404-406.
- MIRANDA-CASAS, A., MELIÁ-DE ALBA, A., MARCO-TAVERNER, R., ROSELLÓ, B., & MULAS, F. (2006). Dificultades en el aprendizaje de matemáticas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42 (Supl 2), S163-S170.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2008). *Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- PIAGET, J. (1950). La construction opératoire du nombre. En *Introduction à l'épistémologie génétique, Vol. 1* (pp. 61-142). Paris : PUF.

- RUBINSTEIN, O., & TANNOCK, R. (2010). Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions*, 6, 46. doi: 10.1186/1744-9081-6-46.
- SPELKE, E. S., & KINZLER, K. D. (2009). Innateness, learning, and rationality. *Child Development Perspectives*, 3, 96-98.
- SUINN, R. M., EDIE, C. A., NICOLETTI, J., & SPINELLI, P. R. (1972). The MARS, a measure of mathematics anxiety: psychometric data. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 373-375.
- WILSON, A., DEHAENE, S., DUBOIS, O., & FAYOL, M. (2009). Effects of an adaptive game intervention on accessing number sense in low-socioeconomic-status kindergarten children. *Mind, Brain and Education*, 3, 224-234.
- WYNN, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358, 749-750.
- ZETTLE, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (act) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53, 197-215.

63. Beneficios de la regulación emocional en el rendimiento académico de los adolescentes

Pilar Lázaro Ricart

IES Bajo Cinca Fraga (Huesca)

Pilar Mireya Rueda Carcelén

Escuela Infantil Xiquets Fraga (Huesca)

1. Presentación

A finales del curso escolar 2011-12 se inició el proceso de investigación: “Regulación Emocional y Rendimiento Académico” con los adolescentes de tercero y cuarto de la ESO del IES Bajo Cinca de Fraga (Huesca), en colaboración con el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Llerida. La investigación se está llevando a cabo a nivel cuantitativo y cualitativo, mediante el análisis estadístico de las variables regulación emocional de la ira, apoyo social percibido y rendimiento académico en el segundo ciclo de la ESO y cualitativamente a través del modelo de programas y de consulta (Rodríguez Espinar) aplicado y contextualizado a las necesidades e intereses del alumnado a través de actividades y grupos de discusión.

At the end of the year 2011-12 we started the research: “Emotional regulation benefits in academic efficiency” with students of third and fourth year of ESO in Bajo Cinca Secondary School in Fraga (Huesca), with the cooperation of GROP (Guidance counseling research group) of Faculty of Education in University of Llerida. The survey is developed both in quantitive and quality levels: first the stadistic analysis of Emotional regulation variables as anger, subjective group support and academic efficiency in those level years in ESO, and secondly with a model of programs and counselling (Rodríguez Espinar) knowing the needs and interests with activities and discussion groups at school.

2. Introducción

Se está llevando a cabo un proyecto piloto de Conciencia y Regulación Emocional con adolescentes de 14 a 16 años.

Para ello, hemos trabajado actividades prácticas y vivenciales, con el apoyo de los tutores del aula y la Orientadora del IES Bajo Cinca. Creemos fundamental partir de su nivel de conocimientos previos por ello, la siguiente investigación es el inicio de una investigación longitudinal que tiene como objetivos:

- CONOCER SI EXISTE CORRELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL.
- DISEÑAR E IMPLEMENTAR UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE 14-16 AÑOS.

Desde el pasado curso escolar 2011-2012 hemos tomado muestras objetivas del nivel de regulación emocional y percepción de apoyo percibido para realizar una correlación con el rendimiento académico de los mismos, basándonos en las calificaciones finales del primer ciclo de la ESO. Nos cuestionamos si el rendimiento académico correlaciona con un buen autoconcepto (conciencia emocional) y con estrategias asertivas de regulación emocional intra e interpersonal (regulación emocional).

En la actualidad nos encontramos en la implementación del programa de conciencia y regulación además del análisis estadístico del rendimiento académico con la batería de test pasados a los 132 adolescentes participantes en la investigación.

3. Fundamentación de la investigación

Esta investigación se basa en la necesidad de analizar a nivel práctico y experimental numerosos estudios que relacionan la variable “competencia emocional” con rendimiento académico, mejora de la calidad de vida, mejora los niveles de estrés y ansiedad, mejora de capacidad de hacer frente a los contratiempos, etc...

Teniendo en cuenta nuestro campo de actuación que es la etapa de a la adolescencia, de 12 a 18 años (niveles de ESO y Bachillerato) nos centramos en analizar la correlación entre “competencia emocional” y “rendimiento académico”. Durante mucho tiempo se tuvo en cuenta únicamente el componente cognitivo a nivel escolar; sin embargo, actualmente se valoran variables de tipo emocional como la ansiedad, estrés, percepción, autoconcepto, autoestima, relaciones personales en el desarrollo académico de un alumno. Bach y Darder (2002) exponen que “la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones”.

Por todo ello, la prevención de todas estas variables tendrá un carácter facilitador en la mejora académica del alumnado. Existen actualmente diferentes programas que se están desarrollando en todos los niveles educativos desde educación infantil hasta etapas

universitarias con notable éxito. En esta comunicación pretendemos explicar nuestra experiencia que, aunque inicial, valoramos fundamental y positiva en la mejora del éxito académico y calidad en los centros educativos.

Comenzaremos acotando el concepto de “competencia emocional” dentro del constructo INTELIGENCIA EMOCIONAL. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que las competencias emocionales “son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. El informe Delors (1996) que marca los principios educativos señala como fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En concreto los dos últimos señalan las actitudes y valores que se han de fomentar en los centros.

Algunos argumentos que justifican la “competencia emocional” a nivel escolar:

- Entre las finalidades de la educación y en la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación que recoge el desarrollo de la personalidad integral del alumnado: desarrollo cognitivo y emocional.
- La educación se caracteriza por las relaciones interpersonales, sobre todo como afectan en las relaciones diarias entre alumnado, profesor-alumnado...y la comunidad educativa en general.
- El conocimiento de uno mismo, es uno de los objetivos fundamentales en la etapa educativa.
- Preparar al individuo para hacer frente a las situaciones que le van ocurriendo cada día, saberse enfrentarse a los cambios. Cuando hablamos de orientación académico y profesional es fundamental saber adaptarse a las vicisitudes que se presentaran y saber salir adelante (cambiar de estudios, buscar trabajo, estar en el paro, formación continua...).
- Evitar el fracaso escolar mejorando los niveles de autoestima, autoconcepto, madurez emocional, ...

Bisquerra en 2002 nombró que los beneficios de aplicar la competencia emocional en el aula son:

- Mejora el clima y las relaciones inter e intrapersonales.
- Aumento de la motivación del alumno.
- Fortalecimiento de la confianza.
- Impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación.
- Mejorar el bienestar subjetivo.

El bienestar subjetivo ayuda a conocer y ser consciente de las emociones positivas y negativas y diferenciarlas, así como saberlas detectar a tiempo y poderlas regular. Se ha señalado que el afecto positivo mejora la fluidez y flexibilidad ante la producción de nuevas ideas, elaboración de la información que estamos adquiriendo y originalidad. El saberse adaptar a los cambios permite resolver los problemas de diferentes maneras, tomar decisiones de manera más eficaz, aceptar mayores retos y ser persistente y hacer frente al fracaso. El alumnado conoce formas para hacer frente a las emociones “no positivas” y poderlas regular, las suelen realizar de forma automática, aunque muchos de ellos no son conscientes de estas regulaciones y la importancia y necesidad de que se activen en el momento preciso (respirar hondo, hablar con un amigo, relajarse, hacer deporte,...).

Los adolescentes suelen utilizar estrategias de afrontamiento pasivo o de evitación hacia los problemas, lo que conlleva una no resolución del mismo y el sentimiento de malestar, inferioridad, incapacidad.....que conllevará situaciones de estrés, ansiedad, depresión. Para ello, nuestra propuesta se centra en proporcionar estrategias de afrontamiento ACTIVO, como la reevaluación positiva de las situaciones diarias, planificación, desarrollo personal y sobre todo y fundamental la EXPRESIÓN EMOCIONAL.

Señalar la importancia de la participación del profesorado y la familia en la formación emocional para realizar cambios a nivel escolar e introducir estos temas en los centros educativos y las aulas. Se valora imprescindible incidir no solo en al alumnado sino en el contexto que lo acompaña (familia, amigos, comunidad educativa...).

4. Marco de trabajo

El IES Bajo Cinca se sitúa en la población de Fraga (Huesca), localidad que es cabecera de comarca del Bajo Cinca. Nuestro centro acoge a alumnado de diferentes localidades de la comarca. Consta de unos 450 alumnos/as. Se imparten las etapas de ESO, Bachillerato, Ciclo formativo de Grado Medio (Gestión Administrativa) y Grado Superior (Administración y Finanzas y Comercio y Transporte).

5. Primeros pasos en la investigación:

El curso pasado 2011-12 el centro se marca como objetivo mejorar el Plan de Convivencia del centro, para poderlo adecuar a la situación actual y poder dar respuesta a las necesidades detectadas. Además, a partir de la memoria del Plan de Acción

tutorial, reuniones de equipo docente y en las reuniones de coordinación pedagógica se concluye que deberíamos trabajar más activamente la resolución de conflictos, mejorar de la autoestima y autoconcepto, así como mejora de la dinámica de los grupos,...A raíz de conocer la existencia de programas de “Mejora a la competencia emocional en el aula” y el contacto con la Universidad de Lérida valoramos la posibilidad de trabajar en nuestro centro estos aspectos. Para ello, después de las primeras reuniones nos propusimos valorar los niveles de conciencia y regulación emocional. Para ello se pasaron diferentes tests a los alumnos para poder detectar sus niveles emocionales: CaMir-R: es un cuestionario que mide las representaciones de apego. Se fundamenta en las evaluaciones que realiza el sujeto sobre las experiencias de apego pasadas y presentes y sobre el funcionamiento familiar. Apoyo Social Percibido: EASP. Adapatación al castellano Landeta,O.& Calvete, E (2002). Adaptación y Validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido y EQR: Emocional Quality of the Relationship Scale.

6. Investigación y puesta en práctica

Durante este curso escolar 2012-13 se ha comenzado a trabajar “la competencia emocional” en el IES Bajo Cinca de Fraga (Huesca) con alumnado de 3º y 4º ESO. Las actividades se están realizando en la hora semanal de tutoría con alumnos/as y mediante el Modelo de Programas y consulta (Rodríguez espinar). Se valoró que debían ser abordados los diferentes componentes emocionales que a continuación nombramos, incidiendo sobre todo en la regulación emocional.

Los diferentes componentes de la que se compone la “competencia emocional” según Bisquerra y Pérez en 2007 son:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía personal
- Competencia social
- Habilidades de vida

Obiols (2005) se refirió a ellas como:

- Capacidades de autoreflexión : inteligencia intrapersonal (conciencia y regulación emocional, autonomía personal)

- Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: inteligencia interpersonal (Competencia social, habilidades de vida).

Sin embargo, aunque la idea inicial era trabajar los diferentes componentes que señalan Bisquerra y Pérez (2007) durante el curso escolar, al final nos centramos en conciencia y regulación emocional, debido en parte a que los alumnos tenían un gran desconocimiento sobre la conciencia emocional, por lo que tuvo que incidirse en este aspecto, fundamental y base para el desarrollo posterior.

Por tanto, dividimos el trabajo en trimestres, comenzando con el trabajo de Conciencia emocional durante el 1º Trimestre, Regulación emocional en el 2º Trimestre y de Profundización en Regulación y Conciencia emocional en el 3º Trimestre.

Las actividades como hemos comentado se han realizado en las horas de tutoría, con el apoyo de los tutores/as y la orientadora del centro. La valoración ha sido positiva, ya que los alumnos han participado en todo momento en cada una de ellas, además se ha partido del nivel de conocimientos previos sobre el tema, ya que nos ha permitido poder trabajar mejor y variar la propuesta inicial.

Respecto al componente de CONCIENCIA EMOCIONAL se realizaron tres actividades:

Actividad 1: ¿Sabes cómo llamarle?

En esta actividad los alumnos han de dar una definición al texto que les propone, “poner nombre a las emociones”:

-	A eso de fijarte una meta y tener que seguir otra,
-	de huir de una prueba y tener que encararla,
-	de planear un vuelo y tener que recortarlo, de aspirar y no poder,
-	de querer y no saber,
-	de avanzar y nunca llegar.
-	A eso no lo llares castigo,
-	Lllámalo _____(1)
-	A eso de pasar juntos días radiantes,
-	Días felices y días tristes,
-	Días de soledad y días de compañía.
-	A eso no lo llares rutina,
-	Lllámalo _____(2)
-	A eso de que tus ojos miren y tus oídos oigan,

- Y tu cerebro funcione y tus manos trabajen,
- Y tu alma irradie y tu sensibilidad sienta,
- que tu corazón ame y tus ojos lloren.

Actividad 2: Mi corazón va a mil.

Los alumnos/as han de relacionar las situaciones físicas que padecen, con situaciones personales y emociones.

<u>Sensaciones físicas</u>	<u>Situaciones en las que me pasa</u>	<u>Emociones</u>
<u>Mi corazón late muy deprisa</u>		
<u>Me duele la cabeza</u>		
<u>Me duele el estómago</u>		

Actividad 3: hablando de la amistad.

Los alumnos han de escribir una carta a una persona que aprecien mucho y luego valorar qué emociones han sentido:

- ¿Por qué has escogido a esta persona?
- ¿Qué te gusta o te gustaba de ella?
- ¿Qué emociones te despierta o te despertaba la amistad con esta persona?
- ¿Qué aspectos no te gustan o no te gustaban de esa relación?
- ¿Qué emociones sientes tú ante estos aspectos?
- ¿Te gustaría o te hubiera gustado cambiar alguna cosa de esta relación?
- ¿Hay alguna cosa que no te atreves o no te atreviste a decirle a tu amigo o amiga? ¿por qué?

Al realizar estas actividades concluimos que los alumnos carecían de muchos conocimientos básicos emocionales por lo que comenzamos a trabajar a un nivel más básico y concreto: la asociación de emociones y situaciones y el porqué de esta decisión.

Además, quisimos realizar otra actividad que desmitificara las emociones negativas. En esta etapa se observa una distorsión emocional (tristeza-deprimido, nervioso-

ansioso....), que no se corresponde con la valoración adecuada de los hechos. Para nombrar una emoción se utiliza un vocabulario no adecuado a la situación acontecida. Por ello, se les presentaban diferentes situaciones y ellos tenían que valorar si la emoción negativa era proporcionada o desproporcionada. Gracias a ello se daban cuenta que debían nombrar adecuadamente la emoción sentida.

Respecto al componente de REGULACIÓN EMOCIONAL se ha realizado dos actividades:

Actividad 1: Piensa en positivo.

En esta actividad los alumnos mediante un autoregistro anotaban durante una semana tanto los pensamientos positivos como negativos que habían tenido y lo valoraban al finalizar la misma. Con ello se daban cuenta de su “estado de ánimo” semanal y que podían hacer para cambiarlo.

Actividad 2: La prueba.

El alumno debe recordar alguna situación vivida en la que estuviera nervioso o se enfrentara algún reto y como ha vivido esa situación.

QUÉ HE SENTIDO: ¿Cómo me he sentido? Reconocimiento de las emociones y saber expresarlas.

Situación:

Emociones positivas:

Emociones negativas:

QUÉ HE PENSADO ¿Qué tipo de pensamiento se ha desencadenado? ¿Cómo ha incidido en mí? Autorregulación.

Pensamiento positivo:

Pensamiento negativo:

QUÉ HE HECHO. ¿Cómo he actuado? ¿Ha sido consecuente con lo que he sentido o pensado? ¿Ha sido un comportamiento adecuado?.

He hecho

No he hecho

Como hemos comentado, a fecha de hoy estamos trabajando conciencia y regulación emocional, aunque es preferible consolidar una buena base de trabajo para poder continuar con el trabajo de variables interpersonales.

7. Resultados provisionales

Detectamos que el alumnado de los dos cursos es consciente de sus emociones gracias a técnicas de expresión, reconocimiento y valoración intra e interpersonal. Creemos fundamental lograr una buena conciencia emocional para avanzar en el crecimiento emocional a través de la regulación emocional.

8. Propuestas en la investigación

La siguiente investigación, en la actualidad, se encuentra en el marco de análisis e implementación del programa de conciencia y regulación emocional con el objetivo de conocer el estado inicial de los alumnos y, de esta forma, poder realizar un seguimiento (investigación longitudinal) durante los cursos escolares 2014/2015 y 2015/2016.

De esta forma poder llevar a cabo el programa de CONCIENCIA EMOCIONAL a lo largo de todo un curso escolar (2014/2015) profundizando en el vocabulario emocional, identificación de emociones y sentimientos, profundización del lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional, reconocimiento de sentimiento y emociones de los demás además de la conciencia del propio estado emocional. Y el RENDIMIENTO EMOCIONAL a lo largo del siguiente curso escolar (2015/2016) con estrategias de regulación emocional: diálogo, relajación, reestructuración cognitiva, asertividad, la regulación de sentimientos y la tolerancia a la frustración.

Y de esta forma, no solamente conseguiremos tomar conciencia de su evolución y mejorar su competencia emocional para la vida en todos los contextos (y no solo el educativo) sino también, llegar a cuestionarnos si el rendimiento académico se basa en “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez 2000).

La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/ fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados

de test cognitivos... etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente.

Resulta evidente que el abordaje del rendimiento académico no podría acotarse al estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables de habilidad y esfuerzo.

Vamos a conocer a lo largo de los próximos cursos, cómo influye la competencia emocional ante el actual concepto de “rendimiento académico” como nivel de pensamiento formal, aptitud escolar y desempeño académico y así, poder abstraer conclusiones consolidadas del mismo y su relación intrínseca con los niveles de competencia emocional.

9. Referencias

ÁLVAREZ, M (COORD.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS-Praxis.

ÁLVAREZ, M., BISQUERRA, R., FITA, E., MARTÍNEZ, F., Y PÉREZ ESCODA, N (2000). *Evaluación de programas de educación emocional*. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 18, núm. 2., 587-599.

ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J., Y PÉREZ GÓMEZ, A.I (EDS.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ANTUNES, C. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional*. Barcelona: Gedisa.

BACH, E. I DARDER, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona. Paidós.

BACH, E. I DARDER, P. (2004). *Deseduca't: una proposta per viure I conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.

BARBERÁ, V. (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid: Santillana.

BISQUERRA, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de las competencias emocionales en la ESO*. Barcelona: Investigación para el concurso a la plaza de catedrático de la Universidad de Barcelona, Departamento MIDE.

BISQUERRA, R. Y PÉREZ ESCODA, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*. nº 10, pags. 61-82.

BISQUERRA, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de investigación educativa*. Vol.21, nº 1, pags.7-43.

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

- BUCK, R. (1991) *Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view*. A.K.T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion. Vol I. (pp.101-142). Chichester: Wiley.
- CAMPOS HERRERO, J. (2004). *Alfabetización emocional. Un entrenamiento de las actitudes básicas*. Madrid: San Pablo.
- CASTILLO, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- COOMBS-RICHARDSON, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nova York: Research Press Pub.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998a). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- DAMASIO, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- DELORS, J. (Coord.). (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E., Y FRIENDLANDER, B.S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., Y RAMOS DÍAS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Cairós.
- FROMM, E. (1993). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- GREENBERG, L. S. (2000). *Emociones, una guía interna: cuáles sigo y cuáles no*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GÜELL BARCELÓ, M., Y MUÑOZ REDON, J. (2000), *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- GÜELL, M. Y MUÑOZ, J. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- GÜELL, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro. Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- IZQUIERDO, C. (2000). *Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo*. Educar, 26 127-139.
- LYMN, A. (2000). *Actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Ramón Areces.

- MATTEWS, G. (2000). *Sigue los dictados de tu corazón*. Barcelona: Oniro.
- MONJAS, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- OBIOLS, M. (2004). *Un programa de educación emocional en la ESO*. AM.
- ORIOI, X. Y FILELLA, G. (2013). *La influencia de las relaciones interpersonales en la evaluación cognitiva y regulación de la ira en diferentes grupos de edad*. Revista de Psicología Social, 28, 1, pp. 73-84.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona. Alertes.
- SEGURA, M. Y ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Nancea.
- SOLER, J. Y CONANGLA, M. (2006). *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona. Amat.
- WEINER, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, CA: Sage.

64. La educación emocional y su incidencia en los valores de los estudiantes de educación superior

Yumary Josefina Lima Ruiz

Universidad Deportiva del Sur, Venezuela

1. Presentación

A consecuencia de la inquietud por indagar sobre los comportamientos y conductas que se observan en los estudiantes de la Universidad Deportiva del Sur, porque se evidencia en ellos falta de autonomía, percibida como falta de actitud crítica y autodisciplina orientada al trabajo, asimismo los antivalores como desfachatez, irrespeto, violencia, irresponsabilidad, egoísmo, frustración, inseguridad, desconfianza, desinterés, apatía, intolerancia, engaño, individualismo, entre otros; se considera necesario hacer un estudio de la problemática de la educación emocional y su incidencia en los valores. En este contexto, el propósito fundamental del trabajo de investigación realizado fue analizar la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Trayecto Inicial de la Universidad Deportiva del Sur; y como objetivos específicos identificar los valores presentes en los estudiantes objeto de estudio; establecer las características de la Educación Emocional y, por último se realizó un análisis de la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Educación Superior. Los resultados del estudio permitieron determinar como conclusión que los estudiantes: a) presentan un nivel medio en el conocimiento de valores y emociones; b) se les dificulta explicar su realidad y formación emocional; c) muestran debilidades para fortalecer y promover valores a través de la aplicación de las habilidades de la Inteligencia Emocional. Finalmente, es pertinente destacar que la investigación contribuye a la comprensión de la incidencia de la Educación Emocional en los valores, por lo que la primera desarrolla es el fortalecimiento de los valores éticos, sociales y morales.

Abstract

As a result of concerns about behavior and investigate the behavior observed in the students of the University Sports South, as evidenced by their lack of autonomy, perceived lack of critical work-oriented and self-discipline, as also the negative values

insolence, disrespect, violence, irresponsibility, selfishness, frustration, insecurity, distrust, indifference, apathy, bigotry, deception, individualism, among others, was considered necessary to make a study of the problem of emotional education and its impact on values. In this context, the fundamental purpose of the research work was to analyze the incidence of Emotional Education in the values of Initial Journey students at the University Sports South, and specific objectives identify the values presented by the students under study, establish the characteristics of Emotional Education and finally an analysis of the incidence of Emotional Education in the values of higher education students. The results of the study allowed determining the conclusion that the students: a) have an average knowledge of values and emotions, b) find it difficult to explain their reality and emotional training, c) show weaknesses to strengthen and promote values through the application of Emotional Intelligence skills. Finally, it should be emphasized that research contributes to the understanding of the impact of Emotional Education in values, so the first place is to strengthen the ethical, social and moral.

2. Introducción

La Educación Emocional en nuestros días es más urgente y necesaria en todos los niveles educativos, porque todo ser humano requiere de habilidades emocionales que al ser educadas el individuo tendrá un mejor actuar en su entorno familiar, profesional y social. Es por esta razón, que las Instituciones Educativas tienen una función y aporte esencial en la formación emocional.

Considerando lo descrito, el contexto universitario, debe ofrecerle a los estudiantes universitarios una formación integral donde se asumen habilidades y capacidades dentro y fuera del aula, es un lugar para ayudar en los comportamientos del ser humano, para que logren ser mejores personas y mejores ciudadanos. Esta situación requiere ser analizada desde los valores que cada persona posee, siendo prioridad en estos ambientes fortalecer los que son beneficios en lo personal y para la sociedad.

Sucede pues que, la problemática de los jóvenes estudiantes que ingresan a la Universidad Deportiva del Sur, demuestran todo lo contrario a lo expuesto, en cuanto a la misión de la educación de formar integralmente. Los educandos exteriorizan una serie de comportamientos que indican que en la secundaria no les han formado en su desarrollo humano personal; antes bien lo que se constata en ellos es: se dedican a perder el tiempo, ocasionándoles irresponsabilidades ante el cumplimiento de las actividades académicas, aún más la desfachatez con que lo expresan; la indisciplina,

mostrando estar distraídos, estar chateando por el celular, no participar, saltarse las reglas de forma intencionada y agresividad en algunos casos; el irrespeto con sus compañeros, y en ocasiones con los docentes, la falta de solidaridad y de honestidad de la mayoría; entre otras.

De la problemática descrita, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los valores presentes en los estudiantes de Trayecto Inicial de la Universidad Deportiva del Sur? Y ¿Cómo influye la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de la Universidad Deportiva del Sur?

Por tal motivo, la investigación se propone como Objetivo General: Analizar la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Trayecto Inicial de la Universidad Deportiva del Sur. Y como Objetivos Específicos: a) Identificar los valores presentes en los estudiantes objeto de estudio. b) Establecer las características de la Educación Emocional. c) Analizar la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Educación Superior.

3. Desarrollo

3.1. Los valores y su urgente necesidad de formación

“El valor es aquella forma de entender y apreciar (dar aprecio) lo positivo de las cosas, ideas o personas, siempre con relación a la cultura propia; en sí, el valor es una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas”. (Restrepo, 1999).

Como se señala, los valores son fundamentales para el ser y obrar humanos. Toda persona piensa, siente y actúa en función de valores: escogiendo en cada momento lo que quiere, desea, le atrae, le resulta más agradable, útil, práctico, o lo que piensa que es mejor, más noble, más digno, más conveniente en función de valores. En una palabra, se rige por valores. En consecuencia, el problema del valor es el problema principal del hombre, porque lleva consigo el significado último de la vida.

Los valores pueden ser realizados, descubiertos o incorporados por el ser humano, en esta reside la importancia pedagógica, de allí, que se puede hablar de la educación como realización de valores; es la razón de su apremiante necesidad de formación en todas las etapas de la vida.

3.2. La Educación Emocional en el contexto universitario

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” (Bisquerra 2000).

Por lo tanto, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital, porque a lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan el estado emocional y que requiere atención. De allí, que los jóvenes universitarios necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias que les permita mantener el equilibrio, saber afrontar los malos momentos que les puede deparar la vida, saber reconocer y aceptar los propios sentimientos y salir airoso de esas situaciones problemáticas sin dañarse ni dañar a los demás.

En definitiva, la educación emocional en el contexto universitario también debe aspirar colaborar con el bienestar del estudiante, para que aprenda a tener una mejor salud mental, alta autoestima, un autocontrol adecuado, de pensamientos positivos y de relaciones interpersonales adecuadas.

3.3. Educación Emocional para fortalecer valores

Durante muchos años y con diversas teorías se definían los valores, se clasificaban y se exponían modelos y métodos de cómo educar en valores. Después de muchos siglos y con el auge de los estudios del cerebro se hace revuelo de la Inteligencia Emocional, asimismo, en consecuencia los estudios sobre la educación emocional. Es en esta coyuntura histórica, donde nace el análisis personal de como con la educación de las emociones se puede llegar a obtener un desarrollo humano más armónico y con mayores beneficios personal, profesional y social.

Se parte de la premisa teórica que Inteligencia Emocional: “es la fuente primaria de la energía humana, la autenticidad, aspiración y empuje que activan nuestros íntimos valores y propósitos en la vida; de allí que, si esto se inculcará y viviera en las experiencias cotidianas nuestro mundo sería otro”. (Lima, 2009)

La tarea de la educación emocional para fortalecer valores, no es fácil y máxime, si no se tienen los fundamentos conceptuales, pedagógicos y actitudinales, sobre todo, la experiencia; es por ello, que en este contexto se afirma: “He ayudado a fortalecer los valores de muchos estudiantes enseñando educación emocional”. (Lima, 2013).

Es una ardua tarea, que requiere en primer lugar, el deseo de la persona de cambiar, o bien motivarle para que tenga las vivencias de la diferencia entre el sentirse triste, con rabia, deprimido, entre muchas sensaciones más; por no lograr sus metas, porque no ha practicado la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, honestidad, disciplina; con el cambio que significa lograr con alegría, entusiasmo y amor por lo que se vive, para obtener el aprecio, el cariño, y los mejores resultados, alcanzando sus metas educativas, personales y sociales.

4. Metodología

4.1. Tipo de Investigación

De acuerdo a la naturaleza y los objetivos del estudio; se enfoca como una investigación documental descriptiva. Este tipo de investigación, “es la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie” (Morles 1998); en cuanto al método descriptivo, agrega el autor referido, “su objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica”.

Para ello, se siguieron los siguientes pasos: 1) Búsqueda e identificación de fuentes de información; 2) Estudio selectivo del contenido de las fuentes escritas recabadas; 3) Evaluación de los datos para determinar si son confiables y relevantes; 4) Análisis de los datos obtenidos de la información recabada sobre el tema en estudio; y 5) Elaboración de conclusiones.

4.2. Población beneficiada

La población “es el conjunto de seres que poseen la característica o evento a estudiar y que se enmarca dentro de los criterios de inclusión” (Hurtado 2007). En esta investigación, la población está conformada por las 3 secciones de Trayecto Inicial, del Programa de Formación de Entrenamiento Deportivo y 1 sección del Programa Gestión Tecnológica del Deporte, asignadas en el periodo académico II- 2012; los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera:

Sección	Cantidad de estudiantes	Unidad Curricular
EM001	25	PNNC
EM 002	22	PNNC

ET002	26	PNNC
GT001	16	AVI
Total	89	4 Secciones

Fuente: Datos procesados por la autora (2012)

Cuadro 1: Población del Estudio

4.3. Técnicas

En la recolección de la información se utilizaron las técnicas de: a) análisis documental, para seleccionar en las diferentes fuentes documentales y bibliográficas, los aportes teóricos considerados útiles y necesarios a los efectos de la investigación; y b) la observación, “como proceso sistemático, para obtener la información en forma directa del contexto donde tienen lugar las acciones” (Rojas, 2010).

5. Evaluación y análisis de resultados

5.1. Resultados: Valores presentes en los estudiantes universitarios

La Observación se realizó con guías por valores y Registros anecdóticos de las clases, durante tres meses. Se evaluaron cualitativa y cuantitativamente. Se presenta a continuación el Cuadro que destaca la apreciación cuantitativa por valor, partiendo de los registros cualitativos; este solo quiere mostrar la generalidad de resultados de forma cuantitativa.

VALORES	SECCIONES				TOTAL 83*	Posición por prioridad	%
	EM001 25 (2)	EM002 22	ET002 26 (20) (1)	GT001 16			
Disciplina	2	6	10	10	28	8°	33,73
Responsabilidad	3	10	13	11	37	1°	44,57
Perseverancia	2	6	12	12	32	4°	38,55
Respeto	5	5	10	14	34	2°	40,96
Confianza	4	8	8	8	28	8°	33,73
Tolerancia	5	4	10	13	32	4°	38,55
Amabilidad	2	2	6	11	21	11°	25,30
Fidelidad	2	4	11	14	31	5°	37,34
Honestidad	5	2	9	10	26	9°	31,32
Solidaridad	2	5	10	7	24	10°	28,91
Cooperación	3	4	14	12	33	3°	39,75
Diálogo	3	5	12	10	30	6°	36,14
Autoestima	2	8	11	8	29	7°	34,93
Generosidad	4	6	8	6	24	10°	28,91

(1) 6 estudiantes nunca asistieron a clase, se evalúa 20 estudiantes (2) Asistían muy poco a las clases

Fuente: Datos procesados por la autora (2013)

Cuadro 2. Valores presentes en estudiantes de la UDSur.

En la parte superior del cuadro se señalan cantidad de estudiantes por sección y el total*. La numeración al lado de cada valor representa cantidad de estudiantes en que predomino la práctica de ese valor.

5.2. Análisis:

- Cada valor es reconocido y vivenciado por menos del 50% de los estudiantes.
- Los resultados más significativos se observan en la Sección EM001, porque los estudiantes no conocen ni practican valores en el ambiente educativo. En esta sección solo 3 de ellos aprobaron matemática y 11 Lenguaje y Comunicación.
- Asimismo, es de destacar que las secciones de la tarde, integradas por un número menor de educando, son los que demostraron mayor vivencia de valores.
- Por lo anteriormente mencionado, a pesar de todas las faltas e incumplimientos, es bien interesante apreciar que la mayor puntuación corresponde al valor Responsabilidad (44,57%), sigue el valor Respeto (40,96%) y la Cooperación con (39,75%). En los momentos de registros y observación, estos eran los más predominantes en sus comportamientos, al demostrar que no tenían interés por investigar, leer, estudiar, ni participar en clase y otras actividades educativas.
- Las conductas de los estudiantes dejaron ver que la Solidaridad, la Generosidad (28,91%) y la Amabilidad (25,30%) son poco valiosas para su vida.

En relación a los resultados de las habilidades emocionales, se aprecia que la mayoría de los estudiantes presentan un alto nivel de emociones negativas. Lo que es indicativo de que perciben una realidad mala y negativa con todo lo que les rodea, situación que los conduce a la no práctica de valores, lo que induce a su desconocimiento, corroborando que presentan un nivel medio en el conocimiento de valores y emociones. De acuerdo con lo observado, es importante señalar que los educandos presentan un nivel medio de autoconocimiento y motivación (habilidad personal), lo que le induce a que su conducta hacia el aprendizaje no está claramente definida hacia una meta, esto les dificulta explicar su realidad y formación emocional; en consecuencia, lo que muestran son las debilidades para fortalecer sus valores a través de la aplicación de las habilidades de la Inteligencia Emocional.

6. Conclusión

La realidad de nuestro mundo globalizado, está incitando a los seres humanos a un cambio constante de comportamientos; de allí, que los valores que eran jerarquizados

hace algunos años hoy están siendo cuestionados; afectándose por las incongruencias en los comportamientos y las disyuntivas entre el pensar, sentir y actuar de cada persona. Hoy es imperioso EDUCAR, y con esta investigación surge realmente hacer un llamado a EDUCAR. Es un llamado al análisis profundo de los docentes, a formarse en estrategias integradoras de su SER, de sus inteligencias, y que las puedan transmitir a los estudiantes. Considerando esto como el talón de Aquiles, esto es lo que nuestro mundo necesita para que las sociedades perduren.

Ahora bien, EDUCAR ¿en qué? En las Emociones, porque un ser que cumple su deber con alegría alcanzara sus metas, que practicando el cariño y la cordialidad obtendrá respeto y la amabilidad para tener mejores relaciones interpersonales, y experimentará menos emociones negativas. Y para qué?: para vivir Valores.

Indudablemente, la enseñanza de las emociones incluye un conjunto de elementos que lleva a la racionalización óptima del proceso pedagógico; con la ardua tarea de cómo está puede afectar e incidir en la vivencia de los valores.

7. Referencias

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. España: Praxis.
- HURTADO DE BARRERA, J. (2007). *El proyecto de Investigación: Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela: Sypal
- LIMA RUIZ Y. (2009). *La Inteligencia Emocional para el fortalecimiento de los valores en los estudiantes de educación superior*. CDROM del 2 CIOEV E:\AutoPlay\Docs\EDICION DE MEMORIA FINAL\portada.htm. Mexicali, Baja California, México.
- MORLES, A. (1998). *Técnicas y Métodos de Investigación*. Caracas: UCV.
- RESTREPO, P. (1999). *Ética y Valores: Para la superación personal* N° 2. Colombia: Ediciones Paulinas.
- ROJAS DE ESCALONA, B. (2010). *Investigación Cualitativa: fundamentos y praxis*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL

65. La Inteligencia Emocional en la adolescencia: La competencia comunicativa y el autoconcepto

Blanca López de Juan Abad,

Oihane Fernández

Estibaliz Ramos

Proyecto Emoziogune.

1. Presentación

El primer objetivo de esta investigación es identificar diferencias de inteligencia emocional, competencia comunicativa y autoconcepto en función del sexo, del curso escolar y de las notas académicas. Y el segundo objetivo es conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto. Se utilizan tres instrumentos de medida: el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM), el Inventario Emocional Bar On (EQ-i) y el Cuestionario de Competencia Comunicativa COM. Participan en este estudio 337 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indican que: 1. Los alumnos con mayor inteligencia emocional sacan mejores notas y mejores puntuaciones en autoconcepto y competencia comunicativa 2. La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el autoconcepto y con la competencia comunicativa.

Abstract

The first aim of this research is to recognize differences in emotional intelligence according to sex, course and marks. And the second aim is to determine the relationships between emotional intelligence, communication skills and self-concept. There are used three instruments: Dimensional Self-concept Questionnaire (AUDIM), the Emotional Inventory of Bar On (EQ-i) and COM Questionnaire. Participated in the study 337 students of the E.S.O. The results indicate that: 1. Students with more emotional intelligence have the best marks and better punctuation in self-concept and communication skills 2. Emotional intelligence correlated positively with communication skills and with self-concept.

2. Introducción

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2009; 128).

La competencia comunicativa es la habilidad para expresar y comprender pensamientos y emociones, tanto del discurso oral como del discurso escrito, en diferentes contextos sociales y culturales. Es un concepto complejo y muchos autores han tratado de definirlo y describirlo Hymes (1972), Canale (1983), Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1998) y Bachman (1995).

Se puede definir el autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 411).

Los objetivos de este estudio son dos:

1. Observar las diferencias asociadas al sexo, al curso escolar y a las notas de inteligencia emocional, autoconcepto y competencia comunicativa.
2. Conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto.

Participan en este estudio 334 estudiantes de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. De los cuales 198 son mujeres (59,3%) y 136 son hombres (40,7%). Se trata de una muestra por conveniencia, recogida en tres centros escolares de Vitoria-Gasteiz, uno público, uno concertado y uno privado. La distribución de los participantes en función del sexo y el ciclo es la siguiente:

	Sexo		Ciclo	
	Mujer	Hombre	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO
N	198	136	50	284
%	59,3%	40, 7%	15%	85%
TOTAL	334		334	

3. Metodología

Para medir la inteligencia emocional se utiliza el Inventario Emocional de Bar On Ice (EQ-i), adaptado por Ugarriza y Pajares (2005). Este inventario intenta medir “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra

habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (BarOn, 1997) y tiene una fiabilidad alta con un alfa de Cronbach entre 0.69 y 0.86 (Matalinares et al. 2005).

Para medir el autoconcepto se emplea el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Es un cuestionario tipo likert de 5 puntos que tiene 34 ítems y un alfa de Cronbach total de 0.84 (Rodríguez, 2010).

Para medir la competencia comunicativa, se utiliza el Cuestionario de Competencia Comunicativa COM. Es un cuestionario de elaboración propia, de escala tipo likert de 5 puntos. La versión actual consta de 15 ítems que pretenden medir las autopercepciones de la competencia comunicativa. Este cuestionario tiene, inicialmente, tres escalas: la asertividad, la alexitimia y la interacción / la expresión. (López de Juan Abad, 2011).

La recogida de datos se realiza con Google docs. (San Saturnino y López de Juan Abad, 2011). Se elabora una versión virtual de los cuestionarios (en castellano y en euskera) y se sube a un blog emoziogunecuestionarios.blogspot.com

Los estudiantes de tres centros escolares acceden desde este blog a los cuestionarios y los contestan. De manera que los datos aparecen simultáneamente en un documento tipo excel. Se pasan los cuestionarios en el aula de informática, en horario lectivo y en presencia siempre de un miembro del equipo de investigación.

Tras depurar la muestra, mediante ítems control (No he visto nunca una bicicleta o Este mes he subido al Everest 5 veces), los datos obtenidos son importados a SPSS 11.5 para Windows y con el propósito de cumplir los objetivos del estudio, son sometidos a los siguientes análisis estadísticos.

4. Resultados

Para alcanzar el primer objetivo, se realiza la prueba T de Student para muestras independientes y se determina si existen diferencias en función del sexo, del curso escolar y de las notas. Tomando como variables a contrastar la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto.

	Sexo	Media	DT	T	Sig.
Inteligencia emocional	Mujer	2,8271	,32624	-1,345	,179
	Hombre	2,0755	,31005	-1,352	,177

Competencia comunicativa	Mujer	3,5778	,58312	-2,471	,014
	Hombre	3,7324	,52062	-2,517	,012
Autoconcepto	Mujer	3,6753	,49777	-3,306	,001
	Hombre	3,8553	,47604	-3,333	,001

Tabla 1. Diferencias en función del sexo

En la tabla 1 se exponen las diferencias en función de la variable sexo y se identifican diferencias en las tres variables, puntuando más alto los hombres y siendo diferencias estadísticamente significativas en la variable de autoconcepto y en la variable competencia comunicativa, pero no en la variable inteligencia emocional..

En la tabla 2 se presentan las diferencias identificadas en función del curso escolar. Los cursos se han agrupado por ciclos, ya que en 2º de ESO teníamos muy pocos participantes, no llegaban a los 30 sujetos recomendados. Por lo tanto, 1º y 2º de ESO son el 1º ciclo y 3º y 4º de ESO son el 2º ciclo.

	Ciclo escolar	Media	DT	T	Sig.
Inteligencia emocional	1º ciclo ESO	2,9073	,35808	1,428	,151
	2º ciclo ESO	2,8362	,31630	1,318	,192
Competencia comunicativa	1º ciclo ESO	3,4413	,51883	-2,728	,007
	2º ciclo ESO	3,6758	,56740	-2,905	,005
Autoconcepto	1º ciclo ESO	3,7847	,47471	,557	,578
	2º ciclo ESO	3,7422	,50053	,579	,565

Tabla 2. Diferencias en función del ciclo

No hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de 1º ciclo y estudiantes de 2º ciclo de la ESO en inteligencia emocional y autoconcepto. Pero en competencia comunicativa hay diferencias con significatividad estadística, siendo más altas las puntuaciones en el 2º ciclo que en el 1º ciclo.

Por último, se calcula una ANOVA para observar diferencias asociadas a las notas. Primero se agrupan, convenientemente, las notas en altas (8-10), medias (5-7) y bajas (0-4). Se obtuvieron los siguientes resultados.

	NOTA	Media	DT	F	Sig.
Inteligencia emocional	0-4	2,7365	,26613	4,727	,009
	5-7	2,8475	,33654		
	8-10	2,9029	,31470		
Competencia comunicativa	0-4	3,4151	,50020	5,356	,005
	5-7	3,6667	,56789		
	8-10	3,7124	,57056		
Autoconcepto	0-4	3,5388	,49879	11,271	,000
	5-7	3,7175	,49729		
	8-10	3,9121	,44311		

Tabla3. Diferencias asociadas a las notas en lengua

Los alumnos con mejores notas obtuvieron mejores puntuaciones, con significatividad estadística, en las tres variables. Los que peores notas sacaron obtuvieron también peores puntuaciones en inteligencia emocional, competencia comunicativa y autoconcepto.

Para alcanzar el segundo objetivo de este estudio, se lleva a cabo un análisis de correlaciones a través del estadístico r de Pearson para determinar la intensidad de la relación existente entre la competencia comunicativa, el autoconcepto y la inteligencia emocional

	AUDIM	IE	COM
AUDIM			
IE	,552(**)		
COM	,528(**)	,566(**)	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 4. Correlación del COM con el IE y el AUDI

En la tabla 4 se puede ver que la competencia comunicativa se relaciona positiva y significativamente tanto con el autoconcepto (AUDIM) ($r= 528$, $p< 0.01$) como con la Inteligencia emocional (IE) ($r= 566$, $p< 0.01$). Es decir, a mayor competencia comunicativa, mayor autoconcepto y mayor inteligencia emocional. Y la inteligencia emocional también correlaciona positivamente y significativamente con el autoconcepto ($r= 552$, $p< 0.01$). Esto es, a mayor inteligencia emocional mayor autoconcepto. En una futura investigación habría que estudiar en qué dirección se dan estas correlaciones.

5. Conclusiones

Las diferencias percibidas en función del sexo favorecen, en general, a los chicos, en autoconcepto y en competencia comunicativa con significatividad estadística. Según todos los estudios, con las diferencias mayores en la escala de autoconcepto físico. Las diferencias en función del ciclo favorecen al 2º ciclo, pero solo hay significatividad estadística en competencia comunicativa.

La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el autoconcepto y con la competencia comunicativa, como apuntan también los estudios de Matalinares et al. (2005) y de Youseti (2006). La falta de acuerdo en este punto (Goñi, 2009) significa que hay que seguir investigando.

Para finalizar, quiero añadir que este trabajo abre muchos interrogantes ¿En qué dirección se da la correlación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto? ¿Cómo afectan los aspectos emocionales (el miedo a equivocarse, la frustración cuando no sale bien, la vergüenza al hablar en público, la extroversión o la timidez de la propia persona...) en la competencia comunicativa? Estas preguntas pueden ser el inicio de una futura investigación.

6. Referencias

- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BAR-ON, R. (1997). *BarOn Emocional Quotient Inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Baron y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- GOÑI, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- GOÑI, A. RODRÍGUEZ, A., Y ESNAOLA, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema*, 22(3), 460-467.
- GOÑI, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU Tesis doctoral.
- LEÓN, O.G., Y MONTERO, I. (2004). El informe de investigación. Formato A.P.A. En O.G. León, e I. Montero (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (pp. 401-426). Madrid: Mc Graw Hill.
- SAN SATURNINO, N., Y LÓPEZ DE JUAN ABAD, B. (2011). La recogida de datos con Google Docs: más fácil, más rápido, más barato. Jornadas de Psicodidáctica.

LÓPEZ DE JUAN ABAD, B. (2011). La competencia comunicativa, la inteligencia emocional y el autoconcepto de alumnado de la E.S.O (TFM).

MATALINARES, CALVET, ARENAS, C., DIOSES, C., MURATTA, R., PAREJA, C., DÍAZ, G., GARCÍA, C., DIEGO, M., Y CHÁVEZ, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2010). Un nuevo cuestionario multidimensional para la medida del autoconcepto: AUDIM. *Jornadas de Psicodidáctica* (Inédito).

SALOVEY, P., Y MAYER, J. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

SHAVELSON, R., HUBNER, J., Y STANTON, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

UGARRIZA, N., Y PAJARES, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 8, 11-58.

YOUSEFI, F. (2006). The relationship between emotional intelligence and communication skills in university students. *Journal of Iranian Psychologists*, 3(9), 5-13.

Blog de los cuestionarios. Recuperado Febrero 17, 2011, a partir de emoziogunecuestionarios.blogspot.com

Competencia en comunicación lingüística. Recuperado Febrero 17, 2011, a partir de <http://nuevcurriculoycompetencias.wikispaces.com/COMPETENCIA+EN+COMUNICACI%C3%93N+LING%C3%9C%C3%8DSTICA>

Instrumentos lisis. Recuperado Febrero 20, 2011, a partir de <http://www.uv.es/lisis/instrumentos09mexic.htm>

66. Lo emocional en el contexto de la investigación psicopedagógica en Cuba: Actualidad, Paradojas y Desafíos

Beatriz Marcos Marín
Universidad de Zaragoza

Resumen.

La ponencia presenta un análisis crítico sobre el estado del arte de los estudios de inteligencia emocional, en los contextos de la pedagogía y la psicología educativa en Cuba. Coloca la mirada en la concepción histórico – cultural, como sustento epistemológico que favorece un enfoque integracionista en la investigación educativa. Hace referencia a la diversidad de investigaciones que, en las últimas décadas, aportan datos empíricos de interés acerca de la mediación y el desarrollo de procesos personológicos como la creatividad, la autocomprensión, la autoestima, las identidades colectivas, y especialmente, los estudios de la subjetividad y el desarrollo personal del profesorado. El reto de avanzar hacia enfoques complejos que conciban lo cognitivo y lo emocional en su unidad dialéctica, de trascender la parcialidad y la linealidad en la concepción de los procesos de enseñanza y desarrollo, y de vencer las dicotomías que en ocasiones se establecen entre las funciones teórica y práctica de la ciencia, son algunos de los desafíos que se analizan y en torno a los cuales se invita a la reflexión.

Abstract

The paper presents a critical analysis about state of the art of the emotional intelligence studies, in the contexts of pedagogy and educational psychology in Cuba. It is presented the cultural-historic conception as epistemological sustention that favors an integrationist approach in educational research. It is made reference to the diversity of researches, in the last decades, that provide empiric data about the mediation and development of personological processes like creativity, self-understanding, self-esteem, collective identities, and especially, studies of the subjectivity and of the personal development of the professoriate. The challenge to advance toward complex approaches which conceive the cognitive and the emotional in their dialectic unit, of transcending the partiality and linearity in the conception of teaching and development, and overcome the dichotomies between the theoretical and practical functions of the

science, they are some of the challenges that are analyzed and it is invites to reflection about that.

Introducción.

Desde finales del año 1999 hasta mediados del 2011, tuve el placer de desarrollar en el contexto de la Universidad de La Habana, un Programa de Orientación Psicopedagógica dirigido a maestras y maestros de los diferentes niveles de la Educación en Cuba (Fariñas, G. y B. Marcos., 2005). La finalidad del programa, denominado “Clínica del Maestro” era ofrecer una atención especializada al profesorado ante sus conflictos de identidad profesional y facilitarles un espacio de crecimiento y desarrollo personal, a partir de talleres y grupos de encuentro encaminados al fortalecimiento de procesos psicológicos como la autocomprensión, la autoaceptación, la autoestima y la proyección del cambio.

Fueron muchas las anécdotas de maestras y maestros que despertaron mi interés. Especialmente recuerdo la narrativa de un profesor de bachillerato, especialista en lengua y literatura hispana, quien en su proceso de autoanálisis reconocía el déficit en su formación de una “cultura de las emociones”.

“Mis padres me inculcaron el amor por el conocimiento, me educaron hábitos de lectura, un espíritu de consagración y dedicación al trabajo. Luego, los estudios de mi profesión consolidaron mi motivación y mi formación, hasta llegar a ser una persona altamente calificada y preparada en lo que hago. Pero nadie me enseñó jamás cómo entenderme a mí mismo, como leer e interpretar mis emociones, y cómo manejarlas en las relaciones con los demás...”

Datos empíricos como estos, alcanzados en la “Clínica del Maestro”, me acercaron a la comprensión del fenómeno educativo desde las vivencias del profesorado y despertaron especialmente mi interés por el análisis de la actualidad, las paradojas y los desafíos, con relación al valor concedido a lo emocional en la investigación y en la práctica psicopedagógica. Las ideas que presento a continuación, nacen de esta experiencia y del convencimiento alcanzado en ella, acerca de la necesidad y el reto de avanzar hacia enfoques complejos en la investigación psicopedagógica que conciban la unidad del cuerpo, la palabra y la emoción como principio esencial de la práctica educativa.

Aproximaciones al estudio de la inteligencia emocional.

En los contextos de la Pedagogía y la Psicología Educativa en Cuba en las dos últimas décadas, se ha producido un incremento del interés de los especialistas por el estudio de la inteligencia emocional. La categoría se explicita como objeto de investigación preferentemente dentro del campo de problemas relativos a la relación entre educación, aprendizaje y desarrollo. Pero no siempre se hace alusión directa al tema, en muchas ocasiones se aborda desde investigaciones afines, relativas a fenómenos personológicos y de naturaleza afectivo – motivacional, que se conciben como mediadores esenciales dentro del llamado currículum oculto.

No podemos hablar de una definición categorial ni de un enfoque teórico únicos en la comprensión del tema. La amplia diversidad de perspectivas que coexisten a nivel universal se expresa en el contexto cubano dentro de dos líneas generales que se perfilan, una más enfocada a la evaluación y el diagnóstico, y otra de corte interventivo que enfatiza en el desarrollo de los procesos y mecanismos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y en la educación de la personalidad. Pero a pesar de la diversidad conceptual, entre los investigadores cubanos se aprecia la intención común de avanzar en la construcción de un sustrato epistemológico integrativo y de una propuesta metodológica más plural, que hagan posible trascender el positivismo y la obsolescencia del paradigma educativo tradicional.

En general, las investigaciones se extienden a los diferentes niveles del contexto educativo, predominando los estudios en la población universitaria y de la educación primaria, siendo menos desarrollada la investigación en los niveles medios de la enseñanza. La mirada se coloca en el educando, en el educador y en la relación que se establece entre ambos, pero las propuestas que se presentan aún no logran abarcar estas entidades en un enfoque sistémico que permita la acción global.

La línea de investigación que más se destaca en el contexto de la educación primaria, es aquella que aborda la mediación de las emociones en el proceso de aprendizaje. La reconceptualización del concepto tradicional de inteligencia y de su medición mediante pruebas estandarizadas, se sustituye por una noción holística de la inteligencia como fenómeno vivencial (cognitivo - afectivo). Se parte del presupuesto general de que el desarrollo o la corrección de las limitaciones en la esfera afectiva facilitan un aprendizaje significativo y un mejor funcionamiento en el área académica, teniendo en cuenta un enfoque complejo de la experiencia emocional, como fenómeno que integra lo reflexivo y lo afectivo en su unidad dialéctica.

Dentro de esta línea, vale la pena distinguir los estudios diagnósticos y las investigaciones prácticas desarrolladas en el campo de la educación especial (Bello, Z., 2009). Sobre la base de la definición de la inteligencia emocional como la capacidad para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, se concibe el desarrollo de las cinco esferas o dimensiones del modelo de Goleman (Goleman, D., 1996), como condición necesaria para corregir las dificultades en el aprendizaje y el bajo rendimiento escolar, así como la adaptación y las respuestas adecuadas a las demandas sociales.

En esta dirección y con una perspectiva más práctica, se presentan propuestas grupales de carácter lúdico, que a través de la música, la danza, la cultura física, la representación dramática, y otras técnicas activas, proponen la educación de las emociones por medio del cuerpo y de la imaginación. Es el caso, por ejemplo, del psicoballet (Fariñas, G. y I. Hernández., 1993), una experiencia que cuenta con más de 20 años de creación y que deja su impronta en el terreno de la educación de las emociones, particularmente en el campo de la educación especial.

Investigaciones como estas contribuyen a trascender los prejuicios, estereotipos y barreras que a veces se imponen al desarrollo de los niños en los contextos educativos. Sus resultados constatan el valor del contacto emocional para la ampliación de la zona de desarrollo próximo de los niños, considerándose el apoyo de “los otros” más allá de lo puramente instrumental.

Una segunda línea de investigación, que a mi modo de ver se destaca en el estudio de la inteligencia emocional en Cuba, aborda la problemática de la autoeducación y el autodesarrollo, a través de la potenciación de mecanismos psicológicos de autorreferencia como son el autoconocimiento, la autovaloración, la autoestima y la autoaceptación, la capacidad de autorregulación y autodeterminación, etc. Se desarrolla fundamentalmente en el contexto de la educación superior, colocándose el énfasis en el diagnóstico de los niveles de desarrollo alcanzado por los jóvenes universitarios con relación a estos procesos. Esta línea se inscribe dentro de lo que pudiéramos considerar una perspectiva personológica con fuerte tradición humanista, en la cual se concede gran valor heurístico a la experiencia personal. No es casual, entonces, el énfasis que se coloca en los métodos cualitativos de investigación, especialmente en los estudios de casos que se llevan a cabo con un enfoque clínico.

Semejante a la anterior se desarrolla una línea de investigación que, desde una perspectiva sistémica, aborda el estudio de otros procesos personológicos como la

creatividad, la motivación profesional, la autoevaluación del desempeño profesional, la formación de valores ético – profesionales, y la construcción de proyectos de vida en jóvenes universitarios, por solo mencionar algunas de las investigaciones que más se destacan. Como presupuesto común se aprecia el reconocimiento de la relación dialéctica que existe entre la autoconciencia, los componentes emocionales de la personalidad y la autorregulación del comportamiento, y desde esta perspectiva se aboga por una “cultura de las emociones” que favorezca el proceso de formación y desarrollo profesional. Estas experiencias investigativas se desarrollan mayoritariamente en los espacios extra curriculares, por lo que sigue quedando pendiente la solución al problema de la relación entre lo personal y lo profesional dentro del currículum universitario.

Por último, quiero hacer mención a una línea de investigación que ha cobrado fuerza en los últimos años dentro de la Pedagogía y la Psicología Educativa cubanas. Me refiero a las investigaciones que como objeto de estudio se plantean el desarrollo del profesorado desde la perspectiva emocional y personal del rol. Si bien, este campo de estudios ha estado tradicionalmente rezagado, y lo continúa estando, frente a la investigación de cuestiones operativas relativas al funcionamiento y a la efectividad del rol, en las últimas décadas se observa un incremento de trabajos que se orientan en esta dirección. La reorientación en la mirada de los investigadores se explica, entre otras razones, por la toma de conciencia de la necesidad de reconceptualizar el rol del profesorado en respuesta a los cambios de la educación que acontecen en la actualidad.

Aquí se ubican un sin número de trabajos que dan continuidad a la teoría crítica de la educación, aún cuando en el presente resulta difícil delimitar tal pertinencia con precisión, dada la tendencia a la multiplicidad de enfoques y teorías en los últimos años. En sentido general, se perfilan tres direcciones o tendencias investigativas fundamentales en el abordaje al problema: las investigaciones acerca de la identidad personal – profesional del profesorado (Marcos, B., 2006), la perspectiva del cambio representada en los estudios de proyectos de vida y de autodesarrollo (Ramírez, M., 2010), y los estudios que abordan de manera directa el mundo afectivo – experiencial del profesorado asociado al desempeño del rol, frente a los retos y desafíos que impone la renovación educativa (Blanco, A. y S. Recarey., 2001)

Lo relevante de estas investigaciones radica, a mi modo de ver, en la manera como intentan trascender los enfoques dicotómicos y parciales en el estudio de la subjetividad del profesorado, aportando una perspectiva sistémica y psicosocial, que integra lo

personal y lo profesional, lo intelectual y lo emocional. Desde esta visión holística se ofrecen datos empíricos de interés que constituyen referentes para el estudio de problemas específicos que merecen mayor atención en la Pedagogía y la Psicología Educativa a nivel mundial. Puedo mencionar, por ejemplo, el estudio de los imaginarios simbólicos y de los sentidos identitarios del profesorado, la problemática de la autocomprensión y la proyección del cambio personal en el proceso de formación y desempeño del rol, la lectura y manejo de las propias emociones para la mediación de los conflictos y contradicciones que se presentan en los entornos profesionales, y la perspectiva de las competencias y habilidades del desempeño concebidas desde una perspectiva general que abarca lo cognitivo y lo afectivo. Se facilita, además, el estudio y comprensión de los nexos entre la profesión como grupo con identidad y los miembros individuales que se incluyen en ella y la incorporan a su personalidad, al mismo tiempo que se ofrece una amplia diversidad de proyectos que legitiman el valor de lo grupal como espacio de crecimiento y desarrollo en la persona.

Quiero terminar resaltando el aporte metodológico de muchas de estas investigaciones, que desde una perspectiva cualitativa y mixta, privilegian el uso de las llamadas técnicas abiertas y de los dispositivos grupales que movilizan la reflexividad, mediante las vivencias. En ambos casos también se considera el potencial de lo emocional como unidad de análisis y como indicador metodológico, lo que favorece la complejidad en la comprensión de los objetos de estudio que se analizan, y el desarrollo de estos a la manera de la investigación – acción.

El enfoque histórico – cultural como sustrato epistemológico.

Los avances en el estudio de la inteligencia emocional en Cuba en los terrenos de la Pedagogía y la Psicología Educativa, no pueden ser explicados únicamente por la influencia foránea que se produce a partir del desarrollo y difusión de la categoría en el mundo en la década de los 90. Sus antecedentes surgen mucho antes, con la creación y desarrollo de una tradición de pensamiento histórico – cultural (Febles, M., 1997), que se desarrolla en la isla a partir de la década de los 70, por una generación de académicos e investigadores cubanos formados a la luz de eminentes seguidores de la obra de Vigotsky, como A.N. Leontiev, A.R. Luria, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin, P.I. Galperin, L.I. Boshovich, V.B. Zeigarnik y otros.

La concepción histórico – cultural de Vigotsky, que constituye hasta nuestros días el soporte epistemológico fundamental de la investigación psicopedagógica en Cuba,

ofrece una lógica dialéctica y sistémica en la comprensión del psiquismo humano y de la ciencia, que trasciende el reduccionismo de otras escuelas y teorías que le anteceden, aproximándose a lo que hoy se conoce como “paradigma de complejidad” (Morin, E., 1994). Desde esta perspectiva de complejidad, se aporta un cuerpo de principios y un método, que marcan un giro en la investigación de los problemas del desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, al superarse las dicotomías entre lo interno y lo externo, lo individual y lo social, lo cultural y lo innato, lo racional y lo afectivo.

A pesar de que algunos autores califican a Vigotsky como un cognitivista, probablemente por ser más conocido por sus estudios sobre pensamiento y lenguaje, su posición dialéctica realmente lo ubica en lo que pudiéramos considerar una tendencia integrativa y holística dentro de la ciencia psicopedagógica. Para Vigotsky “...el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestro afectos y emociones” (Vygotsky, L.S., 1934/1993). Justamente en este punto radica lo que a mi modo de ver constituye el principal aporte del enfoque histórico – cultural para la construcción teórica del tema de la subjetividad, y es la redimensión que hace Vigotsky del papel de las emociones en el proceso de configuración y desarrollo de lo psíquico.

Vigotsky no solo reconoce la unidad, y la especificidad, de la emoción con relación a los procesos cognitivos, sino además redimensiona el papel de esta unidad como célula básica de la psiquis. En este sentido aporta un conjunto de categorías de gran valor heurístico, que han sido integradas por los autores que abordan el estudio de la inteligencia emocional en Cuba. Me refiero a las categorías vivencia, situación social del desarrollo, significación y sentido, zona de desarrollo próximo, por solo mencionar algunas de los que tienen mayor resonancia en la investigación actual.

Vale la pena mencionar, además, el papel concedido a las emociones en la explicación de la unidad de la conciencia y la autoconciencia de la personalidad. La vivencia del “Yo” se reconoce como un factor que condiciona la “imagen de sí mismo”, considerada no solo a partir del estudio de las representaciones o creencias que caracterizan el pensamiento en las diferentes etapas del desarrollo, sino también por el propio mundo afectivo que experimenta el sujeto.

Otro aporte importante se produce a nivel metodológico, con la inclusión del método genético y la anticipación de algunos de los principios de la investigación cualitativa. El énfasis colocado en el estudio de los procesos, más que en la constatación de los

resultados; en el análisis explicativo, más que en lo puramente descriptivo; así como la incorporación del método sistémico e histórico y del enfoque hermenéutico, aportan una perspectiva compleja, más global, que permite abarcar la complejidad de los fenómenos subjetivos en la investigación, concebida esencialmente como un proceso constructivo e interpretativo. De este modo, se hace posible trascenderse el límite de lo manifiesto y penetrar en la comprensión de las relaciones y vínculos que se ocultan tras la apariencia externa de los procesos, avanzándose en la comprensión de los fenómenos vivenciales que dan sentido a lo observable.

Pero quizás el legado más importante del enfoque histórico – cultural radica en su propio carácter abierto y flexible, que ha hecho posible la integración de los aportes de otros modelos y teorías, sobre la base del principio esencial que redimensiona el papel de lo social y lo cultural en el análisis del desarrollo de los fenómenos de la subjetividad.

Paradojas y desafíos.

Sin lugar a dudas, es reconocible la contribución de la comunidad científica cubana al estudio de la inteligencia emocional. Cabe resaltar la amplia producción de proyectos y propuestas metodológicas, lo que habla a favor del valor práctico que se concede a este campo de estudios. Igualmente se destaca la complejidad y operatividad de los enfoques teóricos que sustentan estas propuestas, así como el arsenal de principios y categorías que se aportan y que dan cuenta de un pensamiento psicopedagógico de avanzada en el abordaje del tema. Pero a pesar de ello, todavía se observan paradojas entre los aportes científicos y la introducción de los resultados investigativos en la práctica, lo que constituye un problema que, a mi modo de ver, no solo atañe a la ciencia psicopedagógica en Cuba, sino que forma parte del estado del arte de la investigación del tema a nivel universal.

Probablemente, el desafío más importante al que se enfrentan la Pedagogía y la Psicología Educativas en el estudio de la inteligencia emocional, es avanzar en el camino de la integración de las funciones teórica y práctica de la ciencia, de modo que lo emocional pueda ser incorporado, de una manera sistémica y operativa, en la concepción de los procesos educativos en la práctica.

La educación de una “cultura de las emociones” en el camino del desarrollo holístico de la persona, es una perspectiva de la investigación que aún no encuentra suficiente localización y sistematicidad en la práctica educativa. La prioridad en educación sigue

estando en las cuestiones afines a la didáctica, pero ¿qué didáctica?, quizás es este el problema central. Aún prevalece una concepción de la didáctica, en el contexto de la cual lo emocional sigue quedando rezagado en el diseño e instrumentación de los métodos y formas de enseñanza, lo que conlleva a que la unidad de lo afectivo y lo cognitivo sea una tesis que permanezca a nivel de la reflexión, más que en la acción.

El pensamiento crítico de algunos especialistas en Cuba, da cuenta de esta realidad al hacer referencia a la perpetuidad de ciertos estereotipos y sesgos de la pedagogía tradicional que aún se observan en el quehacer de los educadores en el mundo. Es el caso de fenómenos como la linealidad entre el aprendizaje y el desarrollo, el fenómeno del didactismo, el mito de la omnipotencia del docente, así como la centración en los resultados de la educación, más que en el proceso (Fariñas, G., 2003). Estos fenómenos se consideran asociados al pragmatismo y a la inmediatez del quehacer pedagógico, lo que impone un ritmo acelerado a la enseñanza y la orienta al desarrollo intelectual y a la constatación de resultados, más que al desarrollo holístico de la persona. Lograr un equilibrio entre estos fines y considerarlos como partes de un proceso mismo, continúa siendo una necesidad y un reto.

Aún asistimos en pleno siglo XXI a una “pedagogía de la palabra” en la que el discurso del profesorado continúa siendo la herramienta por excelencia, quedando a la zaga la integración del aprendizaje con la experiencia vivida. Y cuando esta integración se consigue, en no pocos casos se realiza desde una perspectiva dicotómica del currículum, en la que lo emocional y personal se desplazan a lo extra curricular.

Estamos ante un problema multideterminado, pero un monto alto de responsabilidad compete a los procesos de formación del profesorado y a los modelos metodológicos que se instrumentan en estos contextos para el entrenamiento operacional del rol de maestro o maestra, y la definición de las acciones que enmarcan su función y efectividad. La reforma educativa en la formación profesoral requiere trascender los viejos conceptos, métodos, actividades y recursos didácticos que no satisfacen las expectativas, innovaciones y requerimientos de los procesos sociales en el mundo actual. Más allá de la renovación epistemológica y el cambio en la narrativa de los docentes, la introducción de métodos y formas de enseñanza que desarrollen la “mirada interior” en el camino de la autocomprensión y la autorregulación de las emociones, debe ser considerado como principio básico de la educación. Se trata de avanzar hacia una didáctica desarrolladora que propicie el cambio de una “perspectiva instrumentalista” a una “perspectiva identitaria”, y de una visión del “currículum

centrado en el contenido” a la noción del “currículum centrado en la unidad de la palabra, el cuerpo y la emoción”.

Referencias Bibliográficas.

AZAR, S. T. Y COTE, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.

BELLO, Z. (2009): Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje. Tesis Doctoral. Editorial Universitaria, La Habana.

BLANCO, A Y RECAREY, S (2001): La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. Colectivo de autores del Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, MED, La Habana.

FARIÑAS, G. (2003): ¿Didáctica o didactismo? Revista Educación, N°. 102, enero-abril, La Habana, Cuba.

FARIÑAS, G. y MARCOS, B (2005): El programa de la “Clínica del Maestro” en su instrumentación. Resumen publicado para la Convención Internacional OMINIS 2005, Universidad de la Habana, Cuba.

FARIÑAS, G y HERNÁNDEZ, I (1993): Psicoballet. Ed. Benemérita, Universidad Autónoma de Puebla. México.

FEBLES, N (1997): Acerca de nuestra herencia del enfoque histórico – cultural. Revista cubana de psicología, No. 2, Vol 14, La Habana, Cuba.

Goleman, D. (1996): La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor S.A. Buenos Aires.

MARCOS, B (2006): Estudio del desarrollo de la identidad profesional del profesorado: un enfoque teórico y una propuesta de intervención. Tesis Doctoral, Universidad de La Habana. MES, Cuba.

MORÍN, E (1994) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa, México.

RAMÍREZ, M (2010): Proyectos de vida profesionales: metodología para su formación en estudiantes de la Licenciatura en Educación. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad de La Habana, MES, Cuba.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.

67. Regulación emocional y vínculo afectivo con el entorno escolar

Laia Mestres Pastor

Desarrollo Emocional y Social (D.E.S)

Núria Pérez Escoda

Universidad de Barcelona

1. Resumen

De todas las habilidades que configuran el constructo de la Inteligencia Emocional, la regulación emocional tiene un peso destacado en la adaptación del individuo a su entorno.

La regulación emocional, previa toma de conciencia e identificación, permite la adaptación a los entornos y contextos interpersonales e intrapersonales (Mestre, Palomero y Gil, 2004).

En una aproximación al entorno escolar, sabemos que el desarrollo de la capacidad de regulación emocional desempeña un importante papel en el desarrollo social y académico de los jóvenes como ha quedado señalado en diversos trabajos como los Bracket, Mayer y Salovey, (2004) y Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007), entre otros.

Partiendo de este marco, presentamos una investigación que tiene por objeto comprobar el nivel de desarrollo emocional de una muestra de 183 alumnos de Formación profesional de Grado Medio, poniendo el acento en la regulación emocional de los mismos.

Para éste propósito se ha utilizado el Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC)

Parece significativo que la regulación emocional sea la competencia con menor nivel de desarrollo (5,6 sobre 10), siendo destacable que casi el 40% de la muestra presente una puntuación inferior a 5 en esta dimensión.

Abstract

Among all of the competences related to the development of Emotional Intelligence as a theoretical construct, a prominent role ought to be accorded to emotion regulation for what the adaptation of an individual to their environment is worth. Indeed, emotion

regulation, once you are aware of, allows you to adapt to both interpersonal and intrapersonal environments and contexts (Mestre, Palomero & Gil, 2004).

Emotion regulation abilities are to be considered to play a major featuring role, as it has been previously stated in various researches, in the case of educational environments: Bracket, Mayer & Salovey (2004) and Soldevila, Filella, Ribes & Agulló (2007), among many others. These works clearly underline the influence of emotion regulation in both the social and academic development of individuals inside educational environments.

It is on these grounds that we present a research whose main goal is to assess the level of emotion development inside a sample of 183 Vocational training students in their first year at school (Spanish Formación profesional de grado medio). We have focused our analyses on their emotion regulation abilities.

To this purpose the so-called Emotional Development Query in Secondary Education (CDE-SEC) has been employed.

According to the results obtained it is to be remarked that emotion regulation is indeed the competence scoring the lowest level of development (5,6 on 10). It is also to be taken into account that almost 40% of the sample stays below 5 in this particular item of our analysis.

2-Introducción teórica

La Inteligencia Emocional y en concreto el constructo pedagógico de la Educación Emocional es el marco de referencia de esta experiencia.

Del amplio estado de la cuestión que abarcan dichos constructos nos centraremos en primer lugar en destacar la importancia de las relaciones afectivas en el entorno escolar. En segundo lugar pondremos el acento en la importancia del nivel de desarrollo emocional en general y especialmente el de la regulación emocional para, precisamente gestionar de manera eficaz éste entorno.

Actualmente contamos con numerosas evidencias sobre la importancia de las relaciones afectivas en el entorno escolar.

Sabemos como la experimentación de emociones negativas favorecen el fracaso académico de los estudiantes (Lewkovik, 1999). Paralelamente sabemos que las emociones positivas en la escuela amplían las tendencias de pensamiento y provocan una organización cognitiva más abierta, más flexible y creativa que permite disponer de una serie de recursos que hacen los alumnos más resistentes al fracaso y les ayudan asumir retos (Fredrikson, 2001).

Nuestras emociones, nuestros estados emocionales, aunque sean de baja intensidad y de baja duración, influyen en cómo pensamos y en qué pensamos.

De esta manera las emociones negativas tienen la utilidad adaptativa de permitirnos evitar situaciones potencialmente peligrosas, siendo su efecto fue limitando y constriñendo nuestro repertorio de comportamiento. En cuanto a las emociones positivas, estudios del grupo de Alice Isen (Isen, 1987) han demostrado que el afecto positivo se relaciona con una organización cognitiva más abierta, más flexible, más compleja y también con la habilidad para integrar diferentes tipo de información.

Las emociones positivas promueven pensamientos más creativos y originales en la resolución de problemas y en la toma de decisiones (Fernández-Abascal 2008).

La transferencia de éstas evidencias en el ámbito educativo da pie a analizar cómo los alumnos se relacionan a nivel afectivo con el entorno escolar y constatar por un lado, hasta qué punto tienen al alcance la posibilidad de poder aprovechar las ventajas a nivel cognitivo y social de relacionarse con la escuela desde el afecto positivo i por otro lado, constatar hasta que punto cuentan con los recursos necesarios para gestionar eficazmente el afecto negativo.

Esta inferencia nos encamina a plantearnos la importancia del desarrollo emocional en general y en concreto de la regulación emocional en las relaciones afectivas en el entorno escolar

De todas la habilidades que configuran el constructo de la Inteligencia Emocional, la regulación emocional tiene un peso destacado en la adaptación del individuo a su entorno.

La regulación emocional, previa toma de conciencia e identificación, permite la adaptación a los entornos y contextos interpersonales e intrapersonales (Mestre, Palomero y Gil, 2004).

En una aproximación al entorno escolar, sabemos que el desarrollo de la capacidad de regulación emocional desempeña un importante papel en el desarrollo social y académico de los jóvenes como ha quedado señalado en diversos trabajos como los de Schalock y Verdugo, (2003); Bracket, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey, (2004) y Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007), entre otros.

Que los alumnos cuenten con las habilidades de afrontamiento que les permitan gestionar la duración e intensidad de sus emociones negativas i la habilidad para experimentar y aprovechar el efecto de las emociones positivas se reivindica como significativo.

Igualmente aspectos directamente relacionados con la regulación emocional tales como la perseverancia en los objetivos, la tolerancia a la frustración o la capacidad diferir recompensas influyen directamente en la adaptación de los alumnos en el entorno escolar y en su rendimiento académico.

Después de constatar la importancia de las relaciones afectivas en el entorno escolar y la importancia del desarrollo emocional ante esta circunstancia cabe poner el acento en el papel de la Educación Emocional.

La pedagogía no ha restado ajena a todos estos acontecimientos aportando una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años, la educación emocional, la cual es un constructo vivo y en constante construcción.

Hoy en día, ya se cuenta con una serie de evidencias empíricas sobre la eficacia y los beneficios de programas de educación emocional en el sentido laxo (Pérez-González, 2011), tal y como muestran numerosos estudios (Diekstra, 2008; Durlak et al, 2011).

Teniendo en cuenta que pasamos un mínimo de 5 horas al día durante más de 10 años dentro del entorno educativo, se presenta como oportuna la idea de averiguar si los alumnos cuentan con el desarrollo emocional necesario, como para poder gestionar sus emociones y en consecuencia el entorno escolar. Todo esto es lo que da pie a presentar la investigación que se desarrolla a continuación.

3-Objetivos

Con la investigación que se presenta a continuación se pretende conseguir los siguientes objetivos:

Analizar el nivel de desarrollo emocional en referencia a las competencias emocionales de los alumnos de la muestra, poniendo énfasis en la competencia de la regulación emocional.

Plantear un análisis de necesidades que sirva para posibles intervenciones desde el marco de la educación emocional.

Comprobar si los resultados obtenidos presentan variaciones en función de la familia profesional, el género y la edad.

4- Procedimiento

Para alcanzar dichos objetivos se ha contado con una muestra de 183 alumnos de la Formación Profesional de Grado Medio y se ha procedido a aplicar el CDE-SEC el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria.

4.1- Participantes

El conjunto de individuos que conforman la población que queremos estudiar son los alumnos del Grado Medio de la Formación Profesional Inicial.

A nivel geográfico la muestra se ha centrado en la ciudad de Barcelona y se ha escogido de entre los 1.894 alumnos que este año se han matriculado en los estudios de grado medio de la FP (Fundación BCN FP, 2011).

Teniendo en cuenta que estamos ante una investigación educativa, se ha optado por un muestreo no probabilístico de tipo causal, siendo consciente de las limitaciones que este hecho conlleva a la hora de extrapolar los datos a la población general.

Como parte de la investigación tiene por objeto establecer diferencias entre las distintas familias profesionales y éstas se organizan por grupos de itinerarios se ha optado por establecer 5 grupos de 40 personas, cada uno de ellos de una familia profesional diferente .

Concretamente se trabajo con la siguientes familias profesionales: Salud, Imagen personal, Actividad física y deporte, Sociocultural y mantenimiento.

De esta manera se ha partido de una muestra invitada de 200 individuos que se ha convertido en una muestra real de 183 individuos .

A continuación se muestran una serie de datos con los que se ha caracterizado la muestra a través de una encuesta descriptiva.

La muestra presenta una prevalencia del género masculino (66%) sobre el femenino (34%). En cuanto a la distribución por edades encontramos que la mayoría de alumnos se encuentra entre 17 y 19 años.

La nota con la que acceden estos alumnos al del FP se encuentra mayoritariamente entre el 5 y el 6 (63%, en alguno de los subgrupos llega al 93%). Es interesante ver cómo muchos de los alumnos que acceden con una nota superior a 6 no provienen directamente de la ESO sino de un Bachillerato frustrado o de la Prueba de Acceso a Grado Medio.

Este dato es importante ya que puede relacionar la nota final de la ESO con la elección de los estudios postobligatorios.

Un dato destacable es el motivo por el cual los alumnos de la muestra han decidido decantarse por la FP y no por Bachillerato en su etapa postobligatoria.

Sólo un 39% elige la FP por interés y motivación hacia el ciclo que están cursando. Los otros motivos son el no tener la titulación de la ESO (15%), por consejo de su entorno

(12%), por el hecho de haber tenido una ESO con dificultades académicas (12%%), o por el hecho de haber intentado el Bachillerato y haber fracasado (20%).

Por otra parte un 60% de la muestra carrera un grado medio con la intención de seguir estudiando y no con la intención de acceder al mundo laboral 27%.

Estos dos datos pueden explicar tendencias propias de esta población en cuanto a los índices de graduación y los índices de abandono.

El hecho de que el 62% de la muestra haya repetido durante su etapa obligatoria y de este casi un 30% lo haya hecho con más de una ocasión nos presenta adaptaciones muy costosas en el entorno académico.

Este dato contrasta con el hecho de que un 85% de la muestra manifiesta que la FP están mucho mejor o mejor que durante la ESO. Este dato pone el acento en la función social del grado medio de la FP.

4.2- Instrumento

A continuación se detalla el instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación a los que se siguen los resultados pertinentes.

El CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional, Secundaria) ver Pérez-Escoda et al (2009), se enmarca en la línea de investigación sobre educación emocional del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROP (Bisquerra, 2000 y 2007) según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. El QDE-SEC ofrece una puntuación global y otra para cada una de estas dimensiones.

El instrumento se configura en forma de escala de Likert con 11 categorías de respuesta en un continuo Donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

Aunque los alumnos de la muestra no están cursando secundaria, la proximidad de la edad nos condujo a escoger esta versión del instrumento.

Las respuestas se recogieron "on-line". Como datos de identificación, se adjudicó un número de grupo y se pidió el DNI para posibilitar la devolución de resultados a cada persona. Se ofreció un informe individual y un informe grupal.

Una Vez Recogidas las puntuaciones, se analizaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS.

5- Resultados

Los resultados del QDE-SEC son los siguientes:

La fiabilidad del instrumento se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, siendo destacable la fiabilidad de la escala completa (.87)

A continuación se presentan:

Los resultados generales de la muestra

Los resultados en función de a familia profesional, de la edad y del sexo.

5.1- Resultados generales de la muestra

En el siguiente cuadro se pueden ver los principales resultados obtenidos:

	Muestra Total	Familia profesionales				
		Salud	Imagen personal	Act.física y Deporte	Socio Cultural	Mantenimiento
Conciencia Emocional	7,44	7,19	7,08	7,82	7,50	7,33
Regulación Emocional	5,60	6,08	4,60	5,90	5,37	6,01
Autonomía Emocional	6,51	6,45	5,71	7,45	5,66	6,69
Competencia Social	6,12	6,02	5,83	6,31	6,14	6,37
Competencia de Vida y Bienestar	6,55	6,73	6,11	6,71	6,46	6,52
Total de Competencia Emocional	6,39	6,46	5,80	6,78	6,17	6,55
N	183	40	31	46	30	36

A la hora de interpretar los resultados hay que tener en cuenta que las puntuaciones oscilan entre 0 y 10 puntos. Es interesante ver como la media de competencia emocional total del conjunto de la muestra es de 6,39 puntos. Este resultado nos sitúa la muestra sobre un nivel de desarrollo emocional básico y con un recorrido de mejora al respecto de 3,61 puntos.

Aparte de valorar la media de competencia emocional total, prestar atención al hecho de que hay un 43,7% de la muestra que presenta una o más dimensiones con un nivel de competencia por debajo del 5. Concretamente nos interesa poner el acento en la competencia de la regulación emocional donde un 37,2 de la muestra presenta un desarrollo por debajo del 5.

La regulación emocional y la competencia social son las dimensiones que presentan resultados más bajos y que por tanto presentan el potencial de mejora mayor.

Ponemos especial interés en los resultados de la competencia de la regulación emocional por las implicaciones que tiene dicha competencia en la adaptación al entorno escolar.

Finalmente cabe destacar que dentro del conjunto de la muestra se pueden observar diferencias destacables entre los diferentes alumnos que la componen. De esta manera mientras hay alumnos que obtienen puntuaciones muy próximas al máximo en algunas dimensiones, hay otros que manifiestan un alto nivel de incompetencia.

Tener esta información es lo que permite facilitar la atención individualizada que luego optimiza los resultados de las intervenciones.

5.2-Resultados en función de la familia profesional la edad y el sexo

A la hora de extraer resultados han buscado diferencias significativas en función de la familia profesional, la edad y el sexo.

En cuanto a los resultados en función de la familia profesional podemos observar cómo encontramos diferencias significativas al comparar la puntuación de competencia emocional total y también las de regulación y autonomía emocional.

Ver cuadro adjunto.

		Anova			F	Sig
		Suma de cuadrados	Df	Media cuadrática		
Total competencias emocionales	Inter-Grups	20,326	4	5,082	3,658	,007
	Intra-Grups	247,295	178	1,389		
	Total	267,621	182			
Conciencia Emocional	Inter-Grups	12,240	4	3,060	1,768	,137
	Intra-Grups	308,118	178	1,731		
	Total	320,357	182			
Regulación Emocional	Inter-Grups	45,668	4	11,417	4,312	,002
	Intra-Grups	471,316	178	2,648		
	Total	516,984	182			

Anova						
		Suma de cuadrados	Df	Media cuadrática	F	Sig
Total competencias emocionales	Inter-Grups	20,326	4	5,082	3,658	,007
	Intra-Grups	247,295	178	1,389		
	Total	267,621	182			
Autonomía Emocional	Inter-Grups	83,655	4	20,914	8,870	,000
	Intra-Grups	419,685	178	2,358		
	Total	503,340	182			
Competencia Social	Inter-Grups	4,932	4	1,233	,464	,762
	Intra-Grups	473,152	178	2,658		
	Total	478,084	182			
Competencias para la vida	Inter-Grups	10,570	4	2,643	1,368	,247
	Intra-Grups	343,819	178	1,932		
	Total	354,389	182			

El factor de la edad, aunque la muestra presenta una gran variación en este aspecto, no ha comportado diferencias significativas.

En cuanto al sexo, se han podido constatar diferencias de género en la percepción de las competencias emocionales de la muestra. Existen diferencias significativas al comparar la puntuación del total de competencias emocionales y en las dimensiones de conciencia emocional, regulación y autonomía emocional y competencias para la vida.

Descriptivos Sexo					
		N	Media	D.T.	Sig
Total competencias emocionales	Mujer	66	5,8965	1,12030	,000
	Hombre	116	6,6867	1,17852	
	Total	182	6,4002	1,21584	
Conciencia Emocional	Mujer	66	7,0934	1,19905	,006
	Hombre	116	7,6509	1,36360	
	Total	182	7,4487	1,33038	
Regulación Emocional	Mujer	66	4,8883	1,63776	,000
	Hombre	116	6,0205	1,58431	
	Total	182	5,6099	1,68996	
Autonomía Emocional	Mujer	66	5,7316	1,55960	,000
	Hombre	116	6,9704	1,56021	
	Total	182	6,5212	1,66638	
Competencia Social	Mujer	66	5,8766	1,75981	,120
	Hombre	116	6,2660	1,53341	
	Total	182	6,1248	1,62522	
Competencias para la vida	Mujer	66	6,2078	1,26123	,010
	Hombre	116	6,7586	1,43927	

Descriptivos Sexo					
		N	Media	D.T.	Sig
Total competencias emocionales	Mujer	66	5,8965	1,12030	,000
	Hombre	116	6,6867	1,17852	
	Total	182	6,4002	1,21584	
	Total	182	6,5589	1,39925	

6- Conclusiones y Discusión

De los resultados obtenidos podemos extraer que hay mucho camino por recorrer. La muestra presenta un desarrollo básico con un gran potencial de mejora sobre todo en algunas de las dimensiones que precisamente se reivindican como más importantes a la hora de gestionar entornos y contextos, como es la regulación emocional.

El desarrollo en ésta competencia es un instrumento de prevención de la mayoría de factores que dificultan el desarrollo normal de un alumno en su entorno escolar y la falta de desarrollo en ella tiene un gran impacto en la gestión de las emociones y su adecuada expresión, las habilidades de afrontamiento, la capacidad para relacionar-se con el afecto positivo de una forma sostenible y constructiva evitando las conductas de riesgo. Igualmente en la tolerancia a la frustración, la persistencia y la capacidad de diferir recompensas.

Partiendo del hecho que el vínculo afectivo con la escuela determina de que manera se relacionan los alumnos con su entorno escolar, contar con un buen desarrollo en la competencia de regulación emocional se reivindica como importante.

Que los alumnos de la muestra presenten un nivel de desarrollo tan básico en esta competencia y que casi un 40% de ellos no consiga llegar al 5 de puntuación nos brinda la oportunidad de plantear la necesidad de intervenir.

Es evidente que son muchos los factores que inciden en el abandono prematuro de los estudios y en el fracaso escolar. Dentro de los establecidos como personales el desarrollo de las competencias emocionales y en concreto de la regulación emocional podría considerarse seriosamente.

En cuanto a las diferencias de género, el hecho de que las chicas saquen puntuaciones inferiores a los chicos, puede parecer una paradoja si nos fijamos en que en los resultados que obtienen las mujeres en modelos de habilidad son superiores en diferentes dimensiones tales como en la percepción y expresión emocional (Babchuk et al, 1985; Rotter et al, 1988) o en la regulación emocional (Davis, 1995).

Parece ser frecuente que en estudios de autoinforme las mujeres son más autoexigentes y se puntúan siendo más rigurosas. (ver Pérez y Pellicer, 2009).

Puede ser interesante establecer algún tipo de relación entre este hecho y la autoestima relacionada, según el modelo que estamos siguiendo, con la competencia de la autonomía emocional.

Otro aspecto a destacar es la idoneidad de hacer un análisis de necesidades que permita orientar los programas e intervenciones que se hagan desde la perspectiva de la educación emocional. Esta era otra de las funciones de la investigación y que nos conduce, una vez analizados los resultados de ésta, a plantear la educación emocional como una herramienta de gran valor dentro del marco escolar.

Si unimos los resultados de esta investigación con las evidencias en referencia a la importancia del desarrollo emocional y de la eficacia y los beneficios de los programas de educación emocional, citadas en la introducción de este artículo, parece coherente proponer la educación emocional y los programas de desarrollo de las competencias emocionales como una firme propuesta para favorecer el bienestar y el aprendizaje en la escuela. También para ayudar a que la escuela se convierta en un entorno con el que los alumnos se relacionen desde el afecto positivo.

Al afirmar que la finalidad de la educación es el desarrollo de los seres humanos, probablemente estaríamos consiguiendo un acuerdo unánime entre todos los especialistas. Desde aquí se plantea la educación emocional como una herramienta de prevención, de aquellos factores que limitan o entorpecen este desarrollo.

6- Referencias

BADCHUK, W.A.; HAMES, R.B.; THOMPSON, R.A. (1985). "Sex differences in the recognition of infant facial expressions of emotion: The primary caretaker hypothesis." *Ethology and Sociobiology*, 6, 89-101.

BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Editorial Praxis.

BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007) "Las competencias emocionales". *Educación XXI*, 10, 61-82.

DIEKSTRA, R.E.W. (2008) "Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida". En C. Clouder (coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 , (268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- DURLAK, J.A.; WEISSBERG, R.P., PACHAN, M. (2010) "A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents". *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E.G. (1997) *Motivación y emoción*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- FREDRICKSON, B.L. (2001) "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions". *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- FUNDACIÓ BCN FORMACIÓ PROFESSIONAL (2010) *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2010*. Barcelona, Editorial Autor.
- ISEN, A.M. (1987) "Positive affect, cognitive processes, and social behavior."
- Lewkowicz, A.B. (1999) *Teaching emotional intelligence: Making informed choices*. Arlington Heights, Skylight Training and Publishing.
- MESTRE, J. M.; GUIL, R.; GIL-OLARTE, P. (2004) "Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII, p. 16. Disponible a: <http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html>. [07.04.2006]
- PÉREZ-ESCODA, N.; PELLICER, I. (2009) "Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia." I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Barcelona, ICE.
- PÉREZ-ESCODA, N.; BISQUERRA, FILELLA, R.; SODEVILLA, A. (2010) "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)". *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. (2011) "Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo". A BISQUERRA, R. (coord.), *Como educar las emociones*. Barcelona Hospital Sant Joan de Deu, pp. 56-70
- SALOVEY, P.; BRACKETT, M.A.; MAYER, J.D. (EDS.) (2004) *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Port Chester: *Dude Press*.
- SOLDEVILA, A., FILELLA, G., RIBES, R. Y AGULLÓ, M.J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1), 47-59.

68. Estilos de comunicación de los estudiantes en el manejo de conflictos con padres, amigos y compañeros.

Jasone Mondragón Lasagabaster.

Universidad de Alicante.

Silvia Esteve Maciá.

Profesora del Colegio Calasancio de Alicante.

1. Presentación

En esta comunicación se presentan los resultados del estudio sobre los estilos de comunicación en el manejo del conflicto de los estudiantes de nivel de educación secundaria. Se ha utilizado una adaptación de la traducción a lengua española del *Conflict Management Message Style* (CMMS). La adaptación ha consistido en la ampliación de ítems del instrumento, y en la aplicación del mismo en tres colectivos distintos con los que el adolescente mantiene relaciones interpersonales, y, por lo tanto, con los pueden surgir situaciones de conflicto, a saber: progenitores (padre/madre), amistades (amigo/amiga), y compañeros de clase. Con respecto a los padres, y también con los amigos el estilo más usado es el de “Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación”, y en lo que se refiere al estilo de manejo del conflicto utilizado con los compañeros, el más frecuente es el de “Centrado en el Problema (Negociación)”.

Abstract

In this communication they present the results of the study on the styles of communication in the managing of the conflict of the level students of secondary education. An adjustment of the translation has been in use to Spanish language of the *Conflict Management Message Style* (CMMS). The adjustment has consisted of the extension of articles of the instrument, and of the application of the same one of three different groups with which the teenager supports interpersonal relations, and, therefore, with them situations of conflict can arise, namely: progenitors (father / mother), friendship (friend / friend), and companions of class. With regard to the parents, and also with the friends the most secondhand style is of " Centred on the Problem (Negotiation) +Acomodation ", and regarding the style of of managing of the conflict

used with the companions, the most frequent is of " Centred on the Problem (Negotiation) ".

2. Introducción

En 1988, Roseanna Ross y Sue DeWine, con el propósito de identificar los estilos de manejo del conflicto mediante los tipos de mensajes que eligen las partes, presentaron su CMMS, contribuyendo con ello al desarrollo de una línea de investigación del conflicto que pone el énfasis en la comunicación.

El conflicto es la percepción por dos o más partes de que sus intereses actuales son incompatibles (Rubin, Pruitt y Kim, 1994), y la comunicación es el medio de expresión de dicha incompatibilidad percibida, así como también de su posible resolución. La comunicación está tanto en el corazón del conflicto como en el de su resolución (Mayer, 2000); y si bien la comunicación es tan sólo una parte en el proceso de resolución de un conflicto, es un elemento esencial. Siendo la comunicación la manifestación interpersonal de los estados internos de las partes enfrentadas en un conflicto, es esta comunicación lo que los estudiosos del conflicto o los profesionales de la mediación y la negociación deben observar, estudiar y evaluar (Ross y DeWine, 1988).

Se ha realizado un estudio de los estilos de comunicación en el manejo del conflicto en estudiantes de nivel de educación secundaria. Se ha utilizado una adaptación de la traducción a lengua española del Conflict Management Message Style (CMMS). La adaptación ha consistido en la ampliación de ítems del instrumento, y en la aplicación del mismo en tres colectivos distintos con los que el adolescente mantiene relaciones interpersonales, y, por lo tanto, con los que pueden surgir situaciones de conflicto, a saber: progenitores (padre/madre), amistades (amigo/amiga), y compañeros de clase.

El estudio ha sido realizado en un colegio concertado de Alicante. El colectivo es el alumnado de ESO y Bachiller.

Como conclusiones del estudio podemos destacar que del análisis factorial efectuado han resultado nuevas variables que han sido creadas como la media de las puntuaciones de las variables asociadas a los factores obtenidos en el análisis factorial.

El rango de las variables medias es de 1 a 5, donde el 1 representaría la puntuación mínima en todos los ítems del factor y por tanto, que nunca usa ese estilo de manejo del conflicto, y el 5 la puntuación máxima en todos los ítems del factor y por tanto, que siempre usa ese estilo de manejo del conflicto.

Con respecto a los padres, el estilo más usado es el de “Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación”, en el que la puntuación media es de 2,55, es decir 0,62 décimas más que “Centrado en uno mismo (Competición) +Evasión”.

Con respecto a los amigos, el estilo más usado es el de “Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación”, es decir, el mismo que con los padres, en el que la puntuación media es de 2,84. El menos usado es el de “Centrado en uno mismo”, que tiene una puntuación media de 1,93.

En lo que se refiere al estilo de manejo del conflicto utilizado con los compañeros, vemos como el más frecuente es el de “Centrado en el Problema (Negociación)”, con una media de 2,41. El estilo menos usado con los compañeros es el de “Centrado en uno mismo (Competición)” con una media de 1,92.

3. Metodología

3.1. Muestra

El estudio ha sido realizado en un colegio concertado de Alicante. El colectivo es el alumnado de ESO y Bachiller. La muestra se ha obtenido siguiendo un muestreo aleatorio simple, donde han sido seleccionados 313 alumnos del total de alumnos del colegio, es decir el 68,94% del total de alumnos del colegio. El error muestral es del 3,1%.

3.2. Instrumento

El instrumento empleado en el estudio es una adaptación del CMMS. Las 60 preguntas están divididas en 3 bloques de 20 preguntas, iguales para los tres bloques, donde los alumnos tenían que responder en cuanto a su actitud frente a padres, amigos y compañeros, a la hora de manejar los conflictos.

Cuestionario de estilo de manejo del conflicto

El instrumento empleado en el estudio es una adaptación del CMMS. Las 60 preguntas están divididas en 3 bloques de 20 preguntas, iguales para los tres bloques, donde los alumnos tenían que responder en cuanto a su actitud frente a padres, amigos y compañeros, a la hora de manejar los conflictos.

Las preguntas del cuestionario tienen las siguientes cinco opciones de contestación cada una:

- 1=NUNCA digo cosas como esta
 2=RARA VEZ digo cosas como esta
 3=ALGUNAS VECES digo cosas como esta
 4=A MENUDO digo cosas como esta
 5=SIEMPRE digo cosas como esta

Pregunta	Padre	Amigos	Compañeros
¿No te das cuenta de lo ridículo que estás siendo....?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Estoy molesto por algunas cosas que está pasando	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
No tengo más que decirte sobre eso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Otro día lo discutiremos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Lamento mucho que te sientas herido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
! Cállate estás equivocado!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Es tu culpa si fallo en esto!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
No puedes hacerme eso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Intentemos encontrar una solución	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Esto es algo que tenemos que resolver	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Cualquier cosa que te haga sentir mejor está bien para mi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ya déjalo así	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tienes razón „,de todos modos no era importante	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Si no vas a cooperar buscaré a alguien que lo haga	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pienso que necesitamos encontrar una solución al problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Podrías también aceptar mi decisión	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
No importa, el tiempo lo resolverá	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

3.3. Análisis

En primer lugar, se ha realizado un estudio descriptivo de las variables del cuestionario, para comprobar cómo se distribuyen cada una de ellas, estudiando a modo descriptivo los resultados de los ítems en la muestra obtenida en el muestreo.

En segundo lugar, se realiza un estudio de la fiabilidad de la escala de medida que se utiliza en este estudio para medir los diferentes estilos de manejo del conflicto. Con el α de Cronbach estudiaremos la Consistencia Interna del cuestionario, obteniendo un Índice General, que será dicho α , y que nos indicará, si realmente dicho cuestionario nos está dando una medida apropiada de lo que queremos medir.

En tercer lugar, realizaremos un análisis factorial exploratorio para las tres escenarios que se plantean, situaciones de conflicto con padres, amigos o compañeros con el objetivo de encontrar nuevas variables compuestas, que recojan la variabilidad inicial dada por los ítems del cuestionario y que tengan una explicación teórica y estadística.

En cuarto lugar, construiremos las nuevas variables obtenidas en el análisis factorial, realizaremos un análisis descriptivo y testaremos la normalidad de las mismas.

En quinto lugar, realizaremos un análisis de correlaciones entre los ítems iniciales del cuestionario y los diferentes estilos de conflicto.

En sexto lugar, compararemos los resultados para los tres escenarios que se plantean, situaciones de conflicto con padres, amigos o compañeros.

En último lugar, realizaremos una comparación de los resultados obtenidos con respecto al estudio de partida.

4. Resultados

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Intervalo de Confianza (95%)
Padres. Índice estilo de manejo del conflicto	1,00	5,00	2,2509	,64158	(2,18-2,32)
Amigos. Índice estilo de manejo del conflicto	1,10	5,00	2,4850	,60932	(2,42-2,55)
Compañeros. Índice estilo de manejo del conflicto	1,00	5,00	2,1948	,57409	(2,13-2,26)
Índice Medio Estilo de manejo del conflicto	1,10	5,00	2,3265	,55389	(2,27-2,39)

Tabla 1. Análisis descriptivo de los ítems y comprobación de la normalidad de la distribución

El Índice Medio del Estilo de manejo del conflicto muestra una media de 2,32 con una desviación típica de ,55. Con respecto a los amigos (2,48) la media es superior, con respecto a los padres (2,25) y con respecto a los compañeros (2,19) la media es inferior.

		PADRES. Índice Estilo de manejo del conflicto	AMIGOS. Índice Estilo de manejo del conflicto	COMPAÑEROS. Índice Estilo de manejo del conflicto
N		335	324	321
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,2312	2,4753	2,1877
	Desviación típica	,63847	,61080	,57550
Diferencias más extremas	Absoluta	,040	,038	,040
	Positiva	,040	,038	,040
	Negativa	-,036	-,035	-,032
Z de Kolmogorov-Smirnov		,729	,690	,723
Sig. asintót. (bilateral)		,663	,729	,673

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 2. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Padre	Amigos	Compañeros	Media	Desviación típica	Intervalo de Confianza (95%)
B9 es tu culpa si fallo en esto!	1,27	1,39	1,43	1,36	,67	(1,29-1,42)
B8 ¡cállate estás equivocado!	1,53	1,84	1,78	1,71	,82	(1,63-1,78)
B1 ¿no te das cuenta de lo ridículo que estás siendo....?	1,56	1,76	1,81	1,71	,70	(1,65-1,78)
B10 no puedes hacerme eso	1,68	1,83	1,72	1,75	,87	(1,66-1,83)
B5 otro día lo discutiremos	2,11	2,13	2,02	2,08	,94	(1,99-2,17)
B19 no importa, el tiempo lo resolverá	1,96	2,32	2,14	2,14	1,02	(2,04-2,23)
B16 si no vas a cooperar buscaré a alguien que lo haga	1,81	2,25	2,44	2,16	1,01	(2,06-2,25)
B4 no tengo más que decirte sobre eso	2,30	2,46	2,29	2,35	1,01	(2,26-2,45)
B7 hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación	2,39	2,57	2,14	2,37	1,00	(2,28-2,47)
B18 podrías también aceptar mi decisión	2,39	2,53	2,35	2,42	1,09	(2,32-2,52)
B2 ¿cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?	2,41	2,81	2,20	2,47	,90	(2,39-2,56)
B17 pienso que necesitamos encontrar una solución al problema	2,43	2,66	2,42	2,51	1,08	(2,4-2,61)
B12 esto es algo que tenemos que resolver	2,54	2,76	2,25	2,52	1,01	(2,43-2,62)
B15 tienes razón „de todos modos no era importante	2,45	2,83	2,37	2,55	1,01	(2,45-2,64)
B3 estoy molesto por algunas cosas que está pasando	2,52	2,98	2,23	2,58	,91	(2,49-2,67)
B6 lamento mucho que te sientas herido	2,50	2,90	2,42	2,60	,92	(2,52-2,69)
B14 ya déjalo así	2,70	2,79	2,67	2,72	1,10	(2,62-2,82)
B13 cualquier cosa que te haga sentir mejor está bien para mi	2,91	3,09	2,40	2,80	1,11	(2,69-2,91)

B11 intentemos encontrar una solución	2,76	3,01	2,67	2,81	1,08	(2,71-2,91)
B20 ¿qué posibles soluciones podemos encontrar?	3,01	3,10	2,81	2,97	1,09	(2,87-3,07)
Media	2,25	2,48	2,19	2,33	,55	(2,27-2,39)

Tabla 3. Análisis descriptivo de los ítems

4.1. Análisis factorial

El KMO o medida de adecuación de la muestra, es bastante alto, por lo que el análisis factorial es adecuado para este conjunto de datos. Por otro lado, el test de esfericidad de Bartlett nos indica que a un nivel de significación del 0,05, rechazamos el hecho de que la matriz de correlaciones sea igual a una matriz identidad, es decir, que los ítems sean independientes unos de otros.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados					Comunalidades
	Componente				
	1	2	3	4	
B12 esto es algo que tenemos que resolver	,752				,610
B20 ¿qué posibles soluciones podemos encontrar?	,731				,584
B17 pienso que necesitamos encontrar una solución al problema	,640				,498
B7 hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación	,560				,455
B11 intentemos encontrar una solución	,453				,568
B3 estoy molesto por algunas cosas que está pasando	,380				,466
B18 podrías también aceptar mi decisión		,531			,459
B16 si no vas a cooperar buscaré a alguien que lo haga		,452			,416
B8 ¡cállate estás equivocado!		,706			,565
B9 es tu culpa si fallo en esto!		,725			,637
B10 no puedes hacerme eso		,767			,619
B1 ¿no te das cuenta de lo ridículo que estás siendo....?		,573			,363
B2 ¿cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?			,732		,587
B13 cualquier cosa que te haga sentir mejor está bien para mi			,663		,575
B15 tienes razón „de todos modos no era importante			,649		,485
B6 lamento mucho que te sientas herido			,598		,564
B14 ya déjalo así				,465	,459

B4 no tengo más que decirte sobre eso	,813	,710
B5 otro día lo discutiremos	,635	,515

Tabla 5. Ítems por factor con Padres, Amigos y Compañeros

	Padre	Amigos	Compañeros	Padre	Amigos	Compañeros
B11 intentemos encontrar una solución	1. Centrado en el problema (Negociación) + Acomodación	1. Centrado en el problema (Negociación) + Acomodación	1. Centrado en el problema (Negociación)	2,76	3,01	2,67
B7 hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación				2,39	2,57	2,14
B20 ¿qué posibles soluciones podemos encontrar?				3,01	3,1	2,81
B17 pienso que necesitamos encontrar una solución al problema				2,43	2,66	2,42
B12 esto es algo que tenemos que resolver			3. Acomodación	2,54	2,76	2,25
B3 estoy molesto por algunas cosas que está pasando				2,52	2,98	2,23
B13 cualquier cosa que te haga sentir mejor está bien para mi				2,91	3,09	2,4
B6 lamento mucho que te sientas herido				2,5	2,9	2,42
B2 ¿cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?	2. Centrado en uno mismo (Competición) + Evasión	2. Centrado en uno mismo (Competición)	2. Centrado en uno mismo (Competición)	2,41	2,81	2,2
B15 tienes razón „de todos modos no era importante				2,45	2,83	2,37
B16 si no vas a cooperar buscaré a alguien que lo haga				1,81	2,25	2,44
B18 podrías también aceptar mi decisión				2,39	2,53	2,35
B10 no puedes hacerme eso				1,68	1,83	1,72
B1 ¿no te das cuenta de lo ridículo que estás siendo....?				1,56	1,76	1,81
B9 es tu culpa si fallo en esto!				1,27	1,39	1,43
B8 ¡cállate estás equivocado!				1,53	1,84	1,78
B4 no tengo más que decirte sobre eso	3. Evasión	4. Evasión	4. Evasión	2,3	2,46	2,29
B5 otro día lo discutiremos				2,11	2,13	2,02
B14 ya déjalo así				2,7	2,79	2,67
B19 no importa, el tiempo lo resolverá				1,96	2,32	2,14

1. Centrado en el problema (Negociación)	2. Centrado en uno mismo (Competición)
B11 intentemos encontrar una solución	B16 si no vas a cooperar buscaré a alguien que lo haga
B7 hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación	B18 podrías también aceptar mi decisión
B20 ¿qué posibles soluciones podemos encontrar?	B10 no puedes hacerme eso
B17 pienso que necesitamos encontrar una solución al problema	B1 ¿no te das cuenta de lo ridículo que estás siendo....?
B12 esto es algo que tenemos que resolver	B9 es tu culpa si fallo en esto!
B3 estoy molesto por algunas cosas que está pasando	B8 ¡cállate estás equivocado!

Tabla 6. Ítems por factor

3. Acomodación	4. Evasión
B13 cualquier cosa que te haga sentir mejor está bien para mi	B4 no tengo más que decirte sobre eso
B6 lamento mucho que te sientas herido	B5 otro día lo discutiremos
B2 ¿cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?	B14 ya déjalo así
B15 tienes razón „de todos modos no era importante	

Se observa en la siguiente tabla resumen de los indicadores de cada factor, como el Alfa de Cronbach es alto para los tres primeros factores y de calidad media para el cuarto, lo que era de esperar ya que solo está compuesto por tres ítems.

Tabla 7. Resumen de factores	Componente			
	F1	F2	F3	F4
Valor Propio	5,419	2,362	1,192	1,165
% Varianza Explicada	15,02	14,721	14,4	9,214
% Varianza Explicada Acumulada	15,02	29,74	44,14	53,36
Alfa de Cronbach	0,80	0,73	0,71	0,57
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,80	0,74	0,71	0,57
Número de ítems	6	6	4	3

		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Padres	F1 Centrado en el Problema (Negociación) +Acomodación	2,55	,85	1,00	5,00
	F2 Centrado en uno mismo (Competición) +Evasión	1,93	,70	1,00	5,00
Amigos	F1 Centrado en el Problema (Negociación) +Acomodación	2,84	,79	1,00	5,00
	F2 Centrado en uno mismo(Competición)	1,93	,67	1,00	5,00
	F3 Evasión	2,42	,78	1,00	5,00
Compañeros	F1 Centrado en el Problema (Negociación)	2,41	,79	1,00	5,00
	F2 Centrado en uno mismo(Competición)	1,92	,68	1,00	5,00
	F3 Acomodación	2,34	,81	1,00	5,00
	F4 Evasión	2,32	,84	1,00	5,00

Tabla 8. Análisis Descriptivo de los factores obtenidos Estadísticos

5. Conclusiones

Las nuevas variables han sido creadas como la media de las puntuaciones de las variables asociadas a los factores obtenidos en el análisis factorial.

El rango de las variables medias es de 1 a 5, donde el 1 representaría la puntuación mínima en todos los ítems del factor y por tanto, que nunca usa ese estilo de manejo del conflicto, y el 5 la puntuación máxima en todos los ítems del factor y por tanto, que siempre usa ese estilo de manejo del conflicto.

- **Con respecto a los padres**, el estilo más usado es el de “Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación”, en el que la puntuación media es de 2,55, es decir 0,62 décimas más que “Centrado en uno mismo (Competición) +Evasión”.
- **Con respecto a los amigos**, el estilo más usado es el de “Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación”, es decir, el mismo que con los padres, en el que la puntuación media es de 2,84. El menos usado es el de “Centrado en uno mismo”, que tiene una puntuación media de 1,93.
- **En lo que se refiere al estilo de manejo del conflicto utilizado con los compañeros**, vemos como el más frecuente es el de “Centrado en el Problema (Negociación)”, con una media de 2,41. El estilo menos usado con los compañeros es el de “Centrado en uno mismo (Competición)” con una media de 1,92.

6. Referencias

- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. New York: Jossey-Bass and Wiley.
- Ross, R. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-De Wine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1, 389-413.
- Rubin, J.Z., Pruitt, D.G. y Kim, S.H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill Inc.

69. La felicidad eudaimónica en el entorno laboral: estudio piloto para una nueva propuesta de medición

Muñiz, J.A

Grilló, A

Díaz, Ó

Buil, T

Universidad San Jorge (Zaragoza)

Resumen

Presentamos una nueva aproximación a la medición de la felicidad *eudaimónica*. Una vez repasadas las principales aportaciones teóricas sobre la felicidad, así como los diferentes sistemas de su medición científica, este trabajo aporta una nueva herramienta de medición y cuantificación de la felicidad que vaya más allá del nivel de satisfacción expresado subjetivamente en unos u otros parámetros. Dicha herramienta consta de una escala de 28 ítems a partir de la cual, al aplicarle una fórmula correctora a las puntuaciones obtenidas, se construye el *Cociente de Felicidad de Siete Escalones*, dando lugar a una medición con vocación universal libre de sesgos etnocéntricos.

En este estudio preliminar de la herramienta, se ha podido estudiar tanto la fiabilidad y la validez de la misma, aplicándola a una muestra de 349 personas adultas, empleados de una enseña de distribución alimenticia presente en diferentes ciudades españolas. Los resultados arrojaron una aceptable consistencia interna de la escala (α de Cronbach = 0,684). Asimismo, dicha escala mostró correlaciones positivas con la escala de Felicidad General Subjetiva de Lyubomirsky, así como con mediciones puntuales de optimismo y resiliencia, entre otras consideraciones.

Por otro lado, a través del análisis de componentes principales, se obtuvieron resultados que avalan de manera desigual o bien la presencia de los diferentes estratos de la felicidad propuestos o bien la operativización en determinados ítems de los mismos. A pesar de todo ello, los resultados obtenidos son prometedores en relación a la plausibilidad de esta nueva propuesta para medir la felicidad *eudaimónica* del ser humano.

Introducción: aproximación de partida al constructo de felicidad

Después de varios miles de años sobre la faz de la tierra, el ser humano sigue persiguiendo el mismo objetivo último, sentenciado ya por Aristóteles, en todo lo que

hace. Esto es, la *felicidad*, aunque cada uno de nosotros, como afirma Lyubomirsky (2008, 17), “la busque a su manera”, o la llame de otro modo. En ese sentido, el *monismo* aristotélico seguiría vigente, o al menos así creemos, a pesar de la revisión y cuestionamiento que de su propio planteamiento previo, también *monista*, acaba de llevar a cabo Seligman (2011). Dicho autor ha dado un giro casi copernicano en relación a la noción de felicidad y bienestar, y en especial al fin del ser humano en cuanto a la naturaleza del motivador último de su conducta. Desmarcándose de esa idea aristotélica de que todas las motivaciones humanas quedan reducidas a una sola, el autor aboga en su revisión de su propia *teoría de la auténtica felicidad* por un concepto más diversificado, el *bienestar*, compuesto por cinco grandes elementos: emoción positiva, entrega a los demás y sentido vital, algo compartido con su planteamiento teórico anterior, pero a lo que le sumará dos elementos más, las relaciones positivas y los logros. Para el anterior Seligman (2002) el objetivo vital primordial era aumentar la satisfacción con la vida, mientras que para su *teoría del bienestar* (Seligman, 2011: 26), el objetivo será crecer como persona aumentando su desempeño y satisfacción en esos cinco elementos como fines en sí mismos.

Dejando al margen el aspecto *monista* del debate, a la hora de aproximarse a la felicidad humana, dos son las perspectivas principales bajo las que, al menos en Occidente, se pueden agrupar la mayor parte de los acercamientos científicos, como recogen Ryan y Deci (2001), o Deci y Ryan (2008). Frente a una concepción *hedónica* de la felicidad, que no *hedonista*, que la acerca conceptualmente a emociones positivas, estados placenteros, alegría, gratificaciones, recompensas, ausencia de emociones negativas, etc., aparece otra concepción que parte del pensamiento aristotélico, conocida como *eudaimónica*, que parte de hacer de la virtud algo indisoluble a la felicidad humana.

El presente trabajo se acogerá a esta segunda línea de pensamiento que afirma que la virtud no es solo necesaria, sino también suficiente para la felicidad, o como dijera Séneca, “ergo in virtute posita est vera felicitas”, asumiendo, por otro lado, que lo hedónico queda comprendido en lo *eudaimónico*, si bien no al contrario. Esta perspectiva *eudaimónica* comienza a ser trazada, además de por el mencionado Aristóteles, por otras muchas figuras del pensamiento de Grecia y Roma. Posteriormente, con el Cristianismo llegará a la Edad Media de la mano, entre otros, de Boecio y de Tomás de Aquino, para eclosionar durante el Siglo de las Luces, cuando los enciclopedistas abogaban ya por una ciencia de la felicidad. En cambio, a raíz de la

subsiguiente Revolución Industrial, esta línea será en buena medida abandonada o al menos desplazada. Y si bien no desaparecerá del todo en el pensamiento occidental, no será hasta finales del siglo XX cuando de la mano esta vez del método científico vuelva a recuperar vigor. En ese sentido, nos encontramos con múltiples trabajos, como el de Ryff (1989) y Ryff y Keyes (1995), o el de Peterson y el mencionado Seligman (2004) en torno a las fortalezas y virtudes humanas y su relación con la felicidad, o el trabajo de Lyubomirsky (2008) o Achor (2010), entre otros. Como testimonia Post (2005), vuelve a estar vigente la perspectiva ya avalada de que *ser bueno* con los demás, correlaciona positivamente con la felicidad de quien lo practica.

Pero si queremos cumplir con otro de los objetivos con los que nace el presente trabajo, esto es, evitar en lo posible un etnocentrismo limitante, *occidentalista*, debemos forzosamente mirar a otras tradiciones de pensamiento, de ámbitos geográficos y culturales diferentes, en especial las de Oriente. Por ejemplo el Budismo, que según Khodashenas Pelko, Khodashenas Pelko y Namdar (2010) sería la *ciencia* de perfeccionar la mente humana y purificar el alma, sosteniendo que “el propósito de la existencia es buscar la felicidad” (Dalai Lama y Howard Cutler, 2005, 28). Y es que a pesar de que las ciencias actuales y las tradiciones orientales de trasfondo místico *a priori* se ocupan de dos dimensiones muy diferentes de la existencia, es innegable que cada vez se encuentran más confluencias entre la búsqueda de la felicidad por parte de unas y otras (Wilber, 2011).

Así, por ejemplo, el concepto de interdependencia de los fenómenos en el budismo indica que las cosas no pueden definirse de manera absoluta, sino solo en su relación con otras. Esta es, básicamente, “la misma idea que define el principio de la relatividad del movimiento en física, enunciado por primera vez por Galileo y más tarde recogido y desarrollado en su más alta expresión por Einstein” (Ricard & Xuan Thuan, 2001, 333). De esa idea de interdependencia se desprende en el Budismo la idea de vacuidad, que viene a indicar en su extremo la ausencia de existencia propia. Es decir, puesto que todo es interdependiente, nada puede definirse ni existir por sí mismo. La física cuántica se expresa en un lenguaje sorprendentemente similar. Dicha disciplina viene defendiendo que ya no es posible hablar de átomos y electrones como si fuesen entidades reales que poseen propiedades bien definidas, ni siquiera una posición determinada, y que por tanto se debe pensar en ellos como “formando parte de un mundo no de cosas ni de hechos, sino de potencialidades. La naturaleza misma de la materia y de la luz se convierte en un juego de relaciones interdependientes” (Ricard & Xuan Thuan, 2001,

334). Piénsese todo esto en relación al tema que nos ocupa, la felicidad del Ser Humano.

Paralelamente a lo anterior, mientras la búsqueda del progreso en Occidente, sobre todo en la contemporaneidad, se ha centrado en el desarrollo de lo exterior, en ciertas tradiciones orientales se ha focalizado más en el trabajo interior de la persona. A grandes rasgos, en Oriente el objetivo de dicha búsqueda no ha pretendido descubrir la verdad, sino prosperar en el arte de la contemplación de la realidad, algo con profundas implicaciones en la forma de concebir y alcanzar también la felicidad (Racionero, 2001). En este sentido, existen tres ideas básicas en las doctrinas orientales que tienen implicaciones en la forma de entender la felicidad y con gran eco en el corpus científico actual: primero, la realidad como cambio; segundo, el universo como una unidad armoniosa donde todo tiene una correspondencia, y tercero, la capacidad de transformación del hombre a través del acceso a su naturaleza última en la que todas las dualidades se diluyen (Racionero, 2001). En relación a esto último, se viene diciendo que aspectos como la mente, la *substancia* o el yo “son inventos de la gramática y solo tienen utilidad funcional si sirven como trampolín para saltar más allá del yo, más allá de la mente y más allá de la substancia” (Pániker, 2007, 11).

En cuanto a la idea de la realidad como cambio, una de las tradiciones en las que este aspecto tiene una especial relevancia es en el Budismo. Dicha tradición explica que el llamado *nirvana*, vocablo sánscrito que hace alusión a la calma o quietud en la que se alcanza un estado de felicidad que se encuentra más allá de todo sufrimiento, llega a partir de que la persona se hace consciente de que comúnmente vive en un estado de insatisfacción continua o “insatisfacción crónica”, en palabras de Csikszentmihalyi (1990), en el cual nunca alcanzará una felicidad duradera. Reconocer esto es precisamente el primer paso para que ese sufrimiento desaparezca (Giatso, 1991), una toma de consciencia tras la que “no queda más que la felicidad” (Bustamante, 2008, 3), algo tremendamente cercano al planteamiento cognitivista de terapias como las cognitivo-conductuales, o racional-emocionales, como la de Ellis (1962), por ejemplo.

La perspectiva *eudaimónica* que, como señalábamos hace confluir felicidad con virtud, serenidad, altruismo y entrega a los demás, paz interior y sabiduría, queda también de manera diáfana reflejada en textos clásicos del Budismo como el Dhammapada. También el Hinduismo, por su parte, incide en ello. Como recoge el Baghavat Guita, uno de sus textos tradicionales, es en la serenidad cuando “desparecen todos los sufrimientos (...). Sin equilibrio en la mente no puede haber sabiduría ni se puede

meditar, con lo cual no sobreviene la paz. ¿Y cómo puede haber felicidad sin paz?” (Baghavad Guita, 73).

Desde el terreno propio de la psicología occidental moderna, la propia Lyubomirsky (2008, 185) se posiciona como una de las abanderadas de esa confluencia con Oriente, al afirmar que ha quedado demostrado empíricamente bajo el método científico en su laboratorio el viejo proverbio hindú “la verdadera felicidad consiste en hacer felices a los demás”, y no solo demostrando correlación positiva entre hacer felices a los demás y hacerse feliz a sí mismo, sino encontrando causalidad de lo primero para lo segundo.

En otro orden de cosas, frente a la concepción hedónica de felicidad como bienestar *subjetivo*, bajo la cual se define felicidad como el grado con el que una persona juzga favorablemente la calidad global de su propia vida como un todo (Diener *et al.*, 1985; o Veenhoven, 2009), la configuración *eudaimónica*, de la que venimos hablando, equipara el constructo de felicidad al de bienestar *psicológico*, según Díaz *et al.* (2006, 572). Ambas perspectivas, por otro lado, aun reconociendo distinciones empíricas entre ambas, se han puesto en relación conceptual en alguna ocasión, como en el caso de Keyes, Schmotkin y Ryff (2002). En esa misma línea, estaríamos más de acuerdo en buscar un camino de integración entre lo hedónico y ese bienestar psicológico, cercano a lo apuntado por Achor (2010). Para Lyubomirsky (2008), por ejemplo, ser feliz viene a ser semejante a sentirse feliz, en el sentido de que define felicidad como aquella experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinado con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena, *eudaimónicamente* hablando.

Surge en este punto otro posible debate, de orden terminológico, que se pudiera derivar entre otras cosas del nuevo planteamiento de Seligman (2011), quien habla ahora de una teoría del *bienestar*, y no de *felicidad*. Nosotros abogaremos por mantener el vocablo felicidad frente al de *bienestar*, pues como afirma Alarcón (2006, 100), es “semánticamente mucho más complejo y rico en contenido”. Ello no es óbice para que no seamos conscientes de las diferentes connotaciones lingüísticas y etimológicas del inglés *happiness* frente a las del español o cualquier otra lengua con el mismo origen latino, *felicitas*. Pero al margen del debate terminológico, algo que responde incluso a dictados mercadotécnicos, como reconoce el propio Seligman (2011), y estando de acuerdo con él en su planteamiento de que la plenitud y satisfacción vital se fundamenta sobre esos cinco factores ya mencionados, nos gustaría aportar algunas cuestiones.

En primer lugar, consideramos que junto a esos cinco factores *seligmanianos* sería pertinente considerar otras dimensiones importantes para esa plenitud vital global e

hipotéticamente máxima que puede alcanzar un ser humano, como es el sentido de la espiritualidad, por un lado, y por otro, el grado de autoconocimiento y desarrollo personal, asuntos que directa o indirectamente sí quedan recogidos en el catálogo de las fortalezas y virtudes humanas de Peterson y el propio Seligman (2004).

Por otro lado, creemos que los logros, como elemento constitutivo del bienestar según el Seligman de 2011, no siempre se enmarcan dentro de la felicidad o bienestar duradero, sino que podrían oscilar entre lo *eudaimónico* y no ya lo hedónico, sino lo hedonista, dependiendo de la naturaleza del logro en concreto. En ese sentido, cabría matizar la posición que defendiera en su momento Rand (1964) cuando dijo que la felicidad no es más que un estado consciente que procede del logro de los valores propios, porque para el planteamiento teórico que presentamos, no todos esos valores propios son iguales, o por decirlo de otro modo, no todos los valores *valen*. Ni todos los logros valen por igual en la consecución de la felicidad auténtica, algo que colisiona con múltiples teorías motivacionales del ser humano, y que a nuestro modo de ver, pecaban de un cierto reduccionismo etnocentrista, como es el caso del planteamiento de McClelland (1989), por ejemplo.

Dicho todo lo cual, en aras de compendiar una definición con la que partir en esta aproximación a la medición de la felicidad desde un punto de vista eminentemente *eudaimónico* y también *monista*, y con vocación universal y *objetivista*, diremos que la felicidad podría entenderse como *el estado cognitivo emocional de plenitud vital duradera y consciente, en base a una evaluación subjetiva positiva del plano tanto físico y material como social y afectivo, psicológico y espiritual de la propia existencia*. Sería, por tanto, un *estado* duradero, una manera de *estar* en la vida con carácter permanente, algo que aunque pueda verse afectado por los vaivenes y avatares vitales, claro está, se manifiesta con la suficiente fortaleza como para no dejarse arrastrar por hechos más o menos traumáticos, todo lo cual se acerca estrechamente al concepto de resiliencia, definida entre otros por Luthar (2003, xxix) como “la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida”. Recogeríamos aquí la tradición conceptual que resume, por ejemplo, que sí podemos hablar de felicidad como un estado, como un *estar* en la vida, o incluso una manera de ser, como el caso de Ricard (2005) al definirla como aquel estado adquirido de plenitud subyacente en cada instante de la existencia y que perdura a lo largo de las inevitables vicisitudes que la jalonan. De esta suerte, la felicidad no tendría nada, o casi nada que ver, con el tener, el poseer, lo cual coincide con la visión, recogida por Racionero (2001,

118), del taoísta Lin-an, por ejemplo, quien describía el camino de la felicidad como una relación entre la persona y las cosas libre de deseos, favoreciendo un estado de relación armoniosa con el flujo de acontecimientos que configura la realidad. Sería en ese estado donde emerge una felicidad que está más allá de las posesiones, de la posesión en sí misma.

Bradburn (1969) definió felicidad como el grado en el que los sentimientos positivos predominan sobre los negativos. Estando de acuerdo con él, creemos necesario el componente cognitivo, por lo que hablamos, por tanto, de un estado *cognitivo afectivo*, pues es alrededor de la felicidad, como otros muchos aspectos de la realidad psicológica humana, donde se puede observar la fusión de esas dos dimensiones del hombre, razón y emoción, erróneamente consideraras durante tanto tiempo dos *provincias mentales* distintas, en palabras de Damasio (1996, 11). Ser feliz es tanto *pensarse* o *decirse* feliz como *sentirse* feliz. En ello coincidiríamos con autores como Argyle y Crossland (1987), o Diener (2000) que definen felicidad, en términos de bienestar subjetivo, como la evaluación afectiva y cognitiva por parte del individuo de su propia vida, o con Summer (2000), quien la define como aquella respuesta cognitivo-afectiva positiva ante las condiciones o circunstancias de la vida.

Al mismo tiempo, al hablar de *plenitud vital duradera y consciente*, no se hace más que enfatizar el carácter *eudaimónico* en su sentido último, pues, como afirma Achor (2010, 58), *eudaimonía* significa ‘plenitud humana’, una plenitud humana que para ser tal debiera contar con todas las esferas de las que puede llegar a gozar el ser humano, esto es, desde lo puramente material para la supervivencia, hasta llegar a lo más elevado, su espiritualidad.

La medición científica de la felicidad

Lo que hasta hace pocos años era terreno casi en exclusiva de filósofos y teólogos, la observación y sistematización psicológica de la *felicidad* ha permitido hacer de ello algo susceptible de ser medido en la actualidad, como afirman Biswas-Diener, Diener y Tamir (2004). Prácticamente desde tiempos de Aristóteles discurre también cierto afán por la medición científica de la felicidad, si bien se acrecentará con la fiebre cuantificadora y medidora del siglo XVIII, con ejemplos como el de Jeremy Bentham y su “felicific calculus”, entre otros (Box, 2010). Pero al margen de intentos puntuales a lo largo de la contemporaneidad, la tradición medidora de la felicidad se abre paso con fuerza apenas en los últimos cuarenta años. Y lo hace inicialmente desde el prisma del

bienestar subjetivo y la calidad de vida, y con mucho peso en el estudio de la tercera edad, como ponen de manifiesto Moreno y Ximénez (1996).

De entre las mediciones pioneras, hay que mencionar la escala presentada por Diener *et al.* (1985), la *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*, más tarde revisada por Diener y Pavot (1993), con ítems que hacen referencia tanto al pasado como al presente de la persona, aunque sin llegar a ver qué elementos o facetas existenciales se manifiestan en la consciencia del sujeto entrevistado y que está teniendo en cuenta para sus respuestas. Asimismo, cabe mencionar el *Oxford Happiness Inventory*, planteado en primera instancia por Argyle, Martin y Crossland (1989) y más tarde corregido, ajustado y renombrado como *Oxford Happiness Questionnaire* por Hill y Argyle (2002). Ambas versiones alcanzaron notable reconocimiento, si bien también críticas, pues no dejan de plantear problemas de precisión metodológica en la redacción de determinados ítems, como recoge Lyubomirsky (2008, 470), o incluso adolecen de insuficiente substrato teórico que avale la presencia de algunos de ellos, calificados de problemáticos cuanto menos (Kashdan, 2004). El *Day Reconstruction method (DRM)* sería otra herramienta de gran notoriedad a reseñar, presentada por Kahneman *et al.* (2004), y que viene utilizándose en estudios con una perspectiva más enfocada en lo político y socioeconómico.

Aunque sin duda, uno de los trabajos que más notoriedad ha alcanzado es el de Seligman (2002) y su *felicidad auténtica*, todo un programa de medición global *online* (www.authentichappiness.org), con múltiples herramientas y escalas con una exhaustividad notable, entre las cuales incorpora escalas de otros autores, como la del pionero Fordyce (1977), una escala que si bien ha gozado de gran uso por su sencillez, no se puede decir lo mismo en cuanto a su potencia psicométrica (Castro Solano, 2009, 58). No podemos terminar este somero repaso de las mediciones de la felicidad que gozan de mayor notoriedad y consenso en la actualidad, sin mencionar la labor de Lyubomirsky, de la cual se extrae el cuestionario de felicidad general (Lyubomirsky & Lepper, 1999), incorporado, por otro lado, al mencionado proyecto de Seligman.

Con todo, creemos que a la hora de medir la felicidad se hace necesario explorar la posibilidad de desarrollar una nueva herramienta que concordara mejor con los términos en los que la hemos definido más arriba, al mismo tiempo que ahondara en objetividad y universalidad de la medición, y recogiendo al mismo tiempo el paradigma *eudaimónico* en su justa medida.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación fue, por tanto, construir y testar una herramienta propia de medición de la felicidad que respondiera con mayor precisión a la conceptualización teórica que de dicho constructo hemos realizado. De esta suerte, queríamos llevar a cabo una medición que reflejara el carácter *eudaimónico*, por un lado, y por otro el factor cognitivo que definitivamente le hemos sumado al bienestar psicológico o felicidad, medido a través de la satisfacción subjetiva en los diferentes ámbitos de la existencia humana en su plenitud.

Propuesta de una escala propia

A raíz de la definición general de felicidad propuesta, pasamos a componer una serie de factores o *escalones* sobre los que sustentar la escala, siete en concreto, lo cual dará lugar a la *Escalera de la Felicidad de Siete Escalones* (7SHS, sus siglas en inglés). Hablamos de escalón para recoger la tradición conceptual de la psicología humanista maslowiana, con su concepción piramidal de las necesidades, y por tanto, de la satisfacción vital humana, si bien dejaríamos al margen, si no enteramente sí de manera momentánea, su carácter jerárquico. Por otro lado se añade el valor connotativo de ascensión, y con ello la idea implícita de una elevación voluntaria, para la cual se requiere el ejercicio de ir superando escalones *motu proprio*, porque, como deja patente Lyubomirsky (2008, 108), dejando aparte la genética y las circunstancias externas, hay un margen enormemente considerable que depende del trabajo físico y mental del propio individuo para la configuración de su propia realidad psicológica, entre la cual se encuentra su felicidad. Lo resumirá la autora diciendo que “no hay felicidad sin acción”. Por consiguiente, los siete peldaños de la escalera planteada se articularán de la siguiente manera:



Figura 1. Configuración de la Escala de Felicidad de Siete Escalones

Escalón 1 o escalón base: Supervivencia física, concretados en dos subfactores, la satisfacción subjetiva con las condiciones materiales de las que disfruta la persona, y en segundo lugar el sentimiento de seguridad general, algo que también concuerda con los estadios básicos de planteamientos ya clásicos, como el de Maslow (1954) a la cabeza, o el más flexible de Alderfer (1972) y su modelo ERG (*Existence, Relatedness, Growth*) de la motivación humana. De hecho, este primer escalón podría ser equiparable *grosso modo* al primero de estos tres conjuntos de necesidades humanas del mencionado Alderfer, las correspondientes a mantener la existencia. Si bien este primer escalón es imprescindible para la existencia humana, tendrá el menor de los pesos relativos para la felicidad en una visión eminentemente *eudaimónica*.

Escalón 2: Las relaciones con los demás, donde el ser humano toma plena existencia en tanto que animal social. Como afirma Seligman (2011, 36), los demás son “el mejor antídoto” contra los momentos difíciles de la vida, al mismo tiempo que la máxima fuente posible de bienestar. Por tanto, siguiendo la línea de dicho autor, una vez resuelta la supervivencia inmediata del individuo, el gozar de relaciones positivas será primordial para la felicidad. Las dividiremos en dos categorías: las relaciones afectivas que se establecen de manera más o menos voluntaria, incluyendo las familiares, y las que se establecen por imperativo de una situación profesional o laboral (en el caso de que la persona no trabaje, dichas relaciones podrían contemplar aquellas que establezca el individuo en cualquiera de las actividades con las que ocupe su tiempo de un modo rutinario y usual, al mismo tiempo que obligatorio).

Escalón 3: La valoración de la persona. Igualmente, quedará dividido en dos, en la percepción de una valoración externa, o sentimiento subjetivo de reconocimiento y valía por parte de aquellos que sean significantes para la persona, y en la autovaloración que la propia persona hace de sí misma, algo que mostraría coincidencias con la autoestima maslowiana, lo cual, como sugieren Cheng y Furnham (2004) entre otros, sería un excelente predictor de la felicidad.

Escalón 4: Autoconocimiento y crecimiento personal. En este escalón existe ya mucho trabajo llevado a cabo por la reciente psicología positiva en torno al proceso de transformación de la naturaleza humana interior, y que ya contaba con un hondo arraigo en las tradiciones orientales. Técnicas como el yoga o la meditación vienen facilitando ancestralmente ese tránsito a través de un profundo conocimiento personal, una toma de consciencia de sí mismo, lo cual lleva inexorablemente a ese proceso de crecimiento psicológico del que habla el ya mencionado Seligman (2011). Para operativizarlo, se ha estructurado en dos elementos: por un lado, el grado de independencia en la formación del autoconcepto del individuo, en cuanto a que dicho autoconcepto no depende del amoldamiento a la opinión de los demás, de la deseabilidad social, de la presión del entorno en seguir patrones rígidos y automatizados, lo cual implica cierto sometimiento a una comparación social continua. Por otro lado, se pretende medir el autoconocimiento de la persona a través del grado de predictibilidad consciente que de su propia conducta pueda tener, es decir, hasta qué punto es capaz de predecir sus respuestas ante posibles situaciones futuras, ya sean éstas adversas como excesiva y sorpresivamente favorecedoras. De alguna manera, se recoge en este escalón parte del planteamiento de Ryff y Keyes (1995) y sus seis dimensiones psicológicas de la felicidad: autonomía, objetivos vitales, autoaceptación, relaciones positivas con otros, dominio ambiental y crecimiento personal, así como la fortaleza del *autocontrol* de Peterson y Seligman (2004).

Escalón 5: El sentido vital. Aquí quedaría plasmada toda la tradición abierta por Viktor Frankl, quien afirmara que el ser humano no se preocupa solo de “luchar por la vida, sino también por el contenido de la misma” (1990, 32). De nuevo, volvemos a dividirlos en dos ítems. Por un lado, se le pregunta a la persona por el grado de ser consciente sobre su sentido vital general. Por otro, de nuevo se introduce la faceta laboral, al preguntarle en qué medida encuentra que el sentido de su trabajo se relaciona con su sentido vital, relación ya analizada como clave para la felicidad por autores como Miguelez, Toms, Rebollo y Pastor (1998), entre otros. De nuevo cabe hacer la salvedad

de que el aspecto laboral es algo que podría no contemplarse en la vida de todos los seres humanos. Por ello, en el caso de personas sin vida laboral, habrá que replantearse dicho ítem, en el sentido de explorar si el individuo alinea su sentido vital con cualquier otra actividad con la que pueda estar ocupando buena parte de su tiempo, como ocurría en el escalón 2.

Escalón 6: Contribución al bien común. En este escalón, una vez resuelta la supervivencia física, las relaciones positivas, la aceptación y valoración tanto exógena como endógena de la persona, el crecimiento personal hacia el autoconocimiento, y el sentido o propósito vital, es cuando aparece de lleno la concepción *eudaimónica* de felicidad. Toca observar si de alguna manera ese sentido vital va parejo al sentido de contribución a un bien común, sea en principio del entorno social inmediato como de la sociedad en general, la Humanidad o el Planeta incluso. En palabras de Blanco y Díaz (2005, 583), determinar si la persona siente que contribuye en términos de “utilidad, provecho, eficacia y aportación al bien común”. Esto se medirá en relación tanto al ámbito personal del individuo como al laboral, incorporando así a la felicidad el hecho de considerarse lo suficientemente útil de cara al mundo, recogiendo la perspectiva eminentemente social de Keyes (1998), entre otros. De esta suerte se mitiga el peligro *aislacionista*, que estos mismos autores señalan, si se fija la mirada en una felicidad netamente individual e individualista sin tener en cuenta su contextualización social. En relación a esto, el camino para la máxima aspiración existencial en ciertas filosofías orientales pasa por el completo *despertar* del individuo para beneficio no solo de él, sino de todos los seres (Khyentse, 2007, 278), algo que coincide con el Cristianismo y otras religiones, por otro lado.

Escalón 7 o supremo: Espiritualidad. Consustancial a todas las grandes religiones del mundo, ese sentido de espiritualidad, de unidad y trascendencia al sentirse parte de algo que va más allá de la propia existencia, configura el escalón culmen de la vida humana (Khyentse, 2007, 12). Ahora bien, dicha espiritualidad no tiene por qué contemplar necesariamente un rango divino, al menos en los términos convencionales y canónicos de una u otra creencia religiosa, como pone de manifiesto Torralba (2010). Hay varias evidencias, y en diferentes ámbitos culturales, que demuestran una correlación positiva entre espiritualidad y felicidad, como los trabajos, entre otros muchos, de Abdel-Khalek (2006) en la población kuwaití, o el de Rowold (2009) en Alemania, quien avala por otro lado la *Spiritual Well-Being Scale* (SWBS) de Paloutzian y Ellison (1982), una escala que con carácter religioso mide el *bienestar espiritual*, y que coexiste con otras

tantas, muchas de ellas en la órbita de la salud y la enfermedad (Holland *et al.*, 1998; Ostermann *et al.*, 2004). Es obvio que las creencias religiosas, la oración y otras prácticas similares son enormemente favorecedoras para ese sentido espiritual de la vida. Sin embargo, no siempre son condición *sine qua non*. Por ejemplo, la práctica del yoga, algo mucho más modesto, puede ser también vehículo para esa iluminación espiritual. Desde el yoga se concibe la vida humana “como la unión de cuerpo, sentidos, mente y alma” (Metha, 2004, 15), por lo que, como afirma Iyengar (2003, 172) se puede experimentar también cierta felicidad a través de ese estado de unidad y trascendencia que facilita su práctica.

Este último peldaño de la escalera propuesta, vendrá también conformado por dos ítems. En primer lugar, por ese sentido de espiritualidad existencial general, al margen de si la persona se acoge o no a algún credo religioso. Y en segundo lugar, si además de tener ese sentido espiritual general, lleva a la práctica algún tipo de actividad con el que vivenciarla de manera más o menos cotidiana, sea en el seno de una religión u otra, o ninguna, como venimos diciendo.

Esta *escalera* hasta aquí descrita vendrá construida por un total de 28 ítems articulados en base a una escala de Likert de 7 grados (véase anexo 1). Dichos 28 ítems se dividen en dos grupos o categorías diferentes. 14 de ellos están encaminados a medir el grado de satisfacción que manifiesta el individuo en cada uno de los escalones ya descritos, dos ítems por cada uno de ellos. De esta suerte, estaríamos corroborando a Lepper (1998) cuando afirma que la valoración individual subjetiva es válida para medir el bienestar individual. Paralelamente a estos 14 ítems cuantificadores de la satisfacción o bienestar subjetivo, suministramos a las personas testadas otros 14 ítems donde les preguntábamos en qué grado consideraban que dicho elemento de satisfacción era importante para su felicidad, esto es, se les pedía una valoración subjetiva de la importancia de los siete escalones, en sus dos ítems cada uno, con objeto de calibrar el grado de coincidencia entre el criterio de cada individuo y el que planteamos nosotros desde nuestro enfoque teórico. Creemos que no solo podría ser cierto aquello de “Tell me how you define happiness and I’ll tell you who you are!”, como sugiere Bok (2010, 54), sino incluso que en base a cómo define el individuo la felicidad se le podría diagnosticar la suya propia y decirle “tell me how you define happiness and I’ll tell you how happy you are!”, cumpliendo así con otra de las premisas definitorias de la felicidad que nos hemos marcado, el grado de *consciencia eudaimónica*.

Asimismo, dicha escala de 28 ítems fue acompañada por la Escala de Felicidad General Subjetiva de Lyubomirsky (1999), y por dos ítems más que trataban de medir el grado de optimismo y de resiliencia, amén de dos ítems más de carácter cualitativo en aras de detectar posibles eventos recientes que hicieran modular las respuestas, por un lado, y posibles anhelos, deseos o insatisfacciones, por otro.

El Cociente de Felicidad de Siete Escalones (7SHQ)

El objetivo era hallar una medición precisa y unitaria del estado de felicidad *objetivo* del sujeto. Las mediciones obtenidas a través del suministro de la escala descrita deberían, pues, resumirse en un valor único. Para ello, la fórmula que se siguió para calcular el que llamaremos *Cociente de Felicidad de Siete Escalones* (7SHQ, sus siglas en inglés), empieza por sumar las multiplicaciones de la puntuación media obtenida en cada escalón vital por el rango de dicho escalón, y restarle luego la suma de las diferencias absolutas entre la puntuación dada por cada individuo a cada escalón y el rango predeterminado desde la teoría al mismo. Es decir:

$$7SHQ = \sum (X_i \times i) - \sum |Y_i - i|$$

Donde:

X = puntuación obtenida del sujeto en cada escalón (media entre los dos ítems correspondientes)

i = el rango del escalón (del 1º al 7º)

Y = puntuación que otorga el sujeto a cada escalón (media entre los dos ítems valorativos correspondientes)

El cociente debía responder con fuerza a esa visión *eudaimónica*. En ese sentido, creemos necesario un método de cálculo para restringir los resultados en ese sentido y de un modo más objetivo, de ahí la ponderación en función del orden de importancia que se aplicará a cada uno de los siete escalones planteados. De esta suerte, lo obtenido en el primer escalón se multiplicará por 1, mientras que en el segundo, por 2, por 3 en el tercero, y así sucesivamente hasta el séptimo, que lo hará por 7. Es decir, si bien seguimos contemplando el carácter subjetivo de la satisfacción sentida y pensada en todos esos planos de la vida que la definición recoge, sí que creemos que se puede incorporar ese factor *objetivo* de corrección *eudaimónica*, al darle más peso a los escalones superiores.

Al mismo tiempo, creemos que una buena corrección u objetivación netamente *eudaimónica* a la medición de la felicidad, sería recoger el grado de *consciencia* que de esa misma concepción *eudaimónica* tenga el individuo. Es por eso que la fórmula se completa con la sustracción de la suma de las diferencias entre las ponderaciones que ha dado el individuo a cada escalón (lo cual también se le pide en la entrevista) y las ponderaciones dadas por nosotros teórica e hipotéticamente. Con ello, se logra no solo medir, si hablamos por ejemplo del primer escalón, el grado de satisfacción subjetiva con las condiciones percibidas de supervivencia por parte de la persona, sino también si su planteamiento vital de felicidad es coincidente o no con el planteamiento teórico del que partimos, que para este primer escalón recoge lo dicho por Lao-Tsé, (2007, 30), entre otros, cuando afirma que “el que sabe contentarse con lo que tiene siempre estará feliz”, o el de Diógenes de Sinope, quien dijo aquello de que no es más feliz quien más tiene, sino quien menos necesita.

Método

Hipótesis

La hipótesis general con la que partimos es que la escala propuesta para la medición de la felicidad (7SHS) mide efectivamente la felicidad del individuo desde una objetividad mayor que la que puede dar el mero juicio expresado por él mismo al respecto, habida cuenta de que se parte de una definición de felicidad de una fuerte carga *eudaimónica* que permite menos margen a la subjetividad. De tal modo, se hipotetiza que el cociente de felicidad propuesto (7SHQ), sería un buen reflejo de dicha felicidad *objetiva*, y un método plausible para cuantificarla, de una manera individual, y también acumulada en diferentes estratos o ámbitos poblacionales.

En base a la escala y la fórmula planteada de la que surge ese 7SHQ, el cociente de felicidad de cada participante podría oscilar, según la construcción de la fórmula, entre el valor -5 como mínimo, y el valor 196 como máximo, siendo 95,5 el punto intermedio. Era de esperar, por tanto, encontrarse con una distribución normal de los datos que se acercaran a estos valores en forma de campana de Gauss (H1).

Para ello tomaremos además, paralelamente, otras mediciones, esperando que haya correlaciones positivas entre unas y otras. En ese sentido, se espera que haya correlación positiva entre la escala de Lyubomirsky y el 7SHQ, así como con mediciones de resiliencia y optimismo, y otros ítems de carácter más subjetivo. Por tanto, creemos que se encontrarán correlación positiva entre el 7SHQ y la escala de Lyubomirsky (H2), así

como con la medición de optimismo (H3) y resiliencia (H4). En cuanto a la edad, preveíamos encontrar una ligera correlación positiva con la edad (H5), como se viene recogiendo en diferentes estudios previos (Lyubomirsky, 2008; Keyes, Schmotkin y Ryff, 2002).

Además de todo ello, nos parecía interesante observar el comportamiento de los siete escalones ante la muestra, y/o viceversa. A priori, desde el planteamiento teórico del que partimos, era de esperar encontrar niveles decrecientes tanto de satisfacción en cada escalón como de valoración de los mismos, a medida que se iba del primero al séptimo, justo a la inversa de como se les ponderó. Al fin y al cabo, la perspectiva *eudaimónica* no es la más extendida en cuanto al imaginario colectivo popular en cuanto a la felicidad. Por tanto, creemos que se observará un grado de satisfacción manifestada decreciente del escalón 1 al 7 (H6), y por otro una valoración también decreciente de los mismos (H7).

Participantes y procedimiento

Se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa, siguiendo un diseño descriptivo transversal, por realizarse en un momento dado del tiempo, y que ha utilizado una muestra fija, lo suficientemente grande como para obtener resultados concluyentes que permitan verificar hipótesis y encontrar relaciones (Grande y Abascal, 2007).

Para la obtención de los datos se planteó la utilización de la encuesta como técnica cuantitativa. Así, en el estudio participaron de manera voluntaria empleados de la cadena de supermercados Simply, del Grupo Sabeco - Auchan, consiguiendo alcanzar un número de registros válidos de $n=349$ personas, una vez descartados registros no válidos de la base de datos que nos suministró la empresa (vacaciones, jubilaciones, ausencias varias). Dicho tamaño muestral arroja, considerando una población infinita, un error muestral de 5,4% para un nivel de confianza del 95,5% y con $p=q=0,5$. El rango de edad de la muestra oscila entre los 22 y los 60 años, siendo el 52% de la muestra menor de 40 años, el 37% de 41 a 50 años, y el 11% restante de 51 a 60 años. En cuanto al género, el 10% de la muestra fueron hombres, frente al 90% mujeres.

Por otro lado, la muestra constaba de participantes con diferentes niveles de estudios (con nivel básico el 37%, medio el 52% y superior el 11%). La práctica totalidad, el 98% contaba con un contrato en la empresa indefinido, y el 41% de la muestra tenía jornada parcial, frente al 59% a tiempo completo, recogiendo diferentes tipos de nivel jerárquico (empleado base, mando medio, mando superior).

La recogida de datos se realizó mediante dos tipos de encuesta, un 65% de la muestra se encuestó telefónicamente (n=227) y un 35% de forma personal (n=122). Esta última, con un entrevistador recogiendo los datos *in situ*, esto es, en el lugar de trabajo de los centros de la cadena de supermercados Simply seleccionados. Todo ello se llevó a cabo entre el 3 y el 16 de febrero de 2012. En el caso de la entrevista personal, el encuentro individual con cada persona duró en torno a 15 minutos, y unos 10 minutos en el caso telefónico.

Resultados

La tabla 1 muestra el análisis descriptivo básico del Cociente de Felicidad de Siete Escalones (7SHQ) obtenido en el conjunto de la muestra. Los valores obtenidos de 7SHQ quedaron comprendidos entre 71 como mínimo y 175 como máximo. La media (127,256) y la mediana (127,000) son similares, y próximas a la moda (120,500), aproximándose a una distribución normal con un coeficiente de variación de 0,1321, por lo que pueden aplicarse los procedimientos estadísticos y de decisión que están basados en las distribuciones de los datos considerados reales. Gráficamente se aprecia que, tanto la gráfica de su función de densidad como el histograma de la distribución, tienen forma acampanada y simétrica respecto a la media. La hipótesis 1, por tanto, queda corroborada. La herramienta demuestra la distribución normal que a priori se espera de la felicidad en una población dada.

N Válidos	349
N Perdidos	0
Media	127,256
Mediana	127,000
Moda	120,5
Desviación típica	16,809
Asimetría	-0,107
Error típico de asimetría	0,131
Rango	104,0
Valor mínimo obtenido	71
Valor máximo obtenido	175
Percentil 25	116
Percentil 50	127
Percentil 75	138

Tabla 1. Resultados del 7SHQ

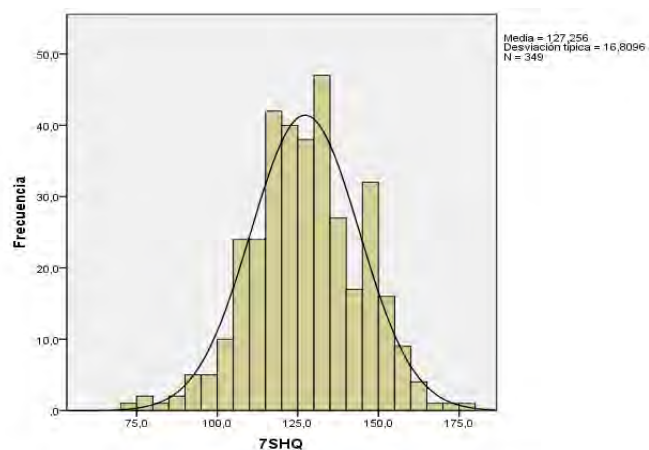


Figura 2. Valores obtenidos del 7SHQ

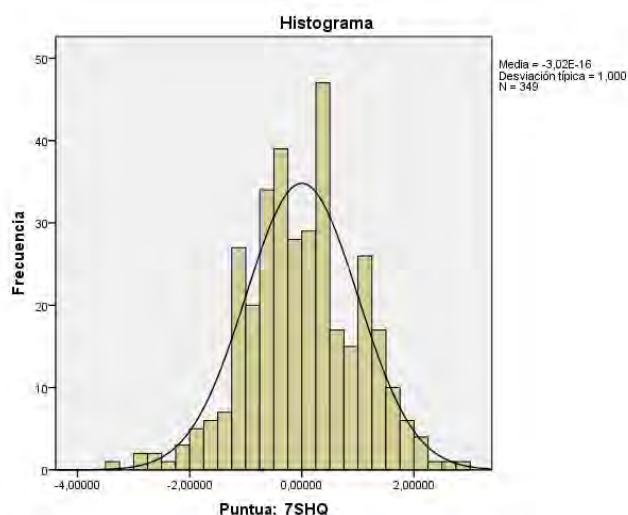


Figura 3. Valores tipificados del 7SHQ

Fiabilidad

A la hora de establecer la fiabilidad de la escala se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach, que en base a la consistencia interna de la misma es de uso común para ello (Visauta y Martori, 2003). Dicho alpha de Cronbach, basado en los elementos tipificados, presentó un valor de 0,684, aproximándose así a un valor bastante aceptable con el que garantizar la fiabilidad de la escala (George y Mallery, 1995). A excepción del ítem nº 8 (“Te preocupas por lo que los demás piensan de ti”) todos los ítems restantes hacen descender el alpha de Cronbach al ser eliminados, mostrando la escala por tanto una gran consistencia interna.

A nivel interno de cada escalón de la escala, las correlaciones entre ambos ítems de cada uno de los siete niveles son significativas en los escalones 1, 3, 5, 6 y 7, no pudiendo decir lo mismo en el peldaño 4.

Validez

Para la estimación de la validez de la escala 7SHS se buscaron correlaciones positivas con la Escala de Felicidad General de Lyubomirsky (1999) y otros ítems, así como a través de la determinación de la estructura interna de la escala mediante análisis factorial, como sugiere Alarcón (2006). En relación a las correlaciones con la Escala de Felicidad General, lo que constituye la H2, se encontró significativa al nivel 0,01 (bilateral) con dos de los ítems de la ésta: “En general, siendo 1 nada y 7 el máximo, te consideras feliz un...” ($r=0,243$) y “Algunas personas en general son muy felices y disfrutan la vida, pase lo que pase, aprovechándola al máximo. ¿Hasta qué punto esta descripción es válida para ti?” ($r=0,301$) y es significativa al nivel 0,05 con el ítem “¿Cómo te consideras de feliz en relación con los que te rodean? Siendo 1 mucho menos feliz y 7 mucho más feliz” ($r=0,137$). En cambio, no se observa relación de correlación de la medida de la escala propuesta y el ítem “Algunas personas en general no son demasiado felices y, aunque no estén deprimidas, nunca parecen tan contentas como podrían estarlo. ¿Hasta qué punto esta descripción es válida para ti?” ($r=0,073$) que a su vez solo presenta correlación significativa con uno de los tres ítems restantes de la propia escala de Lyubomirsky.

En cuanto al análisis de las correlaciones de las medidas de la 7SHQ y los ítems correspondiente a las variables de optimismo (H3) y resiliencia (H4), la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) con los dos ítems utilizados para cuantificar tanto optimismo (“Normalmente te fijas más en el lado positivo de las cosas que en lo negativo”) como resiliencia (“Te sientes capaz de reponerte ante cualquier problema o adversidad”), obteniendo unos valores de $r=0,276$ y $0,268$, respectivamente.

Por otro lado, no se observó diferencia significativa en cuanto a género, si bien el desequilibrio de la muestra a favor de las mujeres no permite concluir firmemente nada al respecto. En relación a la edad, efectivamente, se observó una cierta tendencia al alza en 7SHQ entre los sujetos de mayor edad (H5), si bien sin diferencias estadísticamente significativas.

El nivel de estudios se ha correlacionado también positivamente con el bienestar tanto subjetivo como psicológico (Keyes, Schmotkin y Ryff, 2002). En nuestros resultados no

se observaron, en cambio, diferencias significativas en el 7SHQ en función de ello. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre aquellos que manifestaban la existencia de algún tipo de evento reciente importante (positiva y/o negativamente) y los que no, al igual que no se encontraron diferencias significativas entre aquellos que manifestaban que no les faltaba de nada para ser felices, y aquellos otros que manifestaban algún anhelo (más dinero, tiempo libre, salud, familia), si bien se muestra cierta tendencia a ser más feliz cuando efectivamente se manifiesta que no falta de nada, y sí cierta tendencia a mostrar menos puntuación en el 7SHQ entre los que manifestaban carecer del tiempo libre deseado.

Por último, se observó si la modalidad de la entrevista, telefónica o presencial, pudiera estar modulando los resultados. No se encontraron diferencias significativas entre unos datos y otros.

En cuanto a la validez de constructo, en especial en relación al comportamiento de los escalones (H6 y H7), en la figura 4 y 5 se pueden observar las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos en cada uno de ellos. El grado de satisfacción o bienestar subjetivo manifestado en relación a cada uno de los escalones presenta una tendencia a la baja a medida que vamos subiendo de escalón, con la excepción del escalón 4 que no cumple la pauta, al estar por debajo no solo de los anteriores, 1, 2 y 3, sino también del 5 y el 6.

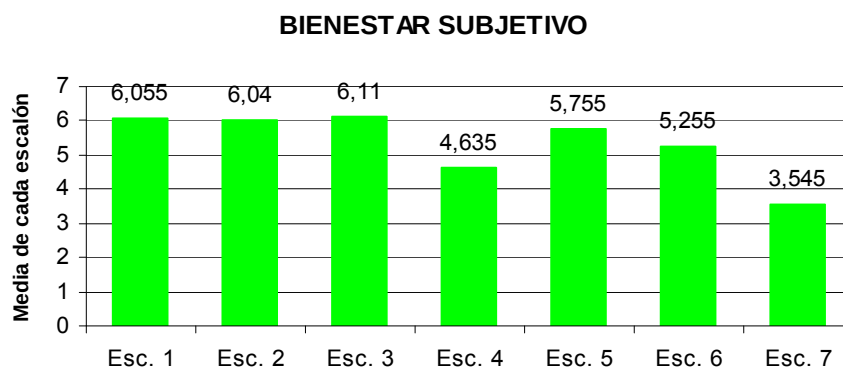


Figura 4. Bienestar o satisfacción subjetiva en cada uno de los 7 escalones

En cuanto a la valoración que para la felicidad le dieron los sujetos a cada escalón, se observa un comportamiento similar en cada uno de los escalones, si bien, todas las puntuaciones son superiores a las obtenidas en el grado de bienestar o satisfacción en cada uno de ellos. Es decir, los sujetos acabaron valorando todos los escalones como componentes de la felicidad por encima de lo que en cada uno de ellos estaban de

satisfechos. Al mismo tiempo, la pauta a la baja tanto de su grado de satisfacción en ellos como de la valoración que hicieron de los mismos iban en paralelo.

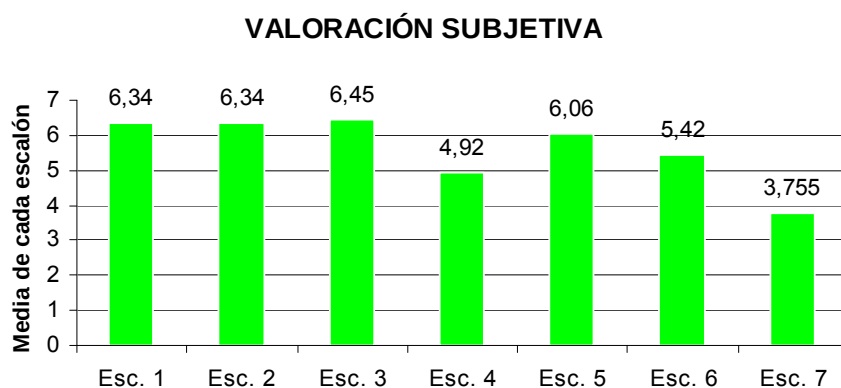


Figura 5. Valoración subjetiva para cada uno de los 7 escalones en cuanto a su importancia para la felicidad

Vemos, por tanto, que las hipótesis H6 y H7 no pueden ser corroboradas. Los tres primeros escalones manifiestan un comportamiento similar, y aunque los restantes manifiestan efectivamente ese decrecimiento, no lo hacen en el orden esperado, pues los niveles en el escalón “Autoconocimiento y crecimiento personal” están notoriamente por debajo de “Sentido vital” y “Aportación al bien común”. Esto es algo que, ciertamente, puede responder a múltiples causas, las cuales habrán de ser analizadas.

Continuando con el análisis de la validez de constructo de los siete escalones, se siguió un análisis de componentes principales, con el objetivo de encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de la varianza total de las variables originales (Visauta y Martori, 2003). Previamente se calculó el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) obteniendo el valor de 0,694, muy próximo a 0,7 y a partir del cual el análisis factorial resulta un procedimiento adecuado (Kaiser, 1974). El análisis de componentes principales identifica cinco componentes con autovalores que varían de 2,855 a 1,013, explicando en su conjunto el 57,951% de la varianza total.

Asimismo, la rotación Varimax agrupa los ítems tal y como aparecen en la tabla 2. Como puede apreciarse, se agrupan coherentemente los dos escalones extremos (1 y 7) quedando los otros escalones considerados en el modelo, en todo caso, en dos agrupamientos, uno entre lo que podríamos considerar elementos más propiamente internos del individuo, y el otro entre aquellos más relacionados con su vida profesional y con su relación con el exterior. El quinto agrupamiento se asocia con el ítem “Te

preocupas por lo que los demás piensan de ti”, de forma aislada. Por otra parte, al observarse una concentración del peso factorial de cada ítem en un solo factor o componente puede considerarse que existe coherencia factorial entre los ítems integrantes de cada uno de los factores (Muñiz, 1996).

En conclusión, se encuentra una agrupación claramente coherente solo para el escalón 1 y el 7, mientras que los intermedios manifiestan una agrupación diferente, que al analizar uno a uno los ítems, podría responder al hecho de que se ponga al sujeto ante una configuración de la felicidad “de dentro a afuera” frente a otra de “de afuera a dentro”.

	Componente					Es cal ón
	1	2	3	4	5	
En general, te sientes satisfecho/a con tus relaciones afectivas (familia, pareja, amigos...)	,759					2
En general, te sientes valorado/a por los que te importan	,669					3
En general, te sientes a gusto con tu manera de ser	,620					3
Consideras que has encontrado un sentido o propósito a tu vida	,607					4
A través de tu trabajo profesional contribuyes a mejorar la vida de los demás		,789				6
En general, te sientes satisfecho/a con tus relaciones sociales en el entorno laboral		,682				2
En general, tu trabajo contribuye a tu propósito vital		,615				5
En general, sabes cual va a ser tu reacción ante cualquier situación		,472				4
En general, contribuyes en alguna medida a mejorar el mundo (ayudar a los demás, preocuparte por la sociedad...)		,395				6
Habitualmente procuras cultivar una dimensión espiritual en tu vida cotidiana (rezando, practicando la meditación...)			,843			7

En general, te sientes parte de algo superior (la Humanidad, la Naturaleza, el Universo, Dios...)				-,078		7
En general, te sientes satisfecho/a con la cobertura de tus necesidades básicas (comida, casa...)				,789		1
En general, te sientes seguro/a en tu entorno cotidiano (físicamente, salud, vivienda...)				,637		1
Te preocupas por lo que los demás piensan de ti					,849	4

Tabla 2: Matriz de componentes rotados

Discusión de los resultados

El presente estudio se ha centrado en probar una nueva herramienta de medición de la felicidad, consistente en una escala propia junto a una fórmula de cuantificación de los resultados, el *Cociente de Felicidad de Siete Escalones*, con el que poder llevar a cabo una observación de mayor carga *eudaimónica* y *objetiva* de la felicidad de las personas.

En cuanto a su validez y pertinencia, los resultados y análisis expuestos permiten albergar esperanzas de estar ante una nueva herramienta que viene a enriquecer el corpus ya existente, pero desde una perspectiva netamente *eudaimónica*. Al mismo tiempo, en aras de defender un concepto y medición de felicidad interior lo más universal y comparable posible entre sujetos y poblaciones, trata de aportar una mayor dimensión de objetividad en la cuantificación de la misma.

Los escalones o estadios planteados de la felicidad humana parecen coherentes, sea desde el análisis teórico y el corpus previo al que nos acogemos, como desde los resultados de la propia investigación, si bien habría que señalar que el escalón 4, el correspondiente al autoconocimiento y crecimiento personal, no ha tenido el comportamiento del todo esperado, lo cual da pie a replantear o bien su propia existencia, o bien la configuración de los ítems a los que nos hemos acogido para medirlo. Era de esperar que tanto el nivel de satisfacción como de valoración dado por los entrevistados a los siete escalones fuera de mayor a menor, pauta que en general se puede observar, salvo para ese escalón 4, como ya se ha señalado. Además de este hecho, según el análisis de los componentes principales aplicado, habrá que revisar la redacción de los ítems para seguir intentando dar con una configuración factorial más coherente con el modelo teórico del que se parte.

Por otro lado, si bien la muestra goza de una heterogeneidad notable, tanto en términos de edad como de nivel de estudios, cosa que no se puede decir de otros estudios similares, sí es verdad que adolece de equilibrio en cuanto al género de los participantes. Al mismo tiempo, se ha medido la felicidad de personas que tienen un trabajo, con un elevado nivel de estabilidad, lo cual podría suponer una debilidad de representatividad de la muestra, pero por otro, también una fortaleza de la herramienta, que con ese valor común para dicha variable, ha sido capaz de detectar diferencias en los niveles de felicidad de los sujetos, lo cual avala la afirmación de que las condiciones externas, en este caso las laborales, no son unívocas y absolutamente determinantes.

Sería interesante ver, por ejemplo, los resultados para una muestra de desempleados, algo nada difícil en la actual coyuntura económica, lo cual podría ser un factor con una alta tasa de incidencia en la medición de la felicidad, y no solo por el elemento económico que comporta, como afirman, por ejemplo, Clark y Oswald (2002), sino también en relación a los distintos escalones que se plantean en la 7SHS en los que dicho factor podría tener incidencia. En ese sentido, se hace necesario continuar testando la herramienta en colectivos con otras condiciones sociolaborales.

En definitiva, los resultados encontrados a la hora de testar esta nueva herramienta para medir la felicidad humana desde un prisma fuertemente *eudaimónico*, y con una carga *objetivizante* son prometedores, si bien sugieren la pertinencia de revisar ciertos ítems de algunos escalones, y también la disposición de varios de esos mismos escalones, que pueden mostrar posibles problemas psicométricos. Asimismo, se ve necesario seguir testándola en otros ámbitos sociales, geográficos y culturales, si queremos, efectivamente, dar con una medición que nace con una vocación universalista y libre de toda atadura etnocentrista. Además de testar la escala, con las subsiguientes aplicaciones a diferentes poblaciones, también se obtendrían datos para contextualizar el valor obtenido del cociente de felicidad individual, en términos absolutos y relativos, en el sentido de que a medida que se fuera aplicando a diferentes colectivos, profesional, cultural o geográficamente hablando, se podría ir construyendo una panorámica global con la que hacer estimaciones, relaciones y comparaciones, y obtener así una visión de conjunto de la felicidad humana *eudaimónica* que contextualizara tanto a cada individuo como a colectividades de toda índole.

Agradecimientos

Manifestamos nuestro agradecimiento a Grupo Auchan por ofrecer, a través de su Cátedra Simply Sano en la Universidad San Jorge, toda su colaboración, no solo económica, para el desarrollo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Abdel-Khalek, A.M. (2006). "Happiness, health, and religiosity: Significant relations", *Mental Health, Religion & Culture*, 9 (1), 85–97.
- Achor, S. (2010). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, Crown Business.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 40, 1, 99-106.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness and growth: human needs in organizational settings*. Nueva York, The Free Press.
- Anónimo (2007). *Baghavad Guita*. Madrid, Trota (5ª ed.).
- Anónimo (2005). *Dhammapada*. México, Fondo de Cultura Económica (2ª ed.).
- Argyle, M., & Crossland, J. (1987). The dimensions of positive emotions. *British Journal of Social Psychology*, 26, p. 127–137.
- Argyle, M. Martin, M. y Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In Forgas, J.P. y Innes, J.M. (eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective*, p. 189-203.
- Biswas-Diener, R., Diener, E. y Tamir, M. (2004). The Psychology of Subjective Well-being. *Daedalus*, 18.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, vol. 17, nº 4, 582-589.
- Box, S. (2010). *Exploring Happiness. From Aristotle to brain science*. New Haven, Yale University Press.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, Aldine.
- Bustamante, J.J. (2008). El despertar y la felicidad en el budismo. *Polis*, 8.
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 43-72.
- Clark A. E. y Oswald, A. (2002). "A Simple Statistical Model for Measuring How Life Events Affect Happiness" *International Journal of Epidemiology*, 31, p. 1139-1144.
- Cheng, H. y Furnham, A. (2004). "Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness", *Journal of Happiness Studies*, 5, p. 1-21.

- Csikszentmihalyi, M (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York , Harper & Row Publishers Inc.
- Dalai Lama & Cutler, H. (2005). *El arte de la felicidad*. Madrid, Kailas (2ª ed.).
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- Deci, E. L. y Ryan R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, volumen 9, 1, 1-11.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, p. 71-75.
- Diener, E. y Pavot, W. (1993). Review of the Satisfaction with life Scale. *Psychological Assessment*, vol. 5, 2, p. 164-172.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, p. 34-43.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York. Lyle Stewart.
- Fordyce, M. W. (1977). "Development of a program to increase happiness". *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-521.
- Frankl, V. (1990). *El hombre doliente*. Barcelona, Herder.
- George D, Mallery P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont, Wadsworth Publishing Company.
- Giatso, T. (1991). *Hacia la paz interior*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Grande, I. y Abascal, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid, ESIC.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, p. 1073-1082.
- Holland, J.C., Kash, K.M., Passik, M.K., Gronert, M.K., Sison, A., Lederberg, M., Russak, S.M., Baider, L. & Fox, B. (1998). A brief spiritual beliefs inventory for use in quality of life research in Life-Threatening Illness. *Psychooncology*, 7, pp. 460-469.
- Iyengar, B.K.S. (2003). *Yoga sutras de Patanjali*. Barcelona, Kairós.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. Volume 39, 1.

- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D. A., Schwarz, N., y Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: The day reconstruction method. *Science*, 3, 1776–1780.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences* 36, p. 1225–1232
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C., Schmotkin, D. y Ryff, C. (2002). “Optimising well-being: the empirical encounter of two traditions” *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Khodashenas Pelko, A., Khodashenas Pelko, A. & Namdar, A. (2010): Religion and purification of soul. *Orbis*, 17, 2010, 33-43.
- Khyentse, D. (2007). *El tesoro del corazón de los iluminados*. San Sebastián, Imagina.
- Lao-Tsé (2007). *Tao te ching*. Canada, New Atlanteans.
- Lepper, H. S. (1998). Use of other-reports to validate subjective wellbeing measures, *Social Indicators Research*, 44, 367-379.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (eds.) (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ, John Wiley.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona, Urano.
- Luthar, S. (2003). Preface. En Luthar, S. (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversisties*. Cambridge, RU, Cambridge University Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New Cork, Harper.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York, Cambridge University Press.
- Metha, M. (2004). *El Yoga y la salud*. Madrid, Tutor.
- Faustino Mígueles, F., Torns, T., Rebollo, O. y Pastor, I. (1998). Las estructuras de sentido de la vida cotidiana, *Papers*, 55, p. 151-179.
- Moreno Jiménez, B. y Ximénez Gómez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En Buela-Casal, G., Caballo Manrique, V. E. y Sierra, J. C. (ed.). *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid, Siglo XXI, p. 1045-1070.
- Muñiz, J. (1996). *Teoría clásica de los tests*. Madrid, Pirámide.

- Ostermann, T., Bussing, A. & Matthiessen, P.F. (2004). Pilot study for the development of a questionnaire for the measuring of the patients' attitude towards spirituality and religiosity and their coping with disease (SpREUK). *Forsch Komplementarmed Klass Naturheilkd*, 11, pp. 346-353.
- Paloutzian, R.F. & Ellison, C.W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and the quality of life. In L.A. Peplau y D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 224-237). New York, John Wiley & Sons.
- Pániker, S. (2007). Introducción: a propósito de un nuevo humanismo. En Brockman, J. (Ed.), *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia*. Barcelona, Kairós.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C., APA Press y Oxford University Press.
- Post, S.G. (2005). Altruism, happiness, and health: it's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12 (2), 66-77.
- Racionero, L. (2001). *Oriente y occidente*. Barcelona, Anagrama.
- Rand, A. (1964): *The virtue of selfishness: a new concept of egoism*. Signet Books.
- Ricard, M. (2005): *En defensa de la felicidad*. Barcelona, Urano.
- Ricard, M. & Xuan Thuan, T. (2001). *El infinito en la palma de la mano*. Barcelona, Urano.
- Rowold, J. (2009). Effects of Spiritual Well-Being on Subsequent Happiness, Psychological Well-Being, and Stress. *Journal of Religion and Health*, Volumen 50, 4 (pp. 950-963).
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annuary Reveiw of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (1989). Happiness is not everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, p. 1069-1089.
- Ryff, C. y Keyes. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, p. 719-727.
- Seligman, M.E.P. (2002). *The authentic Happiness. Using the new positive psychology*. New York, The Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New Cork, The Free Press.

- Summer, W. (2000). Something in between, en Crisp, R. y Hooker, B. (eds). *Well-Being and Morality: essays in honour of James Griffin*. Oxford, Oxford University Press.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona, Plataforma.
- Veenhoven, R. (2009). Medidas de la Felicidad Nacional Bruta. *Intervención Psicosocial*, vol.18, n.3, p. 279-299.
- Visauta, B. y Martori, J.C. (2003). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows. Estadística Multivariante*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Wilber, M. (ed.). (2011). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo* (12 ed.). Barcelona, Kairós.

Anexo: ítems de la escala propuesta (7SHS)

(Al inicio se incluían los 4 ítems de la Escala de Felicidad General de Lyubomirsky)

1. En general, te sientes satisfecho/a con la cobertura de tus necesidades básicas (comida, casa...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

2. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

3. En general, te sientes seguro/a en tu entorno cotidiano (físicamente, salud, vivienda...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

4. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

5. En general, te sientes satisfecho/a con tus relaciones afectivas (familia, pareja, amigos...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

6. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

7. En general, te sientes satisfecho/a con tus relaciones sociales en el entorno laboral.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

8. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

9. En general, te sientes valorado/a por los que te importan.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

10. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

11. En general, te sientes a gusto con tu manera de ser.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

12. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

13. En general, sabes cual va a ser tu reacción ante cualquier situación.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

14. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

15. Te preocupas por lo que los demás piensan de ti.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

16. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

17. Consideras que has encontrado un sentido o propósito a tu vida.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

18. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

19. En general, tu trabajo contribuye a tu propósito vital.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

20. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

21. En general, contribuyes en alguna medida a mejorar el mundo (ayudar a los demás, preocuparte por la sociedad...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

22. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

23. A través de tu trabajo profesional contribuyes a mejorar la vida de los demás.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

24. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

25. En general, te sientes parte de algo superior (la Humanidad, la Naturaleza, el Universo, Dios...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

26. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

27. Habitualmente procuras cultivar una dimensión espiritual en tu vida cotidiana (rezando, practicando la meditación, participando en cultos religiosos...).

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

28. ¿En qué medida consideras que este aspecto es importante para tu felicidad?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante

(Los siguientes ítems no pertenecerían a la 7SHS, sino que se incorporan para el contraste de la misma)

29. Normalmente te fijas más en el lado positivo de las cosas que en lo negativo.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

30. Te sientes capaz de reponerte ante cualquier problema o adversidad.

Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

31. ¿Qué dirías que te falta para ser plenamente feliz?

32. Muchas gracias por tu tiempo. Una cosa más, ya para terminar, ¿querrías mencionar algo que te haya cambiado tu planteamiento ante la vida? Y ese aspecto, ¿ha influido más positivamente o más negativamente?

70. La influencia del género en las competencias emocionales en la infancia

Ordóñez López, Ana

Personal de investigación en formación predoctoral de la Universitat de València

(Programa “Atracciò de Talent”)

Mateu Marqués, M. Carmen

González Barrón, Remedios

Gómez Llorens, Olatz

Universidad de Valencia

1. Introducción

Las emociones son básicas en los seres humanos, ayudándonos a responder de forma rápida a los cambios que se producen en el medio que nos rodea, y que pueden afectar a nuestro bienestar (Denham, 2010). Las habilidades cognitivas presentan una oportunidad para poner en marcha patrones de acción alternativos, que pueden ser equilibrados entre las demandas del medio y las personales (Lambie y Marcel, 2002, Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum-Terwogt y Ly, 2008). La competencia emocional se centra en el conocimiento y destrezas (competencias) que tiene el individuo en sus relaciones interpersonales. Así, las competencias emocionales hacen referencia a las capacidades de percibir, comprender, tomar conciencia, expresar, controlar y regular de forma adaptativa las emociones (Bisquerra, 2012; Garner, 2010; Saarni, 2000). A pesar de su importancia durante toda la vida, la mayoría de estudios se han realizado en población adulta, siendo poco estudiadas en los niños y adolescentes (Tsaousis y Kazi, 2013; Williams, Daley, Burnside y Hammond-Rowley, 2009).

Un concepto relacionado, es la conciencia emocional; referida a las diferencias individuales referido a las diferencias individuales en la forma de ser consciente de nuestro funcionamiento emocional (Lahaye et al., 2011). Su importancia reside en que constituye la competencia básica que engloba, y permite el desarrollo del resto de competencias emocionales (Bisquerra, 2009; Lahaye, Luminet, Van-Broeck, Bodart, y Mikolajczak, 2010). La conciencia emocional, incluye por un lado procesos atencionales, como diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes o ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional. Y por otro aspectos

actitudinales, como la detección de la experiencia emocional en uno mismo y en los demás (Rieffe y De Rooij, 2012).

El género es una variable que puede influir en el desarrollo y expresión de dichas competencias. Tradicionalmente se ha considerado a las mujeres más emocionales, afirmándose que suelen ser más expresivas, tienen una mayor comprensión de las emociones, reconocen mejor las emociones de los demás, y suelen mostrar mejores habilidades intrapersonales e interpersonales (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Hall y Mast, 2008; Jordan, McRorie y Ewing, 2010). Estas diferencias se han observado a lo largo de las distintas etapas evolutivas (Colle y Del Giudice, 2010; Tsaousis y Kazi, 2013).

Sin embargo, la literatura también señala que estas diferencias pueden estar mediadas por otros factores, como la edad, la socialización, los procesos emocionales, la empatía, y los instrumentos de evaluación utilizados (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mestre et al., 2006; Tapia y Marsh, 2006). En este sentido, se ha puesto de manifiesto que las diferencias son mínimas o inexistentes durante la infancia, observarse las diferencias a partir de la adolescencia (Extremera, et al., 2006). También se ha señalado que las diferencias entre ambos sexos no siempre conllevan la superioridad de las chicas, sino que existe un patrón emocional diferente según el género (Caballero, 2004; Mavroveli et al., 2008). Además, se ha observado que las pruebas de autoinforme proporcionan resultados dispares, mientras que las medidas de ejecución sí indican diferencias de género de forma concluyente (Sánchez-Núñez et al., 2008).

A pesar de que se ha demostrado que el género es una variable importante en el desarrollo y manifestación de emociones, son escasos los estudios que se centran en dicha relación en distintos momentos evolutivos. Así el objetivo del presente trabajo es estudiar la existencia de diferencias según género en variables emocionales tanto en la infancia como en la edad adulta. Teniendo en cuenta dicho objetivo, así como lo revisado en la literatura previa, se postulan como hipótesis de este estudio las siguientes: 1) existirán diferencias significativas en las variables evaluadas entre niños y niñas; y 2) también existirán diferencias significativas entre padres y madres.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron 1423 niños/as, entre 8 y 12 años ($M=9.88$; $DT=1.20$), distribuidos de forma homogénea según edad y género (50.6% chicas; 49.4% chicos).

Todos estaban matriculados en los cursos de 3º- a 6º en centros educativos públicos y concertados, con nivel socioeconómico medio, y situados en la Comunidad Valenciana. Además, fueron incluidos en el estudio un total de 479 padres y madres de los niños/as participantes en el estudio. De ellos, 254 eran mujeres, representado un 53% del total (225 hombres, 47%). El rango de edad entre 27 y 56 años ($M=42.8$). De ellos, el 32% tenían estudios universitarios, 57% estudios secundarios, y el 12% estudios primarios básicos.

2.2. Instrumentos

El Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ; Rieffe, et al., 2008), consta de 30 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad), y está compuesto por seis factores: Diferenciar emociones (se refiere a la capacidad de identificar, discriminar y comprender la causa de las emociones), Compartir emociones verbalmente (es la capacidad de comunicar los sentimientos propios a los demás), No esconder emociones (refleja la expresión abierta y adecuada de emociones), Conciencia corporal (refiere la capacidad de conectar las sensaciones físicas con las emociones), Atender emociones de otros (se refiere al interés por escuchar y/o percibir las emociones de las demás), y Análisis de emociones propias (indica el interés por percibir y comprender las propias emociones). Una mayor puntuación se refiere a una mayor habilidad, en cada una de las escalas. Las propiedades psicométricas son aceptables tanto en niños como en adolescentes. De forma que todos los factores presentan adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos (Rieffe, et al., 2008; Prado-Gascó, Ordóñez, Montoya, Villanueva, y González, 2012), los índices de la versión española (utilizando el método de máxima verosimilitud y corrección robusta S-B) han sido: $p<.001$, $\chi^2(378)= 5709.25$, S-B $\chi^2(335)=805.7900$, NFI=.92, CFI=.91. IFI=.91, RMSEA=.03 (Górriz, et al.,2013).

El Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD; Rieffe, et al., 2004), evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo, Miedo, Tristeza, Felicidad y Enfado, en las últimas cuatro semanas. Está formado por 16 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad). Las propiedades psicométricas de la versión española son adecuadas: $p<.001$, $\chi^2(98)= 379.624$, S-B $\chi^2(98)=286.943$, NFI=.936, CFI=.957. IFI=.957, RMSEA=.036 (Górriz, et al., 2013; Prado-Gascó, Ordóñez, Montoya, Mateu y González, 2012).

El Listado de Quejas Somáticas (SCL; Jellesma, Rieffe y Meerum-Terwogt, 2007), se utilizó para determinar la frecuencia con que han experimentado dolor en las últimas cuatro semanas. Está formado por 11 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo) que ofrecen una única puntuación global de la frecuencia. Los estudios previos muestran que las propiedades psicométricas son adecuadas: $p < .001$, $\chi^2(14) = 158.80$, S-B $\chi^2(14) = 105.38$, NFI=.95, CFI=.94, IFI=.94, RMSEA=.07 (Górriz et al., 2013; Jellesma, et al., 2011).

2.3. Procedimiento

El estudio utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal. Primero, se contactó con los centros educativos, para exponer los objetivos de la investigación y promover su colaboración. Posteriormente, se envió una carta a los padres para explicarles el estudio y solicitar su consentimiento. Tanto niños como padres, recibieron información escrita sobre la investigación, enfatizando en la voluntariedad y la confidencialidad de los datos. La batería de evaluación fue aprobada por el comité ético de la *Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana*. La batería fue aplicada en horario escolar, de forma colectiva en dos sesiones de 45 minutos, en su propia aula, por el tutor/a de cada clase. Dichos autoinformes están diseñados para la evaluación a partir de 8 años, edad en la que ya se considera al niño buen informador de sus sentimientos y experiencias (DiBartolo y Grills, 2006; Waters, Henry, Mogg, Bradley y Pine, 2010).

2.4. Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (v.20). Con la finalidad de analizar si existían diferencias significativas entre los dos sexos se llevaron a cabo pruebas t para muestras independientes, comprobándose los supuestos necesarios (Field, 2005).

3. Resultados

Los resultados señalan diferencias significativas según el género de los participantes en parte de las variables evaluadas, tanto en la infancia como en la edad adulta. Así, se puede observar en la Tabla 1, que las niñas obtienen mayores puntuaciones que los niños en las competencias emocionales de Conciencia corporal ($t = 6.69$; $p = .00$), Atender

emociones otros ($t=6.32$; $p=.00$), y Análisis de propias emociones ($t=2.96$; $p=.00$). Además, presentan puntuaciones mayores en las emociones de Miedo ($t=3.74$; $p=.00$) y Felicidad ($t=2.09$; $p=.03$).

Por otro lado, se puede observar en la Tabla 2, que en la edad adulta, las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los hombres en las competencias emocionales de Conciencia corporal ($t=-6.77$; $p=.00$), Atender emociones otros ($t=3.79$; $p=.00$), y Análisis de propias emociones ($t=2.26$; $p=.02$). También, presentan puntuaciones mayores en los estados de ánimo negativos, en Tristeza ($t=2.47$; $p=.01$), Miedo ($t=3.87$; $p=.01$) y Enfado ($t=1.08$; $p=.00$).

Variables		Niños (n= 703)	Niñas (n= 720)	<i>t</i>	<i>P</i>
		M (DT)	M (DT)		
EAQ	DIF	2.33 (.44)	2.30 (.44)	-1.48	.13
	CV	2.06 (.57)	2.04 (.55)	-.92	.35
	NE	2.08 (.54)	2.08 (.53)	-.20	.98
	CC	2.04 (.51)	2.23 (.50)	6.69	.00***
	O	2.51 (.44)	2.64 (.36)	6.32	.00***
	P	2.33 (.45)	2.40 (.42)	2.96	.00***
MOOD	T	1.35 (.40)	1.35 (.38)	-.13	.89
	M	1.47 (.42)	1.55 (.42)	3.74	.00***
	E	1.52 (.47)	1.49(.43)	-1.23	.21
	F	2.73 (.37)	2.77 (.34)	2.09	.03*

* $p< .05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$. EAQ. DIF: Diferenciar emociones; CV: Comunicar verbalmente; NE: No esconder emociones; CC: Conciencia corporal; O: Atender emociones otros; P: Análisis propias emociones. MOOD. T: Tristeza; M: Miedo; E: Enfado; F: Felicidad

Tabla 1. Diferencias de medias entre niños y niñas en variables emocionales (Prueba t) (n = 1420)

Variables		Padres (n= 225)	Madres (n= 254)	<i>t</i>	<i>P</i>
		M (DT)	M (DT)		
EAQ	DIF	2.43 (.32)	2.40 (.36)	-1.01	.30
	CV	2.28 (.57)	2.38 (.54)	1.86	.06
	NE	2.15 (.46)	2.18 (.48)	.58	.56
	CC	1.86 (.54)	1.54 (.46)	-6.77	.00***
	O	2.59 (.37)	2.71 (.31)	3.79	.00***
	P	2.55 (.37)	2.63 (.32)	2.26	.02**
MOOD	T	1.39 (.36)	1.48 (.43)	2.47	.01***
	M	1.40 (.33)	1.53 (.37)	3.87	.01***
	E	1.72 (.36)	1.75(.37)	1.08	.00***
	F	2.60 (.40)	2.59 (.43)	-.42	.66

*p< .05; **p<.01; ***p<.001. EAQ. DIF: Diferenciar emociones; CV: Comunicar verbalmente; NE: No esconder emociones; CC: Conciencia corporal; O: Atender emociones otros; P: Análisis propias emociones. MOOD. T: Tristeza; M: Miedo; E: Enfado; F: Felicidad

Tabla 2. Diferencias de medias entre padres y madres en variables emocionales (Prueba t) (n = 479)

4. Discusión

El objetivo de la presente investigación era estudiar la existencia de diferencias según género en variables emocionales tanto en la infancia como en la edad adulta. Si bien en la literatura previa se observan estudios sobre el tema realizados en población adulta (Hall y Mast, 2008), los trabajos que incluyen a niños y adolescentes entre sus participantes son escasos (Williams et al., 2009). Así como también es difícil encontrar estudios transversales y longitudinales que comparen las diferencias existentes en las distintas etapas evolutivas (Tsaousis y Kazi, 2013).

En los resultados se han observado diferencias significativas según el género, tanto en niños como en adultos, tal y como se esperaba (Colle y Del Giudice, 2010; Tsaousis y Kazi, 2013). Así, niñas y mujeres han obtenido puntuaciones mayores que niños y hombres, respectivamente, en Conciencia corporal, Atender emociones de otros, Análisis de propias emociones, Tristeza (sólo mujeres), Miedo, Enfado y Felicidad (sólo niñas) (Candela, et al., 2002; Hall y Mast, 2008; Jordan, et al., 2010).

En este sentido, se destaca que si bien se han observado diferencias en las mismas competencias emocionales, las diferencias observadas en los estados de ánimo evaluados son distintas en la infancia y la etapa adulta. Así, estos resultados se deberían tomar con precaución y tener en cuenta en futuras investigaciones. Pues es posible que la edad esté influyendo en la expresión de emociones, tal y como otros autores han puesto de manifiesto con anterioridad (Extremera, et al., 2006). Además, hay que señalar que aunque en esta investigación se han utilizado en la evaluación sólo autoinformes, sí que se han observado diferencias significativas tanto en la infancia como en la etapa adulta. Este hecho es importante, porque no siempre se observan diferencias de género cuando se evalúan las competencias emocionales con éste tipo de instrumentos (Sánchez-Núñez, et al., 2008; Tsaousis y Kazi, 2013).

Para finalizar, como posibles limitaciones de los resultados de este trabajo, podrían destacarse las siguientes. En primer lugar, en este estudio se utiliza exclusivamente la medida de autoinforme como valoración de las distintas variables. En segundo lugar, la utilización exclusiva de datos transversales no posibilita afirmar relaciones de

causalidad, siendo necesarios estudios longitudinales para determinar con mayor exactitud las diferencias existentes y su evolución a lo largo de las distintas etapas evolutivas. En tercer lugar, la edad de los participantes, 8-12 años, es un rango de edad limitado, así en futuras investigaciones se deberían incluir menores entre 8 y 18 años, con la finalidad de tener en cuenta el efecto de la edad. Por último, es importante tener en cuenta que los participantes del estudio son padres e hijos, y que este hecho podría estar influyendo en los resultados, mediante variables relacionadas con la genética, el aprendizaje social, la personalidad, los hábitos, o los estilos educativos parentales desarrollados por los padres.

Como conclusión, la presente investigación apoya la existencia de diferencias de género en competencias emocionales y estados de ánimo, evaluadas mediante autoinformes, tanto en la infancia como en la edad adulta. Además, los resultados señalan que las diferencias observadas en ambas etapas evolutivas son similares en cuanto a las competencias emocionales se refiere. Mientras que, si tenemos en cuenta los estados de ánimo, las diferencias son mayores en la etapa adulta que en la infancia.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo para realizar el proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2010-18742)

6. Referencias

- BISQUERRA, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2012) «De la inteligencia emocional a la educación emocional». En: R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà et al. (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- CANDELA, C., BARBERÁ, E., RAMOS, A., Y SARRIÓ, M. (2002) «Inteligencia emocional y la variable género». *Revista Electrónica Motivación y Emoción*, 5, 10. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- COLLE, L., Y DEL GIUDICE, M. (2010) «Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood». *Social Development*, 20, 1, 51-72.
- DENHAM, S. (2010) «Emotion regulation: now you see it, now you don't». *Emotion review*, 2, 3, 297-299.

- DiBARTOLO, P. M., Y GRILLS, A. E. (2006) «Who is best at predicting children's anxiety in response to a social evaluative task? A comparison of child, parent and teacher reports». *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 630-645.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., Y SALOVEY, P. (2006) «Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences». *Psicothema*, 18 (supl.), 42-48.
- FIELD, A. (2005) *Discovering statistics using spss*. Londres: SAGE publications.
- GARNER, P. (2010) «Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning». *Education Psychology Review*, 22, 297-321.
- GÓRRIZ, A. B., PRADO-GASCÓ, V. J., VILLANUEVA, L., ORDÓÑEZ, A., Y GONZÁLEZ, R. (2013) «The MOOD Questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version». *Psicothema*, 25 (2) 252-257.
- HALL, J. A., Y MAST, M. S. (2008) «Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 144-155.
- JELLESMA, F. C., RIEFFE, C., Y MEERUM-TERWOGT, M. (2007) «The somatic complaint list: validation of a self-report questionnaire assessing somatic complaints in children». *Journal of Psychosomatics Research*, 63, 399-401.
- JELLESMA, F. C., RIEFFE, C., MEERUM-TERWOGT, M. Y WESTENBERG, P. (2011) «Children's sense of coherence and trait emotional intelligence: A longitudinal study exploring the development of somatic complaints». *Psychology y Health*, 26, 307-320.
- JORDAN, J. A., MCRORIE, M., Y EWING, C. (2010) «Gender differences in the role of emotional intelligence during primary-secondary schoold transition». *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (1), 37-47.
- LAHAYE, M., LUMINET, O., VAN-BROECK, N., BODART, E., Y MIKOLAJCZAK, M. (2010) «Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children in a French-Speaking Populations». *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 418-427.
- LAHAYE, M., MIKOLAJCZAK, M., RIEFFE, C., VILLANUEVA, L., VAN BROECK, N., BODART, E., Y LUMINET, O. (2011). «Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in Three Populations». *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (5) 418-427.
- LAMBIE, J. A., Y MARCEL, A. J. (2002) «Consciousness and the varieties of emotional experience: a theoretical framework». *Psychological Review*, 109, 219-259.

- MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V., SHOVE, C., Y WHITEHEAD, A. (2008) «Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children». *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- PRADO-GASCÓ, V., ORDÓÑEZ, A., MONTOYA, I., MATEU, M.C., Y GONZÁLEZ, R. (2012) *Mood scale: adaptation and validation in Spanish children using CFA*. International Test Commission Conference. Amsterdam: The Netherlands.
- PRADO-GASCÓ, V., ORDÓÑEZ, A., MONTOYA, I., VILLANUEVA, L., Y GONZÁLEZ, R. (2012) *The adaptation and validation fot he EAQ to the Spanish context using SEM*. International Test Commission Conference. Amsterdam: The Netherlands.
- RIEFFE, C. Y DE ROOIJ, M. (2012) «The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during late childhood». *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356.
- RIEFFE, C., MEERUM TERWOGT, M., Y BOSCH, J. D. (2004) «Emotional awareness and somatic complaints in children». *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47.
- RIEFFE, C., OOSTERVELD, P., MIERS, A.C., MEERUM-TERWOGT, M., Y LY, V. (2008) «Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised». *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.
- SAARNI, C. (2000) «Emotional Competence. A Developmental Perspective». En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- SÁNCHEZ-NÚÑEZ, M. T., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MONTAÑÉS, J. Y LATORRE, J. M. (2008) «¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6) 2, 455-474.
- TAPIA, M., Y MARSH, G. E. (2006b). «The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence». *Psicothema*, 18 (supl.), 108-111.
- TSAOUSIS, I., Y KAZI, S.D. (2013). «Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age». *Personality and Individual Differences*, 54, 169–173.

WATERS, A., HENRY, J., MOGG, K., BRADLEY, B., Y PINE, D. (2010). «Attentional bias towards angry faces in childhood anxiety disorders». *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 158-164.

WILLIAMS, C., DALEY, D., BURNSIDE, E. Y HAMMOND-ROWLEY, S. (2009). «Measuring Emotional Intelligence in preadolescence».. *Personality and Individual Differences*, 47, 316-320.

71. Relación entre quejas somáticas, conciencia emocional y estados de ánimo en la infancia

Rosa Mercedes de Juan Alfonso

Ana Ordóñez López

Inmaculada Montoya Castilla,

Remedios González Barrón

Universidad de Valencia.

1. Introducción

Las quejas somáticas actualmente son un problema frecuente en niños y adolescentes, sobre todo entre los 8 y los 14 años en los que parece haber un incremento de su prevalencia (Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch, 2004; van der Veek, Nobel y Derkx, 2012). Así, un 30% de niños informan de dolores de cabeza, dolor de estómago, fatiga y quejas físicas al menos una vez a la semana (Rieffe, Villanueva, Adrián, Juan, y Górriz, 2009). Sin embargo, la búsqueda de ayuda médica no siempre es la solución, ya que no siempre existe una clara causa orgánica que provoque las quejas somáticas. Debido a las altas tasas de prevalencia, este tema ha suscitado muchas incógnitas acerca de cómo se generan, de qué dependen, cómo influyen en otros ámbitos y cómo se podrían mejorar o paliar las quejas somáticas, con la finalidad última de mejorar el bienestar y la salud en la infancia y la adolescencia (van der Veek, et al., 2012).

Las habilidades cognitivas presentan una oportunidad para poner en marcha patrones de acción alternativos, que pueden ser equilibrados entre las demandas del medio y las personales (Lambie y Marcel, 2002; Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum-Terwogt y Ly, 2008). Así, las competencias emocionales hacen referencia a las capacidades de percibir, tomar conciencia, comprender, expresar, controlar y regular las emociones (Bisquerra, 2012; Saarni, 2000). Un concepto relacionado, es la conciencia emocional (Lahaye et al., 2011). Su importancia reside en que constituye la competencia básica permite el desarrollo del resto de competencias emocionales (Bisquerra 2009; Lahaye, Luminet, Van-Broeck, Bodart, y Mikolajczak, 2010). La conciencia emocional, incluye por un lado procesos atencionales, como diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes o ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional;

y por otro, aspectos actitudinales, como la detección de la experiencia emocional en uno mismo y en los demás (Rieffe y De Rooij, 2012).

Los estados de ánimo están asociados a eventos externos, y tienen gran influencia en los patrones cognitivos (Borelli, Sbarra, Crowley y Mayers, 2011; Scherer, 2005), caracterizándose por estar afectados en nuestro día a día tanto por variables personales, como sociales (Lantieri y Nambiar, 2012). Un estado emocional positivo conlleva un pensamiento optimista y flexible, que facilita el afrontamiento de la adversidad (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Existen investigaciones centradas en cómo las quejas somáticas se relacionan con las competencias emocionales e influyen en el desarrollo de otros problemas, como el rendimiento académico (Garner, 2010; Morales-Jiménez y López-Zafra, 2009), en la salud (Jellesma, Rieffe, Terwogt, y Kneepkens, 2006), o en las relaciones familiares (Alegre, 2012). En este sentido, un meta-análisis llevado a cabo por Van Rooy y Viswesvaran (2004) indicaba que inteligencia emocional podía ser un factor predictivo del funcionamiento de las personas en distintos ámbitos de la vida diaria, como la salud mental o la física (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, 2006).

Se ha demostrado la relación entre una alta inteligencia emocional y un buen funcionamiento psicosocial, factor amortiguador de dolencias físicas (Brown y Schutte, 2006). Así, además de los factores médicos, los factores psicológicos podrían estar contribuyendo al desarrollo de las quejas somáticas (Rieffe, Villanueva, Adrián, Adrián, y Górriz, 2009).

La investigación, tanto en niños como en adultos, señala que la alexitimia y una baja conciencia emocional influyen significativamente en las quejas somáticas (Rieffe, et al., 2008; Rieffe et al., 2009; van der Veek, et al., 2012). Acerca de la relación entre dichas variables, se sugiere que los pacientes con una pobre conciencia emocional, tienen dificultades para reconocer las emociones que están experimentando (sobre todo las negativas), y por ello, tienen dificultades para afrontar de forma eficaz dichas emociones (van der Veek, et al., 2012). Comprobándose que especialmente dos aspectos atencionales de la conciencia emocional, la incapacidad para diferenciar entre diferentes emociones, y una fuerte conciencia de síntomas corporales durante la experiencia emocional, contribuían de forma independiente a la predicción de las quejas somáticas (Rieffe et al., 2008; Rieffe et al., 2009).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, y que no se han observado causas médicas claras, actualmente se explica dicha relación desde una perspectiva

biopsicosocial. En concreto, una mala gestión de las emociones, y la aparición de estados de ánimo negativos, influyen en el desarrollo de las quejas somáticas. En dicha relación, tanto las competencias emocionales como los estados de ánimo influyen en la salud (Schutte, et al., 2006) y en las quejas somáticas (Rieffe, et al., 2008; Rieffe et al., 2009; van der Veek, et al., 2012). El objetivo de la presente investigación es estudiar la relación existente entre la conciencia emocional, los estados de ánimo, y las quejas somáticas en la infancia.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes (N=134) fueron niños/as entre 9-11 años (M= 10.07; DT= .74), distribuidos de forma homogénea según edad y género (49.3% chicas; 50.7% chicos). Todos los participantes estaban escolarizados en los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, de centros educativos públicos en la Comunidad Valenciana.

2.2. Instrumentos

El Listado de Quejas Somáticas (SCL; Jellesma, Rieffe y Meerum-Terwogt, 2007), se utilizó para determinar la frecuencia con que han experimentado dolor en las últimas cuatro semanas. Está formado por 11 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo) que ofrecen una única puntuación global de la frecuencia. Los estudios previos muestran que las propiedades psicométricas son adecuadas: $p < .001$, $\chi^2(14) = 158.80$, S-B $\chi^2(14) = 105.38$, NFI=.95, CFI=.94, IFI=.94, RMSEA=.07 (Górriz et al., 2013; Jellesma, et al., 2011).

El Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ; Rieffe, et al., 2008), consta de 30 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad), y está compuesto por seis factores: Diferenciar emociones (se refiere a la capacidad de identificar, discriminar y comprender la causa de las emociones), Compartir emociones verbalmente (es la capacidad de comunicar los sentimientos propios a los demás), No esconder emociones (refleja la expresión abierta y adecuada de emociones), Conciencia corporal (refiere la capacidad de conectar las sensaciones físicas con las emociones), Atender emociones de otros (se refiere al interés por escuchar y/o percibir las emociones de las demás), y Análisis de emociones propias (indica el interés por percibir y comprender las propias emociones). Una mayor puntuación se refiere a una mayor habilidad, en cada una de las escalas. Las propiedades psicométricas son

aceptables tanto en niños como en adolescentes. De forma que todos los factores presentan adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos (Rieffe, et al., 2008; Prado-Gascó, Ordóñez, Montoya, Villanueva, y González, 2012), los índices de la versión española (utilizando el método de máxima verosimilitud y corrección robusta S-B) han sido: $p < .001$, $\chi^2(378) = 5709.25$, S-B $\chi^2(335) = 805.7900$, NFI=.92, CFI=.91, IFI=.91, RMSEA=.03 (Górriz, et al., 2013).

El Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD; Rieffe, et al., 2004), evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo, Miedo, Tristeza, Felicidad y Enfado, en las últimas cuatro semanas. Está formado por 16 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad). Las propiedades psicométricas de la versión española son adecuadas: $p < .001$, $\chi^2(98) = 379.624$, S-B $\chi^2(98) = 286.943$, NFI=.936, CFI=.957, IFI=.957, RMSEA=.036 (Górriz, et al., 2013; Prado-Gascó, Ordóñez, Montoya, Mateu y González, 2012).

2.3. Procedimiento

Primero, se contactó con los centros educativos, para exponer los objetivos de la investigación y promover su colaboración. Posteriormente, se envió una carta a los padres para explicarles el estudio y solicitar su consentimiento. Tanto niños como padres, recibieron información escrita sobre la investigación, enfatizando en la voluntariedad y la confidencialidad de los datos. La batería de evaluación fue aplicada en horario escolar, de forma colectiva en una sesión de 40 minutos, en su propia aula. Dichos autoinformes están diseñados para la evaluación a partir de 8 años, edad a partir de la cual se considera al niño buen informador de sus sentimientos y experiencias (DiBartolo y Grills, 2006).

2.4. Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (v.20). Para analizar la relación entre las variables evaluadas, se realizaron correlaciones bivariadas de *Spearman* y regresiones lineales múltiples con el método hacia adelante, comprobándose los supuestos necesarios (Field, 2005).

3. Resultados

Los resultados de la correlación bivariada de *Spearman* (Tabla 1) indican relaciones significativamente negativas entre las quejas somáticas y las variables emocionales

Diferenciar Emociones ($r = -.27$; $p \leq .01$), Comunicar Verbalmente ($r = -.24$; $p \leq .01$), Conciencia Corporal ($r = -.18$; $p \leq .05$), y Conciencia emocional ($r = -.25$; $p \leq .01$). Mientras que señalan relaciones significativamente positivas con los estados de ánimo Tristeza ($r = .51$; $p \leq .01$), Miedo ($r = .46$; $p \leq .01$) y Enfado ($r = .31$; $p \leq .01$).

		EAQ							MOOD			
		DE	CV	NEE	CC	AEO	APE	CE	T	M	E	F
SCL	QS	-.27**	.24**	.14	-.18*	-.02	-.01	.25**	.51***	.46***	.31***	-.14

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. EAQ. DE: diferenciar emociones; CV: comunicar verbalmente; NEE: no esconder emociones; CC: conciencia corporal; AEO: atender emociones otros; APE: análisis propias emociones; CE: conciencia emocional. T: tristeza; M: miedo; E: enfado; F: felicidad. SCL. QS: quejas somáticas.

Tabla 1. Correlación bivariada de Spearman

Con respecto a los resultados de la regresión lineal, por un lado, la regresión sobre la conciencia emocional (Tabla 2), señala que las quejas somáticas (beta tipificada = .321) influyen en el nivel de conciencia emocional. Sin embargo, la varianza explicada es baja (9.6%). Por otro lado, los resultados de la regresión sobre las quejas somáticas (Tabla 3) indican que la tristeza (beta tipificada = .321) y el miedo (beta tipificada = .310) influyen en la manifestación de las quejas.

	R	R ²	ΔR^2	Error típico	B	β	t	p
Quejas somáticas	.321	.103	.096	1.29	.143	.321	3.868	.000

Variables predictoras= Tristeza, Miedo, Enfado, Felicidad, Quejas somáticas

Tabla 2. Análisis de regresión para las variables evaluadas sobre la conciencia emocional

	R	R ²	ΔR^2	Error típico	B	β	t	p
Tristeza	.472	.223	.096	1.29	.143	.321	3.868	.000
Miedo	.544	.296	.285	2.57	2.17	.310	3.67	.000

Variables predictoras= diferenciar emociones, comunicar verbalmente, no esconder emociones, conciencia corporal, atender emociones otros, análisis propias emociones, tristeza, miedo, enfado, felicidad.

Tabla 3. Análisis de regresión para las variables evaluadas sobre las Quejas somáticas

4. Discusión

El objetivo de la presente investigación era estudiar las relaciones entre las variables emocionales, los estados de ánimo y las quejas somáticas en la infancia. Existen un gran número de investigaciones en los que se pone el énfasis en como las competencias emocionales están relacionadas con aspectos como rendimiento académico (Morales-Jiménez y López-Zafra, 2009), estilos educativos parentales (Alegre, 2012), entre otros. De la misma forma, se han llevado a cabo estudios en que el énfasis recae en las quejas somáticas, y en cómo éstas se relacionan con las competencias emocionales e influyen en el desarrollo de otros problemas, como el rendimiento académico (Garner, 2010), o la salud (Jellesma et al., 2006). Así, la investigación aquí desarrollada, se encuentra en línea con dichos estudios.

En los resultados del presente estudio se han observado, tal y como se esperaba, una relación significativamente negativa entre las quejas somáticas y la conciencia emocional (diferenciar emociones, comunicar emociones, conciencia corporal); así como una relación positiva con los estados de ánimo negativos (tristeza, miedo y enfado). Así, aquellos niños que han obtenido puntuaciones mayores en dichas variables presentaban mayores puntuaciones en quejas somáticas. En estudios previos, los resultados también señalaron que los niños con más quejas somáticas tienen más problemas emocionales, destacando la relación con la variable conciencia corporal (Jellesma, et al., 2006; Rieffe et al., 2008).

Los análisis de regresión realizados, ponen de manifiesto que la influencia de los estados de ánimo y las quejas somáticas en la conciencia emocional es mínima. Sin embargo, sí que existe una relación predictiva de los estados de ánimo negativos sobre las quejas somáticas, aunque no se ha podido observar que las variables que forman parte de la conciencia emocional tengan un papel relevante en dicha predicción. Los resultados son acordes a lo que estudios previos realizados en adolescentes y en otros países señalaban (Rieffe, et al., 2009; Van der Veek, et al., 2012).

Para finalizar, como posibles limitaciones de los resultados de este trabajo, podrían destacarse, en primer lugar, que el único tipo de medida empleado es el autoinforme, siendo necesaria la inclusión de medidas objetivas en el estudio. En segundo lugar, el tamaño de la muestra, debería intentar ampliarse, al menos hasta los 300 participantes. En tercer lugar, el rango de edad de los participantes es muy limitado, 9-11 años, este hecho podría estar influyendo en los resultados. Por ello sería interesante ampliar el rango de estudio, entre los 8 y los 18 años, con el objetivo de valorar la relación entre

dichas variables en diferentes momentos evolutivos. Y por último, la utilización exclusiva de datos transversales, siendo necesarios estudios longitudinales para determinar con mayor exactitud las diferencias existentes, y su evolución a lo largo de las distintas etapas evolutivas.

Como conclusión, la presente investigación apoya la existencia de una fuerte relación entre competencias emocionales, estados de ánimo y quejas somáticas, evaluadas mediante autoinformes en la infancia. Además, los resultados señalan una mayor varianza explicada cuando la variable quejas somáticas es tomada como variable criterio, que si tomamos las competencias emocionales. Es decir, se propone la influencia de las competencias emocionales sobre las quejas somáticas, mediatizada por los estados de ánimo. Dichas competencias, se refieren a habilidades que pueden aprenderse y potenciarse, y que podrían ayudar a los menores a adquirir estrategias de afrontamiento ante los estados de ánimo negativos, mejorando su bienestar emocional, y por tanto influyendo en su estado físico y salud.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo para realizar el proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2010-18742) y a la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana (PROMETEO/2011/009)

6. Referencias

- ALEGRE, A. (2012) «¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos?». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 5–34.
- ALONSO, J., Y ROMÁN, J. M. (2005). «Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años». *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 58, 101-114.
- BISQUERRA, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2012) «De la inteligencia emocional a la educación emocional». En: R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà et al. (Eds.). *¿Cómo educar las*

- emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V. Y RABASCA, A. (2006) *BFQ-NA. Cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- BORELLI, J., SBARRA, D., CROWLEY, M., Y MAYER, L. (2011) «Mood symptoms and emotional responsiveness to Threat in School-Aged Children». *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 40 (2), 220-232.
- BROWN, R. F., Y SCHUTTE, N. S. (2006) «Direct and indirect relationship between emotional intelligence and subjective fatigue in university students». *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- FIELD, A. (2005) *Discovering statistics using spss*. Londres: SAGE publications.
- GARNER, P. (2010) «Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning». *Education Psychology Review*, 22, 297-321.
- GÓRRIZ, A. B., PRADO-GASCÓ, V. J., VILLANUEVA, L., ORDÓÑEZ, A., Y GONZÁLEZ, R. (2013) «The MOOD Questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version». *Psicothema*, 25 (2) 252-257.
- JELLESMA, F. C., RIEFFE, C., TERWOGT, M. M., Y KNEEPKENS, C. M. F. (2006) «Somatic complaints and health care use in children: Mood, emotion awareness and sense of coherence». *Social science y medicine* (1982), 63(10), 2640-8. doi:10.1016/j.socscimed.2006.07.004
- MORAL, M., SIRVENT, C., (2011) «Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 33-56.
- MORALES-JIMÉNEZ, M. I., Y LÓPEZ-ZAFRA, E. (2009) «Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41-1, 69-79.
- LAHAYE, M., LUMINET, O., VAN-BROECK, N., BODART, E., Y MIKOLAJCZAK, M. (2010) «Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children in a French-Speaking Populations». *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 418-427.
- LAHAYE, M., MIKOLAJCZAK, M., RIEFFE, C., VILLANUEVA, L., VAN BROECK, N., BODART, E., Y LUMINET, O. (2011) «Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in Three Populations». *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (5) 418-427.

- LAMBIE, J. A., Y MARCEL, A. J. (2002) «Consciousness and the varieties of emotional experience: a theoretical framework». *Psychological Review*, 109, 219-259.
- LANTIERI, L., Y NAMBIAR, M. (2012) «La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York». En: R. Bisquerra, E. Punset, F. Mora, E. García, E. López (eds.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (pp. 36-44) Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. (Disponible en: <http://faroshsjd.net/>)
- PRADO-GASCÓ, V., ORDÓÑEZ, A., MONTOYA, I., VILLANUEVA, L., Y GONZÁLEZ, R. (2012) *The adaptation and validation of the EAQ to the Spanish context using SEM. International Test Commission Conference*. Amsterdam: The Netherlands.
- RIEFFE, C. Y DE ROOIJ, M. (2012) «The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during late childhood». *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356.
- RIEFFE, C., MEERUM-TERWOGT, M., Y BOSCH, J. D. (2004) «Emotional awareness and somatic complaints in children». *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47.
- RIEFFE, C., OOSTERVELD, P., MIERS, A.C., MEERUM-TERWOGT, M., Y LY, V. (2008) «Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised». *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., y Bosch, J. D. (2004) «Emotion understanding in children with frequent somatic complaints». *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 31–47. doi:10.1080/17405620344000013
- RIEFFE, C., VILLANUEVA, L., ADRIÁN, J. E., ADRIÁN, E., Y GÓRRIZ, A. B. (2009) «Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes». *Psicothema*, 21 (3), 459–464.
- SAARNI, C. (2000) «Emotional Competence. A Developmental Perspective». En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHERER, K.R. (2005) «What are emotions? And how can they be measured?». *Social Science Information*, 44, 695-729.
- SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., THORSTEINSSON, E. B., BHULLAR, N., Y ROOKE, S. E. (2006) «A meta-analytic investigation of the relationship between emotional

intelligence and health». *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933.
doi:10.1016/j.paid.2006.09.003

VAN ROOY, D. L., Y VISWESVARAN, C. (2004) «Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net». *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95.

VÁZQUEZ, C., HERVÁS, G., RAHONA, J. Y GÓMEZ, D. (2009) «Bienestar psicológico y salud: aportaciones dese la Psicología Positiva». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.

72. Prevención y adaptación cultural en el Programa de Competencia Familiar (PCF)

Carmen Orte Socías.

Miquela Ginard Ginard

Lluís Ballester Brage

Universidad de las Islas Baleares

1. Presentación

La familia, como unidad básica de nuestra sociedad, constituye el principal escenario de aprendizaje emocional y moral. El sistema familiar supone una distribución de roles y funciones que garanticen el pleno desarrollo cognitivo, emocional y social de sus miembros. Así, en aquellas ocasiones y situaciones en las que la pareja parental y la familia como sistema tiene dificultades para ejercer sus funciones de manera adecuada, el desarrollo de los hijos puede verse afectado de forma negativa en una o varias dimensiones. Se dificulta el desarrollo pleno de sus potencialidades y/o genera conductas problema. De acuerdo con ello, el apoyo a las familias para favorecer el ejercicio de una parentalidad positiva es una línea de trabajo que está obteniendo mucho apoyo de la investigación en términos de su eficacia para la prevención de problemas de conducta de diversa tipología como consumo de drogas, conductas contra las normas sociales, sexualidad precoz, etc. En esta línea preventiva y teniendo en cuenta la relación entre los factores de riesgo y de protección en el desarrollo o no de estos comportamientos, es importante tener en cuenta algunas cuestiones como el hecho de que algunos grupos de población están en situación de mayor riesgo, por ejemplo, quienes consumen drogas, están en prisión, maltratan a su pareja y/o a sus hijos, tienen estilos educativos autoritarios o poco comprometidos con el desarrollo educativo de sus hijos respecto al equilibrio entre afectividad, control y supervisión, adaptada al momento evolutivo de los niños y adolescentes y necesaria para su desarrollo adecuado. Así pues, el desarrollo de programas preventivos, basados en la familia y orientados a estos grupos de población, los programas de prevención selectivos, son una opción de mucho interés para apoyar a las familias de alto riesgo en el ejercicio de la parentalidad positiva.

Al respecto, los programas más efectivos que posibilitan el aprendizaje y desarrollo de la competencia y la habilidad necesaria para el ejercicio de la parentalidad positiva en la crianza de los hijos, en el ámbito de la prevención familiar selectiva, incluyen el entrenamiento en habilidades sociales en los hijos e hijas, la mejora en las competencias parentales de sus padres y madres, y el refuerzo de sus interacciones familiares. Se dirigen en su mayoría a familias en riesgo social y con escasos recursos, con el fin de dotarlas de estrategias que les permitan afrontar con éxito diferentes momentos de su ciclo vital.

En este documento nos referimos a la importancia del desarrollo de las competencias parentales a través de los programas de prevención familiar, desde aquellos contextos cercanos a las familias en su propio lugar de vida, como los servicios sociales, los cuales son puerta de entrada de la mayoría de los problemas de índole comportamental y social que afectan a las familias. El análisis y la evaluación de las competencias parentales es una tarea de los Servicios Sociales. Es imprescindible poder conocerlas y evaluarlas, para poder tomar medidas de apoyo a la unidad familiar o incluso, en algunas situaciones de riesgo, para determinar si es necesario retirar a un menor de su familia.

Los programas de formación parental utilizan diversos métodos que ofrecen recursos y apoyo familiar. En este contexto, y dadas las características de las familias en situación de dificultad, también es importante que los programas de capacitación parental se adapten culturalmente a sus usuarios. Así pues, se señala la importancia de la adaptación cultural y de cómo resolver la dificultad de mantener la fidelidad al programa y el ajuste al grupo de familias a las que nos dirigimos. Se revisan las experiencias de adaptación cultural de programas de intervención familiar, las adaptaciones inglesa, sueca y española del Iowa Strengthening Families Program 10-14 y el Programa de Competencia Familiar, la adaptación española del Strengthening Families Program, para edades de 6 a 12 años. De esta forma pretendemos analizar los datos más importantes a tener en cuenta en las adaptaciones de programas internacionales basados en la evidencia. Finalmente como conclusión se ponen de manifiesto los elementos comunes en la adaptación cultural de los programas y experiencias de capacitación parental examinados.

Abstract

Family, as a main unit of our society, represents the key scene of emotional and moral learning. The family system supposes a role and duty distribution that can guarantee a complete cognitive, emotional and social development of all of its members.

The most effective programs which develop family competence in the area of selective family prevention include social skills training with sons and daughters, improving parental skills of their fathers and mothers, and reinforcement of their family interactions. These programs are oriented towards families experiencing social risk or suffering from limited resources, with the aim of providing them with strategies that allow them to face successfully different moments on their life cycle.

This paper attempts to highlight the importance of the development of parenting skills through family prevention programs. The analysis and evaluation of parenting skills is a task that Social Services has. It is essential to know and evaluate, to take measures to support the family unit or even to determine whether to remove a child from his family. Parental support programs use different methods and resources that offer family protection.

In this context it is important that parental training programs to adapt culturally to their users. Texts are reviewed pointing out the importance of cultural adaptation and how to resolve the difficulty of maintaining fidelity to the program and the community setting. We review the experiences of cultural adaptation of family intervention, programs adaptations English, Swedish and Spanish adaptations of the Strengthening Families Program 10-14 and the Spanish adaptation of the Strengthening Families Program.

2. Introducción

La familia, como unidad básica de nuestra sociedad, constituye el principal escenario de aprendizaje emocional y moral. El sistema familiar supone una distribución de roles y funciones que garanticen el pleno desarrollo cognitivo, emocional y social de sus miembros.

Los padres son una pieza fundamental en la socialización de los niños. A pesar de la importancia de la tarea de educar a sus hijos, estos no reciben preparación para llevarla a cabo, sí además no cuentan con redes de apoyo externo o pasan por situaciones de estrés importantes esta tarea se vuelve más difícil, por ello se hace necesario “reforzar a la familia para que puedan disminuir los factores de riesgo, aumentar los factores de protección y tener éxito en la gestión de la vida familiar y de las relaciones interpersonales” (Orte, 2008:27).

Los niños a medida que crecen demandan más autonomía e independencia, cómo se ajusten a la adolescencia estará también relacionado con la educación que les hayan proporcionado los padres. Una educación efectiva dependerá de la cultura, el contexto comunitario y el funcionamiento familiar; trabajar en intervenir con las familias para reducir el riesgo y proporcionar protección en el tránsito a la adolescencia tendrá que tener en cuenta el entorno, ser flexible en la intervención y tener en cuenta las diferencias culturales (Dishion y Kavanagh, 2003).

Una de las formas de obtener cambios en las intervenciones con las familias es trabajando con programas multicomponente dirigidos a la familia como totalidad. Los programas multicomponente (Orte, Touza y Ballester, 2007) combinan un currículum de habilidades sociales y de vida dirigido a los niños y jóvenes, un currículum de entrenamiento parental conductual y un currículum centrado en la familia, que integra las habilidades aprendidas por los hijos y las habilidades aprendidas por los padres en un contexto compartido. Con este tipo de programas multicomponente el tamaño de los efectos alcanzados después de la aplicación del programa y la retención de las familias es mucho mayor que el que se obtiene utilizando cualquiera de los otros tres tipos de programas de forma individual. Los menores encuentran de esta forma un contexto favorecedor, dónde se les guía, acompaña y apoya, y los padres adquieren competencias parentales, capacidades, para afrontar el desarrollo del menor y ejercer su rol de forma positiva. Tomando como referencia el Consejo de Europa, el ejercicio positivo de la parentalidad se define cómo “el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006:3).

Los programas más efectivos que desarrollan la competencia familiar en el ámbito de la prevención familiar selectiva incluyen el entrenamiento en habilidades sociales en los hijos e hijas, la mejora en las competencias parentales de sus padres y madres, y el refuerzo de sus interacciones familiares. Se dirigen en su mayoría a familias en riesgo social y con escasos recursos, con el fin de dotarlas de estrategias que les permitan afrontar con éxito diferentes momentos de su ciclo vital.

Los programas de competencia familiar que trabajan para la prevención de conductas inadecuadas desde el refuerzo de habilidades parentales eficaces, el aprendizaje de nuevas competencias tanto en padres como en hijos e hijas, la posibilidad de experimentar e incorporar nuevas experiencias filioparentales y de relación con el

entorno desvelan un enfoque multicomponente de la intervención, que producirá con más facilidad cambios reales y estables en el tiempo. Identificar y reforzar factores de protección e identificar y disminuir la presencia de factores de riesgo es el objetivo básico de este tipo de intervenciones.

3. Contextualización

En el trabajo con familias en situación y contextos de riesgo y siguiendo lo expresado por Printz, Smith, Dumas, White y Barrón (2001), *“las intervenciones preventivas basadas en la familia afrontan desafíos serios en cuanto al reclutamiento y la retención de los participantes”*. Cada vez más la investigación atiende aspectos más amplios que la eficacia de la intervención.

Como señala, Bateson (1979), (en Orte, 2008), de hecho y teniendo en cuenta un acercamiento sistémico, los miembros de la familia están interconectados. Son unidades interdependientes de sistemas más amplios. Así, un problema o un déficit en una habilidad concreta se puede magnificar o no dependiendo también del momento evolutivo de la familia y de sus miembros, y de sus relaciones extensas. La organización de la familia y los procesos interactivos son también conceptos clave para entender la familia. Minuchin (1984), también citado por Orte (2008).

Podemos ver que existe un consenso importante sobre qué funciones del sistema familiar son las más relevantes. La mayoría de los autores coinciden en que la familia es la encargada de garantizar el establecimiento de experiencias y relaciones a los más pequeños para que éstos puedan desarrollar habilidades básicas de relación con el medio (Berk, 1997; Brooks, 1996; Clemente y Goicoechea, 1996; López, 1995; Musitu y Herrero, 1994; Musitu, 1995; Palacios y Rodrigo, 1998; Schaffer, 1996). Recordando la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), los niños y niñas necesitan de modelos adultos referentes que les faciliten el aprendizaje de habilidades y competencias.

La interacción padres-hijos influye en el desarrollo infantil y en el bienestar familiar, si bien no todos los padres cuentan con redes externas de apoyo o no han desarrollado habilidades propias de su rol educativo; en estos casos es necesario ofrecer a estas familias y a sus miembros nuevas experiencias de crianza que les permitan un desarrollo emocional y social positivo a través del entrenamiento de habilidades familiares.

Son pocos los estudios que analizan las competencias básicas que son necesarias para la tarea de ser padres y menos los que identifican el conjunto de competencias que habría que promover en los contextos de riesgo psicosocial. Azar y Cote (2002), en el ámbito

de la investigación e intervención en situaciones de maltrato infantil, han desarrollado un modelo cognitivo conductual que considera que una parentalidad competente tiene que ver con la capacidad de adaptación de los padres a las circunstancias y necesidades de sus hijos/as que van cambiando con la edad. Agrupa en cinco áreas las distintas competencias parentales: educativas, sociocognitivas, autocontrol, manejo del estrés y sociales.

Por otra parte, Reder, Duncan y Lucey (2003), en un contexto de valoración judicial, sugieren que para el ejercicio de la parentalidad se necesita disponer de competencias relacionadas con los siguientes ámbitos: funcionamiento personal, competencias asociadas al rol parental y competencias asociadas a la relación con el niño/a.

En esta misma línea y desde la perspectiva del aprendizaje de habilidades para el ejercicio de competencia parental, siguiendo a Hawkins, Catalano y Miller (1992), las competencias requieren oportunidades para practicarlas, el aprendizaje de habilidades para poder utilizar las oportunidades que se le brindan y el reconocimiento social de la tarea vital bien hecha para seguir motivados a continuar y perfeccionar sus habilidades. Tanto las oportunidades, el entrenamiento de habilidades y el reconocimiento de haberlas adquirido se las brindan los contextos de desarrollo, familia, escuela, iguales y ocio. Todo ello resulta crucial para un buen desarrollo de competencias. Tanto las oportunidades, el entrenamiento de habilidades y el reconocimiento de haberlas adquirido se las brindan los contextos de desarrollo, familia, escuela, iguales y ocio.

En los últimos años se han adaptado algunos de los programas de prevención familiar a nuestro país, garantizando la fidelidad a la evidencia empírica y el cumplimiento de las recomendaciones del SAMHSA (CSAP, 2002 y revisiones posteriores) sobre los componentes más importantes de los programas de prevención eficaces. Los programas se someten a rigurosos criterios de evaluación y existen unos requisitos mínimos que deben cumplirse para establecer y seleccionar las intervenciones eficaces basadas en la investigación.

La adaptación del PCF, se realizó ajustándose a esos criterios y requisitos así como a los principios de eficacia relativos a las intervenciones orientadas a la familia recogidos por Kumpfer y Alvarado (2003). Algunos de estos principios hacen referencia a aspectos estructurales y fundamentos teóricos de las intervenciones, los cuales cobran especial relevancia en el proceso de adaptación y sus efectos pueden valorarse en la evaluación de resultados. Sin embargo, otros principios afectan a los elementos del proceso de implementación y es la evaluación de este proceso la que permite establecer en qué

medida se cumplen, qué cambios se tienen que ir realizando y cómo sus elementos influyen en los resultados de la intervención.

Algunos de los principios que se deben tener en cuenta para que las intervenciones centradas en la familia sean eficaces son: que sean intervenciones comprensivas, centradas en la familia como grupo, a largo plazo, intensivas en contenidos, frecuencia, duración y número de sesiones, adaptadas al nivel evolutivo, iniciadas cuanto antes en el ciclo vital del chico y, el tema que nos ocupa el artículo, adaptando la intervención parental a las tradiciones culturales de las familias participantes. Tener en cuenta los valores y las creencias de los padres ayuda a desarrollar programas eficaces, programas que estén adaptados a sus características, necesidades y valores (Kumpfer y Alvarado, 1998).

Uno de las dificultades que se plantean en la adaptación cultural es la fidelidad al programa y el ajuste a la comunidad, Becker (2001, citado en González, Barrera y Martínez, 2004, pag. 43) plantea una guía de doce pasos para solventar ese problema:

1. Definir el equilibrio entre fidelidad y adaptación
2. Evaluar las preocupaciones de la comunidad
3. Revisar el objetivo del programa para determinar la fidelidad y adaptación de los temas
4. Examinar la base teórica del programa, el modelo y los elementos centrales
5. Determinar los recursos necesarios
6. Tener en cuenta la formación relacionada disponible
7. Considerar la manera de documentar las adaptaciones
8. Consultar al creador del programa
9. Implicar a la comunidad
10. Integrar todos los pasos previos en un plan
11. Incluir la fidelidad y la adaptación en la evaluación del programa
12. Hacer una evaluación continuada de los temas de fidelidad y adaptación

4- Adaptación cultural versus Programa Competencia Familiar

El programa Iowa *Strengthening Families Program 10-14* es una adaptación del programa de eficacia demostrada norteamericano con el mismo nombre adaptado en el Reino Unido por Allen, Coombes y Foxcroft en el 2007. Estos mismos autores, argumentan que no se puede simplemente aplicar el programa ya que el contexto social

no es el mismo y que es preciso adaptarlo culturalmente, el desafío es hacerlo sin perder la eficacia del programa. Para ello han adaptado los materiales y el formato.

El idioma, el realismo de las escenas de los vídeos, la aceptabilidad de los ejercicios y juegos, la religiosidad percibida y la representatividad étnica del programa no encajaban con la población destinataria en el nuevo contexto, y la adaptación la hacen teniendo en cuenta sus propios parámetros culturales respecto al lenguaje, sus expresiones coloquiales y ejemplos, sus normas de conducta culturalmente aceptadas, sus roles y sus definiciones culturales de comportamientos inadecuados. En la adaptación de los materiales tuvieron en cuenta cuestiones como: eliminar las connotaciones religiosas, que el idioma fuera sensible a las minorías de grupos étnicos en el Reino Unido, a los acentos regionales, de clase y a los diferentes niveles educativos. En cuanto a los vídeos, y para que fueran más realistas los grabaron en escenarios reales para reflejar situaciones más auténticas, con familias con las que se pudieran identificar mejor y con música británica (hay que tener en cuenta que el programa original es de mediados de los 90). Consideran que el programa tiene un marcado componente en la escritura y la lectura y que en el caso de encontrarse con personas analfabetas o con dificultades, proponen estar alerta y facilitar apoyo discreto cuando sea necesario.

En Suecia se adaptó el mismo programa por Skärstrand, Larsson y Andréasson en el 2008 con el fin de ser llevado a cabo en un contexto escolar. Para ello se llevó a cabo un estudio piloto que incluía las evaluaciones de los grupos de estudiantes y de los padres de familia, reuniones con maestros y coordinadores y una entrevista de grupo focal con los padres. También se realizaron reuniones con dos grupos de referencia, una entrevista telefónica con los padres, la traducción y adaptación de materiales y la producción de videos y manuales. Todo este proceso duró cinco años. Con ello realizaron las adaptaciones culturales del programa ajustándose a sus necesidades: el programa se ajustaría mejor en las escuelas públicas y con los profesorado como coordinadores del grupo de jóvenes. Por ello en lugar de realizar las sesiones de padres e hijos seguidas, tal como contempla el programa original, decidieron dividir las sesiones en mañana (horario escolar), para el alumnado, y en tarde, para los padres. Esto se hacía también con el fin de que el grupo aumentase considerablemente respecto al programa original que estaba pensado para 8-13 familias, pasando al grupo clase de 25-30 alumnos y con los padres que quisieran participar. El tamaño del grupo dificultaba realizar algunas de las actividades previstas, así que se elaboraron otras que se adaptaran al grupo. En cuanto a contenidos, y teniendo en cuenta el abuso del alcohol en los

menores, pusieron más énfasis en los temas del alcohol y otras drogas. Prescindieron de los elementos que tuviesen connotaciones religiosas.

En España también se ha adaptado el programa Iowa *Strengthening Families Program 10-14*. Con el nombre “Familias que funcionan” aplicándose en cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria de Asturias (Errasti, Al-Halabí, Secades, Fernández-Hermida, Carballo y García-Rodríguez, 2009), para adaptarlo al contexto cultural sin dejar de ser fiel al programa original. Así, se mantuvieron los elementos que funcionan del programa pero modificaron las actividades, los juegos, los ejemplos...proceso complejo ya que implica analizar cada elemento para valorar su encaje en una determinada realidad sociocultural. Para adaptar el programa se tradujeron los materiales escritos y audiovisuales y se reelaboraron adaptando parte del contenido a la cultura española.

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es el resultado del trabajo de investigación realizado en la Universidad de las Islas Baleares por el grupo de investigadores de GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social) y sus colaboradores, tras la aplicación, evaluación y adaptación del SFP con familias con padres y/o madres en tratamiento por adicción a drogas (igual que el programa original), y con familias en situación de alto riesgo.

Este programa es pues una adaptación y validación completa del Strengthening Families Program (SFP) 6-12, que es un programa multicomponente de eficacia demostrada en la prevención del consumo de drogas y de otros problemas de conducta en menores. El objetivo del programa de Competencia Familiar es formar familias, a partir del refuerzo de sus habilidades parentales, de la mejora de la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los hijos, así como las relaciones familiares con el fin de prevenir el desarrollo de conductas problemáticas.

Esta adaptación, se realizó a partir de 2003, manteniendo la estructura y los contenidos originales, atendiendo a todos los factores del programa, de la organización, de la comunidad y de la población, que pudieran influir en el proceso de implementación, evaluándose esos factores en todas las aplicaciones del programa. Inicialmente se prestó especial atención a la decisión sobre la incorporación del PCF a las redes sociales asistenciales ya existentes, con el objetivo de integrarlo en otras iniciativas de prevención desarrolladas en dichas redes, y de mejorar los procesos de selección y adherencia de las familias. En base a todo lo expuesto se seleccionaron, como contextos de aplicación y para la validación del programa, los centros de tratamiento de adicción a las drogas de Proyecto Hombre en Baleares y Cataluña y de Atención Primaria de

Servicios Sociales de Palma. Posteriormente y una vez validado el programa se extendió la aplicación a otros centros de Proyecto Hombre de ámbito nacional, y varios centros de Servicios Sociales de diferentes municipios de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Esta adaptación incluyó la traducción de la documentación atendiendo a las características culturales propias, se revisó el vocabulario, se eliminaron los elementos religiosos, se realizaron vídeos (el programa original no los incluía), de cada habilidad en los tres componentes, padres, hijos y familia, con población representativa de los grupos a los que se dirige el programa, se crearon nuevos materiales de apoyo a las sesiones, se adaptaron algunas de las actividades y se desarrolló un sistema de formación de formadores con un alto nivel de seguimiento presencial y online.

Para la población con dificultades de lectura y escritura se realizó un manual adaptado para padres y madres, en el que con el fin de facilitar la comprensión de los usuarios se ha sustituido parte del texto por viñetas y se han incorporado discos compactos de audio para que puedan escucharlo y así poder trabajar en casa sin el apoyo del formador.

5. Consideraciones finales

Según Kumpfer y Alvarado (2003) y Kumpfer y Johnson (2007) el apoyo familiar tiene como ventajas principales su bajo coste (en términos de eficacia en los resultados) y su mayor facilidad para que los padres puedan implicarse en el programa. Si tenemos en cuenta que el principal problema se encuentra en la captación de las familias que más lo necesitan, este tipo de programas deben formar parte de la red de servicios cercanos al usuario. La red de servicios que habitualmente se ofrecen por una razón o por otra a estas familias en situación de riesgo, (centros de tratamiento por adicción a drogas, servicios sociales, centros escolares, centros de salud, etc.), pueden ser una opción aceptable para llegar a familias que de otra forma, no podrían ser abordadas por diferentes motivos, como por ejemplo, problemas de motivación, apoyo con los niños más pequeños, falta de red social, de transporte, económicos etc.

En esta misma línea González et al. (2004), remarcan la importancia de enfatizar el papel de los servicios comunitarios como pieza clave de prevención y detección, pero también como elemento que, de no existir, obliga a intervenciones que implican la separación y acogimiento familiar. Es decir, teniendo en cuenta este dato, se puede decir que donde no existe una fuerte implantación de programas comunitarios de intervención familiar existe poca prevención y detección.

Orte (2008), mencionaba que el trabajo con todos los miembros de las familias es lo que justifica el gran esfuerzo que se debe hacer para proporcionar los medios que les faciliten la participación, el mantenimiento y la realización del programa y es por eso que el apoyo de los profesionales en los centros comunitarios son una buena forma de conseguir apoyo y recursos para acceder a las familias y llevar a cabo estos programas. También hay que tener en cuenta otros contextos de importancia como la escuela para la aplicación de programas. Al respecto y tal como indican Terzian y Fraser (en Secades, 2011), para trabajar la prevención familiar, existe una amplia tradición de las intervenciones familiares asociadas a programas de prevención escolar; dichos programas se dirigen a las familias desde una perspectiva escolar, ya que implementan estrategias cuyo objetivo es vincular a los padres con la acción educativa del colegio. Desde nuestra perspectiva, comentar que también consideramos importante incluir la dimensión educativa en lo que se refiere a potenciar el vínculo entre padres e hijos, padres y profesorado e hijos y centro educativo. De hecho, una parte importante de los factores de riesgo están vinculados a experiencias negativas en el contexto educativo. Consideradas las experiencias y revisada la teoría, podemos observar elementos comunes en la adaptación cultural de los programas de capacitación parental: Los programas de prevención tienen en cuenta el grupo cultural de pertenencia, por ello, antes de llevar a cabo la intervención consultan a padres, líderes comunitarios y proveedores de servicios, representantes escolares, etc. con el fin de conocer y adaptarse a la realidad sociocultural en la que van a intervenir. Son sensibles al idioma y a sus diferencias étnicas, de clase y de nivel educativo. Adaptan la intervención parental a las tradiciones culturales de las familias participantes. Son sensibles a sus características, roles familiares, valores y tradiciones. Tienen en cuenta las prioridades y necesidades de los grupos culturales. Adaptan y/o crean nuevos materiales, actividades y juegos. Abordan las cuestiones de educación y desafíos particulares de ese grupo cultural y enseñan a los padres las habilidades de manera que se sientan familiarizados con su historia y su grupo de referencia. Llevan a cabo intervenciones respetuosas con su modo de vida y religión.

Todos estos aspectos se han tenido en cuenta en la adaptación del PCF, sin dejar de lado los aspectos clave del programa que fundamentan su eficacia: El modelo teórico de partida y los objetivos que se derivan, el desarrollo de los contenidos, la duración y la frecuencia de las sesiones, el curriculum escrito de las sesiones; los contenidos y la

duración de la formación de los profesionales previa a la aplicación del programa; la evaluación inicial de los grupos que van a ser formados (padres y madres, hijos e hijas), así como la evaluación de proceso, final y de seguimiento de los resultados de la aplicación del programa; además de las estrategias destinadas a fomentar la adherencia de las familias al programa. Todo ello teniendo en cuenta la importancia de garantizar la evaluación de la fidelidad en la aplicación de los contenidos del programa tal como están diseñados, en el formato más objetivo posible (por ejemplo mediante la grabación en video y/o el registro en audio), del desarrollo de las sesiones más importantes del programa.

6. Referencias

- ALLEN, D.; COOMBES, L.; FOXCROFT, D. (2007). Cultural accommodation of the Strengthening Families Programme 10–14: UK Phase I study. *Health Education Research*, 22(4), 547-560. DOI: 10.1093/her/cyl122.
- AZAR, S. T. Y COTE, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.
- BANDURA, A.(1986). Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall ,INC
- BERK, L. (1997). Child Development. Fourth edition. Massachusset, Ally and Bacon. Trad. cast. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* . Madrid, Prentice-Hall.
- BROOKS, J.B. (1996). *The process of parenting (4th edition)*. Mountain View, CA, Mayfield.
- CONSEJO DE EUROPA (2006). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Disponible en: <http://www.msps.es/politicaSocial/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>
- CLEMENTE, R.A. (1996). Los contextos del desarrollo. En R.A. Clemente y C.Hernández (eds.), Contextos de desarrollo psicológico y educación (pgs. 19-31). Málaga, Aljibe
- DISHION, T. Y KAVANAGH, K. (2003). *Intervening in Adolescent Problem Behavior: A Family-Centered Approach*. Nueva York: The Guilford Press.

- ERRASTI, J.M.; AL-HALABÍ, S.; SECADES, R.; FERNÁNDEZ-HERMIDA, J.R.; CARBALLO, J.L. Y GARCÍA-RODRÍGUEZ, O. (2009). Prevención familiar del consumo de drogas: el programa «Familias que funcionan». *Psicothema*, 21 (1), 45-50.
- GONZÁLEZ, F.; BARRERA, M. Y MARTÍNEZ, C. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science*, 5 (1), 41-45
- HAWKINS, D., CATALANO, R., Y MILLER, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood. *Psychological Bulletin*, 112(1): 64-105.
- KUMPFER, K. Y ALVARADO, R. (1998): *Effective Family Strengthening Interventions*. Juvenil Justice Bulletin. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Disponible en: www.ncjrs.gov/pdffiles/171121.pdf
- LÓPEZ, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-47.
- ORTE, C. (2008). Desenvolupament de les competències familiars. La família com a context d'aprenentatge pares-fills. *Revista d'Afers Socials*, 1, 26-39.
- ORTE, C.; TOUZA, C. Y BALLESTER, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 95-103.
- PALACIOS, J. y RODRIGO, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano* (pgs. 25-44). Madrid, Alianza.
- PRINZ, R.J., SMITH, E.P., DUMAS, J.E., WHITE, D.W. Y BARRÓN, R. (2001). Recruitment and retention of participants in prevention trials involving family-based interventions. *American Journal of Preventive Medicine*, 20, Issue 1, Supplement 1, 31-37.
- REDER, P.; DUNCAN, S. Y LUCEY, C. (2003) *Studies in the assessment of parenting*. Routledge. Nueva York.
- SCHAFFER, H.R. (1996). *Social development*. Oxford, Blackwell.
- SKÄRSTRAND, E.; LARSSON, J. ; ANDRÉASSON, S. (2008). Cultural adaptation of the Strengthening Families Programme to a Swedish setting. *Health Education*, 108 (4), 287-300. DOI 10.1108/09654280810884179

73. Eficacia de programa de intervención en inteligencia emocional con entrenadores de fútbol infantil: correlación entre inteligencia emocional, burnout y fair play.

Ana Isabel Peinado Portero

Enrique J. Garcés de los Fayos Ruíz

Francisco José Ortín Moreno

Universidad de Murcia

1. Presentación

Las variables emocionales, como la tolerancia a la frustración y la diversión, son fundamentales en la práctica deportiva en la infancia. El Control Emocional, como factor fundamental de Inteligencia Emocional (IE) es uno de los que más influye en la práctica deportiva, regulando la ansiedad, la aceptación de normas, influyendo en el rendimiento y siendo una de las causas del abandono de la actividad deportiva. La forma más eficaz de transmitir a los niños las habilidades de IE que facilitarán su Control emocional es, según la Teoría del aprendizaje social, la técnica de Modelado y Moldeado. Por lo tanto se hace indispensable formar a los entrenadores en las habilidades de IE y Fair Play (FP) con el fin de que puedan transmitirlos de forma eficiente y eficaz, al tiempo que limitemos las conductas relacionadas con las variables de Burnout en los entrenadores que pueden afectar al desarrollo de estas competencias emocionales. En este trabajo, llevado a cabo con entrenadores de 190 niños de equipos de fútbol escolar en categorías desde prebenjamín hasta infantil, se ha comprobado la fuerte correlación entre estas tres variables: IE, Burnout y Fair Play.

2. Introducción

Hasta hace poco el deporte escolar era entendido únicamente como desarrollo motriz. Sin embargo, cada vez está más extendida la opinión de que la “Educación Física” no debería ser sólo “física” y que otras variables emocionales o psicológicas como la aceptación de normas, la tolerancia a la frustración e incluso la diversión en la práctica deportiva son igualmente importantes. Son muchos los autores que corroboran la importancia del entrenador en su papel de “educador” (Krause, 1994; Montiel, 1997; Cohen, 1998; Sánchez Bañuelos, 1996). Prata (1998) concluye que los niños ven al

entrenador como educador, motivador, consejero o modelo de comportamiento. Recientemente, a esta visión psicopedagógica, se le une la necesidad de que el entrenador cuente con competencias emocionales como la motivación y la empatía (Martens et al, 1989) o el enfoque positivo (Cruz, 1996). Lorenzo (1997), citando a Tutko y Richards (1984), afirma que es necesario introducir cambios en el comportamiento personal del entrenador para que el equipo pueda obtener éxito. Y es que desde la perspectiva del aprendizaje social, el entrenador juega un papel de modelo tanto en la socialización hacia el deporte, como en el desarrollo de la práctica deportiva incluso en la decisión de abandonar el deporte (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz, 1998).

Del amplio campo de las emociones, el Control Emocional es uno de los que según la literatura científica, más influye en la práctica deportiva a través fundamentalmente de la regulación de la ansiedad, la aceptación de normas, etc. La falta de Control Emocional afecta además al rendimiento deportivo y es una de las causas del abandono de la actividad deportiva en niños y adolescentes como consecuencia de un deterioro en las relaciones con el entrenador por la no aceptación de normas, con los compañeros, o consigo mismo. Este Control Emocional es uno de los factores más importantes de la Inteligencia Emocional (IE). Si como hemos comentado anteriormente, el entrenador juega un papel en el modelado de estas conductas, se hace indispensable formar a los entrenadores en las habilidades de IE y Fair Play con el fin de que puedan transmitirlos de forma eficiente y eficaz al tiempo que limitamos las conductas relacionadas con las variables de Burnout en los entrenadores que pueden afectar al desarrollo de las competencias emocionales.

Como señalan Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz (1998) el uso demasiado frecuente de la crítica y el castigo ante los errores, propio del estilo de entrenamiento negativo, produce en los jugadores el miedo a fallar. Este miedo disminuye el rendimiento deportivo e interfiere con la táctica a seguir y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de no intentar realizar dicha jugada o de volver a fallar, con lo cual, en este último caso, aumenta todavía más la ansiedad del jugador ante el temor de recibir una nueva crítica más dura por parte del entrenador. En esta situación, los partidos y competiciones dejan de ser un reto, para convertirse en una amenaza para los jugadores, los cuales pueden infravalorarse no sólo en el ámbito deportivo, sino también en otros aspectos de la vida. Además, cuando el estilo negativo es la práctica habitual de un entrenador, las relaciones entrenador-jugadores se deterioran y aparece en los

jugadores el resentimiento y la hostilidad hacia el entrenador (Sousa et al, 2006). Si nos preguntamos qué puede hacer que un entrenador desarrolle este estilo negativo, sin duda una de las respuestas sería el desarrollo del Burnout. Y es que, tal y como apunta García Ucha (2000), al igual que el deportista, el entrenador también padece un alto grado de estrés. García y González (1997) señalan entre las causas del estrés en entrenadores la aparición de situaciones imprevistas y el hecho de que en el equipo haya jugadores que no cumplen las instrucciones. Kroll (1982) concluyó en su investigación con 92 entrenadores infantiles que los aspectos más estresantes para el 50% de ellos, lo constituía la falta de respeto de sus deportistas, mientras que el 20% lo asociaban a no ser capaces de establecer una comunicación efectiva con ellos. A estas causas habría que añadir otras más específicas del trabajo de entrenador en deporte escolar como podrían ser la presencia de los padres (que en algunas ocasiones puede llegar a ser permanente, contradiciendo las instrucciones del entrenador), la falta de formación en competencias pedagógicas o en las características de las etapas vitales en la infancia, la falta de motivación de los niños, empujados por no decir obligados por los padres a realizar un deporte que puede no gustarles, la propia frustración de los entrenadores que en algunas ocasiones han podido ejercer el fútbol profesional y que por distintas causas se encuentran entrenando equipos de categorías infantiles, etc.

El burnout se define como un síndrome que se expresa en el estado emocional de la persona, la cual se siente agotada, despersonalizada y reducida en su realización personal (García Ucha, 2000). Este concepto, tuvo su origen en el ámbito de las organizaciones (Freudenberger, 1974). Maslach y Jackson (1981) ampliaron el campo de actuación de las investigaciones sobre burnout a otros ámbitos incluido el deporte, ámbito que empezó a investigarse más profusamente a partir de los trabajos de Feigley (1984). Fender (1989) definió por primera vez el burnout en el deporte como una reacción al estrés de las competiciones, cuyos síntomas principales son agotamiento emocional, actitud impersonal hacia los demás y disminución del rendimiento. A partir de los años 90 varias investigaciones comenzaron a relacionar el burnout con el deporte infantil y juvenil al tiempo que identificaban los factores que contribuían a la aparición del burnout, su evolución y su relación con la motivación deportiva y el abandono de la práctica deportiva (Davies y Armstrong, 1991; Hahn, 1992; Coakley, 1992; Garcés de los Fayos Ruíz, 1993).

La investigación ha demostrado que las competiciones deportivas de los niños y jóvenes constituyen un contexto particularmente importante para su desarrollo psicosocial

(Roberts, 1984, Roberts y Treasure, 1995). Como apuntan Luquin y Elosúa (2012) numerosas investigaciones han tratado de demostrar cómo la práctica deportiva puede llegar a convertirse tanto en una herramienta de acción educativa (Blázquez, 1999; Kavussanu, 2007; Palou, Borrás, Ponseti, García-Mas y Cruz, 2003; Palou, Borrás, Ponseti, Vidal y Torregrosa, 2007), como en una fuente de ansiedad y frustración (Díaz, Buceta y Bueno, 2004; Garcés de Los Fayos, 1993; Guillén, 1999; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008). Boixadós y Cruz (2000) señalan que los niños se divierten con la práctica deportiva pero en muchas ocasiones abandonan por la presión a la que son sometidos por parte de entrenadores o padres. Hay que intentar que el resultado no sea lo único importante para la ejecución de la práctica deportiva, identificando aquellos principios y estrategias que ayuden a crear entre todos un clima psicológico positivo.

Si tratamos de unir todos los conceptos tratados hasta aquí, podremos concluir que si el papel de los entrenadores de fútbol infantil es también el de la enseñanza en valores a través del Fair Play mediante su propia actitud como modelado de estas conductas, es fundamental que desarrollen competencias emocionales relacionadas con la IE de forma adecuada y que al mismo tiempo no presenten síntomas de burnout que podrían interferir en su estilo de entrenamiento a los niños.

En este trabajo hemos planteado dos objetivos fundamentales. Por un lado conocer la relación entre las puntuaciones de inteligencia emocional de los entrenadores y sus puntuaciones en burnout y fair play y por otro lado, comprobar si una intervención en Inteligencia Emocional programada con los entrenadores de fútbol infantil a través de unas acciones formativas, tenían influencia a largo plazo en el aumento de sus puntuaciones en IE y Fair Play al tiempo que disminuía sus puntuaciones en burnout.

Nuestras hipótesis de trabajo han sido: 1) La puntuación en IE de los entrenadores correlacionará negativamente con sus puntuaciones en Burnout; 2) Las puntuaciones en Fair Play correlacionaran positivamente con puntuaciones en IE; 3) Puntuaciones altas en Fair Play correlacionarán negativamente con puntuaciones en Burnout y 4) La formación aumentará las puntuaciones en IE y FP y bajará las puntuaciones en Burnout

2. Metodología

2.1 Participantes

En el presente estudio han participado siete entrenadores de fútbol infantil de distintas categorías (prebenjamín, benjamín, y alevín) pertenecientes al Club Deportivo Elemental Balompédica Albacete. Este Club es de reciente creación (inició su actividad

en el año 2010). Está formado por 100 jugadores aproximadamente repartidos en 7 equipos que participan en las competiciones organizadas por el Instituto Municipal de Deportes de Albacete en las categorías pre-benjamín, benjamín, alevín, infantil y senior. Además, los entrenadores participantes en el programa de intervención entrenan a otros equipos escolares, por lo que el Programa llegó a 190 niños.

La edad media de los participantes fue de 27 años y con una experiencia como entrenadores de 2.5 años. Todos ellos habían tenido experiencia como deportistas en ligas juveniles y categorías inferiores del equipo del Albacete Balompié.

Tabla 1 Datos sociodemográficos de los entrenadores

EDAD	ESTUDIOS	CATEGORÍA A LA QUE ENTRENAN
28	ESO	PREBENJAMÍN Y 4-5 AÑOS
29	PRIMARIOS	PREBENJAMÍN
29	ESO	PREBENJAMÍN Y BENJAMÍN
25	TÉCNICO SUPERIOR	BENJAMÍN
24	DIPLOMADO EN EF	PREBENJAMÍN, BENJAMÍN Y 4-5 AÑOS
27	DIPLOMADO EN EF	PREBENJAMÍN Y ALEVÍN
27	GRADO SUPERIOR	ALEVÍN

2.2 Instrumentos

Se han administrado cuatro cuestionarios:

1. CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS. En este cuestionario se les preguntaba sobre su edad, nivel de estudios, años de entrenador, logros como deportista, profesionalidad en la práctica deportiva, categoría a la que entrena, lo mejor y lo peor de ser entrenador de deporte escolar.
2. TRAIT META MOOD SCALE-24 (TMMS-24) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: Atención emocional (capacidad de identificar y expresar adecuadamente las emociones), Claridad Emocional (Capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás) y Reparación emocional (capacidad de manejar las emociones). La fiabilidad de estos subfactores es Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación

(0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, Extremera, N. Ramos, 2004).

3. INVENTARIO DE BURNOUT EN DEPORTISTAS REVISADO (IBD-R). adoptado por Enrique Garcés de los Fayos (2012) del IBD (Garcés de los Fayos, 1999). Es un cuestionario de 19 ítems que mide las tres dimensiones del burnout propuestas por Maslach y Jackson (1981): Agotamiento Emocional, Reducida Realización Personal y Despersonalización. El formato de respuesta es tipo Likert, con cinco alternativas: Nunca he sentido o pensado esto (1), Alguna vez al año lo he pensado o sentido (2), Alguna vez al mes lo he pensado o sentido (3), Alguna vez a la semana lo he pensado o sentido (4), Pienso o siento esto a diario (5). Los ítems correspondientes a Agotamiento Emocional y a Despersonalización están formulados de forma que cuanto mayor es la respuesta, mayor es el burnout experimentado; mientras que los ítems de Reducida Realización Personal están formulados en dirección contraria. Los factores presentan una consistencia interna (Alpha de Cronbach) de .70 (Reducida Realización Personal), .72 (Despersonalización) y .73 (Agotamiento emocional). La consistencia interna global de todo el cuestionario fue de .75

4. FAIR PLAY: ESCALA ACTITUDES FAIR PLAY (EAF). Este cuestionario de Boixadós (1994) consta de 22 ítems para evaluar las actitudes ante situaciones relacionadas con el fútbol. Se evalúa con una escala Lickert de 1 (muy en desacuerdo con la frase) a 5 (muy de acuerdo con la frase). Evalúa tres subescalas: dureza, victoria y diversión. Los índices de consistencia interna alpha tomaban valores de 0,74,0,66 y 0,60, respectivamente para cada una de las subescalas (Boixadós. 1995)

5. TEST DE OPTIMISMO LIFE ORIENTATION TEST LOT-R. Esta escala fue desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1998). Consta de 10 ítems con una escala de respuesta Likert de 5 puntos; seis ítems miden la dimensión de optimismo disposicional, y los otros cuatro ítems no se contabilizan y sirven para hacer menos evidente el contenido de la escala. De los seis ítems de contenido, tres están redactados en sentido positivo (optimismo) y tres en sentido negativo (pesimismo). Las puntuaciones de los ítems redactados en sentido negativo se invierten y se obtiene una puntuación total orientada hacia el polo de optimismo, cuyo recorrido es de 6 a 30. Perczek et al. (2000) reportan un alfa de .84 para la versión en inglés y de .79 para la versión en español del LOT-R.

2.3 Procedimiento

En el mes de octubre de 2012 se llevaron a cabo tres sesiones formativas de dos horas de duración cada una. En la primera sesión formativa se trataron conceptos básicos de Psicología del Deporte y de Inteligencia Emocional así como las variables psicológicas de los niños que practican fútbol. Durante la segunda sesión formativa se trabajaron con los entrenadores actividades para la mejora del rendimiento deportivo y dinámicas de grupo cuyo objetivo era conseguir formar “equipo”. En cuanto a los conceptos teóricos se les explicaron las cualidades de liderazgo propias del entrenador deportivo. En la tercera sesión se trabajaron los conceptos de disciplina y respeto, así como la forma más adecuada de reforzar positivamente las conductas deseables con el objetivo de mantener un estilo de entrenamiento positivo.

4. Análisis de datos.

Tabla 2.- CORRELACION ENTRE IE Y BURNOUT

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	FALTA DE REALIZACIÓN PERSONAL
ATENCIÓN EMOCIONAL	.916 **	.696	.400
CLARIDAD EMOCIONAL	.032	-0.114	.214
REPARACIÓN EMOCIONAL	-0.09	.558	.128

** p< .01

En la Tabla 2, podemos ver las correlaciones entre los factores de IE (atención, claridad y reparación emocional) con los factores de Burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal). Únicamente se ha hallado una correlación significativa entre Atención Emocional (definida como la capacidad de identificar y expresar adecuadamente las emociones) y Agotamiento Emocional (entendida como una sensación de sobre-esfuerzo físico y hastío emocional). El resto de factores de IE y burnout no se correlacionan entre sí.

Tabla 3.- Correlación entre IE y Fair Play

	DIVERSIÓN	JUEGO DURO	VICTORIA
ATENCIÓN EMOCIONAL	-0.550	.013	.296
CLARIDAD EMOCIONAL	-0.540	-0.218	-.188

REPARACIÓN EMOCIONAL	-0.474	.302	-0.371

En la Tabla 3 podemos comprobar cómo no existen correlaciones significativas entre los factores de Inteligencia Emocional y los factores de Fair Play evaluados mediante la escala EAF.

Tabla 4.- Correlación entre Fair Play y Burnout

	DIVERSIÓN	JUEGO DURO	VICTORIA
AGOTAMIENTO	-.353	-.022	.075
DESPERSONALIZACIÓN	-.740	.660	.114
FALTA DE REALIZACIÓN PERSONAL	-.864*	.778	.165

* $p < .05$

La tabla 4 presenta las correlaciones entre Fair Play y Burnout. Podemos ver cómo únicamente aparece una correlación negativa significativa entre el factor de Burnout “Falta de Realización Personal” y el factor de Fair Play “Diversión”. Cruz et al. (2000) encontraron que los entrenadores de fútbol solían puntuar más alto en “diversión” que los jugadores, sin embargo en este caso el dato más importante es que la correlación con el factor de burnout referente a la falta de realización personal sea negativo, lo cual podría interpretarse como que la diversión que sienten los entrenadores de fútbol infantil encuestados podría protegerles del desarrollo de este síntoma de burnout.

5. Conclusiones y discusión

El hecho de que únicamente siete entrenadores participaran en el programa de intervención ha dificultado la extrapolación de resultados. No obstante, sí que creemos que pueden interpretarse datos interesantes a la hora de tenerlos en cuenta para futuras investigaciones. Por ejemplo, el hecho de que el agotamiento emocional propio del burnout presente una alta correlación con la atención emocional del cuestionario de Inteligencia Emocional. Esta correlación ha sido encontrada también en otras muestras tanto de profesional sanitario (Ortiz-Acosta, Beltrán-Jiménez, 2011) como en estudiantes (Extremera y Duran, 2007). Y es que podría parecer que las personas que suelen estar atención a sus sentimientos, presentan una cierta tendencia a agotarse emocionalmente. Este resultado nos hace rechazar nuestra primera hipótesis de que la

puntuación en IE de los entrenadores correlacionará negativamente con sus puntuaciones en Burnout; sin embargo, podría ser útil continuar con las investigaciones que permitan comprobar si esta tendencia entre la atención emocional y el agotamiento emocional es frecuente.

Por otro lado, no se han encontrado correlaciones entre las puntuaciones en Fair Play y las puntuaciones en Inteligencia Emocional. Tras revisar extensamente la literatura científica no hemos encontrado publicaciones que traten de correlacionar ambos conceptos, por lo que carecemos de estudios previos con los que comparar esta situación. Creemos que sería importante poder continuar esta investigación con una muestra más alta con el fin de comprobar si realmente la Inteligencia Emocional de un deportista y su tendencia al juego limpio están o no interconectadas. En resumen, debemos rechazar nuestra segunda hipótesis de que las puntuaciones en Fair Play correlacionaran positivamente con puntuaciones en IE.

En cuanto a la correlación entre Fair Play y Burnout únicamente existe una relación negativa entre los factores Diversión y Falta de Realización Personal. Es decir, cuanto más se divierte el entrenador con el fútbol, menor falta de realización personal posee. Este hecho resulta importante ya que la diversión podría ser precisamente un factor de protección para el desarrollo de Burnout en deportistas y entrenadores. Aceptamos nuestra tercera hipótesis de que puntuaciones altas en Fair Play correlacionarán negativamente con puntuaciones en Burnout.

Al no haber realizado todavía la sesión de seguimiento de la acción formativa no podemos aceptar ni rechazar nuestra cuarta hipótesis. Únicamente, a modo de anécdota comentaremos que el equipo deportivo de categoría benjamín cuyos entrenadores participaron en el curso de formación ha pasado del último puesto de la clasificación cuando se inició la intervención, al segundo puesto en estos momentos.

6. Referencias

- BLÁZQUEZ, D. (1999). LA INICIACIÓN DEPORTIVA Y EL DEPORTE ESCOLAR. BARCELONA: INDE
- BOIXADÓS, M. (1994), ELABORACIÓ D'UN INSTRUMENT D'ACTITUDS SOBRE EL FAIRPLAY EN JOVES JUGADORS DE FUTBOL. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DEL MASTER DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE NO PUBLICADO

- BOIXADÓS, M. (1995), AVALUACIÓ D'ACTITUDS DE FAIRPLAY EN JUGADORS DE FUTBOL JÓVES I ELS SEUS ENFRENADORS. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DEL MASTER DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE NO PUBLICADO
- BOIXADÓS, M., CRUZ, J. (2000). "AVALUACIÓ DEL CLIMA MOTIVACIONAL, SATISFACCIÓ, PERCEPCIÓ D' HABILITAT I ACTITUDS DE FAIRPLAY EN FUTBOLISTES ALEVINS I INFANTILS I EN LLURS ENTRENADORS". APUNTS. EDUCACIO FISICA I ESPORTS (CATALAN EDITION). NUM. 62, PAG. 6-13. ISSN.0214-8757
- BOIXADÓS, M., VALIENTE, L., MIMBRERO, J., TORREGROSA, M. Y CRUZ, J. (1998). PAPEL DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN DEPORTISTAS EN EDAD ESCOLAR. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, 7, 295-310
- COAKLEY, J. J. (1992). BURNOUT AMONG ADOLESCENT ATHLETES: A PERSONAL FAILURE OR SOCIAL PROBLEM?. SOCIOLOGY OF SPORT JOURNAL, 9 (3), 271-285.
- COHEN, R. (1998). PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA UNA ESCUELA INTEGRAL DE FÚTBOL BASE. TRAINING FÚTBOL, Nº 25, PP. 30-41.
- CRUZ, J. ET AL (1996). ¿EXISTE UN DEPORTE ESCOLAR? PAPEL DE LAS COMPETICIONES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, Nº 9 Y 10, PP. 111-132.
- CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; TORREGROSA, M. Y VALIENTE, L. (2000). FAIRPLAY Y DEPORTIVIDAD. EN P. TOMÁS (ED.), UN GOL AL FUTURO: CLAVES DEL FÚTBOL PROFESIONAL PARA EL SIGLO XXI. (PP. 195-215). MADRID: LIGA DE FÚTBOL PROFESIONAL
- DAVIES, D. Y ARMSTRONG, M. (1991). FACTORES PSICOLÓGICOS EN EL DEPORTE COMPETITIVO. BARCELONA. ANCORA.
- DÍAZ, P., BUCETA, J.M. Y BUENO, A. M. (2004). SITUACIONES ESTRESANTES Y VULNERABILIDAD A LAS LESIONES DEPORTIVAS: UN ESTUDIO CON DEPORTISTAS DE EQUIPO. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, 14(1), 7-24
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. (2007) INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS NIVELES DE BURNOUT, ENGAGEMENT Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. REVISTA DE EDUCACIÓN, 342. ENERO-ABRIL, PP. 239-256
- FEIGLEY, D. A. (1984). PSYCHOLOGICAL BURNOUT IN HIGH-LEVEL ATHLETES. PHYSICIAN AND SPORT MEDICINE, 12 (10), 109-119.
- FENDER, L. K. (1989). ATHLETE BURNOUT: POTENTIAL FOR RESEARCH AND INTERVENTIONS STRATEGIES. THE SPORT PSYCHOLOGIST, 3 (1), 63-71.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., DOMÍNGUEZ, E., FERNÁNDEZ-McNALLY, C., RAMOS, N.S., Y ROVIRA, M. (1998): ADAPTACIÓN AL CASTELLANO DE LA ESCALA RANGO DE METACONOCIMIENTO SOBRE ESTADOS EMOCIONALES DE SALOVEY ET AL.: DATOS PRELIMINARES. LIBRO DE ACTAS DEL V CONGRESO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA. MÁLAGA

FERNÁNDEZ-BERROCAL,P.-EXTREMERA,N.-RAMOS,N.(2004): VALIDITY AND RELIABILITY OF THE SPANISH MODIFIED VERSION OF THE TRAIT META-MOOD SCALE. PSYCHOLOGICAL REPORTS, 94, 751-755.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). STAFF BURN-OUT. THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES. 30 (1), 159-166.

GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E.J, DE FRANCISCO PALACIOS, C., ARCE FERNÁNDEZ, C. INVENTARIO DE BURNOUT EN DEPORTISTAS REVISADO (IBD-R). REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. VOL 21, nº 2 (2012) PÁGS. 271-278

GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. (1993). FRECUENCIA DE BURNOUT EN DEPORTISTAS JÓVENES: ESTUDIO EXPLORATORIO. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, 4, 55-63.

GARCÍA UCHA, F. ENTRENADORES Y BURNOUT. REVISTA DIGITAL (2000). AÑO 5, Nº 28. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.EFDEPORTES.COM/efd28/burnout1.htm](http://www.efdeportes.com/efd28/burnout1.htm)

GARCÍA, M., Y GONZÁLEZ, L. G. (1997). ESTUDIO PRELIMINAR DEL ESTRÉS EN ENTRENADORES DE ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO. PRESENTADO EN I CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. LA HABANA. CUBA.

GUILLÉN, M. (1999). EL ESTRÉS FISIOLÓGICO MOTIVADO POR ACTIVIDADES FÍSICO-COMPETITIVAS EN LA EDAD ESCOLAR. SEVILLA: WANCEULEN

ITURBIDE, L., ELOSÚA, P. PERCEPCIÓN DEL FAIL PLAY EN DEPORTISTAS INFANTILES Y CADETES. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. VOL. 21, Nº 2 (2012)

KAVUSSANU, M. (2007). MORALITY IN SPORT. EN S. JOWETT Y D. E. LAVALLEE (EDS.), SOCIAL PSYCHOLOGY IN SPORT (PP. 265-278). CHAMPAIGN, IL: HUMAN KINETICS

KRAUSE, J. (1994) (ED). COACHING BASKETBALL. MASTERS PRESS. INDIANÁPOLIS. USA

KROLL, W. (1982). COMPETITIVE ATHLETIC STRESS FACTORS, IN ATHLETES AND COACHES. IN. L. P. ZAICHKOWSKY, L. AND W. E. SIME. (EDS.). STRESS, MANAGEMENT FOR SPORT. RESTON VA: AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND DANCE

LORENZO, J. (1997). PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. BIBLIOTECA NUEVA. MADRID

MARTENS, R. ET AL (1989). EL ENTRENADOR. HISPANO EUROPEA. BARCELONA

- MASLACH, C. Y JACKSON, S. E. (1981). MBI: MASLACH BURNOUT INVENTORY. MANUAL PALO ALTO: UNIVERSITY OF CALIFORNIA. CONSULTING PSYCHOLOGY PRESS.
- MONTIEL, A. (1997). TREINADOR: TÉCNICO E FORMADOR. TREINO DESPORTIVO, JULHO 97, p. 11.
- ORTIZ-ACOSTA, R., BELTRÁN-JIMÉNEZ, B.E. INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA Y DESGASTE LABORAL EN MÉDICOS INTERNOS DE PREGRADO. EDUC MED 2011; 14 (1): 49-55
- OTERO, J.M., LUENGO, A., ROMERO, E. GÓMEZ, J.A. Y CASTRO, C. (1998). PSICOLOGÍA DE PERSONALIDAD. MANUAL DE PRÁCTICAS. BARCELONA: ARIEL PRACTICUM
- PALOU, P., BORRÁS, P. A., PONSETI, F. X., GARCÍA-MAS, A. Y CRUZ, J. (2003). COMPORTAMIENTO DE FAIR PLAY EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA. REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, 12(1), 81-91
- PALOU, P., BORRÁS, P. A., PONSETI, F. X., VIDAL, J. Y TORREGROSA, M. (2007). INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE FAIRPLAY EN FUTBOLISTAS CADETES. APUNTS: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES, 89, 15-22
- PELEGRÍN, A. Y GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. (2008). VARIABLES CONTEXTUALES Y PERSONALES QUE INCIDEN EN EL COMPORTAMIENTO VIOLENTO DEL NIÑO. EUROPEAN. JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY, (1-2)1, 5-20
- PERCZEK, R., CARVER, C.S., PRICE, A.A. & POZO-KADERMAN, C. (2000). COPING, MOOD AND ASPECTS OF PERSONALITY IN SPANISH TRANSLATION AND EVIDENCE OF CONVERGENCE WITH ENGLISH VERSIONS. JOURNAL OF PERSONALITY ASSESSMENT, 74, 63-87.
- PRATA, C. (1998). TREINADOR DE JOVENS. IDEAS, FORMAÇÃO, PROBLEMAS. TREINO DEPORTIVO. ANO 1, 3ª SERIE, OUTUBRO, PP. 15-20. PORTUGAL.
- ROBERTS, G.E. (1984), "TOWARD A NEW THEORY OF MOTIVATION IN SPORT: THE ROLE OF PERCEIVED ABILITY". DENTRO DE J. M. SILVA I R. S. WEINBERG (EDS.). PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF SPORT EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES (62) (6-13) PP. 214-228. CHAMPAIGN, ILLINOIS: HUMAN KINETICS.
- ROBERTS, G.E. Y TREASURE, D.E. (1995A) "ACHIEVEMENT GOALS, MOTIVATIONAL CLIMATE AND ACHIEVEMENT STRATEGIES AND BEHAVIORS IN SPORT", INTERNATIONAL JOURNAL OF SPORT PSYCHOLOGY, 26, PP. 64-80
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN EL DEPORTE. "APUNTES DEL MASTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE". C.O.E. Y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. Viladrich, C. Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 2006. Vol. 15, Núm. 2 pp. 263-278

Tutko, T.A., Richards, J.W. *Psicología del Entrenamiento Deportivo*. (1984) Madrid: Pila Teleña

74. Inteligencia emocional y psicología positiva en el enfermo de cáncer y su pareja: una revisión bibliográfica.

Ana Isabel Peinado Portero

Enrique J. Garcés de los Fayos Ruíz

Universidad de Murcia

1. Presentación

El diagnóstico del cáncer es una experiencia estresante y traumática que supone un gran impacto emocional modificando la dinámica familiar e imponiendo nuevas demandas. Sin embargo, tras el primer “shock” del diagnóstico, algunos pacientes manifiestan que la enfermedad ha supuesto un cambio positivo en sus vidas. Además, es frecuente escuchar que una reacción positiva al cáncer influye positiva y definitivamente en el pronóstico de la enfermedad. Vivir de forma positiva el cáncer y aprender de esta situación se relaciona directamente con el concepto de Inteligencia Emocional. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones han tratado los síntomas de depresión, estrés y ansiedad que genera el cáncer tanto en el enfermo como en la familia. Es por este motivo que nos planteamos llevar a cabo una revisión bibliográfica con el fin de conocer el papel que la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional tienen en la mejora de la Calidad de Vida de los enfermos de cáncer y la relación que puede existir con las habilidades emocionales de la pareja, alejándonos del enfoque basado en la psicopatología que ha dominado la literatura científica en los últimos años. Tras una revisión de las más de 500 publicaciones encontradas en PsycINFO en los últimos 20 años se llega a la conclusión que al mismo tiempo que se ha multiplicado por siete el número de publicaciones relacionadas con la calidad de vida del enfermo de cáncer y la pareja, existe un cambio de tendencia en la forma de abordar el papel de la pareja en la calidad de vida del enfermo de cáncer, pasando de un enfoque en el que predominaba la “angustia” a una visión más cercana al “enfrentamiento” y apareciendo en los últimos años conceptos como optimismo y crecimiento postraumático.

2. Introducción

El cáncer impone retos no sólo en el individuo diagnosticado con cáncer, sino también en su familia (Kim, 2008). Sin embargo, la mejora sustancial en los tratamientos y el

aumento en la esperanza de vida de los pacientes ha supuesto que se haya implantado en la sociedad la percepción de que mantener un estado de ánimo positivo es una variable fundamental para la calidad de vida del enfermo, incluso para su recuperación o supervivencia. Existen evidencias que apoyan esta relación. Por ejemplo, Greer, Morris y Pettingale (1990) en una investigación longitudinal encontraron que las pacientes de cáncer de mama que se habían enfrentado abiertamente a su enfermedad tras el diagnóstico, transcurridos quince años, habían tenido tasas de recaídas muy inferiores a aquellas pacientes que habían mostrado actitudes depresivas o fatalistas en los primeros momentos de la enfermedad.

Poner en el punto de mira en el estado de ánimo positivo en una enfermedad como el cáncer supone un cambio radical de perspectiva ya que hasta hace unos años, el cáncer estaba asociado con la depresión y la angustia de una enfermedad con pésimo pronóstico.

En la actualidad se habla incluso de Crecimiento Postraumático en los pacientes supervivientes. Esas experiencias positivas han sido descritas por pacientes en numerosas investigaciones como mayor sensación de propósito en la vida, mayor espiritualidad, relaciones más cercanas con los demás y cambio de prioridades vitales (Lechner, Zakowski, Antoni, Greenhawt, Block & Block, 2003; Urkuyo, Boyers, Carver y Antoni, 2005).

Tanto el estado de ánimo positivo como el Crecimiento Postraumático pueden asociarse a las aptitudes básicas de Inteligencia Emocional (IE) ya que los individuos con puntuaciones elevadas en Inteligencia Emocional muestran mejor ajuste psicológico, tanto en la vida cotidiana como en situaciones vitales que requieren mayores recursos de adaptación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), relacionándose al mismo tiempo con menores niveles de depresión (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera y Ramos, 2005) y mayor satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Algunas investigaciones ya han empezado a asociar IE y ajuste emocional al cáncer (Stanton, 2000).

Según algunas investigaciones podríamos considerar que el hecho de tener pareja supone una “ventaja” para enfrentarse a las enfermedades crónicas, entre ellas el cáncer. Reynolds y Kaplan (1990) encontraron que la gente casada de diferente edad y de ambos géneros se adapta mejor a la enfermedad crónica y tiene una calidad de vida más elevada que la gente soltera o sin pareja. Goodwin, Hunt, Key y Samet (1987) demostraron en su análisis a 27.779 pacientes de cáncer que los solteros tenían una

supervivencia mucho menor, eran diagnosticados en una etapa más avanzada de la enfermedad y la severidad del pronóstico no permitía un tratamiento. Este hecho podría estar relacionado también con las variables de Inteligencia Emocional ya que las personas que saben percibir, identificar y expresar emociones tienen unas relaciones de pareja más felices (Fitness, 2001). Por lo tanto, el apoyo de la pareja favorece también el desarrollo de respuestas de Crecimiento Postraumático (CPT) en casos de cáncer (Calhoun, 1999; 2000).

En resumen, es muy importante el estilo de afrontamiento que adopten ambos miembros de la pareja (Carey, 1999; Skerrett, 1998). Los dos se afectan entre sí mientras se adaptan a un diagnóstico de cáncer (Fagundes, Berg y Wiebe, 2012). Arden-Close, Moss Morris, Dennison, Bayne & Gidron (2010) afirman que cuando un miembro de la pareja tiene una enfermedad crónica, la comunicación acerca de la enfermedad es importante para el bienestar tanto del paciente como de su pareja. La investigación sugiere que el funcionamiento óptimo de pareja en respuesta a un diagnóstico de cáncer depende de la capacidad de una pareja para definir la experiencia como "nuestro problema" y crear una estructura de significado que proporciona la dirección para sus esfuerzos de afrontamiento (Skerrett, 2003). Gustavsson-Lilius (2012) encontró que el optimismo de la pareja predice la ansiedad del paciente.

Con el fin de comprobar cómo ha evolucionado en los últimos años la importancia de la relación entre el estado de ánimo (tanto propio del enfermo como de la pareja) con la calidad de vida durante la enfermedad, su pronóstico e incluso recuperación, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de los artículos, disertaciones y libros publicados en los últimos veinte años encontrados en la base de datos PsycINFO.

3. Metodología

3.1 Instrumentos

En el mes de marzo de 2013, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases de datos informatizadas de PsycINFO disponibles en acceso remoto desde el portal web de la Universidad de Murcia. Esta base de datos está elaborada por la American Psychological Association (APA) con cobertura internacional sobre publicaciones (artículos en revistas científicas, libros y Tesis) sobre Psicología y disciplinas afines.

3.2 Procedimiento

La búsqueda se llevó a cabo limitando el rango temporal a los últimos veinte años, desde enero de 1993 hasta enero 2013. Se escogió el año 1993 como fecha de inicio de la búsqueda de publicaciones por el hecho de tener como referencia un año de principios de la década de los noventa que supusiera un rango de años redondo (veinte años) y que nos permitiera tener una visión general de qué pasó anteriormente al origen de la Psicología Positiva, fechada por consenso en el año 2000, con la publicación del libro de Seligman y Csikszentmihalyi “Positive Psychology: An Introduction” (2000), hasta la actualidad.

No se limitó ningún otro aspecto (tipo de publicación, idioma, etc.). En cuanto a las Key Word se llevaron a cabo nueve análisis, siempre con parámetros incluyentes (AND) y con los términos en inglés por ser el idioma de referencia en PsycINFO. En la Tabla 1 pueden encontrarse las Key Word utilizadas y las entradas que reportó la búsqueda

KEY WORDS	Nº PUBLICACIONES
CANCER, COUPLES	512
CANCER, COUPLES, POSITIVE	84
CANCER, COUPLES, QUALITY OF LIFE	76
CANCER, COUPLES, QUALITY OF LIFE, POSITIVE	15
CANCER, COUPLES, EMOTIONAL INTELLIGENCE	0
CANCER, COUPLES, QUALITY OF LIFE, POSITIVE PSYCHOLOGY	0
CANCER, COUPLES, QUALITY OF LIFE, OPTIMISM	0
CANCER, EMOTIONAL INTELLIGENCE	9
CANCER, QUALITY OF LIFE, PSYCOLOGY POSITIVE	9

Tabla 1.- Nº de publicaciones por Key Words utilizadas

En cuanto a las exclusiones, finalmente se optó por excluir del estudio las publicaciones en otros idiomas (un total de 42) y las que tuvieran relación con el cáncer pediátrico al no ser objeto de estudio las relaciones de pareja entre los padres de niños enfermos si no las relaciones de pareja cuando uno de los dos está enfermo. En este caso se excluyeron 9 estudios más. También se excluyeron las publicaciones que no tuvieran el cáncer como enfermedad central. Así se excluyó una investigación que analizaba los problemas generales de los inmigrantes en Estados Unidos y once publicaciones que trataban otras enfermedades como el SIDA. Por lo tanto, finalmente se han revisado 449 estudios con las palabras clave “cáncer” y “parejas” de los 512 encontrados en un primer momento.

4. Análisis

Según el número de publicaciones

- Cáncer y pareja

Como podemos ver en la gráfica, el número de publicaciones con las Key Words “cancer” y “couples” ha ido aumentando exponencialmente desde el año 1993, habiéndose multiplicado por siete el número de publicaciones desde ese año hasta la actualidad.

Por lo tanto, comprobamos que el interés por el papel que juega la pareja en el transcurso de la enfermedad es cada vez más importante.

AÑO	Nº PUBLICACIONES	1999	12
		2000	18
		2001	15
		2002	14
		2003	16
		2004	31
		2005	31
		2006	28
		2007	36
		2008	43
		2009	47
		2010	47
		2011	59
		2012	60
		2013 (enero)	3
		TOTAL	512

Tabla 2.- Nº de publicaciones por año con las Key Words “cancer” y “couples”

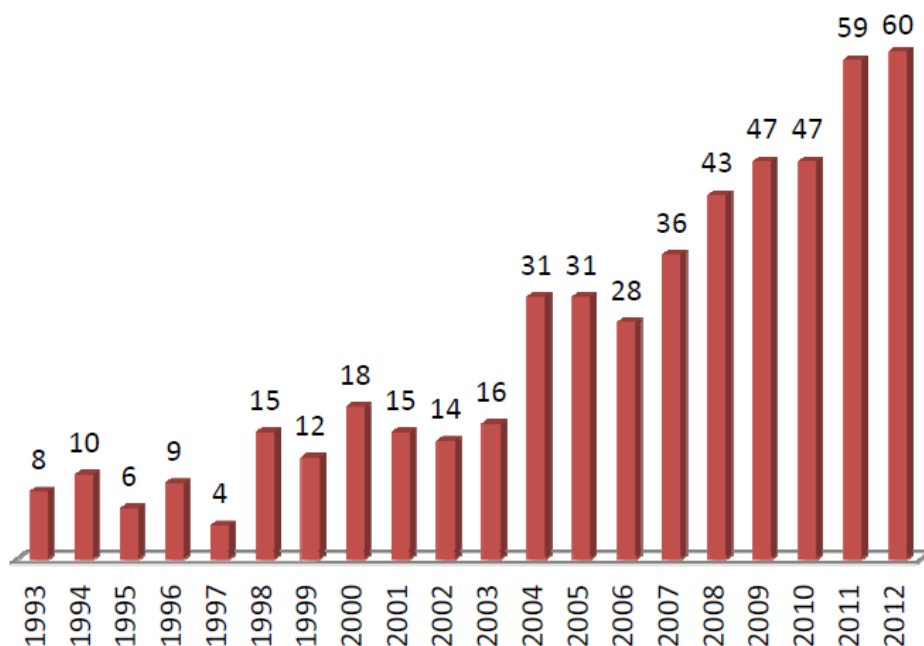


Gráfico 1.- nº de publicaciones por año con las key words “cancer” y “couples
- Cáncer, pareja y calidad de vida.

Si añadimos la palabra “Calidad de Vida” a la búsqueda podemos comprobar cómo el número de investigaciones que tratan de correlacionar este concepto con el cáncer y las relaciones de pareja también ha ido en aumento en los últimos años. En concreto, en los primeros diez años del intervalo de tiempo utilizado, se llevaron a cabo 15 publicaciones con estas KW, mientras que en los últimos diez años este número se ha multiplicado por cuatro, pasando a 61 el número de publicaciones encontradas.

AÑO	Nº PUBLICACIONES
1993	2
1994	0
1995	0
1996	1
1997	0
1998	0
1999	4
2000	3
2001	2
2002	1
2003	2
2004	4
2005	4
2006	3
2007	6
2008	12
2009	5
2010	10
2011	12
2012	5
TOTAL	76

Tabla 3.- Nº de publicaciones por año con las Key Words “cancer”, “couples” y “quality of life”

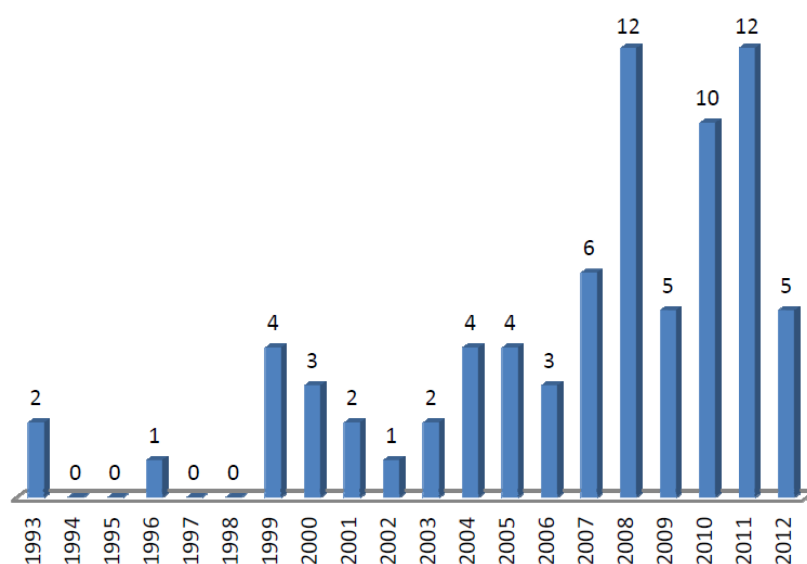


Gráfico 2.- nº de publicaciones por año con las key words “cancer”, “couples” y “quality of life”
- Cáncer, pareja y positivo

AÑO	Nº PUBLICACIONES
1993	1
1994	0
1995	1
1996	1
1997	1
1998	3
1999	1
2000	0
2001	2
2002	5
2003	4
2004	4
2005	3
2006	7
2007	8
2008	8
2009	8
2010	8
2011	9
2012	10
TOTAL	76

Tabla Nº 4 de publicaciones por año con las Key Words “cancer”, “couple” y “positive

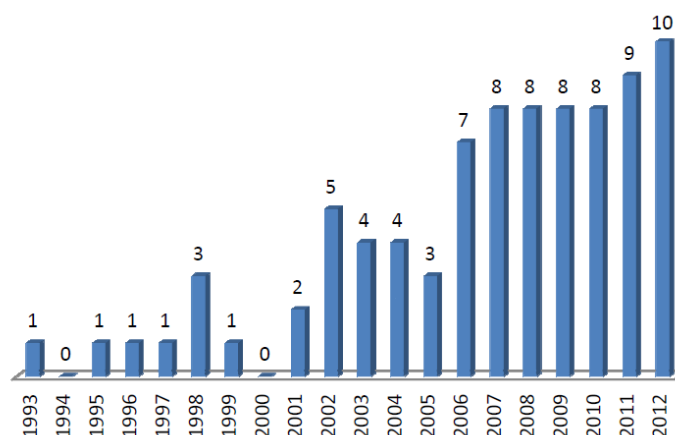


Gráfico 3.- nº de publicaciones por año con las key words “cancer”, “couple” y “positive”

- Según el tipo de publicación

En cuanto al tipo de publicaciones vemos como predominan los artículos en revistas científicas (445) frente a las Tesis Doctorales o Disertaciones (dissertations) y los libros.

TIPO DE PUBLICACIÓN	Nº PUBLICACIONES
REVISTAS	445
LIBROS	44
TESIS	54

Tabla 5.- N° de publicaciones según el tipo de publicación

- Según el idioma

Como hemos comentado anteriormente, el idioma fue uno de los elementos de exclusión, analizándose únicamente los artículos en inglés como idioma de origen. Así pues, fueron excluidas 42 publicaciones.

IDIOMA	Nº PUBLICACIONES
INGLÉS	473
FRANCÉS	20
ALEMÁN	9
ESPAÑOL	6
HOLANDÉS	4
HÚNGARO	1
TURCO	1
JAPONÉS	1

Tabla 6.- N° de publicaciones según su idioma de origen

- Según el grupo de edad

Al no ser excluyentes, la suma total de publicaciones es 541. En la siguiente tabla ya no estaban recogidos los grupos de edad de infancia y adolescencia, ya que al centrar nuestro interés en cómo la relación de pareja influye en la calidad de vida del enfermo se ha contado con los mayores de 18 años.

IDIOMA	Nº PUBLICACIONES
ADULTOS JÓVENES (18 A 29 AÑOS)	82
ADULTOS (30 A 39 AÑOS)	121
MEDIANA EDAD (40 A 64 AÑOS)	173
MAYORES DE 65 AÑOS	140
ADULTOS MUY VIEJOS (MÁS DE 85 AÑOS)	25

Tabla 7.- N° de publicaciones según el grupo de edad de la muestra

- Según las revistas

La revista con más publicaciones en Psycho publicaciones, seguida por Journal of Sexual Medicine con 18. El motivo por el cual esta revista es la segunda con más publicaciones se debe a que una de las temáticas más analizada es la respuesta y la adaptación sexual al cáncer de próstata y al cáncer de mama, como veremos en el siguiente apartado. Con trece publicaciones aparecen las revistas “Families, Systems & Health”, “Family Systems Medicine”, “Psycho- oncologie” y “Revue francophone de Psycho-oncologie”.

- Según el género de la muestra

Analizando el género de la muestra de enfermos de cáncer podemos comprobar cómo, a pesar de estar muy igualado, predomina el número de mujeres con cáncer. Esto es debido a que el tipo de cáncer más analizado, como veremos a continuación, es el cáncer de mama.



Gráfico 4.- n° de publicaciones por año según el género de la muestra

Según el tipo de cáncer

En cuanto al tipo de cáncer, el más habitual en las publicaciones analizadas ha sido el cáncer de pulmón, seguido de los cánceres de próstata y pulmón. Esta distribución corresponde con el dato de prevalencia de los tipos de cáncer en la población. Según datos del Proyecto GLOBOCAN (2008), que proporciona estimaciones de incidencia, prevalencia y mortalidad de los principales tipos de cáncer en 184 países, los tipos de cáncer con mayor incidencia en los hombres en países desarrollados son el de Próstata, Pulmón y el cáncer colorectal, mientras que en las mujeres los tipos de cáncer con mayor incidencia son mama, colorectal y pulmón (por ese orden).

TIPO DE CÁNCER	Nº PUBLICACIONES
MAMA	168
PRÓSTATA	14
PULMÓN	14
LINFOMA	2
TUMOR CEREBRAL	4
LEUCEMIA	4

Tabla 8.- Nº de publicaciones según el tipo de cáncer de la muestra

Según la temática:

En cuanto a la temática principal del artículo, podemos comprobar las diferencias encontradas en los diferentes rangos por año de publicación. Para este análisis se han dividido los años de publicación revisados en tres grupos de 6 años cada uno (del 1993 al 1999, del 2000 al 2006 y del 2007 hasta 2013). Podemos comprobar cómo en el primer ciclo, el tema sobre el que más se publicó fue el de la Angustia o Distress (con un 22% sobre el total de publicaciones de ese periodo), mientras que no existió ningún artículo que tratara el tema del Optimismo o del Crecimiento Postraumático. En el segundo periodo (del 2000 al 2006) el tema con más publicaciones correspondió a la Terapia (17% del total), mientras que en el último periodo, el tema con más publicaciones es el de los Patrones de Comunicación (16% del total). En estos últimos años aparece un aumento significativo de las temáticas relacionadas con la Psicología Positiva (optimismo y crecimiento postraumático) así como los estudios sobre la calidad de la relación de pareja (que han pasado de un 2% del total a un 7%).

En cuanto a los temas que han bajado en su porcentaje de aparición respecto del total de los rangos de edad analizados, encontramos que bajan significativamente los temas relacionados con la etapa terminal (en consonancia con el aumento de la esperanza de vida de los pacientes con cáncer), y el apego (que baja del 5% del total de publicaciones del primer periodo al 2% en el último periodo). Baja también de manera muy significativa el tema relacionado con el ajuste y la satisfacción marital (que baja del 10% del total de publicaciones en el primer periodo al 3% en el último periodo).

TEMA	1993-1999	2000-2006	2006-2012
AJUSTE MARITAL	10	4	12
ANGUSTIA	22	33	87
PROBLEMAS SEXUALES	7	14	39
PATRONES DE COMUNICACION	11	33	70
ETAPA TERMINAL	4	4	10
SUPERVIVENCIA	2	5	12
DEPRESIÓN	11	20	48
ESTRÉS	9	26	48
TERAPIA	8	35	74
CRECIMIENTO POSTRAUMATICO	0	6	16
OPTIMISMO	0	0	1
APEGO	5	3	8
CALIDAD DE LA RELACION DE PAREJA	2	8	32
SATISFACCIÓN MARITAL	10	12	17

Tabla 9.- N° de publicaciones según la temática principal y el año de publicación

5. Conclusiones y discusión

Ha ido aumentando exponencialmente el número de investigaciones que se ocupan del cáncer y la calidad de vida, multiplicando por siete el número de publicaciones que unen las Key Word “cáncer” y “pareja” desde el año 1993 hasta 2013 y por cuatro si además, se incluye el término “calidad de vida”.

Sin embargo, las relaciones entre el cáncer y la pareja con la psicología positiva son todavía muy escasas. A pesar del enorme auge que en los últimos años ha tenido tanto el concepto de Psicología Positiva como el de Inteligencia Emocional y las correlaciones encontradas por algunos autores entre estos conceptos y la calidad de vida de los enfermos de cáncer, la investigación es todavía muy incipiente, y si incluimos la variable de cómo la propia inteligencia emocional de la pareja puede afectar a la calidad de vida del enfermo, los hallazgos son inexistentes.

Hagedoon (2008) lleva a cabo el único meta-análisis encontrado en los más de 500 artículos del periodo analizado. Concluye que los niveles individuales de angustia estaban más determinados por el género del paciente (en concreto, por el hecho de ser mujer) que por el papel que jugaba su pareja. Este autor no encontró una relación significativa entre el paciente y el malestar de la pareja. Incluso apunta que la atención debería dirigirse a factores distintos de cáncer como responsables directos de la angustia en estas parejas más que el hecho de padecer la enfermedad.

Sin embargo, de entre los artículos analizados no se pueden extraer conclusiones determinantes en cuanto a cómo la variable género (tanto del paciente como de la pareja) influye en la adaptación de la enfermedad. Además, de no existir relación (como parece apuntar Hagedoon) entre el cáncer y las variables emocionales tanto del enfermo como de la pareja, no se podrían establecer conclusiones sobre cómo éstas afectan a la calidad de vida del enfermo, como han encontrado numerosos estudios.

Encontrándonos ante una enfermedad donde la variable emocional es tan importante como han concluido muchas investigaciones, creemos fundamental que se investigue la relación entre los conceptos de Psicología Positiva (optimismo y crecimiento postraumático fundamentalmente) e Inteligencia Emocional tanto del enfermo de cáncer como de su pareja, con la calidad de vida del paciente.

Si averiguamos tal relación, la intervención con la pareja para prepararse emocionalmente ante el hecho de enfrentarse con una enfermedad cuando menos larga y con muchas exigencias emocionales, puede ser fundamental. Como apunta Baider (1999) proporcionar más apoyo a los cónyuges de los pacientes podría disminuir el

nivel de angustia tanto de los cónyuges como del paciente. Feldman (2002) señala que las parejas son a menudo descuidadas o ignoradas por los profesionales de la salud quienes se centran principalmente en las preocupaciones y necesidades de los pacientes. El propio Feldman encontró una relación positiva entre el apoyo emocional de la pareja y la adaptación a la enfermedad del paciente.

Investigaciones más recientes han demostrado que el optimismo de la pareja al inicio del estudio predecía la ansiedad del paciente durante el seguimiento. La mejora de las expectativas optimistas de futuro reducían el distress tanto del paciente como de la pareja (Gustavsson-Lilius, 2012). Kerenyi (2008) también identifica el optimismo como uno de los posibles factores de protección que ayudan a mejorar la calidad de vida de las mujeres con cáncer de mama junto con el bienestar espiritual, el afrontamiento activo y la búsqueda de beneficio. Gorin (2010) plantea los pasos a seguir en el desarrollo de una teoría que postule la intersección entre la psicología de la salud, la psicología positiva y el cáncer. Según el autor, esta área de investigación se vería reforzada por estudios que incorporen la supervivencia, la salud relacionada con la calidad de vida y el bienestar utilizando registros objetivos. Otras investigaciones apuntan al estilo en el que la pareja ofrece apoyo. Por ejemplo, Kuijer (2000) encontró que la manera en la que la pareja da apoyo estaba relacionada con el bienestar del paciente y satisfacción de la relación. Los pacientes con cáncer reportaron más angustia y menos sentimientos de control cuando sus parejas eran más sobreprotector mientras que evaluaron la relación con su pareja de manera más positiva cuando sus parejas ofrecían un apoyo más activo. Los resultados sugieren que la gestión emocional que la pareja lleva a cabo durante el transcurso de la enfermedad juega un papel importante en la adaptación de los pacientes con cáncer y que las intervenciones destinadas a las parejas puede ser una manera eficaz de reducir el malestar psicológico del enfermo, aumentando su calidad de vida.

6. Referencias

- ARDEN-CLOSE, E., MOSS-MORRIS, R., DENNISON, L., BAYNE, L. & GIDRON, Y. (2010). «The couples' illness communication scale (cics): development and evaluation of a brief measure assessing illness-related couple communication». *British journal of health psychology*, 15 (3), 543–559. DOI: 10.1348/.
- BAIDER, L. L., & DENOUR, A. K. (1999). « Psychological distress of cancer couples: a levelling effect ». *New trends in experimental & clinical psychiatry*, 15(4), 197-203.

- CALHOUN, L.G. & TEDESCHI, R.G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: a clinician's guide*. MAHWAH, N.J.: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES PUBLISHERS
- CALHOUN, L.G. & TEDESCHI, R.G. (2000). *Early Posttraumatic Interventions: Facilitating Possibilities for Growth*. En J.M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives*. Springfield, IL: C. C. Thomas.
- CAREY, M.S. (1999). «Coping styles of breast cancer patients and spouses: The effect on patients' psychological well-being and quality of life». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*; 59(9B): 507
- FAGUNDES, C. P., BERG, C. A. & WIEBE, D. J. (2012). «Intrusion, avoidance, and daily negative affect among couples coping with prostate cancer: A dyadic investigation». *Journal of Family Psychology*, 26 (2), 246-253. doi: 10.1037/a0027332
- FELDMAN, B. (2002, JANUARY). «The influence of relational factors on men's adjustment to their partners' newly diagnosed breast cancer». *Dissertation Abstracts International Section*.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2006). «Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context». *Psicothema*, 18 (supl.), 72-78.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RAMOS, N. & EXTREMERA, N. (2001). «Inteligencia Emocional, Supresión Crónica de Pensamientos y Ajuste Psicológico». *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., SALOVEY, P., VERA, A., EXTREMERA, N. & RAMOS, N. (2005). «Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107. Recuperado de <http://www.ehu.es/pswparod/pdf/articulos/berrocal1801.pdf>
- FITNESS, J. (2001). EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTIMATE RELATIONSHIPS. En J. Ciarrochi, & J.P., Forgas (Eds.) *Emotional Intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 98-112). Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- GOODWIN, J.S., HUNT, W.C., KEY, C.R. & SAMET, J.M. (1987). «The effects of marital status on stage, treatment and survival of cancer patients». *JAMA*, 21, 3125-3130
- GORIN, S. (2010). «Theory, measurement, and controversy in positive psychology, health psychology, and cancer: Basics and next steps». *Annals Of Behavioral Medicine*, 39(1), 43-47. doi:10.1007/s12160-010-9171-y
- GREER S, MORRIS T. & PETTINGALE KW. (1990). «Psychological response to breast cancer and 15 year outcome». *Lancet*, 335, 49-50. DOI: 10.1016/0140-6736(90)90173-3

- GUSTAVSSON-LILIUS, M., J. JULKUNEN, P. KESKIVAARA, J. LIPANEN, AND P. HIETANEN. 2012. «Predictors of distress in cancer patients and their partners: The role of optimism in the sense of coherence construct». *Psychology & Health* 27, no. 2: 178-195.
- HAGEDOORN, M., SANDERMAN, R., BOLKS, H. N., TUINSTRA, J., & COYNE, J. C. (2008). «Distress in couples coping with cancer: A meta-analysis and critical review of role and gender effects». *Psychological Bulletin*, 134(1), 1-30. doi:10.1037/0033-2909.134.1.1
- KERENYI, L. (2008). «A structural analysis of the impact of breast cancer on positive and negative domains of quality of life». *Dissertation Abstracts International*, 68,
- KIM, Y., Y DADA, BA (2008). «La calidad de vida de los cuidadores familiares de sobrevivientes de cáncer: A través de la trayectoria de la enfermedad». *Cáncer* , 112 (11, Suppl), 2556-2568. doi: 10.1002/cncr.23449
- KUIJER, RG, YBEMA, JF, BUUNK, BP, DE JONG, G., THIJIS BOER-, F., & SANDERMAN, R. (2000). «La participación activa, buffering de protección, y la sobreprotección: Tres formas de dar apoyo en la pareja de los pacientes con cáncer». *Revista de Psicología Social y Clínica* , 19 (2), 256-275. doi: 10.1521/jscp.2000.19.2.256
- LECHNER S., ZAKOWSKI S., ANTONI M., GREENHAWT, M., BLOCK, K., & BLOCK P. (2003). «Sociodemographic and disease- related variables influence benefit finding in cancer patients? » .*Psycho-Oncology*, 12 (5), 491-499. DOI: 10.1002/PON.671
- PISTRANG, N., & BARKER, C. (1995). «The partner relationship in psychological response to breast cancer». *Social Science & Medicine*, 40(6), 789-797. doi:10.1016/0277- 9536(94)00136-H
- REYNOLDS, P. & KAPLAN, G.A. (1990). «Social connections and risk for cancer: Prospective evidence from the Alameda County study». *Behavioral Medicine*, 16, 101-110.
- SELIGMAN, M.E.P. Y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). «Positive Psychology: An Introduction ».. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14
- SKERRETT, K. (1998). «Couple adjustment to the experience of breast cancer ».*Families, Systems and Health*, 16 (3), 281-298. DOI: 10.1037/H0089855
- SKERRETT, K. (2003). «Couple dialogues with illness: Expanding the 'we'». *Families, Systems, & Health*, 21(1), 69-80. DOI:10.1037/H0089503.
- STANTON, A. L., DANOFF-BURG, S., CAMERON, C. L., BISHOP, M., COLLINS, C.A., KIRK, S. B., SWOROWSKI, L. A. & TWILLMAN, R. (2000). «Expressive coping predicts

psychological and physical adjustment to breast cancer». Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68 (5), 875-882. DOI: 10.1037/0022-006X.68.5.875

URKUYO K.R., BOYERS A.E., CARVER C.S., & ANTONI M.H. (2005). «*Finding benefit in breast cancer: Relations with personality, coping, and concurrent well-being*». *Psychology & Health, 20 (2), 175-192. DOI: 10.1080/08870440512331317634*

75. Adaptación del programa “aulas felices” para su aplicación en el aula penitenciaria de Daroca , a través del proyecto: “Educación para la felicidad”

Iñaki Pérez Aznar

Profesor de Secundaria I.E.S María Moliner

Diana Aristizábal Parra

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

Este artículo parte del interés por conocer las fortalezas más desarrolladas en un grupo de internos de edad adulta en el centro penitenciario de Daroca, los cuales asisten a los cursos más avanzados (de 1º a 4º de enseñanza secundaria para adultos y acceso a ciclos formativos de grado superior). Para ello fue necesario adaptar el Cuestionario Breve de Fortalezas Personales VIA, con el objetivo de medir el grado en que los internos del C.P de Daroca poseen cada una de las 24 fortalezas clasificadas por el *Values in Action Institute* – VIA (Seligman y Peterson, 2003). A su vez se pasó dicho cuestionario-VIA al grupo de docentes que les imparten clase; de esta forma se ha podido hacer una comparativa de semejanzas y diferencias entre las fortalezas de ambos grupos.

A partir de los resultados obtenidos, se opta por seleccionar las 2 fortalezas más desarrolladas y la que menos; todo ello desde la perspectiva de la Psicología Positiva. Con las fortalezas seleccionadas se propone una adaptación de las actividades del Programa “Aulas Felices”, que permitan seguir desarrollando estas fortalezas personales, y posteriormente una vez aplicado el programa, se valorará si éste ha sido útil en la capacitación de estos internos para que puedan “desplegar” al máximo sus aspectos positivos (fortalezas personales), y así potenciar su integración y bienestar social.

Este Proyecto surge de la colaboración entre profesionales del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y la el Área cultural del centro penitenciario de Daroca (Zaragoza), con el objetivo de realizar el Proyecto “Educación para la Felicidad”.

Palabras clave: Psicología positiva, Programa “Aulas Felices”, Internos penitenciarios, Docentes ESPA, Fortalezas, Cuestionario VIA.

Abstract

This article is of interest to know the strengths more developed in a group of internal adulthood in prison Daroca, who attend more advanced courses (from 1st to 4th year of secondary education for adults and access to training cycles higher grade). This involved adapting the Brief Questionnaire of Personal Strengths VIA, with the aim of measuring the extent to which internal CP Daroca each have strengths of 24 ordered by the Values in Action Institute - VIA (Seligman and Peterson, 2003). In turn passed the questionnaire-VIA group class teachers taught them, in this way it has been possible to make a comparison of similarities and differences between the strengths of both groups. From the results, we choose to select the two most developed strengths and the least, all from the perspective of positive psychology. With the strengths fit selected program activities "Happy Classrooms" in order to further develop these personal strengths, and then the program once implemented, will evaluate whether it has been useful in the training of these inmates so they can "deploy" to maximum positive aspects (personal strengths), and thus enhance their integration and social welfare.

This project is a collaboration between the Department of Professional Educational Sciences of the Faculty of Education at the University of Zaragoza and the cultural area of the prison of Daroca (Zaragoza), with the goal of completing the project "Education for happiness".

2. Introducción teórica.

En la década de los años noventa cobra fuerza en los Estados Unidos, a través de los estudios realizados por Seligman (Universidad de Pennsylvania), la Psicología Positiva; este enfoque se caracteriza por estudiar los aspectos más positivos del ser humano, sus fortalezas; centrando la atención en la búsqueda de las bases psicológicas del bienestar y la felicidad, los rasgos que nos permiten superar con éxito situaciones vitales difíciles, o la aplicación de estrategias efectivas para potenciar cualidades positivas como el optimismo, la satisfacción vital o las emociones positivas en nuestras vidas. La psicología positiva tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de enfermedades mentales. La concepción actual de la psicología está más

centrada en los aspectos patológicos de enfermedad, mientras que la psicología positiva focaliza en el desarrollo de competencias personales y en la prevención.

Desde este enfoque, se pretende diseñar programas de intervención y técnicas dirigidas a desarrollar y potenciar los recursos (fortalezas) que las personas poseen. El impacto de estos desarrollos no sólo tendrá efectos positivos individuales, sino que también pretenden un impacto social. Las experiencias de la aplicación de estos programas en educación están siendo cada vez más numerosas. En Aragón contamos con la experiencia piloto del Programa “Aulas Felices”, del que se hablará posteriormente.

En el ámbito Penitenciario esta necesidad de proveer una formación integral es, si cabe, aún más importante. En los últimos años se ha estado revisando la forma en que las Instituciones Penitenciarias desarrollan la reinserción y rehabilitación de los reclusos, tal es así que en el 2007 se llevó a cabo una Resolución sobre la educación en los establecimientos penitenciarios, aprobada en el 5º Congreso Mundial Internacional de Educación (Berlín, 2007). En la que se plantea que el acceso a la educación en los establecimientos penitenciarios debería incluir además de los contenidos reglados (educación básica para adultos, educación profesional acreditada, actividades creativas y culturales, educación física y deportes), otros temas relativos a la educación social y emocional, ya que se consideran imprescindibles para la reinserción antes y después de la puesta en libertad (Education International, 2007).

En este estudio además se ha planteado el interés de conocer las fortalezas de internos y docentes, con el objetivo de comparar los resultados; y a efectos prácticos, en primer lugar: familiarizar a los docentes con el Programa “Aulas Felices” y la Psicología Positiva, desde un lugar vivencial y no meramente teórico. Así como poder establecer una intervención desde una perspectiva globalizadora, que incluya a la comunidad educativa, y que por tanto, potencie el trabajo que se realizará al dotar a los internos de las competencias personales y sociales necesarias para favorecer su inserción social, así como facilitar estrategias desde la psicología positiva, para los docentes que están en contacto directo con los internos y favorecer así una mejora en la relación docente-estudiante.

2.1 Aproximación al Programa “Aulas Felices”

El Programa “Aulas Felices”⁸² está firmemente basado en sólidos fundamentos científicos de la Psicología Positiva, ha sido elaborado por el Equipo SATI, vinculado al C.P.R. “Juan de Lanuza”, y constituye una valiosa herramienta para trabajar en las aulas las Competencias Básicas, la Acción Tutorial y la Educación en Valores, con alumnos de 3 a 18 años (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Se trata de un Programa con visión integradora y adaptado a la realidad del sistema educativo actual en España, además está disponible para su utilización por parte del profesorado, de modo libre y gratuito. En este estudio, se plantearía la adaptación del Programa a la población adulta, con los condicionantes de estar privados de libertad.

Los dos ejes principales del programa, y que nacen de las áreas de trabajo impulsadas desde la Psicología Positiva, son: la atención plena y la educación de las fortalezas personales.

2.1.1 Atención Plena

La atención plena o mindfulness es una actitud permanente de conciencia y calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente. Existen diversidad de técnicas dirigidas a desarrollar la atención plena. Y están siendo ampliamente estudiados sus beneficios a nivel psicológico, médico, educativo, etc.

Arguís y col. (2010) recomiendan su uso ya que ha sido estudiando cómo la práctica de la atención plena permite activar y fortalecer diversas regiones cerebrales que son las encargadas de modificar la conducta y los hábitos mentales de las personas.

Para estos autores, la atención plena no sólo es el uso de técnicas de relajación y concentración, sino que va más allá, es toda una filosofía de vida que nos conecta con el presente.

2.1.2 Fortalezas Personales

Una de las áreas de desarrollo más importantes de la entro de la Psicología Positiva, es la investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad y una fundamentada teoría sobre las fortalezas personales

Algunos autores como Seligman y Peterson, han elaborado amplios estudios sobre las fortalezas y los perfiles psicológicos. Una de las principales características del Programa

⁸² AULAS FELICES: <http://catedu.es/psicologiapositiva>

“Aulas Felices” es la correlación teórica realizada entre estas fortalezas y las competencias básicas en educación.

COMPETENCIAS	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	SOCIAL Y CIUDADANA	APRENDER A APRENDER
Fortalezas Personales	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Valentía Perseverancia Vitalidad Modestia Prudencia Autocontrol Apreciación de la belleza Esperanza Sentido del humor Espiritualidad	Perspectiva Integridad Amor Amabilidad Inteligencia social Ciudadanía Sentido de la justicia Liderazgo Capacidad de perdonar Gratitude	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Perspectiva Perseverancia Ciudadanía Autocontrol

Fuente: Revista del Museo Pedagógico de Aragón 6_07 (En:

[http://aragoneduca.museopedagogicodearagon.com/content/files/magazine_6_07_programaaulasfelices.p
df\)](http://aragoneduca.museopedagogicodearagon.com/content/files/magazine_6_07_programaaulasfelices.pdf)

2.2 El diagnóstico de las Fortalezas personales: Cuestionario VIA

A través de Centro Virtual de Psicología Positiva

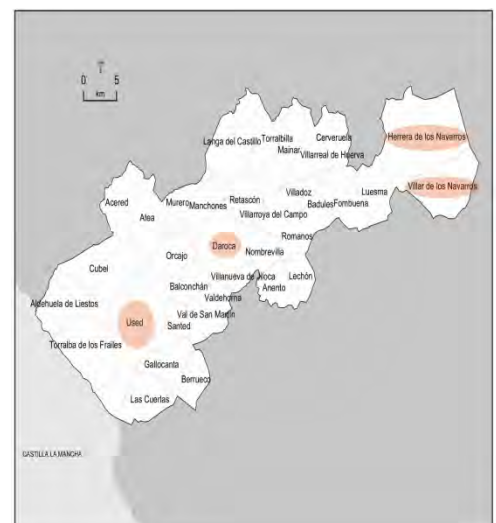
(<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu>), se pueden encontrar diversos recursos sobre Psicología Positiva. En esta página, se encuentran alojados algunos de los test que Seligman y su equipo han elaborado desde el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania, para conocer (en línea y de forma gratuita) las 24 fortalezas clasificadas desde la Psicología Positiva (Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S y Salvador M^a, 2010).

El VIA (*Inventory of Strength*) traducido al castellano como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales, es un cuestionario que en su versión reducida consta de 24 ítems tipo escala líkert con 5 posibles respuestas cada uno.

2.3 Contextualización del Centro Penitenciario de Daroca.

El centro penitenciario de Daroca, se encuentra dentro de la Comarca “Campo de Daroca” situada en la parte SO de la Provincia de Zaragoza, concretamente en la Ctra. Nombrevilla, s/n; 50360 - Daroca (Zaragoza).

El Centro penitenciario de Daroca tiene una estructura modular, contando con 6 módulos. Las actividades



escolares se desarrollan en un departamento común o Área Cultural; además dispone de Enfermería, Polideportivo, Salón de Actos, Talleres etc.

El Centro alberga aproximadamente a unos 550 internos. En la actualidad el 60% de los reclusos son extranjeros, principalmente procedentes de países Africanos (Marruecos y Argelia) y Sudamericanos, aunque las nacionalidades representadas son 45.

La población reclusa se compone principalmente de internos penados, mayores de 25 años y clasificados en Segundo Grado de Tratamiento. Los menores de 25 años son los menos numerosos en su censo, estando también en su mayoría, clasificados en dicho grado. Cabe destacar la gran movilidad de esta población, ya que tienen asuntos judiciales en diversas poblaciones, continuas salidas al hospital y traslados por otros motivos.

2.4 El aula habilitada penitenciaria.

Las aulas penitenciarias se sitúan dentro del Área Cultural. Disponen de once aulas, distribuidas en dos plantas, y de una Biblioteca que posee un fondo bibliográfico de más de seis mil volúmenes. Las once aulas se distribuyen de la siguiente forma: siete aulas destinadas a enseñanza de Primaria y Secundaria, aula de Informática, sala de proyección de medios audiovisuales y aula de Taller de Manualidades. Actualmente se ocupan todos los espacios físicos en actividades culturales, educativas, ocupacionales y terapéuticas quedando a disposición del profesorado cinco aulas, dos son de tamaño reducido, que condicionan el número de alumnos.

Su Equipo Docente está compuesto por cinco maestros-as de Primaria, además de cuatro profesores de Educación Secundaria, uno de ellos responsable del ámbito de Comunicación (Lengua, Inglés y Sociedad), y el otra profesora, responsable del ámbito Científico – Tecnológico (Matemáticas, y Ciencias de la Naturaleza).

Teniendo en cuenta las necesidades que se dan en el Centro Penitenciario de Daroca se ha priorizado en el interés de aquellos internos que quieren conocer nuestro idioma, puesto que como he comentado antes la gran mayoría son extranjeros y muchos de ellos desconocen el Castellano. En nuestro caso, para poder llevar a cabo nuestra investigación seleccionamos a diecisiete internos varones de edades comprendidas entre 26 y 50 años respectivamente, con un nivel educativo de ESPA (Enseñanza secundaria para adultos) y alumnado de acceso a ciclos formativos de grado superior.

Desde la Dirección General de Instituciones Penitenciarias se fomenta la alfabetización, la formación básica y el español para extranjeros. En esta línea la reciente Ley de

Educación Permanente de Aragón en su artículo 3 también da preferencia a este tipo de alumnado.

Según la Ley Orgánica General Penitenciaria en sus artículos 55 y 56 así como el Real Decreto que la desarrolla en sus artículos 118 a 122 establecen como prioritario la formación y educación de los internos resaltando la atención a los niveles más básicos como la enseñanza del idioma castellano para los internos extranjeros.

2.5 La población reclusa y la justificación de la adaptación y aplicación del Programa “Aulas Felices”

A nivel legislativo los Centros Penitenciarios deben propiciar la reinserción social, a través de un desarrollo integral: *“Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la Ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad”*. - Constitución Española. Artículo 25.2

Tal como plantean los últimos estudios llevados a cabo por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2010), España tiene una de las tasas más elevadas de población reclusa de Europa, con 153,6 reclusos por cada 100.000 habitantes. A finales de 2009, había en las cárceles españolas 76.090 internos, a los que hay que sumar los sancionados a penas alternativas. *El perfil mayoritario de la población penitenciaria está representado por personas que han vivido en ambientes deprimidos, tienen escasa formación y no poseen cualificación profesional ni habilidades sociales*, conocer el perfil que tienen los reclusos permite poder diseñar las estrategias más adecuadas para afrontar con eficacia su rehabilitación e inserción social que plantea la ley.

La educación es uno de los objetivos prioritarios del sistema penitenciario español. La Ley Orgánica de Educación 2/2006 concede gran importancia a la educación de adultos, al aprendizaje permanente y a la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, (Art 5). En concreto, se establece que a los internos en instituciones penitenciarias se les debe garantizar el acceso a la educación de personas adultas (Art. 66.6). A finales de 2009, se

calcula que cerca de 700 profesionales de la docencia -entre maestros, profesores de secundaria, tutores de bachillerato, profesores de ciclos formativos y tutores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)- impartían clase en los centros penitenciarios (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias).

Casi todos los reclusos cuentan con algunos obstáculos en esta transición y es clave prepararles a través de medidas prácticas que les ayuden en su reingreso a la sociedad. No basta con estar preparado a través de una ocupación, será necesario dotarle de habilidades sociales que le permitan mejorar su empleabilidad, resolver adecuadamente los conflictos y controlar su impulsividad. En definitiva, hacerle socialmente competente (Sutton, P. (Ed.), 1995). El contexto penitenciario guarda grandes diferencias con la vida en libertad (Sancha, V. y Miguel, J., 1985), por lo que es imprescindible dotarle de recursos y habilidades personales para relacionarse con los demás fuera de la cárcel. En este sentido, la educación es el ámbito idóneo de construcción de la persona, su sistema de creencias, sus criterios de valor, sus emociones, sus procesos cognitivos y su manera de comportarse ante sí mismo y con los demás.

Como indica Colom (1.991), debemos considerar los espacios y climas sociales en tanto que con facilitadores o inhibidores de efectos educativos, en ámbitos de intervención pedagógica. Así, las aulas de los centros penitenciarios pueden ser considerados lugares que se deben aprovechar para realizar intervenciones pedagógicas creando un clima facilitador de este tipo de intervenciones, a través de las cuales se trabajen otros aspectos relacionados con el aprendizaje, pero sobretudo con las competencias sociales y personales.

2.6 Comparación con otros Programas similares

Dentro de las experiencias similares a ésta, encontramos algunas afines a la Psicología Positiva, como aquellas basadas en la Inteligencia Emocional para prevenir las conductas violentas o como un Programa en centros penitenciarios, aplicación de la resolución positiva de los conflictos, et.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002) realizaron un estudio sobre la Inteligencia Emocional como factor protector de conductas problema en el aula como la violencia y la impulsividad. Sus hallazgos permiten extrapolar estos datos a la población reclusa, ya que los autores se centraron en conductas disruptivas y violencia, aspectos que

encontramos muchas veces ligados a las características personales de los propios reclusos.

En esta línea y aplicado al contexto penitenciario, se llevó a cabo un estudio por Filella, Soldevila, Cabello, Bergua, Morell, y Farré. (2008), con el propósito de evaluar la incidencia que, sobre un grupo de internos de un centro penitenciario, tuvo la aplicación de un programa de educación emocional para la mejora de la conciencia y la regulación emocional. Se pretendía ofrecer a los internos estrategias de regulación emocional que les fueran útiles en el centro penitenciario y a su vez les facilitaran su futura inclusión social. teniendo como resultado que la mayoría de ítems del cuestionario aplicado al grupo experimental mejoran después de formarse, a la vez que los implicados valoraron positivamente el programa.

Otra experiencia afín, es la que se desarrolló en Centros Penitenciarios de Madrid (Gruben Burmeister, 2011), en los que se aplicó un Programa de Gestión positiva de conflictos cotidianos. Estas intervenciones se desarrollaron desde un ámbito sociocomunitario con el objetivo de ayudarles a prevenir y paliar situaciones de conflictividad derivadas de las condiciones de vida y relación interpersonal que el propio ámbito genera. Está basado en la psicología positiva, la mediación y la convivencia intercultural. Con este proyecto se ha pretendido dotar a las personas reclusas de las herramientas y filosofía de la mediación a fin de que puedan, por ellas mismas, gestionar sus conflictos cotidianos. Este proyecto ha recibido dos premios, uno internacional, otorgado por el Foro Mundial de mediación, celebrado en Agosto de 2011 en Toluca – México como “Proyecto exitoso de alcance global” y uno nacional otorgado por la AMM (Asociación Madrileña de Mediadores) en Septiembre de 2011 como “Mejor proyecto Nacional”.

También es destacable el trabajo realizado en los Centros Penitenciarios de Zuera y de Daroca, por un equipo de psiquiatras y psicólogos del servicio público de salud del Gobierno de Aragón, con el objetivo de desarrollar un Programa para la promoción de la salud mental que pretende de minimizar los riesgos de desequilibrio mental y reforzar las capacidades personales de cada interno para mantener su estabilidad emocional en reclusión. Este trabajo se materializa en una *Guía para la Promoción de la Salud Mental en el Medio Penitenciario*, editada y distribuida por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2011). Los datos cualitativos de la población penitenciaria y de profesionales que atienden la salud mental en los centros (basados en encuestas) sobre la satisfacción alcanzada en las actividades, indican efectos

beneficiosos en ambos colectivos. La guía incluye temas como la salud, la autoestima, las emociones, pensar en positivo, relajación, asertividad, resiliencia, etc.

3. Objetivos

El presente estudio tiene como finalidad explorar las relaciones existentes entre los resultados obtenidos entre las escalas de valoración de fortalezas personales en reclusos y docentes del aula habilitada penitenciaria del CP de Daroca. De esta manera, se consigue una mejor caracterización de los internos que acuden al aula habilitada, lo que permitirá no sólo mejorar la calidad de la enseñanza, así como sus competencias sociales y personales, que faciliten su reinserción social. Además de sensibilizar al equipo docente, al tomar parte de forma activa del proyecto, para potenciar el uso de recursos desde la Psicología positiva en las aulas.

Algunos de los objetivos que se plantean, son:

- Potenciar las fortalezas personales desde una perspectiva de la Psicología Positiva.
- Incrementar las habilidades de autocontrol, organización personal y solución de problemas.
- Incrementar la autoestima.
- Incrementar la cohesión del grupo.
- Incrementar el interés del sujeto por lograr metas en la escuela, ofreciéndole ayuda para alcanzarlas.
- Prevenir actitudes y comportamientos favorecedores de la violencia, la intolerancia, la insolidaridad, la inadaptación, la exclusión y la delincuencia.

4. Procedimiento

4.1. Aplicación del Cuestionario VIA adaptado

En este estudio, se realizó una primera fase de adaptación y aplicación del cuestionario. En primer lugar se realizó la adaptación de cada uno de los ítems del **cuestionario breve VIA**, ya que en su versión online, el tipo de lenguaje utilizado no se corresponde con el que están habituados a usar los internos, población diana de este estudio. Incluso, se llegaron a unir dos fortalezas en un mismo ítem, o hacer 2 ítems de una misma fortaleza, con el objeto de adecuar este test a la población objeto de estudio. Se realizó una prueba piloto con 5 estudiantes, para testar el cuestionario antes de su

aplicación a los grupos seleccionados. En el Anexo 1 se expone la adaptación realizada del cuestionario.

Este cuestionario elaborado *ad-hoc*, adaptado del test breve de fortalezas personales; consta de 25 ítems (Tabla 1) y fue aplicado a una población de 17 internos del Centro Penitenciario de Daroca. En su totalidad hombres. Y a 6 docentes del aula penitenciaria, en su totalidad mujeres. Las opciones de respuesta fueron: 1: Nunca/No - 2: Alguna vez - 3: Frecuentemente/casi siempre- 4: Siempre/Si

4.2 Puesta en marcha del Programa

Una vez detectadas fortalezas más elegidas por los reclusos y por el equipo docente, así como las menos autopercebidas, se deja plateada una posible estructura de programa adaptado y basado en las 2 primeras fortalezas y la última, en función de la muestra consultada. En un primer momento se plantea la intervención para los reclusos, a excepción de las actividades de la fortaleza menos valorada por ambos grupos, que se trabajará de forma conjunta entre internos y docentes.

A continuación se deja plasmada la estructura que previsiblemente tendrá el Programa que se aplicará a la población de este estudio, y que se espera continuar para poder valorar su pertinencia y eficacia.

4.2.1 Estructura y contenidos del Programa

El plan de formación basado en el Programa “Aulas Felices”, incluirá contenidos del tipo:

- Programa “Aulas Felices”: adaptación de las actividades al contexto de aula, para las fortalezas seleccionadas.
- Atención plena: técnicas basadas en la meditación, yoga y tai-chi.

4.2.2 Temporalización

El Programa tendrá una duración de 15 días con una frecuencia diaria y una duración de 30 minutos al inicio de las clases para las actividades de atención plena, 30 minutos para las actividades de las fortalezas seleccionadas.

4.2.3 Ejemplo de planificación de actividades

TEMPORALIZACIÓN	ATENCIÓN PLENA	FORTALEZA 1	FORTALEZA 2	FORTALEZA 3

Día 1	¡Simplemente respira!	Actividad 1		
Día 2	¡Simplemente respira!	Actividad 2		
Día 3	¡Simplemente respira!	Actividad 3		
Día 4	Respiración contando números	Actividad 4		
Día 5	Respiración contando números	Actividad 5		
Día 6	Respiración contando números		Actividad 1	
Día 7	Caminamos meditando		Actividad 2	
Día 8	Caminamos meditando		Actividad 3	
Día 9	Caminamos meditando		Actividad 4	
Día 10	Caminamos meditando		Actividad 5	
Día 11	Body scan			Actividad 1
Día 12	Body scan			Actividad 2
Día 13	Body scan			Actividad 3
Día 14	Sonreír			Actividad 4
Día 15	Sonreír			Actividad 5

Fuente: Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S y Salvador Mª M (2010). Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza.

4.3 Evaluación y seguimiento

En el momento de presentar esta comunicación, no se ha llegado a la aplicación total del Programa. Dejando expuesto el proceso de fases que continuaría tras la fase de diagnóstico en la que nos hemos centrado. Una vez se lleve a cabo la aplicación del Programa, se volverá a pasar el cuestionario adaptado, transcurrido un tiempo de la finalización de las actividades. Con el objetivo de valorar en qué medida se han dado cambio en las fortalezas de los internos.

Por otro lado, se llevará a cabo un seguimiento personalizado, durante la aplicación del Programa, para observar si se presentan cambios en sus comportamientos, tanto negativos como positivos.

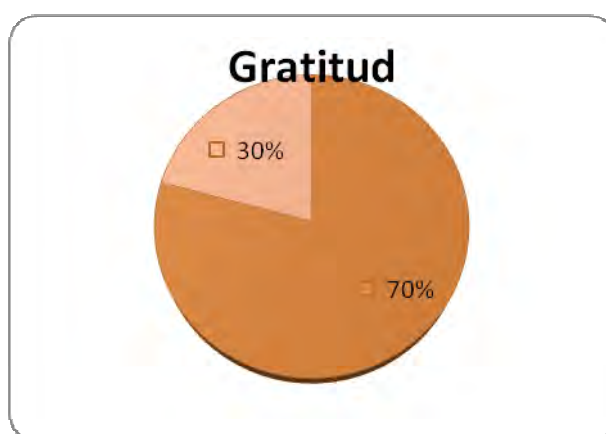
5. Resultados

Se realizó una depuración de la base de datos para detectar posibles errores en la transcripción y, una vez verificada la respuesta, se realizaba la corrección pertinente.

Una vez pasado el cuestionario, se llegó a los siguientes **resultados:**

Población reclusa:

- La fortaleza que obtuvo mayoría de SIEMPRE/SI (4 en la escala) fue **Gratitud**, *Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.* Para 12 de los 17 reclusos consultados.



- La segunda fortaleza con mayoría de SIEMPRE/SI (4 en la escala) fue **Sentido del humor**, siendo la opción más votada para 11 de los 17 reclusos consultados.
- Las fortalezas peor valoradas fueron **Creatividad/Ingenio y Honestidad**.

Equipo docente:

- La fortaleza en la que se autoperciben más competentes los docentes fue Justicia, *Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.* Votada como la más alta para 5 de los 6 docentes consultados.



- La segunda fortaleza con mayoría de SIEMPRE/SI (4 en la escala) fue amor/amabilidad, siendo la opción más votada para 11 de los 17 reclusos consultados.
- Las fortalezas peor valoradas fueron Creatividad/Ingenio y Pensamiento crítico.

6. Conclusiones

Este estudio permitió conocer las fortalezas más desarrolladas y las menos, en un grupo de internos de edad adulta en el centro penitenciario de Daroca, los que asisten a los cursos más avanzados (de 1º a 4º de enseñanza secundaria para adultos y acceso a ciclos formativos de grado superior). Así como las del grupo de docentes que les imparten clase; de esta forma se ha podido hacer una comparativa de semejanzas y diferencias entre las fortalezas de ambos grupos.

Es destacable que las coincidencias se hayan dado en la fortaleza menos autopercebidas: Creatividad/ingenio. Lo que permite un trabajo conjunto. Es curioso señalar que las fortalezas más destacadas de ambos grupos coinciden con las características personales y necesidades vitales que están viviendo ambos conjuntos muestrales. Por un lado encontramos un grupo de internos privados de libertad con una necesidad de disfrutar de las pequeñas cosas de la vida que antes no valoraban en la calle (familia, amigos, estudios...) y del humor, el bien más valorado por ellos, ya que se encuentran en un contexto marcado por la tristeza, la rutina y la soledad.

Por otro lado en el grupo de docentes, cuyos valores intrínsecos concuerdan con su perfil profesional (valores democráticos, sensibilidad, afán por aprender...). Dichos profesionales de la educación y más aún en un contexto penitenciario creen fehacientemente en la premisa básica de que todas las personas son iguales y tienen los

mismos derechos, independientemente de su nacionalidad, religión, raza, etnia, sexo y condición sexual

Este tipo de trabajo desde la Psicología Positiva pretende aportar una visión el fenómeno de la intervención educativa en Centro Penitenciario, desde un abordaje diferente al habitual. García y Sancha (1985) y Yela (2004); autores que dieron lugar al surgimiento de modelos, programas y acciones, lo hicieron desde los modelos más predominantes hasta ahora: el psicopatológico y el sociológico. La propuesta que esta experiencia práctica plantea es otro modelo, complementario a los que se vienen desarrollando en Centros Penitenciarios y que parten de los aspectos fortalecidos en su personalidad y no en los deficitarios.

En las actividades formativas, la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo de una afectividad y comunicación más maduras, la adquisición de hábitos de resolución de conflictos, etc., pueden ser temas que modifiquen la vida y reinserción social del recluso en libertad, y en este aspecto la Psicología positiva tiene mucho que aportar.

Bibliografía

ARGUÍS, R, BOLSAS, A. P, HERNÁNDEZ, S Y SALVADOR M^a M (2010). Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza.

Cuestionario VIA de fortalezas personales.

DE LA CUESTA, J.L. (1993). La resocialización: objetivo de la intervención penitenciaria. Papers d'estudis i formació, 12, diciembre 1993,p.p. 9-21.

Education International. Consultado en: <http://www.ei-ie.org/spa/news/homepage/home> (2/03/2013)

Equip VINCLES SALUT (2001). “Guía para la Promoción de la Salud Mental en el Medio Penitenciario”. Valencia: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias

EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). “El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas.” *Electronic Journal of Resarch of Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.

FILELLA, SOLDEVILA, CABELLO, BERGUA, MORELL, Y FARRÉ. (2008). “Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Número 15 Vol.6 (2), 4 de Septiembre de 2008

GARRIDO, V. (1982). “Psicología y tratamiento penitenciario: Una aproximación.” Madrid: EDESA

- PETRUS ROTGER, A. (1992). "Hacia una pedagogía comunitaria de la pedagogía penitenciaria" *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 63-82.
- SANCHA, V. Y MIGUEL, J. (1985). "Tratamiento Penitenciario: su práctica". Madrid: Escuela de Estudios Penitenciarios
- SECRETARÍA GENERAL DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS, 2010. El Sistema Penitenciario Español. Consultado en: <http://www.institucionpenitenciaria.es/> (2/03/2013)
- SELIGMAN, M.E.P. Y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14
- SUTTON, P. (Ed.). (1995). La Educación Básica en los establecimientos penitenciarios. Viena: Unesco. Consultado en: <http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisptit.html> (2/03/2013)
- VALLEJO, M.A. (2006). "Mindfulness". *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- VALLÉS, A. (2002): "La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos." VI Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- VÁZQUEZ, C. (2006). "La psicología positiva en perspectiva". *Papeles del Psicólogo*, 2006. Vol. 27(1), pp. 1-2
- YELA M. (2004). "La Exclusión social. Teoría y práctica de la intervención." Madrid: Rubio

ANEXO 1

Cuestionario VIA adaptado

PREGUNTAS TEST	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO VIA	PREGUNTA ADAPTADA	FORTALEZA
1	Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró CREATIVIDAD o INGENIO en estas situaciones?	Piensa en alguna situación real en la que has podido hacer algo nuevo o has tenido curiosidad de hacerlo, como por ejemplo inventarte la letra de una canción, hacer un dibujo original ¿Tienes por costumbre hacer este tipo de actividades?	Creatividad/ ingenio
2	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia usted mostró CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?	Piensa en situaciones reales en las que hayas aprendido más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela, como por ejemplo aprender música para tocar en un grupo con amigas, ¿Sueles mostrar mucho interés por aprender en situaciones como la de ejemplo?	Interés/ P. aprender
	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aprender más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela/universidad. ¿Con qué frecuencia usted mostró PASIÓN POR APRENDER en estas situaciones?		
3	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia mostró PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE, o BUEN JUICIO en estas situaciones?	Piensa en situaciones reales en la que has tenido que tomar alguna decisión importante y difícil, como por ejemplo decir alguna vez "NO". ¿Sueles tener este pensamiento correcto en estas situaciones?	Pensamiento crítico
4	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones usted vio las cosas con PERSPECTIVA o SABIDURÍA?	Piensa en situaciones reales en las que has tenido la oportunidad de aconsejar a otro amigo-a con problemas que necesitaba tu ayuda, ¿Cuántas veces te sentiste que tus consejos eran buenos y le hacían sentir bien a tu amigo-a?	Sabiduría
5	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró VALENTÍA o CORAJE en estas situaciones?	Piensa en situaciones en las que has tenido miedo o has sentido algún peligro ¿Cuántas veces demostraste ser valiente en estas situaciones?	Valentía

6	Piense en situaciones reales en las cuales usted se ha enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia usted mostró PERSEVERANCIA, PERSISTENCIA, EFICIENCIA, o CAPACIDAD DE TRABAJO en estas situaciones?	Piensa en situaciones reales en las que te has enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo, como por ejemplo hacer un examen de matemáticas ¿Cuántas veces mostraste constancia, y capacidad de trabajo ante estas situaciones?	Perseverancia
7	Piense en situaciones reales en las cuales fue posible para usted presentar una visión falsa de quién es usted o de lo que había sucedido. ¿Con qué frecuencia usted mostró HONESTIDAD, o AUTENTICIDAD en esas situaciones?	Piensa en situaciones reales en las que tuviste que elegir entre decir la verdad o mentir, como por ejemplo echar la culpa a alguien de algo que tú habías hecho. ¿Cuántas veces dijiste la verdad y demostraste ser un-a valiente en la situación que te has imaginado?	Honestidad
8	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted VITALIDAD o ENTUSIASMO cuando era posible hacerlo?	Piensa en tu vida del día a día desde que te levantas hasta que te vas a dormir ¿Cuántas veces muestras energía y ganas de hacer cosas?	Vitalidad
9	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su AMOR o VINCULACIÓN hacia otros (amigos, familia) cuando era posible hacerlo?	Piensa en tu vida diaria ¿Cuántas veces sueles demostrar cariño, amabilidad por ejemplo un beso, un abrazo... cuando es posible hacerlo?	Amor
10	11. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted AMABILIDAD o GENEROSIDAD cuando era posible hacerlo?	Piensa en situaciones en las que tienes que decir gracias, por favor, pedir permiso, ¿Con que frecuencia lo haces?	Amabilidad o generosidad
11	Piense en situaciones reales en las cuales era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES en estas situaciones?	Piensa en situaciones reales en las que tienes que relacionarte, es decir mantener conversaciones, saber escuchar...con otras personas, que nos son familiares y amigos. ¿Te consideras bueno para hacer este tipo de acciones?	Hab. Sociales
12	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido un miembro de un grupo que necesitaba su ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia mostró usted TRABAJO EN EQUIPO en estas situaciones?	Cuando trabajamos en grupo cada uno tiene que ayudar a que el trabajo quede bien hecho ¿sueles aportar cosas positivas al grupo?	Trabajo en equipo

13	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted JUSTICIA en estas situaciones?	Consideras que todo somos iguales, aunque seamos de diferentes razas o etnias y que por tanto nos merecemos las mismas oportunidades.	Justicia
14	Piense en situaciones reales en las cuales usted fue un miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia mostró usted LIDERAZGO en estas situaciones?	Dentro de un grupo de amigos, de clase... ¿Eres el encargado-a de proponer actividades, organizar a los miembros del equipo, ayudar a que todos se sientan incluidos?	Liderazgo
15	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia mostró usted PERDÓN o PIEDAD en estas situaciones?	Cuando alguien para ti comete un error, te hace daño... ¿Le das una segunda oportunidad?	Cap. de perdonar
16	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted MODESTIA o HUMILDAD cuando era posible hacerlo?	Cuando te pasan cosas buenas, te muestras humilde y no arrogante. Por ejemplo si sacas un 10, no vas haciendo sentir de menos a los demás	Modestia/Humildad
17	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido tentado de hacer algo de lo que podría haberse arrepentido después. ¿Con qué frecuencia mostró usted PRUDENCIA, DISCRECIÓN, o CUIDADO en estas situaciones?	Ante situaciones, de las cuales podrías arrepentirte después, has actuado con cuidado, midiendo las consecuencias ¿Con que frecuencia?	Prudencia
18		En situaciones de las cuales puedes salir mal parado-, mides las consecuencias y no te gusta asumir riesgos ¿con qué frecuencia?	Prudencia
19	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que usted deseaba controlar. ¿Con qué frecuencia mostró usted AUTO-CONTROL o AUTO-REGULACIÓN en estas situaciones?	Cuando por ejemplo te dicen de algo que has hecho mal, ¿puedes aguantar las ganas de contestar sin alterarte? ¿Dirías que sabes controlar tus emociones?	Autocontrol
20	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha mostrado usted ASOMBRO y APRECIO POR LA BELLEZA Y LA PERFECCIÓN cuando era posible hacerlo?	¿Te gusta rodearte de cosas bonitas y sueles ser perfeccionista y limpio con tus trabajos?	Aprecio belleza
21	Piense en situaciones reales en las cuales alguien le ayudó o le hizo un favor. ¿Con qué frecuencia mostró usted GRATITUD o AGRADECIMIENTO en estas situaciones?	¿Das siempre las gracias a las personas que se preocupan por ti o te ayudan?	Gratitud

22	Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia mostró usted ESPERANZA u OPTIMISMO en estas situaciones?	Cuando por ejemplo hace un día de lluvia y te tienes que quedar en casa, piensas “aunque llueva, puedo hacer otras cosas” ¿Sueles ver el lado positivo de las cosas?	Optimismo
23		¿Crees que todos los problemas de la vida tienen solución?	Optimismo
24	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted SER JUGUETÓN o SENTIDO DEL HUMOR cuando era posible hacerlo?	¿Eres una persona alegre, te gusta hacer bromas y te gusta hacer feliz a tus amigos-as?	Sentido del humor
25	Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD cuando era posible hacerlo?	¿Eres una persona religiosa o espiritual, es decir que crees que hay un Ser superior que nos protege?	Espiritualidad

76. La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria

Núria Pérez-Escoda

Èlia López Cassà

Mercedes Torrado Fonseca

Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

1. Presentación

El trabajo que presentamos se enmarca en una de las líneas de investigación desarrollada por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) cuyo propósito es comprobar empíricamente si el nivel de competencia emocional de los alumnos de últimos cursos de educación primaria influye en el rendimiento académico.

El instrumento utilizado para obtener el nivel de competencia emocional ha sido el CDE-9-13 (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) desarrollado por el GROU. Se trata de un autoinforme que ofrece de acuerdo con el marco teórico de referencia el nivel de desarrollo emocional global y en cada una de las siguientes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.

La muestra está formada por 635 estudiantes de 4º a 6º curso de educación primaria de escuelas de la provincia de Barcelona, el 48'8% de la muestra son niñas.

El estudio muestra un nivel de competencia emocional medio en la muestra de estudio. Las dimensiones de regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional son las que obtienen valores más bajos. Se ofrece también información interesante respecto a las diferencias de género en algunas dimensiones de la competencia emocional. Los resultados indican la existencia de correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico medio de los participantes en la muestra independientemente del curso y del género.

Abstract

The present paper is framed under a line of research developed by the GROU (Research Group Counseling) which purpose is to prove empirically if the emotional competence level of students in final year of primary influence their academic achievement.

The instrument used to obtain the level of emotional competence has been the CDE-9-13 (Questionnaire emotional development for children between 9 and 13 years) developed by the GROU. This is a self report according to the theoretical framework the overall level of emotional development and in each of the following dimensions: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and skills of life and wellbeing.

The sample is composed by 635 students in 4th to 6th grade of primary school in the province of Barcelona, the 48.8% of the sample were girls.

The study shows a average level of emotional competence in the study sample. The dimensions of emotional regulation, social competence and emotional autonomy are those obtained lower values. It also provides interesting information about gender differences in some dimensions of emotional competence. The obtained results indicate the existence of correlation among the level of emotional competence and academic achievement in the participants in the sample regardless of the course and gender.

2. Introducción teórica

En los últimos años la educación emocional se ha extendido considerablemente en el ámbito educativo. No obstante, a menudo, su práctica responde a acciones puntuales poco fundamentadas en estudios rigurosos que avalen las intervenciones desarrolladas.

En esta comunicación se presenta un estudio evaluativo realizado durante los cursos 2010-11 y 2011-12 con una muestra de 635 alumnos de 4º a 6º curso de educación primaria.

El trabajo que presentamos se enmarca en una de las líneas de investigación desarrollada por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) cuyo propósito es, por un lado analizar el nivel de desarrollo emocional de las competencias emocionales de los participantes con vistas a ofrecer propuestas de intervención adecuadas y, por otro, comprobar empíricamente si el nivel de competencia emocional de los alumnos de últimos cursos de educación primaria influye en el rendimiento académico.

En los últimos años, numerosos expertos (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003 y Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; entre otros) han destacado la importancia de las competencias emocionales para poder explicar el éxito personal, educativo y profesional. Partiendo de esta premisa, muchos educadores han optado por introducir experiencias de educación emocional en sus aulas y progresivamente éstas se

han extendido en sus centros (Carpena, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006; López-Cassà, 2007; Obiols, 2005; Repetto, Pena y Lozano, 2007). Sin embargo, frecuentemente, las iniciativas desarrolladas responden a la intuición pedagógica de sus responsables, a observaciones de los propios docentes y carecen de un diagnóstico de necesidades que permita partir de una información fiable sobre el desarrollo socio-emocional de los niños y adaptar las intervenciones a las características concretas del alumnado y del contexto sociocultural español.

Desde principio de los años noventa, se han desarrollado algunas interesantes propuestas para la adaptación de los contenidos de la educación emocional al curriculum educativo de nuestras escuelas, enfatizando la necesidad de iniciar el desarrollo de competencias emocionales desde los primeros años de la escolaridad. De acuerdo con Bisquerra (2009) entienden la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social. Estas competencias, desde el modelo de educación emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias de vida y bienestar.

La evaluación de las competencias emocionales, ha sido un campo de investigación muy poco explorado en el contexto español, especialmente por lo que respecta a la evaluación del desarrollo emocional en la infancia. La prácticamente ausencia de instrumentos adecuados para niños en edad escolar ha sido un factor clave para que la mayoría de los estudios se centrasen en adolescentes, universitarios o población adulta.

Los pocos trabajos sobre el desarrollo emocional en la educación primaria, conocidos en este sentido utilizan la adaptación del inventario EQ-i:YV de Bar-On y Parker (2000) o el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13) del GROPE (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2010a y 2010b). Éste último parte del marco teórico de la educación emocional antes mencionado y es el instrumento utilizado en nuestro estudio.

Son escasas las investigaciones en las que se estudia la relación entre la competencia emocional y el rendimiento académico del alumnado. Además la mayoría de estudios se han realizado con estudiantes universitarios o de educación secundaria (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998; Newsome, Day y Catano, 2000; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Muy pocos de estos trabajos

se refieren al contexto español. Paralelamente, existen algunos trabajos que se centran concretamente en la relación del nivel de autoestima y el rendimiento académico cuyos resultados presentan cierta incertidumbre ya que en algunos trabajos se afirma que las experiencias de logro académico determinan el autoconcepto mientras en otros se defiende la supremacía de la influencia del autoconcepto (González-Pienda y otros, 1997). De forma parecida la investigación orientada a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico puede presentar resultados discordantes. La necesidad de intervenir educativamente de forma preventiva reclama más estudios que aporten evidencia de los niveles de competencia emocional en los estudiantes y de la relación de estos con el éxito académico, especialmente en educación primaria.

Asimismo, tal como recogen Van Rooy y Viswesvaran (2004) tras la revisión de 69 estudios, la mayoría de trabajos conocidos parten del concepto de IE compuesto por las cuatro dimensiones clásicas del modelo de Salovey y Mayer (percepción de la emoción, la integración y la asimilación de las emociones, el conocimiento acerca de las emociones y la gestión emocional). Nuestro estudio, parte de un marco teórico distinto aunque no se opone al anterior, se trata del modelo pentagonal de la competencia emocional del GROPE cuyas dimensiones son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias de vida y bienestar que permite promover el desarrollo de programas de educación emocional.

3. Objetivos

- Evaluar las competencias emocionales de una muestra de estudiantes de los tres últimos cursos de educación primaria.
- Analizar la existencia de relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en estos alumnos.
- Justificar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en el contexto educativo.

4. Procedimiento

4.1 Metodología

La metodología utilizada es de corte cuantitativo. En concreto se ha aplicado un estudio por encuesta con la finalidad de describir los niveles de competencias emocionales de los niños de cuarto a sexto curso de educación primaria. Para ello se ha utilizado el

Cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE-9-13) de Pérez-Escoda y López-Cassà. Se trata de un autoinforme que consta de 38 ítems. Se responde fácilmente de acuerdo a una escala de tipo Likert de once puntos y mediante una respuesta gráfica en el continuum entre los dos extremos (nunca/siempre) que aparece a su vez numerado entre 0 y 10. Su índice de consistencia interna (alfa de Cronbach=.86) puede considerarse óptimo. La aplicación de los cuestionarios fue realizada por los tutores siguiendo las instrucciones facilitadas por los investigadores.

Paralelamente se acopiaron las calificaciones académicas en la evaluación correspondiente al trimestre más cercano a la aplicación del cuestionario. Las calificaciones se puntuaron en una escala de 1 a 5, (1 insuficiente, 2 suficiente, 3 bien, 4 notable y 5 sobresaliente) y posteriormente se calculó la nota media a las calificaciones obtenidas en las 8 asignaturas que se citan a continuación: lengua castellana, lengua catalana, lengua inglesa, matemáticas, Conocimiento del medio natural y social, Educación plástica, educación musical y educación física.

4.2 Participantes

El CDE-9-13 se ha pasado a estudiantes de 4º a 6º curso de educación primaria de 9 escuelas públicas y concertadas de la provincia de Barcelona. La muestra invitada en nuestro estudio fue 635 estudiantes aunque algunos fueron descartados del estudio porque sus cuestionarios estaban incompletos. La distribución entre los cursos es bastante proporcional (el 37,8% en 4º, el 28,0% en 5º y el resto en 6º curso). La edad del alumnado oscila entre 8 y 12 años. En relación al género el 48,8% son chicas y su distribución por cursos es similar.

5. Resultados

Los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de desarrollo emocional (CDE 9-13) permiten afirmar que los alumnos participantes en el estudio presentan un nivel medio de competencia emocional (6,5 sobre 10 puntos). Así mismo se identifican las dimensiones de regulación emocional ($RE_{media} = 5,85$), la competencia social ($CS_{media} = 6,10$) y la autonomía emocional ($A_{media} = 6,34$) como las dimensiones con unos valores más bajos y mayores dispersiones en sus puntuaciones.

En el análisis segmentado por género, tal y como se ilustra en la tabla adjunta, se aprecian algunas diferencias significativas: los chicos son más autónomos frente a las chicas que presentan una mejor conciencia emocional y competencia social.

	Chicas			Chicos			TOTAL			P (*)
	Media	N	Dt.	Media	N	Dt	Media	N	Dt.	
Competencia emocional	6,58	276	1,03	6,45	272	1,15	6,51	548	1,09	0,32
Conciencia	7,12	297	1,27	6,82	296	1,38	6,97	593	1,33	0,02
Regulación	5,95	294	1,57	5,74	293	1,64	5,85	587	1,61	0,15
Autonomía	6,18	298	1,60	6,49	309	1,41	6,34	607	1,51	0,01
Competencia Social	6,33	301	1,50	5,88	300	1,65	6,10	601	1,59	0,00
Competencia de Vida	7,28	303	1,41	7,32	305	1,47	7,30	608	1,44	0,62

* Prueba de contraste no paramétrica U de Mann_Whiney

Tabla1. Competencia emocional con el CDE-9-13 en función del género.

Si el análisis se realiza en función del curso los resultados son similares a excepción de la dimensión de competencia de vida.

	4 curso			5 curso			6 curso			P (*)
	Media	N	Dt	Media	N	Dt	Media	n	Dt	
Competencia emocional	6,60	213	1,10	6,47	151	1,05	6,44	184	1,11	0,20
Conciencia	7,06	229	1,31	6,92	162	1,31	6,92	202	1,38	0,39
Regulación	6,04	226	1,60	5,69	163	1,58	5,75	198	1,62	0,08
Autonomía	6,25	231	1,56	6,43	171	1,48	6,36	205	1,48	0,63
Competencia Social	6,12	229	1,62	6,20	169	1,53	6,00	203	1,61	0,68
Competencia de Vida	7,48	231	1,44	7,23	169	1,40	7,14	208	1,45	0,03

* Prueba de contraste no paramétrica H de Kruskal Wallis

Tabla2. Competencia emocional con el CDE-9-13 en función del curso.

En cuanto al rendimiento académico, calculado mediante el promedio de las notas obtenidas en las diferentes materias, los resultados son significativos considerando el género: las chicas obtienen mejores resultados. Recordemos que las calificaciones se puntuaron de acuerdo con la siguiente escala: 1 insuficiente, 2 suficiente, 3 bien, 4 notable y 5 sobresaliente. En este trabajo se analiza el rendimiento académico de forma global, considerándolo como nota media a las calificaciones obtenidas en las principales asignaturas.

A continuación se exponen los resultados del rendimiento académico en función del curso y del género. De los análisis se desprende la carencia de diferencias significativas

en relación al curso, sin embargo si se observa un rendimiento superior en el caso de las niñas.

	Rendimiento Académico			
	Media	N	Desv. típ.	
4 curso	3,34	236	0,84	
5 curso	3,27	167	0,90	sig * 0,181
6 curso	3,16	210	0,91	
Chicas	3,40	297	0,87	
Chicos	3,13	310	0,88	Sig ** 0,00
TOTAL	3,26	607	0,88	

* H de Kruskal Wallis

** U de Mann_Whiney

Tabla3. Rendimiento académico en función del curso y del género.

En la tabla 4 podemos observar que el cálculo de la correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico confirma, independientemente del curso y género, la relación existente entre ambas variables: correlación de 0,277 (sig. 0,000) en las chicas y de 0,248 (sig. 0,000) en los chicos.

	Rendimiento Académico		
	TOTAL	CHICOS	CHICAS
<i>CDE_9-13</i>	,267**	,248**	,277**
	N= 535	N= 267	N= 268

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla4. Correlación entre competencia emocional y rendimiento en función del género.

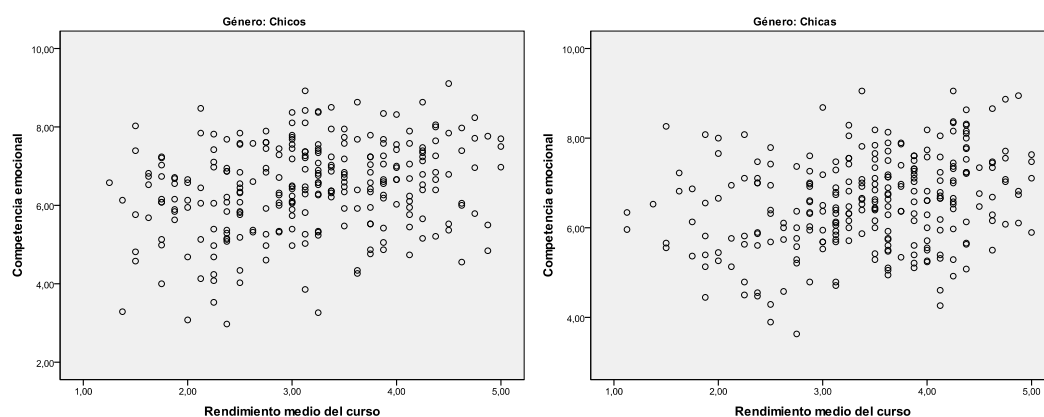


Grafico1. Relación entre competencia emocional y rendimiento en función del género.

6. Conclusiones y discusión

En este sentido, el trabajo que aquí presentamos aporta algunas evidencias empíricas de interés. Entre los principales resultados de nuestro estudio destaca que los alumnos participantes en la muestra presentan un nivel de competencia emocional medio (6,5 sobre 10 puntos). Las dimensiones de regulación emocional (5,8), la competencia social (6,1) y la autonomía emocional (6,3) son las que obtienen valores más bajos.

Se ofrece también información interesante respecto a las diferencias de género en algunas dimensiones de la competencia emocional. En este sentido se encuentra diferencias significativas ($p = .05$) en las dimensiones de conciencia y competencia social a favor de las niñas y de autonomía emocional a favor de los niños. Interpretamos que estas diferencias en cuanto a género pueden ser debidas a los patrones culturales y educativos recibidos.

Como principal aportación destaca la existencia de correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico medio de los participantes en la muestra ($r = .27$; $p = .001$) independientemente del curso y del género.

Los resultados observados en nuestro estudio apuntan en la misma dirección que concluían Van Rooy y Viswesvaran (2004) en su revisión de 69 estudios que relacionaban la inteligencia emocional y otras variables entre las que se encontraba el rendimiento académico. No obstante, en el meta-análisis realizado por estos autores tan solo se atribuye a la IE una validez operativa de .10 para predecir el rendimiento académico. Consideramos que esta diferencia puede atribuirse a los instrumentos de evaluación utilizados.

En nuestro caso, los datos recogidos con el CDE_9-13, aportan por primera vez información sobre las competencias emocionales, según el modelo de Educación

emocional del GROP, en relación con el éxito académico. Esto sugiere la necesidad de seguir investigando esta relación, desde el modelo del GROP y profundizar el estudio considerando especialmente la influencia de las diferentes dimensiones de la competencia emocional en el éxito académico. Paralelamente, también sería valioso profundizar en el análisis de la incidencia de la competencia emocional en el rendimiento académico de las diferentes asignaturas o materias de tipo instrumental, artístico, etc. Por extensión sería interesante iniciar estudios de corte predictivo en los que se pudiese tener en cuenta la influencia de algunas variables moderadoras como puede ser la personalidad, la motivación, el nivel sociocultural, etc.; con el propósito de estimar cuáles son las variables que mejor predicen el rendimiento académico en esta etapa educativa.

Como conclusión, a partir de los datos obtenidos, se puede afirmar que existe la necesidad de desarrollar en el alumnado las competencias emocionales, hecho que parte de la hipótesis que dicho desarrollo contribuirá a la mejora académica basándonos en la vinculación puesta de manifiesto. Todo ello reclama seguir investigando sobre este particular para incrementar las evidencias que permitan demostrar nuestra hipótesis.

Así mismo, los resultados de este estudio permiten orientar las acciones educativas encaminadas a desarrollar las competencias emocionales con el propósito de que mejor conduzcan a un óptimo crecimiento personal, social y académico de los niños de acuerdo a lo establecido en la legislación educativa vigente. Concretamente, se observa mayor necesidad de tener en cuenta en los programas de intervención el desarrollo de la regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional. Además sugiere una mayor atención al desarrollo de la regulación emocional en el caso de los varones y a la autonomía en el caso de las chicas.

De acuerdo con el marco teórico de la educación emocional, los programas para el desarrollo de las competencias personales del alumnado deberían introducirse al inicio mismo de escolarización y extenderse a lo largo de toda la escolaridad. Afortunadamente, ya empezamos a encontrar algunos trabajos como los de Ambrona, T. y otros (2012); Perez-Escoda y otros (2012) que ofrecen evidencias de la eficacia de estos programas. Este aspecto nos lleva a un último planteamiento: la necesidad de ofrecer formación inicial y continua al profesorado sobre estos temas.

7. Referencias

- AGULLÓ, M. J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria: aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Lleida: Universitat de Lleida. Tesis doctoral (inédita).
- 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. *Revista española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 23, (1) 39-49.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BISQUERRA R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BROC, M. A. (2000) Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de investigación educativa, RIE*, 18, 1, 119-146.
- CARPENA, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.
- 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), 1-17. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMERA, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- GALLARDO VÁZQUEZ, P. Y GALLARDO LÓPEZ, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, C. ; GLEZ.-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, M.S. (1997) Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- IRIARTE, C.; ALONSO-GANCEDO, N. Y SOBRINO, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 177-212. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf

- LÓPEZ-CASSÁ, E. (2007) *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral (inédita).
- LÓPEZ-CASSÁ, E. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2010a) Les competencies emocionals a l'alumnat de primària. *Comunicació presentada en las VI Jornades d'Educació Emocional: "Emocions positives i benestar"* Disponible en: [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/vi_jornades/web_com/les_comp_emocionals_a_alumnat_primaria.pdf] Consultado [10-2-2012]
- LÓPEZ-CASSÁ, E. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2010b) CDE (9-13). Un nuevo recurso para la orientación educativa. *Poster presentado en el V Encuentro Nacional de Orientadores*. Celebrado en Sevilla del 12 al 14 de marzo de 2010.
- MESTRE, J. M. ET AL (2005) La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Psicología social y problemas sociales*, 5, 351-358.
- NEWSOME, S., DAY, A. L. Y CATANO, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016
- OBIOLS, M. (2005) *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0623106-091502/>
- PARKER, J. D. A., SUMMERFELDT, L. J., HOGAN, M. J. Y MAJESKI, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- PÉREZ-ESCODA, N., FILELLA, G., BISQUERRA, R., ALEGRE, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (10)3/ 1183-1208.
- PÉREZ-ESCODA, N., FILELLA, G., SOLDEVILA, A., FONDEVILA, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 1, 233-254.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. Y FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- REPETTO, E., PENA, M. Y LOZANO, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>
- RIBES, R.; BISQUERRA, R.; AGULLÓ, M. J.; FILELLA, G. Y SOLDEVILA, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- SALA, J. Y ABARCA, M. (2001). La educación emocional en el currículum. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 13, 209-232. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2937/2974
- SÁNCHEZ, M. T.; FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MONTAÑES, 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. *Revista Electrónica de Investigación socioeducativa*, 16, 6 (2), 455-474. Recuperado el 7 de julio de 2011, en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?253>
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J., ET AL. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- SOLDEVILA, A.; FILELLA, G.; RIBES, R. Y AGULLÓ, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la educación primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- VAN ROOY Y VISWESVARAN (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior* 65, 71-95.

77. La atención plena: una herramienta para cambiar el perfil emocional de los adolescentes

Luis M^a Rodríguez Barreiro.

Universidad de Zaragoza

Rosa M^a Ríos Vicente

I.E.S. Pilar Lorengar. Zaragoza

1. Presentación

En esta investigación se estudia la capacidad del *mindfulness*, atención plena, para modificar el perfil emocional de los adolescentes y, en definitiva, para mejorar su resistencia ante la adversidad, así como su intuición social, autoconciencia, sensibilidad al contexto y atención. Dicho de otro modo, se trata de averiguar si la práctica regular de la atención plena puede contribuir al fortalecimiento de la empatía, el optimismo y la sensación de bienestar. Para ello se ha llevado a cabo un diseño cuasiexperimental de dos grupos, experimental y control, con medidas pre y postest.

Abstract

This study deals with the achievements of mindfulness and complete attention to change teenager emotional profile, in short, to improve their tolerance for adversity as well as social intuition, self-consciousness, sensitivity to context and attention. In other words, this research tries to find out if practicing mindfulness regularly may help empathy, optimism and well-being. For this purpose a quasi-experimental design has been carried out in two groups: experimental and control, with pre and post-test measures.

2. Introducción

Esta investigación gira en torno a dos ideas de notable interés en el ámbito educativo y en el del bienestar: la meditación (*mindfulness* o atención plena), de un lado, y el perfil emocional, el modo consecuente que tenemos de responder a los acontecimientos vitales, de otro. Pero vayamos por partes. La atención plena “consiste en ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente, sin filtros ni prejuicios de ningún tipo (...) consiste en el cultivo de la conciencia de la mente y el cuerpo para aprender a vivir el aquí y el ahora” (Stahl y Goldstein, 2010).

De la todavía incipiente, pero en progreso imparable, investigación educativa se puede concluir que el *mindfulness* mejora las habilidades de atención de los adolescentes, así como diversas aptitudes que pueden contribuir a desarrollar su capacidad de enfrentarse a los retos psicológicos y académicos (Meiklejohn *et al.*, 2012). Estos beneficios potenciales son los siguientes: mejora del comportamiento prosocial, gracias al fortalecimiento de la autorregulación y del control de impulsos; disminución de los efectos del estrés que dificultan el aprendizaje; adquisición de un conjunto de habilidades que promueven la salud mental y el bienestar físico y emocional a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, el perfil emocional es una propuesta reciente de Richard J. Davidson (2012), que puede definirse como la forma personal y exclusiva de sentir y reaccionar ante los distintos sucesos a los que nos enfrenta la vida. La novedad clave de este enfoque estriba en que dicho perfil está regido por circuitos cerebrales específicos e identificables, algo que no sucede en las perspectivas clásicas de la personalidad. El perfil se puede medir, por tanto, utilizando métodos de laboratorio específicos, además de mediante los tradicionales cuestionarios.

El perfil emocional está configurado por seis dimensiones, cada una de las cuales establece un continuo. Las personas se pueden situar en un extremo u otro de ese continuo, o en una posición intermedia. La combinación de las diferentes posiciones que ocupamos en las seis dimensiones equivale al perfil emocional total. Las dimensiones se describen a continuación.

- Resistencia. La rapidez o la lentitud con que uno se recupera de la adversidad o de un revés, como una discusión con un amigo o la pareja.
- Actitud. El tiempo que somos capaces de que dure una emoción positiva. No tanto la capacidad para sentir alegría o felicidad, sino para hacer que dicho sentimiento se mantenga vivo.
- Intuición social. Pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas que uno tiene a su alrededor. Las personas con gran intuición tienen mucha habilidad para captar sutiles pistas no verbales, interpretar el lenguaje corporal, las entonaciones vocales y las expresiones faciales.
- Autoconciencia. El modo en que percibimos los sentimientos corporales que reflejan las emociones. Si estamos enfadados o estresados o nerviosos, y nos percatamos de ello,

es probable que seamos conscientes de que la verdadera causa del enojo con otra persona está más relacionada con nuestro estado de ánimo que con el comportamiento del otro.

- Sensibilidad al contexto. Cómo se nos da regular nuestras respuestas emocionales para tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos. Dependiendo de con quién estemos interactuando y en qué circunstancias, hay diferentes maneras de actuar.
- Atención. Lo clara y enfocada que es nuestra concentración. Capacidad para eliminar las distracciones emocionales y seguir concentrado en una tarea, sin que nos aparten de ella, por ejemplo, pensamientos sobre una discusión que tuvimos ayer con nuestros amigos.

3. Problema e hipótesis de investigación

El tema de nuestra investigación reside, precisamente, en estudiar en qué medida la práctica de la atención plena puede contribuir al cambio del perfil emocional de los adolescentes. En particular, queremos poner a prueba la hipótesis de que la práctica sistemática del *mindfulness* posee la capacidad de modificar, en un tiempo limitado – cuatro meses–, las dimensiones de dicho perfil, así como algunas variables psicológicas relacionadas.

4. Metodología

La comprobación de nuestra hipótesis se ha llevado a cabo mediante un diseño de dos grupos, de control y experimental, con medidas pre y posttest. La práctica de la meditación constituye la variable independiente; las variables dependientes se recogen más adelante, en el subapartado de pruebas (Oliva, A. *et al.*, 2011).

4.1 Participantes

En el estudio han participado 34 estudiantes, 12 de 1º de ESO y 22 de 1º de Bachillerato. De ellos, veintidós se asignaron al grupo experimental y 12 formaron el de control.

4.2 Variables e instrumentos

- Adaptación del cuestionario para valorar el *perfil emocional*, de Davidson (2012), que permite una evaluación de las seis dimensiones antes citadas.

- Escala de **atención plena** en el ámbito escolar, de León (2008), que evalúa los contenidos más relevantes de lo que entendemos por *mindfulness* y está especialmente diseñada para alumnado de secundaria. La escala se presenta en formato Likert con cinco intervalos. Mide tres dimensiones de la atención plena, a saber: 1) la atención cinestésica, o capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras; 2) la atención hacia el exterior, que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior, atención para la observación; y 3) la atención hacia el interior, o capacidad para dirigir la atención hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos, y que sería una atención para la introspección. La consistencia interna general del cuestionario es de $\alpha = .84$.
- Escala para la evaluación del **optimismo** (Bar-On y Parker, 2000). Otra escala Likert de cinco puntos. Forma parte de la versión extendida del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV). Evalúa el optimismo, la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y ver su lado positivo, y la felicidad del sujeto, la capacidad para sentirse satisfecho con uno mismo y de los demás. Su índice alfa de Cronbach es de 0,91.
- Escala para la evaluación de la **satisfacción vital**, de Huebner (1991). Sirve para evaluar la satisfacción vital de los adolescentes. Es un instrumento unidimensional compuesto por siete ítems que deben ser respondidos en una escala tipo Likert de siete puntos. Alfa de Cronbach de 0,81.
- Escala para la evaluación de la **planificación y toma de decisiones** (Darden, Ginter y Gazda, 1996). Mide la percepción que los adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. Consta de ocho ítems tipo Likert. Alfa de Cronbach de 0,89.
- Escala de **empatía**, de Jolliffe y Farrington (2006). Consta de nueve ítems que permiten evaluar de forma independiente la empatía afectiva ($\alpha = 0,63$) y cognitiva ($\alpha = 0,73$), además de la empatía global.

4.3 Procedimiento

Los alumnos y alumnas que del grupo experimental han recibido un breve programa de entrenamiento en atención plena en las clases de tutoría y/o en las de psicología, a razón de 3 o 4 sesiones de 15 minutos cada semana. También han practicado un día o dos en su casa, de modo que se tratado de garantizar un mínimo de cinco meditaciones

semanales. El programa se centra en la adquisición de algunas técnicas básicas, “Seguir la respiración”, “Meditación flúir”, “Consciencia del cuerpo”, pero no se han descartado el aprendizaje de otras más avanzadas, “Abre tu corazón”, etc. (Bodian, 2009; Franco, 2009; Stahl y Goldstein, 2010; André, 2012). Eso sí, el programa se inicia con las prácticas más sencillas, las basadas en la respiración y en las distintas partes del cuerpo, y sólo cuando estas se han adquirido se introducen las que implican nociones más abstractas.

5. Resultados y conclusiones

El análisis de los datos del diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente se ha resuelto por medio de varios análisis de covarianza (ANCOVA), tomando el pretest como covariable. Este procedimiento toma en consideración las diferencias iniciales entre los grupos, experimental y de control, y elimina de los resultados finales las diferencias previas. Se ha efectuado el correspondiente ANCOVA para cada una de las distintas variables dependientes, las medidas con las escalas (y subescalas) antes descritas. Estos análisis revelan cuatro diferencias significativas, $p < 0,05$, y una tendencialmente significativa, $p < 0,09$, siempre favorables al alumnado del grupo experimental, los meditadores. Las cuatro primeras son éstas: Autoconciencia (del perfil emocional), Atención plena, Satisfacción vital y Empatía afectiva. La quinta es otra dimensión del perfil emocional, la Sensibilidad al contexto. En la Tabla 1 se comparan los resultados obtenidos en cinco de las dimensiones del perfil emocional por los estudiantes de ambos grupos, experimental y control, en el postest.

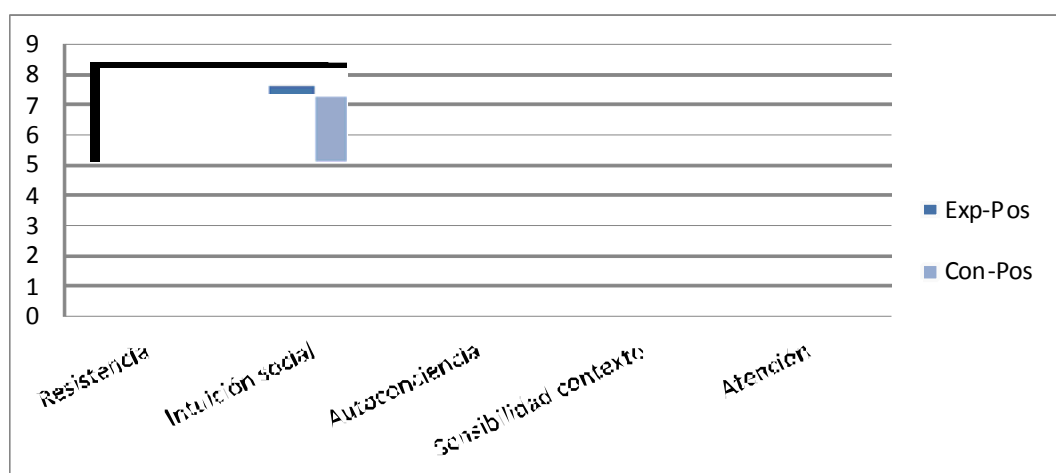


Tabla 1. Perfil emocional. Puntuaciones en el postest

En la Tabla 2 se muestran los resultados alcanzados en la escala de Atención plena. Los alumnos del grupo experimental superan al de control en la capacidad para alcanzar un

estado de atención y conciencia plena o, dicho de otro modo, en su habilidad para concentrarse activamente en el presente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimentan en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones (León, 2008).

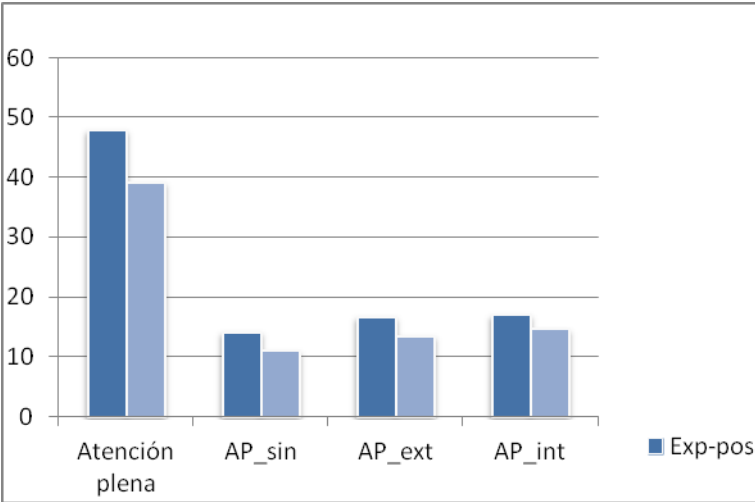


Tabla 2. Puntuaciones en el postest

En las Tablas 3 y 4 se recogen los resultados obtenidos en las escalas de Satisfacción vital y Empatía afectiva, respectivamente; en los dos casos se muestran las medias obtenidas en la fase postest. Como puede verse, los sujetos experimentales destacan sobre los de control en dos aspectos. De una parte, en bienestar psicológico, esto es, en la aptitud para enfrentar los retos vitales con mayor vigor y optimismo. De otra, en la capacidad de compartir un sentimiento adecuado o coherente con el estado emocional de otra persona.

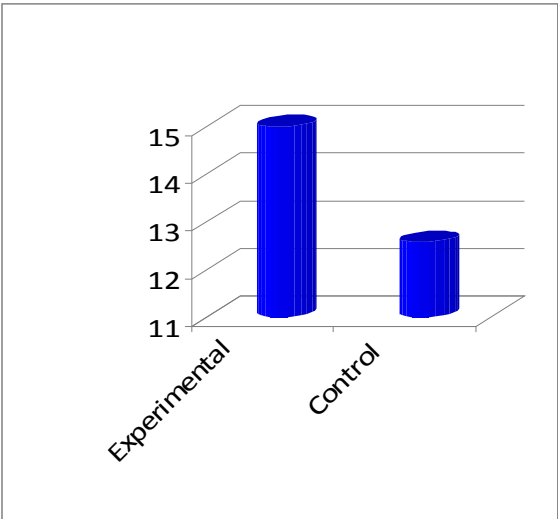
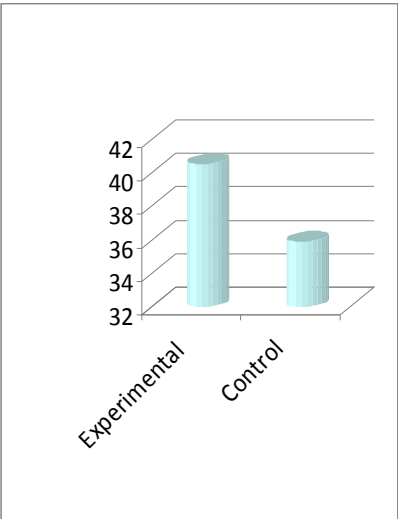


Tabla 3. Satisfacción vital.

Puntuaciones posttest

Tabla 4. Empatía afectiva.

Puntuaciones en el posttest

Además de estos análisis cuantitativos, también se han tenido en cuenta las opiniones de los alumnos que han participado en la experiencia. Para ello se han grabado en vídeo diversas entrevistas con una cuarta parte de la muestra. Para los estudiantes, el aprendizaje de la meditación es una tarea sencilla, en especial, cuando se emplean técnicas basadas en la respiración o en el escáner corporal. Las prácticas centradas en conceptos abstractos –amor, compasión- resultan, sin embargo, más complicadas de asimilar, debido precisamente a la dificultad de visualizar o imaginar nociones de semejante índole.

En cualquier caso, lo que más valoran es la utilidad de la práctica continuada, no sólo en clase, también en casa, de la atención plena. Entre los efectos más destacados de ella señalan la calma y la serenidad vital que logran, así como la tranquilidad necesaria para afrontar situaciones potencialmente estresantes, los exámenes, por ejemplo.

En resumen, esta investigación muestra que las ideas de Richard J. Davidson (Davidson y Begley, 2012) pueden hacerse realidad en un contexto educativo normal. La posibilidad de cambiar el perfil emocional de los adolescentes, y de algunas variables psicológicas relacionadas con éste, es ya una realidad. Un breve y sencillo entrenamiento en técnicas basadas en las tradiciones contemplativas, *mindfulness*, constituye la herramienta precisa para, en palabras del profesor de la Universidad de Wisconsin, “actuar sobre la mente para cambiar el cerebro”.

Sin duda que este trabajo presenta ciertas limitaciones, como el pequeño tamaño de la muestra o el uso de ejercicios de distinto grado de dificultad, pero sus resultados han de tomarse como un estímulo para continuar investigando en esta dirección.

6. Referencias

- ANDRÉ, C. (2012). *Meditar día a día. 25 lecciones para vivir con mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- BAR-ON, R. Y PARKER, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BODIAN, S. (2009). *Meditación para dummies*. Barcelona: Granica.

- DARDEN, C. A., GINTER, E. J. Y GAZDA, G. M. (1996). Life skills development scale – adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.
- DAVIDSON, R. Y BEGLEY, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona: Destino.
- FRANCO, C. (2009). *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Palma de Mallorca: Bubok.
- HUEBNER, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The in dependence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- JOLLIFFE, D. Y FARRINGTON, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.
- LEÓN, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1 (3), 17-26.
- MEIKLEJOHN, J. ET EL. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- OLIVA, A. ET AL. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud
- STAHL, B. Y GOLDSTEIN, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Kairós

78. Mejora de las habilidades sociales, emocionales y de atención plena (mindfulness) para jóvenes en el aula: Programa SEA

César Rodríguez Ledo

Santos Orejudo

Luís Rodríguez Barreiro

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

En este trabajo se presentan la investigación relacionada con el diseño, aplicación y evaluación de resultados del programa de educación socio-emocional y de mindfulness SEA. El estudio evaluó los efectos de la aplicación de este programa en una muestra de 156 jóvenes de 11 a 14 años y estudiantes de 1º de ESO de un IES público de la ciudad de Zaragoza, de los 108 forman parte del grupo experimental y 48 del control. El programa de entrenamiento se llevó a cabo durante 18 sesiones de una hora de duración y durante un curso escolar. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. Los resultados obtenidos confirmaron que el programa potenció la mejora en dimensiones relacionadas con las habilidades socio-emocionales, en el nivel de inteligencia socio-emocional de los participantes y en su capacidad de atención plena o mindfulness. Se presentan aquí la base teórica del programa, su aplicación, algunos resultados generales y las implicaciones futuras y recomendaciones para el desarrollo de estas habilidades en jóvenes.

Abstract

This paper presents the research related to the design, application and results analysis of the social, emotional and mindfulness program for youngsters SEA. The research evaluated the effects after the application of the program in a Sample of 156 youngsters between 11 and 14 years old and students of K-7 from a public junior high school in the city of Zaragoza (Spain). 108 of them were part of the experimental group and 48 of the control group. The training program was implemented in 18 sessions of an hour each and through one schools year. The research followed a quasi-experimental design with repeated measures of pretest-posttest with a control group. The results confirmed that the program enhanced the skills of the treatment group in social and emotional

dimensions, in general amount of emotional intelligence as well as improvements in mindfulness. The theoretical background, the application of the program, some general results and future implications and recommendations to work with youngsters in such skills is here presented.

2. Fundamentación terórica: El programa SEA

El interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje ha llamado la atención en los últimos años a un gran número de expertos en pedagogía y educación. Según el Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno del Reino Unido (2007) se ha dado una explosión del pensamiento y la investigación en esta área, que se ha traducido en una atención hacia el desarrollo y la enseñanza de tales habilidades en diferentes ámbitos: el lugar de trabajo, los centros educativos, como formación permanente, etc.

Este interés toma especial importancia en la educación de nuestros niños y jóvenes, dado que son ellos los que todavía están en fase de desarrollo de tales habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades van a ser determinantes en la formación de su personalidad, en sus presentes y futuras relaciones sociales e, incluso, en su éxito profesional. En este sentido Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) sugieren que los estudiantes con gran competencia emocional pueden usar la información ofrecida por las emociones propias y ajenas para mejorar su funcionamiento psicológico y modificar su comportamiento para adaptarse mejor a las situaciones sociales. Tal es la importancia de trabajar y potenciar el aprendizaje de estas capacidades en los alumnos y por tanto de ser incluida de manera determinante en la educación reglada.

Para potenciar el desarrollo social y emocional de nuestro alumnado debemos partir de una concepción común de en qué consisten tales habilidades y como se han de trabajar. Muchos son los modelos de sobre la Inteligencia Emocional (IE) o Inteligencia socio-emocional (ISE), que se sitúan en la base teórica sobre la que se definen programas y actividades de mejora en las diferentes dimensiones y variables socio-emocionales. Nosotros entendemos que las habilidades sociales y emocionales subyacentes a la IE o ISE de las personas se deben definir en base al modelo de IE de Mayer, Salovey y Caruso: como la habilidad para percibir, entender, manejar y utilizar las emociones (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Por tanto, aquellas personas que tengan la capacidad para comprender y atender a las emociones y comportamientos propios y ajenos, así como regular y adaptar las propias en función de intenciones

personales y el contexto social serán inteligentes socio-emocionalmente. Creemos y buscamos demostrar que, tal y como defienden también desde el grupo CASEL (2011), las personas capaces emocional y socialmente pueden entender y responder a las emociones y comportamientos propios y ajenos de manera más positiva a largo plazo para uno mismo y los demás.

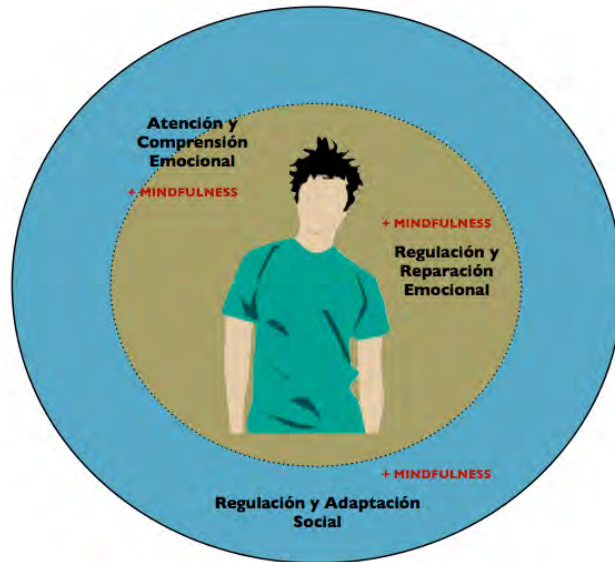
Nuestro modelo de educación socio-emocional, por tanto, que fundamentado en modelos clásicos de la IE como el de Mayer y Salovey (1997) y el de Bar-On (1997 y 2000), así como en otros más actuales como el de Bisquerra (2003). No deja de lado tampoco aspectos sobre la emocionalidad y las habilidades basados en los últimos descubrimientos de la neurología, como el de Davidson (2012). Así las técnicas de atención plena o mindfulness cobran una especial importancia en nuestra propuesta teórica. Así, se entiende que las cuatro dimensiones que determinan a las personas competentes en habilidades socio-emocionales son:

(23) Atención y comprensión emocional, entendida como la disposición a atender las emociones y estados de ánimo propios y ajenos, así y la capacidad para comprenderlos y aceptarlos. También forman parte de esta dimensión la habilidad empática y la capacidad para ser sensible al contexto y a las emociones y estados de ánimo que presentan los demás.

(24) Regulación y reparación emocional, entendida como la capacidad para manejar y regularnos internamente ante diferentes situaciones emocionales. La capacidad para reparar y mantener un estado emocional concreto o eliminar otro es una habilidad clave de esta dimensión.

(25) Regulación y adaptación social, entendida como la capacidad para adaptar y regular nuestra conducta social en base al contexto en el que nos encontremos, para así adaptarnos a él y hacer uso de todas nuestras habilidades interpersonales o sociales.

(26) Atención plena o mindfulness, entendida como la capacidad para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos, y de una manera no valorativa (Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004). Esta habilidad se entiende como potenciadora de las tres anteriores, de modo que aquellas personas con mayor capacidad de mindfulness presentarán mejores habilidades emocionales y sociales.



Gráfica 1: Modelo teórico de Inteligencia Socio-Emocional SEA

En este modelo presentamos las habilidades emocionales personales o intrapersonales y las sociales o interpersonales por separado, como harían Bar-On (1997, 2000) o Goleman (1995) en su modelo. Sin embargo entendemos las competencias socio-emocionales como la conjugación de habilidades emocionales y sociales como un todo, y no como elementos diferenciados de manera radical. Nos situamos así del lado de Cherniss (2000) al pensar que las habilidades de inteligencia emocional personal y las habilidades sociales deben entenderse unidas, al menos cuando lo que se pretende es trabajar en su mejora. El modelo teórico de inteligencia socio-emocional SEA se propone como la base desde la que diseñar y trabajar técnicas y actividades para mejorar la competencia social y emocional de las personas. Por lo tanto buscamos ser la base teórica sobre la que construir programas prácticos con objetivos de mejora concretos.

Un análisis de los diferentes programas que tienen como base la educación socio-emocional y que se están llevando a cabo por todo el mundo, nos permite descubrir la gran cantidad y variedad de estos. Sin embargo, aunque cada vez existe un mayor número de programas de educación socio-emocional para adolescentes, la amplia mayoría de ellos presentan objetivos variados y trabajan estas habilidades de manera secundaria o al menos compartiendo importancia con otras como la prevención del consumo de drogas, de la violencia, de mejora de la inclusión o de promoción del pacifismo, etc. Estos modelos, que denominamos mixtos, son mayoría, siendo mucho menor en número los programas que trabajan en ISE de manera directa y exclusiva. Son también minoría los programas evaluados con el suficiente rigor científico, caracterizado por diseños pretest-posttest fiables y llevada a cabo con pruebas objetivas, validadas y reconocidas. Igualmente muchos de estos programas no se basan en modelos teóricos consolidados, no especifican los objetivos concretos de cada una de

las actividades específicas llevadas a cabo o incluso presentan aplicaciones muy reducidas en número y duración. Por último hay programas que, aun cumpliendo con una evaluación seria, un modelo teórico consolidado y unas actividades bien definidas con objetivos concretos, carecen de otras medidas de fiabilidad en los resultados como: estudios pilotos para que permitan adaptar las actividades y pruebas al grupo concreto y su idiosincrasia, diversas pruebas relacionadas con variables similares o incluso grupos control equivalentes. Ante esta situación y la importancia que otorgamos a la variable atención plena o mindfulness en nuestro modelo de ISE, los autores de este estudio decidimos diseñar un programa de educación socio-emocional para adolescentes jóvenes (12-15 años) con técnicas de atención plena, que denominamos SEA. Este programa busca mejorar en las habilidades sociales y emocionales en el modelo teórico de base y la pregunta principal que en forma de hipótesis guía su estudio es: ¿Mejorarán los participantes del programa SEA sus habilidades socio-emocionales y su ISE?

3. Desarrollo y aplicación de la propuesta: Programa SEA

Para responder a esta pregunta se seleccionó una muestra compuesta por 156 adolescentes de 11 a 14 años distribuidos en los 6 grupos de 1º de ESO de un IES público de un barrio de la ciudad de Zaragoza. Del conjunto de la muestra, 4 grupos de aleatorizaron a la condición experimental y 2 a la control, los que supone 108 participantes experimentales y 48 control.

Además de la muestra de alumnado, los tutores de los diferentes grupos fueron los encargados de aplicar el programa. Para ello se llevó a cabo una formación previa en técnicas concretas de trabajo de la educación emocional en el aula, a la que se sumó un seguimiento y formación continua semanal en la aplicación concreta del programa SEA y sus actividades.

Los padres, madres y tutores legales de los participantes fueron informados por escrito y en reunión del estudio y autorizaron de manera explícita el consentimiento para realizar este estudio. Se garantizó y respetó el anonimato de las respuestas y puntuaciones de todos los participantes.

El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. El diseño del programa se llevó a cabo en 2 fases. En primer lugar, en el segundo y tercer trimestre del curso 2010-2011 se aplicó el programa SEA en una versión reducida (10 sesiones) en forma de estudio piloto, lo que nos permitió mejorar y adaptar las actividades y la evaluación a la idiosincrasia de los alumnos y del centro. En

un segundo momento, y coincidiendo con el curso 2011-2012 se formó al nuevo profesorado, se aplicó el programa y se recogieron las prueba pre y posttest requeridas. La aplicación del programa se llevó mediante el trabajo de la inteligencia socioemocional (ISE) de manera directa en el aula gracias a 18 actividades que se llevaron a cabo en 20 sesiones de una hora durante la tutoría semanal. Las tareas concretas realizadas persiguen la adquisición de una o varias de las habilidades socio-emocionales en las que se basa el modelo teórico sea: atención y comprensión emocional, regulación y adaptación emocional, atención y comprensión social y regulación y adaptación social (véase tabla 1).

Competencia principal trabajada	Título de la actividad
Atención y Comprensión emocional,	1. Presentación del programa
	2. Encontrando emociones
	3. Mirando hacia dentro
	4. El periodista empático
Regulación y Adaptación emocional	5. Expresando emociones
	6. ¿Quién es el responsable de los sentimientos?
	7. La Ira
Atención y Comprensión	Regulando emociones en situaciones problema
	9. Las estrellas del conocimiento

Competencia principal trabajada	Título de la actividad
Social	10. Porque yo lo valgo
	11. Toma de decisiones
	12. La ola asertiva
Regulación y Adaptación Social	13. La respuesta adecuada
	14. Solución de conflictos
	15. Un viaje personal
	16. Los cambios y las experiencias
Todas	17. Has aprendido mucho I
	18. Has aprendido mucho II
Atención plena - Mindfulness	0. Actividades de atención plena - mindfulness (Junto con todas las actividades impares: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17)

Tabla 1. Sesiones y tareas del programa SEA

Las actividades incluidas en el programa han sido seleccionadas de entre un gran número de muestras analizadas, de programas con objetivos compartidos, o bien diseñadas por nosotros mismos. En todos y cada uno de los casos las actividades han sido adaptadas, reorganizadas, modificadas y mejoradas para los sujetos objeto de este estudio.

4. Algunos resultados y consideraciones

Los primeros resultados obtenidos confirman que el programa ha sido eficaz en tanto que ha potenciado la mejora de varias de las habilidades socio-emocionales estudiadas. En concreto, de este estudio en su conjunto podemos concluir que el programa SEA produce efectos en las variables socio-emocionales y de atención plena en los sujetos, y que estos efectos son en parte diferentes en función del género. Estos efectos positivos van en la misma dirección que otros estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención dirigidos a potenciar las habilidades emocionales y sociales para adolescentes jóvenes en contextos educativos así como de otros cuyo objetivo es el de potenciar las habilidades de concentración plena o mindfulness.

Esta impresión sobre los buenos resultados del programa no vienen avalados únicamente por los estudiantes, sino que también las entrevistas estructuradas realizadas con los tutores que han aplicado el programa SEA indican una alta satisfacción con el programa y los resultados que observan en su alumnado. Todos ellos señalan que desean aplicar el programa en el curso escolar siguiente.

Pese a los buenos resultados que nos permiten recomendar la aplicación del programa SEA en diferentes centros educativos, nuestro estudio es la primera aplicación del mismo y por lo tanto habría que tener en cuenta algunas cautelas. Así, una primera reflexión viene dada por la longitud de la aplicación, pues sin duda un desarrollo a más largo plazo de nuestro programa, quizá durante todo el periodo de la ESO, podría potenciar los resultados de manera más duradera. De igual manera se aconseja estudiar los efectos en muestras de mayor tamaño y en centros y alumnado con diferentes características para comprobar la extrapolación de estos resultados a otros jóvenes con diferentes características, incluso de otros países. Se recomienda también evaluar los resultados con distintos procedimientos y pruebas de tal manera que se pueda constatar con diferentes procedimientos los resultados obtenidos con el programa, abarcando todas las competencias y habilidades que puede potenciar el programa. Especial atención merece en este sentido el análisis de los logros en atención plena, lo que sin duda ha de ser uno de los pilares del trabajo socio-emocional con jóvenes en el futuro: las técnicas de concentración y atención plena.

En base a los resultados obtenidos así como a las limitaciones de este estudio y a la experiencia adquirida en la aplicación de este tipo de programas, debemos ofrecer algunas recomendaciones generales para sistematizar propuestas de intervención con el objetivo de potenciar las habilidades socio-emocionales y de atención plena con alumnos jóvenes en contextos educativos. En primer lugar, proponemos diseñar

programas basados en modelos teóricos claros y contrastados y que estén constituidos por actividades secuenciadas y con módulos específicos con objetivos concretos bien definidos. En segundo lugar, recomendamos trabajar en aplicaciones de varios años que desemboquen en el análisis de los resultados mediante técnicas fiables que midan el mayor número de dimensiones socio-emocionales posible. En tercer lugar, entendemos que potenciar las habilidades de concentración y atención plena o mindfulness debe ser algo central en cualquier programa que pretenda trabajar la emocionalidad o habilidad social en jóvenes. Un buen desarrollo de esta habilidad debe desembocar en personas con mayor capacidad de reflexión y autocontrol, lo que sin duda va a potenciar el buen desarrollo y uso posterior de tales habilidades socio-emocionales. Muy pocos son los programas para jóvenes que otorgan importancia a este concepto, a pesar de que la investigación científica y neurológica sigue probando lo ampliamente positivo para el desarrollo emocional de esta capacidad (Davidson, 2012). Por último animamos a los educadores, responsables de grupos de jóvenes o cualquier persona interesada a implementar el programa SEA en su centro, así como a valorar los resultados para replicar los aquí encontrados.

En todo caso, independientemente del programa concreto que utilicemos, esta claro que desarrollar nuestras habilidades socio-emocionales nos va a reportar beneficios que no podemos dejar de pretender para nuestros alumnos y alumnas jóvenes. Potenciando su desarrollo socio-emocional puede hacer de ellas personas competentes social y emocionalmente, lo que será determinante en la formación de su personalidad, en sus presentes y futuras relaciones sociales, en su capacidad para concentrarse y atender de una manera más plena, así como para modificar su comportamiento para adaptarse mejor a las situaciones sociales y personales actuales y futuras.

El programa SEA está disponible para aquel que lo desee con el objetivo de trabajar la ISE de aquellos con los que desee hacerlo. Infórmese de como acceder a él en: www.cesarriedo.wix.com/seaprogram, o envíe un email a: seaprogram@gmail.com.

4. Referencias

- BAR-ON, R. (1997): *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- BAR-ON, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional*

Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 363–387). San Francisco: Jossey-Bass.

BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

BRACKETT, M.A., RIVERS, S.E., REYES, M.R., & SALOVEY, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22, 218–224.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), (2011). *Benefits of SEL*, disponible en: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/> [consulta: 2013, 13 Abril].

CHERNISS, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Baron y J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

DAVIDSON, R.J. (2012). El perfil emocional de tu cerebro, claves para modificar nuestras actitudes y reacciones. Barcelona: Destino.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS, UK GOVERNMENT (2007). Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL): Guidance booklet. Secondary National Strategy for school improvement, disponible en: <http://tlr.archive.teachfind.com/node/40671/file> [consulta: 2013, 13 Abril]

GOLEMAN, D. (1995). Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

GROSSMAN, P., NIEMANN, L., SCHMIDT, S. Y WALACH, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). New York: Basic Books.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

79. Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género.

M^a Rosario Romero Martín

Universidad de Zaragoza

Paula Gelpi Fleta

Instituto de Ecología Emocional. Zaragoza

Mercé Mateu Serra

INEFC, Universidad de Barcelona

Pere Lavega Burgués INEFC

Universidad de Lleida

Resumen

Una de las principales misiones de la educación física actual es mejorar el bienestar de las personas. Cualquier proyecto educativo desencadena diferentes vivencias emocionales en el alumnado. El objetivo de este trabajo fue comprobar si en tres diferentes tipos de prácticas motrices de carácter psicomotor (juegos, expresión motriz y actividades de introyección), hombres y mujeres universitarios, experimentaron la misma vivencia de emociones positivas, negativas y ambiguas. Participaron 309 estudiantes ($M = 19.6$ años, 71 chicas y 238 chicos) de 4 universidades españolas. Se empleó la escala validada de juegos y emociones (GES). Tras cada tarea, los alumnos anotaron la intensidad experimentada en trece emociones (felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, amor, ira, rechazo, vergüenza, y esperanza) y comentaron brevemente las causas que originaron la emoción más intensa. Se emplearon métodos mixtos al complementar el análisis de los datos cuantitativos con el estudio de los comentarios. Los resultados confirmaron la gran aportación de los juegos tradicionales, la expresión motriz y la introyección motriz para promover experiencias emocionales positivas. Además la variable género resultó altamente significativa para explicar los efectos socioemocionales que suscitan las prácticas en las que se interviene sin interactuar motrizmente con los otros participantes.

Abstract

One of the main challenges in physical education is to determine the influence which different motor scenarios have on students. The present study concerns a set of physical education activities designed to promote emotional wellbeing among students. The aim of this research was to study if the psychomotor activities (traditional games, corporal expression and motor internalization tasks), men and women experienced the same types of positive, negative and ambiguous emotions. Participants were 309 students (Mage = 19.6 years, 71 women, 238 men) from four Spanish universities. Emotions were rated using a validated instrument (GES). After each task, students were asked to rate the intensity of thirteen emotions (happiness, compassion, surprise, happiness, sadness, fear, humor, anxiety, love, anger, rejection, shame, hope), and to comment briefly on why they thought they had experienced the strongest emotion. A mixed methods approach was used, combining the analysis of quantitative data with an analysis of students' comments. The results confirmed the important contribution which traditional games, motor expression and the internalization of motor skills can make in terms of promoting positive emotional experiences. In addition, gender was shown to be a highly significant variable for explaining the emotional effects of activities where people play without motor interaction among players.

Introducción

Todo proyecto organizado de práctica de Actividad Física tiene, desde nuestro punto de vista, una orientación educativa entendiendo por educativo no únicamente lo circunscrito a la educación formal, si no lo referido al conjunto de mejoras y avances que los participantes van a experimentar tras la realización de dicho proyecto de acción. En ese sentido, cualquier proyecto de intervención motriz, está orientado a mejorar potencialmente y en un sentido amplio el bienestar del participante, del alumnado en su caso, y en consecuencia su calidad de vida asociada a la generación de vivencias motrices relevantes que van a activar de manera unitaria todas las dimensiones de la personalidad de los protagonistas, es decir, los planos biológico, cognitivo, afectivo-emocional y relacional.

Para el diseño de programas de actividad física que supongan vivencias significativas variadas y de calidad, se hace preciso seleccionar actividades apropiadas y para ello es imprescindible analizar en profundidad las prácticas motrices de manera que se identifiquen sus características y su idiosincrasia particular para poder seleccionar las

que representen los rasgos más pertinentes con los objetivos marcados en la planificación de la actividad.

A este respecto el punto de vista de la Praxiología motriz (Parlebas, 1981), ciencia de la acción motriz, supone una aportación de rigurosa calidad científica (Lavega y Lagardera, 2003) al aproximarse a la actividad física desde la propia motricidad, definiendo los rasgos pertinentes, distintivos de las distintas prácticas, su lógica interna, y en consecuencia permitiendo un sólido análisis de las experiencias que suponen para el sujeto la vivencia de unas u otras situaciones motrices.

La teoría de la acción motriz “concibe cualquier situación motriz como un sistema en el cual el participante se relaciona globalmente con el entorno físico y con otros posibles protagonistas” (Lavega y Lagardera, 2003, 75). Cada práctica motriz dispone, “de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo que originarán una serie de consecuencias prácticas sobre la persona que actúa” (Lavega, 2010, p. 3). “La lógica interna constituye pues, el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302).

Las distintas actividades físicas se organizan a partir de la existencia o no de incertidumbre referida al contexto físico y a la existencia o no de compañeros o de adversarios; cada una de las posibilidades que se derivan de ello, constituye un “dominio de acción motriz... caracterizado por agrupar actividades con rasgos comunes de lógica interna... grandes clases de experiencias corporales que representan problemas motores diferentes” (Larraz, 2004, p. 210). Estos dominios trasladan a los participantes a experimentar vivencias motrices de diferente naturaleza, es decir, asociadas a superar un repertorio desigual de problemas o desafíos motores.

De acuerdo con este marco teórico, toda tarea motriz que pertenezca a un mismo dominio de acción motriz tiende a compartir rasgos de su lógica interna y por tanto a desencadenar consecuencias prácticas de naturaleza parecida. Independientemente de si se trata de un juego, un deporte, una tarea motriz de expresión o un ejercicio de interiorización, si pertenecen a un mismo dominio trasladan a los protagonistas a vivir retos asociados a procesos parecidos, lo suficientemente particulares como para estudiarlos de forma particular.

Centrándonos en la existencia o no de compañeros o de adversarios o de ambos, se originan dos grandes clases de experiencias motrices: las prácticas psicomotrices en las

que los protagonistas intervienen sin interactuar con los otros participantes y las prácticas sociomotrices en las que se participa interactuando con compañeros (tareas de cooperación), adversarios (tareas de oposición) o con compañeros y adversarios (tareas de cooperación-oposición).

En este estudio se centra la atención en tres tipos de prácticas motrices: los juegos de tradición local (juegos tradicionales), las prácticas motrices de expresión (en las que interviene una comunicación poética o referencial de las acciones motrices) y las prácticas motrices de introyección (de autoexploración consciente), pero únicamente en aquéllas actividades de carácter psicomotor.

Navarro (2002) define el juego como una actividad recreativa de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural. Lavega (2009), refiriéndose en particular al juego tradicional añade que éste está unido a una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias sociales, su sistema de reglas admite muchas variantes según la voluntad de los participantes y no depende de instancias oficiales. Esa unión con el contexto nos lleva a su raíz antropológica y a su estrecha relación con la propia naturaleza humana y con su sistema emocional, al ponerse en acción durante el juego situaciones activadoras de un amplio y variado abanico de emociones.

Las prácticas de expresión motriz, Romero (1999, 2001) las define como acciones motrices que persiguen objetivos expresivos, comunicativos y/o estéticos y cuyos recursos para la puesta en acción derivan de las posibilidades expresivas del cuerpo en estático, de las calidades del movimiento y del sentimiento; se trata del dominio de acción que Parlebas (2002) define como de las actividades físicas artísticas, prácticas correspondientes a la motricidad de lo imaginario.

Las prácticas motrices de introyección, actividades de toma de conciencia de los propios procesos vitales “no se trata de un proceso mental o al menos no exclusivamente como sería el caso de los procesos psicológicos de introspección...la introyección constituye un tipo de contemplación intelectual y sensitiva a la vez...se requiere dejar pasar el flujo de pensamientos, no focalizando la atención en ellos, sino que toda la energía psíquica se utiliza para observar lo que acontece en cada rincón del cuerpo” (Lagardera & Lavega, 2004, p. 234). Para estos autores las propuestas pedagógicas pueden generarse alrededor de los siguientes estímulos: la atención-la escucha de sí mismo, la respiración diafragmática, la lentitud motriz, la mirada, la danza libre, las manos-el tacto, la postura bípeda, la postura sentada, la toma de conciencia de la cintura pélvica y la relajación.

No todos los juegos tradicionales tienen un carácter psicomotor pero los elegidos para nuestro estudio sí se van a caracterizar por ello; lo mismo sucede con las actividades de expresión o de introyección diseñadas para el estudio.

Si bien todos estos tipos de prácticas sitúan al participante ante problemas comunes al tener un carácter psicomotor, entre sí difieren en el tipo de lógica interna y por tanto de consecuencias a la hora de resolver los problemas y retos que le plantean al participante, es decir difieren en rasgos pertinentes que suponen matices que van a afectar al tipo de respuesta que debe seleccionar, a los tipos de mecanismos a poner en acción tanto cognitivos, como de procedimientos motrices como de respuesta emocional.

Aunque el sujeto responde a los retos de las prácticas motrices desde su globalidad, en este estudio nos vamos a centrar en el análisis de su respuesta emocional, aproximándonos así a las referencias que el propio Parlebas (2004) en su discurso de investidura como doctor Honoris Causa de la Universidad de Lleida, mencionaba en relación a la conducta motriz del deportista que definía como “un acto motor total, una conducta práxica que implica a su afectividad, a su relación con los demás y a sus capacidades cognitivas” y añadía “es la afectividad la clave de las conductas motrices y de todos los fenómenos que escapan a un estricto punto de vista biomecánico” (p. 23). Es desde esta perspectiva desde donde abordamos nuestro estudio.

Diversos estudios han profundizado en las respuestas emocionales en función de las características de una determinada práctica motriz que realizan los participantes como el de Torrents, Mateu, Planas & Dinusôva (2011, p. 406) en el que se concluye que tras la práctica de la Expresión Corporal, los alumnos manifiestan eminentemente emociones positivas. Otro tópico de estudio se ha centrado en las diferencias entre emociones positivas, negativas o ambiguas, siguiendo el modelo psicopedagógico de Bisquerra (2000, 2009), o la diferente intensidad con que se manifiestan o se reacciona a las distintas emociones, para Vecina (2006) se ha prestado menor atención a las emociones positivas aunque en los últimos años esta tendencia ha cambiado como lo demuestran las obras de Seligman (2002) o de Seligman & Csikszentmihalyi (2000).

Otros estudios nos han permitido aproximarnos a la relación entre género y emociones y de soslayo a los estereotipos que se asocian a ese binomio. Aunque Caballero (2004) desprende de la revisión de la literatura (e.g. Bar-On, Brown, Kirckaldy & Thorne, 2000; Rosa, 1995), que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en este caso referidas a la inteligencia emocional. En algunas investigaciones se aprecian matices en algunos factores y para Alcalá et al. (2006) el estudio de las emociones y sus

diferencias en cuanto al género ofrecen resultados nada concluyentes incluso contradictorios. Otros autores observan diferencias que nos sugieren profundizar en el estudio diferencial de la intensidad emocional entre hombres y mujeres (Simon & Nath, 2004; Grossman & Wood, 1993; Kelly & Huston-Comeaux, 1999; Alcalá, Camacho, Giner, Giner & Ibáñez, 2006).

Objetivo

En esta investigación se planteó analizar las diferencias de intensidad emocional manifestada por hombres y mujeres, estudiantes universitarios, en emociones positivas, negativas y ambiguas en función de tres tipos de prácticas motrices (juegos, expresión e introyección) de carácter psicomotor.

Método

Se trató de un diseño cuasi-experimental. Participaron 309 estudiantes ($M = 19.6$ años, 71 chicas y 238 chicos) de 4 universidades españolas.

La variable dependiente fue la intensidad de las emociones y las independientes, el tipo de práctica (juegos, expresión motriz y actividades de introyección motriz), el tipo de emociones (positivas, negativas y ambiguas) y el género de los participantes.

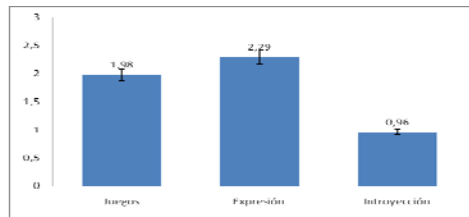
El instrumento utilizado fue la escala validada de juegos y emociones GES de Lavega, March & Filella (2013), la cual incluye trece emociones, organizadas en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000, 2009).

Procedimiento: los alumnos realizaron una formación previa con el objetivo de aprender a reconocer las emociones. Tras ello experimentaron once propuestas prácticas; al concluir cada una de ellas cumplimentaron el cuestionario GES, indicando la intensidad de 0 a 10 con que habían experimentado cada una de las trece emociones. Los datos fueron analizados estadísticamente mediante ecuaciones de estimación generalizadas, con el programa SPSS, 18.0.

Resultados

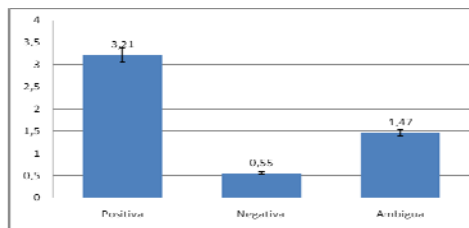
Se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de prácticas ($p < .001$): las actividades de expresión motriz obtuvieron valores significativamente más intensos que los juegos y que las situaciones motrices introyectivas.

Gráfico 1: *Intensidad en función del tipo de práctica motriz.*



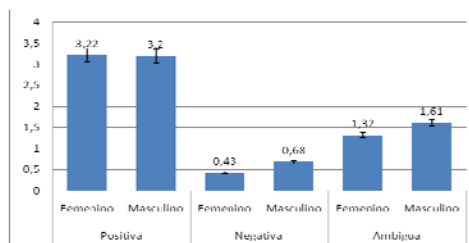
También se dieron diferencias significativas entre los tres tipos de emociones ($p < .001$), siendo las positivas las que obtuvieron los valores más intensos y las negativas las que presentaron los valores significativamente más bajos.

Gráfico 2: Intensidad en función del tipo de emoción.



En cuanto al género, las mujeres obtuvieron valores significativamente inferiores a los hombres ($p < .001$); tras este dato se analizó la interacción entre género y tipo de emoción, que también mostró diferencias significativas ($p = .015$), si bien debe advertirse que las emociones más intensas en el caso de los hombres correspondieron a las emociones negativas y ambiguas.

Gráfico 3: Relación entre género-tipo de emoción.



La relación entre tipo de práctica y tipo de emoción fue significativa ($p < .001$); tanto en las emociones positivas como en las negativas, los valores más altos fueron los de expresión, seguidos de los juegos y estos de las prácticas de introyección; en las emociones ambiguas las actividades de introyección registraron los valores más altos.

Tabla 1: Significación encontrada en los factores objeto de estudio.

	Chi-cuadrado de Wald	Sig.
Tipo de emoción	1266,434	,001
Género	4,301	038
Tipo de práctica	209,230	,001
Tipo de emoción * Género	8,411	015

Tipo de emoción * Tipo de práctica	283,317	,001
Género * Tipo de práctica	22,912	,001

La relación entre género-tipo de práctica fue significativa ($p < .001$), sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las tareas motrices de expresión mientras que en los juegos los hombres registraron valores significativamente más altos que las mujeres.

Discusión

Esta investigación examinó las diferencias de intensidad en tres tipos de emociones manifestada por hombres y mujeres, en función de tres tipos de prácticas motrices (juegos, expresión e introyección) de carácter psicomotor.

A pesar de formar parte del dominio psicomotor, los juegos tradicionales, las tareas motrices de expresión y las prácticas motrices de introyección se comportan como subdominios distintos (Parlebas & Boutin, 2012) desde un punto de vista emocional. Se trata de prácticas que desencadenan procesos internos desiguales: en el caso de los juegos y la expresión la atención se dirige hacia el mundo exterior, sin embargo en los primeros prima el rendimiento y las acciones cíclicas en la ejecución motriz a diferencia de la expresión caracterizada por la presencia de un lenguaje poético y creativo. En las prácticas de introyección los protagonistas se dirigen hacia un mundo interior de autopercepción e interiorización consciente. Son todas estas características de la lógica interna las que hacen pensar que se observen diferencias en las vivencias emocionales en los tres tipos de prácticas motrices.

El hecho de que la expresión motriz puntúe más alto en emociones positivas y ambiguas está en la línea de la literatura específica que insiste en que la emoción participa de los fundamentos mismos de esta actividad (Romero, 1999) y en los referidos estudios de Torrents, Mateu, Planas & Dinusôva (2011).

Los hombres se emocionan con mayor intensidad que las mujeres, lo cual sorprende al entrar en contradicción con estudios y creencias que identifican al género femenino con la mayor capacidad de emocionarse y de hacerlo con emociones positivas. Alcalá et al. (2006) constatan que la mujer joven se caracteriza por los afectos feliz y contento; sin embargo el análisis de la interacción entre género y tipo de emoción puso en evidencia que esto era debido a la mayor puntuación en emociones negativas y ambiguas, cuestión que nos devolvería a la creencia más extendida y a la literatura mencionada.

A pesar de que el género femenino se identifica con las actividades físicas de ritmo y expresión (Alvariñas, Fernández & López, 2009), en este caso no se observan diferencias significativas, lo cual coincide con los hallazgos de Blández, Fernández-García & Sierra (2007) cuando consideran que se está asistiendo a una aproximación entre los gustos en tipo de práctica deportiva de hombres y mujeres por la aproximación de estas a los tradicionalmente masculinos; no obstante el hecho de que los valores de emociones negativas vengan de los hombres, haría matizar este dato. Donde sí aparecen diferencias significativas es en los juegos, donde los hombres puntuaron más alto, quizá identificándose con los aspectos de fuerza y riesgo, valores que Alvariñas et al. (2009) atribuyen al género masculino.

Conclusiones

Los resultados confirman la gran aportación de los juegos tradicionales, la expresión motriz y la introyección motriz para promover experiencias emocionales positivas; es decir experiencias de bienestar emocional.

Además, la variable género resulta altamente significativa para explicar los efectos socioemocionales que suscitan las prácticas psicomotrices.

La diferente lógica interna de las prácticas influye en la vivencia emocional que manifiestan los participantes de los programas desarrollados.

Este trabajo se enmarca en otro de mayor envergadura denominado “La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos psicomotores y de cooperación”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación en el VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Proyectos I+D+i. (Ref. DEP2010-21626-C03-01)

Bibliografía

- ALCALÁ, V., CAMACHO, M., GINER, D., GINER, J. & IBÁÑEZ, E. (2006). AFECTOS Y GÉNERO. *PSICOTHEMA*, 18(1), 143-148.
- ALVARIÑAS, M., FERNÁNDEZ, M.A. & LÓPEZ, C. (2009). ACTIVIDAD FÍSICA Y PERCEPCIONES SOBRE DEPORTE Y GÉNERO. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*, 6, 113-122.

- BISQUERRA, R. (2000). *EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR*. BARCELONA: PRAXIS.
- BISQUERRA, R. (2009). *PSICOPEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES*. BARCELONA: SÍNTESIS.
- BLÁNDEZ, J., FERNÁNDEZ-GARCÍA, E. & SIERRA, M. A. (2007). ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, ACTIVIDAD FÍSICA Y ESCUELA: LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO. *REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 2, 1-21.
- LAGARDERA, F. & LAVEGA, P. (2003). *INTRODUCCIÓN A LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ*. BARCELONA: PAIDOTRIBO.
- LAGARDERA, F. & LAVEGA, P. (2004). CONDUCTAS MOTRICES INTROYECTIVAS Y CONDUCTAS MOTRICES COOPERATIVAS: HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN FÍSICA. EN F. LAGARDERA & P. LAVEGA (EDS.), *LA CIENCIA DE LA ACCIÓN MOTRIZ* (PP. 203-226). LLEIDA: EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA.
- LARRAZ, A. (2004). LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ COMO BASE DE LOS DISEÑOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EN F. LAGARDERA & P. LAVEGA (EDS.), *LA CIENCIA DE LA ACCIÓN MOTRIZ* (PP. 203-226). LLEIDA: EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA.
- LAVEGA, P. (2009). CONTRIBUCIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES TRADICIONALES A UNA CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA SALUD. ARANDA DE DUERO 07/2009. RECUPERADO EL 7 DE ABRIL DE 2013. [HTTP://WWW.JUGAJE.COM/ES/TEXTES/TEXTE%20LAVEGA%20-%20ARANDA%20-%20ES.PDF](http://WWW.JUGAJE.COM/ES/TEXTES/TEXTE%20LAVEGA%20-%20ARANDA%20-%20ES.PDF)
- LAVEGA, P. (2010). PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA. *ACCIÓN MOTRIZ*, 4, 3-4.
- LAVEGA, P., MARCH, J. & FILELLA, G. (2013). JUEGOS DEPORTIVOS Y EMOCIONES. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA GES PARA SER APLICADA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, RIE*, 31(1), 151-166.
- MATEU, M. & COELHO, M.A. (2005). LAS SITUACIONES MOTRICES DE EXPRESIÓN (SME) Y LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ IX SEMINARIO INTERNACIONAL DE PRAXIOLOGÍA MOTRIZ. UNIVERSIDAD DE LAS

PALMAS GRAN CANARIA (2005) RECUPERADO 7 DE MARZO DE 2013
[HTTP://WWW.PRAXIOLOGIAMOTRIZ.INEFC.ES/PDF/SEMINARIO_IX_MERCE_MARCO.PDF](http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/pdf/seminario_ix_merce_marco.pdf)

NAVARRO ADELANTADO, V. (2002). *EL AFÁN DE JUGAR. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS JUEGOS MOTORES*. BARCELONA: INDE

PARLEBAS, P. (1981). *CONTRIBUTION A UN LEXIQUE COMMENTE EN SCIENCE DE L'ACTION MOTRICE*. PARÍS: INSEP.

PARLEBAS, P. (2001). *JUEGOS, DEPORTE Y SOCIEDAD. LÉXICO DE PRAXIOLOGÍA MOTRIZ*. BARCELONA: PAIDOTRIBO.

PARLEBAS, P. (2002). LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO 2002/ 2003 INEFC (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CATALUNYA). GENERALITAT DE CATALUNYA, LLEIDA

PARLEBAS, P. (2004). DISCURSO DEL ACTO DE INVESTIDURA A DOCTOR "HONORIS CAUSA". EN F. LAGARDERA & P. LAVEGA (EDS.) *LA CIENCIA DE LA ACCIÓN MOTRIZ* (PP. 19-32). LLEIDA: EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA.

PARLEBAS, P. & BOUTIN, M. (2012). CLASSIFICATION DES JEUX. *LES CAHIERS DE L'ANIMATION, VACANCES LOISIRS*, 78, 28-33.

ROMERO, M.R. (1999). LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS, CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUE GLOBALIZADOR DE LA MISMA. EN D. LINARES, F. ZURITA Y J. A. INIESTA (COORDS.) *EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA* (PP. 69-99). GRANADA: GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO.

ROMERO, C. [M.R.] (2001). CUERPO Y CREATIVIDAD. REFLEXIONES SOBRE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA. *TÁNDEM*, 3, 25-38.

TORRENTS, C., MATEU, M., PLANAS, A. & DINUSÓVA, M. (2011). POSIBILIDADES DE LAS TAREAS DE EXPRESIÓN CORPORAL PARA SUSCITAR EMOCIONES EN EL ALUMNADO. *REVISTA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE*, 20(2), 401-412.

80. El bienestar socioemocional a través de las prácticas motrices introyectivas.

Perspectiva de género.

Glòria Rovira Bahillo

Universidad de Girona

Pere Lavega Burgués

Universidad de Lleida

1. Presentación

En este estudio se propuso a un grupo de estudiantes universitarios tomar conciencia de sus emociones durante la práctica de tareas motrices introyectivas. Las prácticas motrices introyectivas estimulan el autoconocimiento a través de ejercicios de atención plena a la respiración, los estiramientos o la postura (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010). Se trata de ampliar la percepción en el aquí y ahora; escucharse, el cultivo de la autoatención, necesario en un proceso de toma de conciencia de nuestras emociones y de bienestar socioemocional (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010).

Tener conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre e identificar en los demás las propias emociones es un aspecto relevante para el desarrollo humano. Cada vez se le da mayor importancia al manejo de las emociones en la búsqueda del equilibrio y bienestar personal, así como en relaciones sociales más armónicas y respetuosas (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Lagardera, 2009; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Franco, 2010; Ortega, 2010).

Participaron 86 estudiantes (69 hombres y 17 mujeres) de primero en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte, Universidad de Girona. Los estudiantes evocaron sus vivencias emocionales dando cuenta de la toma de conciencia como competencia socioemocional (Bisquerra, 2003). Por lo que la experiencia resultó una vía práctica para ahondar en la dimensión afectiva. Se verificó que las prácticas motrices introyectivas contribuyen a generar emociones positivas en mujeres y hombres.

2. Introducción

2.1. La conciencia emocional como primer eslabón en el bienestar socioemocional.

A veces nos resulta difícil tomar conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre, reconocer sus indicadores fisiológicos o saber que en todas las acciones que realizamos éstas se encuentran implícitas (Bisquerra, 2003), de ahí que sea importante el papel de la educación emocional.

La conciencia emocional representa una primera etapa en la adquisición progresiva de otras competencias como la regulación emocional, la autonomía emocional, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar, a las que nos podemos referir como competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003).

Y son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto el impacto de programas de educación emocional en la adquisición de competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Ortega, 2010); en la educación de niños y niñas (Eisenberg, 2000; López, Iriarte y González, 2004; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012); en la adquisición de conocimientos académicos (Howell y Buro, 2011; Liew, 2012); en las repercusiones sobre el burnout y engagement en maestros y maestras (Pena y Extremera, 2012); en la regulación del estrés docente (Delgado, Guerra, Perakakis, Viedma del Jesús, Robles y Vila, 2010; Franco, 2010); en la reducción de los niveles de ansiedad y mejora del rendimiento en las empresas (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez 2011); en la mejora de programas de inserción laboral (Pérez y Ribera, 2009); en la educación física (Canales, 2007; Lavega, Filella, Agulló, Blanc, 2011; Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011); en el rendimiento deportivo (Starkes y Ericsson, 2003) o en la mejora de la salud física y mental (Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010).

En todas estas investigaciones se insiste en que la dimensión afectiva forma parte indisociable de la vida de las personas, estemos donde estemos y hagamos lo que hagamos, las emociones subyacen en cada uno de nuestros actos y pensamientos. De ahí la importancia de tener conciencia de ellas y alcanzar mayor comprensión de los estados personales por los que se transita. Y no exclusivamente como un logro personal sino que además porque supone un beneficio para una vida en sociedad más respetuosa y armónica, en definitiva, para un creciente bienestar socioemocional.

2.2. Emociones y prácticas motrices introyectivas.

Las prácticas motrices jamás son asépticas, estimulan procesos y, por tanto, elicitán respuestas emocionales. A partir de la praxiología motriz de Pierre Parlebas (2001),

consideramos que cualquier práctica motriz puede entenderse como un sistema praxiológico, interactivo y ordenado con una determinada estructura o lógica interna que determina los rasgos que en cada caso sustentan sus componentes: los participantes y el tipo de relaciones que tienen entre sí, el espacio, las relaciones temporales y los modos de utilizar los objetos. Entonces, cuando alguien participa en una situación motriz se pone en marcha un sistema praxiológico concreto en el que emergen acciones motrices propias de este sistema, y es desde esa motricidad que se activan de manera unitaria toda una serie de procesos biológicos, cognitivos, emocionales y relacionales. De manera que es posible afirmar que cada tipo de práctica, o lo que es lo mismo, una lógica interna distinta, es susceptible de favorecer reacciones o procesos diferentes en aquel que la ponga en práctica.

En este caso, las prácticas motrices introyectivas, sustentan una lógica interna que estimula el autoconocimiento, el control corporal y el bienestar holístico (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010, 2013) a través de la acción motriz consciente. Tanto a partir de ejercicios que se realizan en solitario, lo que se denomina una lógica interna psicomotriz, como en los casos en los que se coopera con otra persona, denominada lógica sociomotriz de cooperación.

Son muchas las investigaciones que muestran el efecto que genera ejercitarse en algún tipo de práctica motriz introyectiva como la meditación, el yoga, el taichí o la eutonía, en la promoción de la salud, el alivio del dolor, la reducción de la depresión y la ansiedad o el desarrollo de la autorregulación y la empatía (Arias, Steinberg, Banga, & Trestman, 2006; Kabat-Zinn, 2003).

2.3. Emociones y género.

Parece ser que la sensibilidad en las relaciones humanas, la empatía y la facilidad para expresar las emociones son atribuciones típicas del género femenino. Así como la asertividad, la eficacia o la independencia lo son del género masculino. De manera que los supuestos rasgos femeninos están más próximos a las aptitudes interpersonales y los rasgos masculinos a la autorregulación dentro de las competencias socioemocionales. A pesar de que, según Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barbera Heredia (2012):

“No está clara la relación existente entre el género y la IE, siendo necesario profundizar en dicha línea de investigación (Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006). Si bien son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las diferencias en función del sexo desde el estudio de la IE, los resultados observados han sido

contradictorios (Brackett y Salovey, 2006). En las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional y los hombres en las ramas de regulación (Bar-On, 2006). Es necesario ahondar en la línea de investigación que aborda el estudio del género y la IE para determinar cuáles son las causas de las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres (Candelá, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Conway, 2000; Dawda y Hart, 2000; Joseph y Newman, 2010; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006)” p. 567.

La orientación de género en la expresión emocional se refleja en el campo de las prácticas motrices con una orientación femenina en las prácticas motrices expresivas y una masculina en las prácticas motrices de cooperación y oposición, como en la mayoría de los deportes. Se observa una predilección de las mujeres hacia las prácticas motrices que proponen la cooperación como forma de interacción entre los participantes, donde se comparte un objetivo común conseguido gracias a la ayuda mutua; en cambio, los hombres muestran predilección por el encuentro competitivo con el adversario. De manera que socialmente se configuran orientaciones de feminidad y masculinidad en relación hacia diferentes prácticas motrices, hacia diferentes lógicas internas.

2.4. Las emociones básicas.

A partir de la tipología de las emociones básicas según Lazarus (1999) y Bisquerra (2000), en este estudio se consideran tres tipos de emociones: las positivas (alegría, felicidad, humor y amor), las negativas (tristeza, angustia, miedo, aversión e ira) y las ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Se sigue el modelo bidimensional de análisis de los estados afectivos (Russell, 1980, 2009), que considera la intensidad y la valencia como las dos dimensiones explicativas más importantes del core affect subyacente a las emociones. No se considera, sin embargo, la perspectiva temporal utilizada en los modelos tridimensionales del estudio de las emociones (Latinjak, 2012). Este estudio se planteó dos objetivos: a) conocer cuál es la vivencia emocional de los estudiantes universitarios suscitada en la práctica de situaciones motrices introyectivas y b) saber si los hombres y las mujeres experimentan la misma intensidad emocional.

3. Metodología

3.1. Participantes

Participaron 86 estudiantes (69 hombres y 17 mujeres) de primero en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte, Universidad de Girona. Presentaron un consentimiento informado de participación en la investigación aprobado por el comité de ética de la Universidad de Girona.

3.2. Instrumentos

- El cuestionario de antecedentes físico deportivos:

Se recogieron los datos personales de los estudiantes, sus experiencias físico deportivas previas, detallándose el tipo de práctica e intensidad (años de experiencia y horas semanales dedicadas) y categoría (nivel de práctica o competición).

- El cuestionario GES (Games and Emotion Scale):

Validado por Lavega, Filella, March (2013), que consta de trece emociones básicas positivas, negativas y ambiguas (Lazarus, 1991; Bisquerra, 2000) con el que se registró la intensidad emocional en una escala de Lickert, en la que 0 significaba “nada” y 10 “muchísimo”.

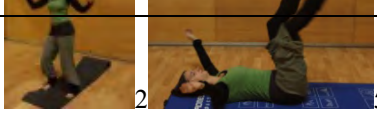
4. Procedimiento.

- Sesión introductoria a la educación emocional:

Durante una hora y media se realizó una introducción teórico-práctica a la educación emocional; se realizó una exposición teórica sobre las emociones y la educación emocional y los estudiantes participaron en cuatro tareas prácticas para vivenciar algunas de las trece emociones básicas (Bisquerra, 2003), darles nombre y reconocer las expresiones emocionales en los demás. Al finalizar cada una de las tareas rellenaron y se familiarizaron con el cuestionario GES empleado en la investigación. Esta sesión permitió ubicar a los participantes en el mismo plano semántico que la investigación.

- Sesiones de prácticas motrices introyectivas:

Se realizaron cuatro sesiones de hora y media (Figura 1). En cada una se seleccionaron tareas de respiración consciente, estiramientos, liberación articular, atención plena, manipulación y masaje por parejas. Al finalizar cada uno de los ejercicios didácticos propuestos todos los estudiantes rellenaron su cuestionario GES.

4ª SESIÓN	EJERCICIOS DIDÁCTICOS	
SITUACIONES SOCIOMOTRICES DE INTROYECCIÓN PSICOMOTRICES DE INTROYECCIÓN	- Masaje yang con pelotas - Sentir y conectar con la postura bípeda del compañero/a - Masaje sensitivo de cuello, cara y cabeza - Ejercicios respiratorios chinos, serie Yin - Masaje shiatshu yang - Liberación articular libre - Arquear y sentir el espinazo (cuadrupedia) - Desplazarse lenta y libremente en cuadrupedia - Liberación articular en decúbito supino - Liberación articular pelvis - Wu-hei, respiración profunda desde postura sentada	  
2ª SESIÓN SITUACIONES SOCIOMOTRICES DE INTROYECCIÓN	- Respiración sociomotriz de pie - Respiración sociomotriz en el suelo - Sentir y conectar con la postura sentada del compañero/a - Relajación coreana	  
3ª SESIÓN SITUACIONES PSICOMOTRICES DE INTROYECCIÓN	- Gimnasia taoísta - Vibración desde postura bípeda - Topografía corporal - Estirar el espinazo hasta el cielo - Estirarse como un gato libremente - Sentirse de pie: autochequeo - Postura base de restauración	  

4.1. Análisis estadístico.

Los datos cuantitativos se analizaron, mediante un modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) para tener en cuenta la correlación entre las puntuaciones del mismo sujeto. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

El modelo consideró el tipo de emoción (positiva, negativa, ambigua) como factor intra-sujetos. Los factores entre-sujetos fueron: 1) sexo (masculino, femenino); 2) historial físico-deportivo (con historial, sin antecedentes).

5. Resultados.

En el análisis estadístico se analizaron $N= 13104$ observaciones (datos cuantitativos) en las situaciones psicomotrices de introyección y $N= 7488$ datos en las situaciones sociomotrices (cooperativas) de introyección.

Tipo de emoción

Se observaron diferencias significativas en la intensidad de la vivencia entre los tres tipos de emociones básicas en los dos tipos de prácticas (Figura 2). En las situaciones psicomotrices las emociones positivas se experimentaron con una intensidad significativamente superior ($M= 2.85$) a las emociones ambiguas ($M= 0.73$, $p < .001$) y también a las emociones negativas ($M= 0.4$, $p < .001$).

En las situaciones sociomotrices se encontraron diferencias significativas entre las emociones ($p < .001$). Las emociones positivas obtuvieron los valores más altos ($M = 3.01$), las emociones negativas activaron valores significativamente más bajos ($M = 0.12$, $p < .001$) y las emociones ambiguas registraron valores significativamente inferiores a los positivos ($M = 0.35$, $p < .001$).

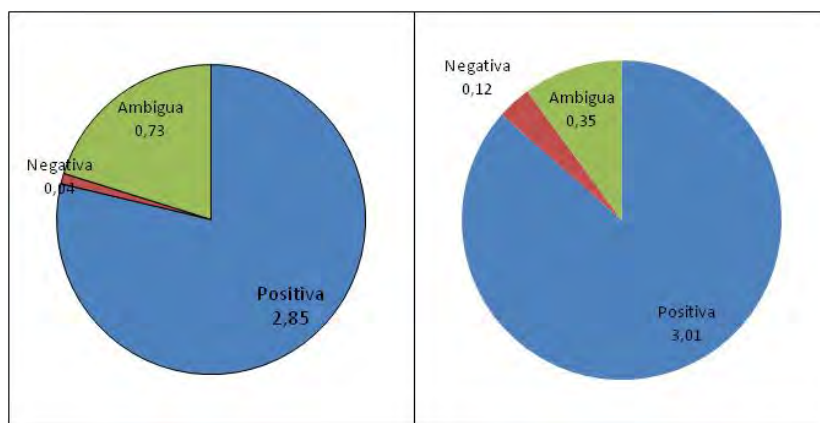


Figura 2. Las emociones positivas, ambiguas y negativas en las situaciones matricias introyectivas. El gráfico de la derecha corresponde a las situaciones psicomotrices y el de la izquierda a las sociométricas.

Intensidad emocional y género

En las prácticas psicomotrices no se encontraron diferencias significativas en la intensidad de la vivencia emocional entre hombres ($M= 1.44$) y mujeres ($M= 0.91$; $p = .155$). Y en el análisis global la interacción entre las variables género y tipo de emoción tampoco fue significativa ($p = .068$). Aunque en el análisis detallado por pares se observaron diferencias significativas en la intensidad de las emociones positivas entre hombres ($M=3.28$) y mujeres ($M=2.41$, $p=.041$); y no se encontraron diferencias significativas en la intensidad de las emociones ambiguas ($p= .964$) y negativas ($p=.815$) entre hombres y mujeres (Figura 3).

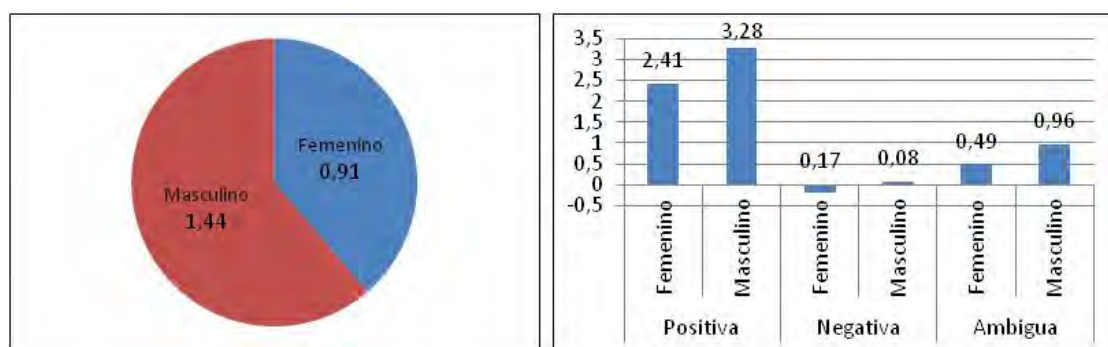


Figura 3. La intensidad emocional y el género en las situaciones psicomotrices introyectivas

En las prácticas sociométricas no se observaron diferencias significativas entre ambos géneros ($p = .821$) y la interacción entre género y tipo de emoción no fue significativa ($p = .924$) (Figura 4).

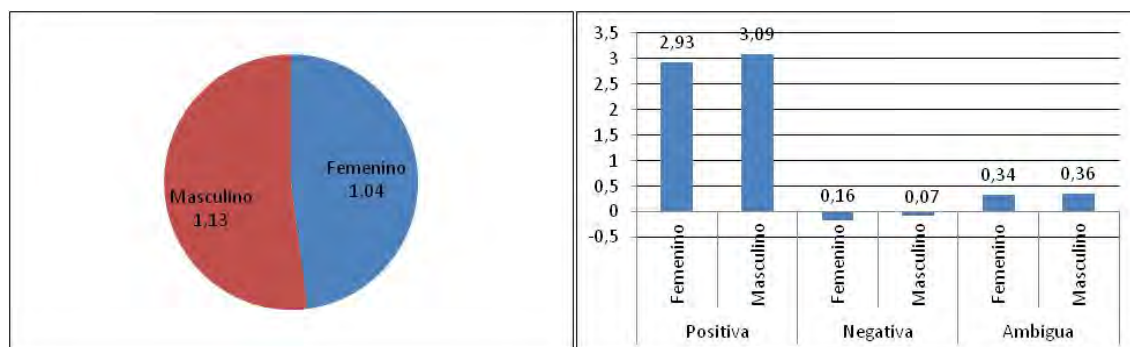


Figura 4. La intensidad emocional y el género en las situaciones sociomotrices introyectivas.

6.Discusión

Al evocar sus vivencias emocionales los estudiantes dan cuenta de la toma de conciencia y éste es un primer paso requerido en la adquisición progresiva de competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003). Por lo que el escenario práctico propuesto en esta experiencia educativa ha resultado una vía pertinente para estimular la dimensión emocional de los participantes, lo que refuerza la evidencia de que las prácticas motrices no son asépticas y ponen en juego las emociones de quien participa (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega et al., 2011; Parlebas, 2001).

Los estudiantes han identificado los tres tipos de emociones básicas descritas por Lazarus, (1999) y Bisquerra (2000), del mismo modo que lo hicieron los participantes en el estudio de Lavega et al., 2011. Aunque las emociones positivas han sido las más referenciadas, muy por encima de las experiencias negativas, tanto en el caso de las situaciones psicomotrices introyectivas como en las sociomotrices de cooperación. Se corrobora que este tipo de prácticas motrices que apuntan a la interiorización, el autoconocimiento y la conciencia sensitiva contribuyen al bienestar personal y social (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010, 2013).

Estos resultados coinciden con otros estudios que muestran que la práctica de situaciones motrices genera buenas sensaciones en los participantes, como en el caso de los juegos (Lavega et al., 2011) o en las prácticas motrices de expresión (Torrents et al., 2011). Por lo que es posible considerar que ciertas situaciones motrices representan un recurso práctico favorable en la promoción del bienestar socioemocional.

La vivencia emocional de hombres y mujeres

La mayoría de estudiantes está poco habituado a la práctica motriz introyectiva. La exploración e interiorización individual y cooperativa es una experiencia, por el momento, poco común en el ámbito académico. Y es de destacar que en este contexto práctico original hombres y mujeres viven de forma similar sus emociones. Podemos pensar que no existe una orientación de género hacia este tipo de actividades, así como ocurre con la orientación masculina en el deporte o la orientación femenina en las prácticas de expresión, aunque creemos que es necesario seguir investigando para profundizar en este aspecto.

7.Conclusiones

Socialmente existe cada vez mayor interés en las estrategias, técnicas y métodos que contribuyen al bienestar de las personas, que estimulen las emociones positivas y ayuden a regular las emociones negativas, y que favorezcan los aprendizajes hacia una convivencia más armónica y respetuosa con los demás, con mayor empatía, (Arias et al. 2006; Kabat-Zinn, 2003; Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006; Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2008; Marchesi, 2007). Y a la luz de los resultados de este estudio las prácticas motrices introyectivas parecen una vía práctica pertinente hacia el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan mayor bienestar socioemocional.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto I+D+i DEP2010-21626-C03-01 con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad Gobierno de España. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación.

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 ». *REOP*.23(1)1er Cuatrimestre, 2012, 39-49.
- ARIAS, A. J., STEINBERG, K., BANGA, A., AND TRESTMAN, R. L. (2006). «Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness ». *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 12, 817–832.

- ASENSIO, J. M., GARCÍA, J., NÚÑEZ Y LARROSA, J. (COORD.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). «Las competencias emocionales» *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82.
- CANALES, I. (2007). «La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal » *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 191-212.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DELGADO, L., GUERRA, P., PERAKAKIS, P., VIEDMA DEL JESÚS, M.I., ROBLES, H. Y VILA, J. (2010). «Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores». *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 511-532.
- FRANCO, C. (2010) « Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness) » *Revista Complutense de Educación*, 21 (2) 271-288.
- GARTZIA, L. ARITZETA, A. BALLUERKA, N. Y BARBERA HEREDIA, E. (2012). «Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales». *Anales De Psicología*, 28(2), 567-575.
- HOWELL, A.J Y BURO, K. (2011). «Relations Among Mindfulness, Achievement-Related, Self-Regulation, and Achievement Emotions » *Journal of Happiness Studies* 12, 1007–1022
- HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- DE LA FUENTE, J., FRANCO, C. Y MAÑAS, I. (2010). «Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios » *Estudios sobre educación*, 19, 31-52
- KABAT-ZINN, J. (2003). «Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future». *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- LAGARDERA, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.

- LAGARDERA, F. (2009). «Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico hacia el bienestar y la felicidad». *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 2(2)71-99.
- LAVEGA, P., FILELLA, G., AGULLÓ, M.J., SOLDEVILA, A. AND MARCH, J. (2011). «Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions». *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 9(2), N°.24, 617-640
- LAGARDERA, F. Y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAVEGA, P., MARCH, J. Y FILELLA, G. (2013). «Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte». *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 31(1), 151-165.
- LAZARUS, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LIEW, J. (2012). «Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table». *Child development perspectives*, 6(2) 105–111
- LÓPEZ, N., IRIARTE, C. Y GONZÁLEZ, M^a.C. (2004). «Aproximación y revisión del concepto«competencia social». *Universidad de Navarra revista española de pedagogía* año LXII, 227, enero-abril, 143-156
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA, M^a.C. (2010). «La educación emocional y sus implicaciones en la salud» *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21, 2, 2º Cuatrimestre, 462-470
- PENA, M. Y EXTREMER, N. (2012). «Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo» (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- PÉREZ, N Y RIBERA, A. (2009). «Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral». *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 20,3, 3er Cuatrimestre, 251-256
- PÉREZ-ESCODA, N., BISQUERRA, R., FILELLA, G. Y SOLDEVILA, A. (2010). «Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A) » *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21, N° 2, 2º Cuatrimestre, 367-379

- PERTEGAL-FELICES, M^a.L; CASTEJÓN-COSTA, J.L Y MARTÍNEZ, M^a.A. (2011). «Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro». *Educación XXI*, 14,2, 237-260.
- ROVIRA, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación del maestro. Estudio de casos: las vivencias suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas* [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/8204>
- ROVIRA, G. (2013). «Educación física y bienestar docente». *Tandem: Didáctica de la Educación Física*. 41, 87-92.
- STARKES, J. AND ERICSSON, K. (2003). *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise*. Human Kinetics: USA.
- TORRENTS, C., MATEU, M., PLANAS, A. Y DINUSÔVA, M. (2011). «Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado». *Revista de Psicología del Deporte*. 20(2), 401-412.

81. La incidencia de la inteligencia emocional y la satisfacción vital en función de la variable sexo

Maria Jesús Rubio Martin

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

Maria Luz López Delgado

José Miguel Latorre Postigo

Universidad Castilla La Mancha

1. Presentación

La presente investigación está basada en el constructo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), y el concepto de satisfacción vital de Diener et al., 1985 y Pavot et al., 1991. La evidencia empírica más reciente relaciona la inteligencia emocional con mayores niveles de bienestar subjetivo, de satisfacción con la vida y calidad de las relaciones sociales, así como con el mantenimiento de la buena salud y con una menor tendencia a la sintomatología somática en situaciones de estrés. Este estudio tiene como objetivo estudiar la incidencia entre la inteligencia emocional percibida y satisfacción vital en relación a las variables sexo, situación laboral y estado sentimental, para ello se han empleado como instrumentos de evaluación el TMMS- 24, la Escala de Satisfacción con la Vida y un cuestionario socio-demográfico. Las pruebas han sido aplicadas a una muestra de 591 sujetos de la Universidad de Castilla-La Mancha. El estudio realizado es correlacional y transversal. En los análisis realizados se encuentran diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional y sexo a favor de las mujeres en atención y claridad emocional y en regulación a favor de los hombres, las mujeres se sienten más satisfechas con sus vidas. En relación a inteligencia emocional, sexo y situación laboral los hombres que estudian y trabajan prestan menor nivel de atención a sus emociones, frente a una mayor claridad emocional, los estudiantes y demandantes de empleo reparan en menor medida en sus emociones, las mujeres estudiante y jubiladas prestan mayor claridad y reparación de sus emociones y las mujeres con pareja se sienten más satisfechas con su vida.

Abstract

This research is based on the construct of emotional intelligence by Mayer and Salovey (1990), and the concept of life satisfaction of Diener et al., 1985 and Pavot et al., 1991. The most recent empirical evidence related emotional intelligence with higher levels of subjective well-being, satisfaction with quality of life and social relationships as well as maintaining good health and with a lower tendency to somatic symptoms in stressful situations. This study aims to study the incidence between perceived emotional intelligence and life satisfaction in relation to sex, employment status and emotional state, for it has been used as screening tools the TMMS-24, the Scale of Satisfaction with Life and socio-demographic questionnaire. Tests have been applied to a sample of 591 subjects from the University of Castilla-La Mancha. The study is correlational and cross. In the analyzes found statistically significant differences in emotional intelligence and sex for women in care and emotional clarity and regulation in favor of men, women are more satisfied with their lives. In relation to emotional intelligence, gender and employment status of men who study and work lowest pay attention to your emotions, face emotional clarity, students and job seekers to a lesser extent repaired their emotions, women and student provide greater clarity and retired repairing their emotions and women with partners are more satisfied with their lives.

2. Introducción

Existe en las últimas décadas un interés creciente asociado al constructo Inteligencia Emocional (IE), las líneas de investigación vigentes toman en cuenta dos aspectos de relevancia: por un lado, la necesidad de establecer la utilidad y el papel que la IE tiene en diversas áreas vitales para las personas; y por otro lado, la necesidad de poder evaluar la relación de la IE con otras variables criterio importantes en el desarrollo de las personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Esta investigación centra su interés en evaluar esta última línea de investigación y su relación con constructo Satisfacción Vital (SV) o bienestar. El término IE fue definido en 1990 por primera vez en la literatura científica por Salovey y Mayer, quienes plantearon el primer modelo teórico, esta aproximación es la que ha obtenido mayor apoyo empírico y constituye la fundamentación teórica más elaborada (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2002), la IE se conceptualiza como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997). Respecto a la SV, este estudio ha partido de la perspectiva

del bienestar o tradición hedónica (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Ryan y Deci, 2001), que se interesa por el estudio de la felicidad, la satisfacción con la vida y el balance de afectos positivos y negativos y está asociada al concepto de bienestar subjetivo (Argyle, 1999; Bradburn, 1969; Diener, 1984; Diener, Oishi y Lucas, 2003; Fierro, 2006; Lyubomirsky, 2001). Los resultados sobre IE y SV son contradictorios y poco concluyentes, ya que, si bien en algunos casos se ha encontrado que la claridad emocional predice de forma significativa la satisfacción con la vida (Augusto *et al.*, 2004; Augusto, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Durán y Rey, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson y Stough, 2002), en otros estudios, en los que se utilizan medidas de habilidad de IE no se encuentra ninguna relación entre estas variables o se obtienen relaciones escasas-moderadas (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Las personas con alta inteligencia emocional presentan más a menudo y durante más tiempo estados emocionales positivos (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczack, Nelis, Hansenne y Quoidbach, 2008; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey y Mayer, 1990) y la habilidad para comprender las propias emociones y discriminar entre ellas es uno de los componentes de la IE que más se asocia y predice la SV de los sujetos (Palomera y Brackett, 2006; Landa, López-Zafra, de Antoñana y Pulido, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Carmeli, Yitzhak-Halevy y Weisberg, 2009). La literatura ha mostrado que la carencia en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), en estudiantes universitarios se han encontrado relaciones positivas entre ambas variables al hallar que personas con puntuaciones más elevadas en IE manifestaban una mayor satisfacción con la vida y mayor empatía (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Los estudios llevadas a cabo IE y sexo ha encontrado resultados contradictorios (Brackett y Salovey, 2006), en términos generales se ha concluido que las mujeres poseen mayores competencias de IE (Joseph y Newman, 2010; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990 y Salovey, 2006), pero cuando se utilizan medidas de auto-informe, no se encuentran diferencias tan claras en los niveles generales de IE, aunque sí en algunas de sus subfactores, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional y los hombres en la rama de regulación (Bar-On, 2006). Con respecto al sexo y SV, Triadó (2003) informa que al comparar la puntuación total del índice de satisfacción vital entre hombres y mujeres no se produjeron resultados significativos, y Alarcón (2001)

encontró que no existen diferencias significativas al comparar las medias aritméticas obtenidas por hombres y mujeres en la escala de SV, Meléndez, Navarro, Oliver y Tomás (2009) reflejan que ni la edad ni el género (sexo), tienen influencia determinante sobre la SV. Tras una revisión sistemática en la bibliografía científica, no se han encontrado estudios que investiguen la relación de la IE y la SV en función de la situación laboral de los estudiantes universitarios. Mroczek y Kolarz (1998), encontraron que las personas más mayores son más felices, especialmente los hombres casados, Alarcón (2001) concluyó que las personas casadas son más felices que las solteras y no se observaron diferencias significativas entre las medias de felicidad de varones y mujeres y García Martín, (2002) refiere que se observa una interacción entre el estado civil y el sexo y observa cómo en ambos grupos el estar casado parece ser una variable determinante para una elevada satisfacción en la vida.

Participantes:

La muestra ha estado compuesta por 591 estudiantes universitarios de diversos grados universitarios de la Universidad de Castilla-La Mancha, 481 mujeres (81,39%) y 110 hombres (18,61%), con una edad media de 25,4 años (DT=11,98) y un rango de edad de 18 a 73 años.

Instrumentos:

Los estudiantes respondieron un cuestionario anónimo y autoadministrado que contenía, además de datos sociodemográficos sobre sexo, edad, situación sentimental, nivel de estudios, situación laboral, campus, grado, curso y profesión de los padres, los siguientes instrumentos.

1. “Escala rasgo de meta conocimiento emocional” (*Trait Meta-Mood Scale-24*, TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de IE percibida por el sujeto sobre sí mismo. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de cinco puntos, que varían desde “Nada de acuerdo” (1) a “Totalmente de acuerdo” (5). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a las emociones, que se evalúa a través de los primeros ocho ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”); Claridad emocional, que se evalúa a través de los siguientes ocho ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (“Frecuentemente me equivoco con mis

sentimientos”) y Reparación emocional, que se evalúa con los últimos ocho ítems, se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). Sus autores han encontrado una consistencia interna de 0,90 para Atención, 0,90 para Claridad y 0,86 para Reparación, mejorando las propiedades psicométricas de la versión extensa de 48 ítems (Salovey *et al.*, 1995). En este estudio, los alfas de Cronbach para cada una de las dimensiones de la TMMS fueron adecuados (para Atención 0,88; para Claridad 0,89 y para Reparación 0,86).

2. “Escala de Satisfacción con la Vida” de Diener, Emmons, Larseny Griffin (1985; traducción bidireccional inglés-español). Esta escala ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 —muy en desacuerdo— a 4 —muy de acuerdo— (ejemplo «Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera»). La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach fue de 0.74.

Procedimiento:

Los cuestionarios fueron cumplimentados por los estudiantes de forma colectiva en las aulas de clase durante el horario lectivo. Se les garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos, así como la voluntariedad de la participación en el estudio. Antes de iniciar el proceso de respuesta de los cuestionarios se les facilitó información de los constructos evaluados. Los datos se han analizado con el paquete estadístico SPSS 19.0 para Windows.

3. Resultado

En la tabla 1, se presenta el número de estudiantes según las distintas variables sociodemográficas evaluadas en función del sexo, mediante la prueba Chi cuadrado: situación sentimental, nivel de estudios, situación laboral y el campus universitario según sexo, de los 591 estudiantes.

La tabla 2 muestra las puntuaciones de inteligencia emocional TMMS-24 por sexo. Se observa que las mujeres obtienen una puntuación superior, estadísticamente significativa en atención emocional con una diferencia de 2,06 puntos; también superior en claridad emocional con una diferencia de 1,25 puntos que roza la significación estadística, y también en Satisfacción Vital con diferencia de 1,41 puntos, estadísticamente significativa. Por el contrario, son los hombres los que muestran mayor

puntuación en regulación emocional con una diferencia de 1,13 puntos que no alcanza significación estadística.

La tabla 3 presenta, para hombres y mujeres, las puntuaciones en inteligencia emocional TMM-24 y en Satisfacción Vital según la situación laboral de los estudiantes. En los hombres, no se observan diferencias significativas en ninguna de las puntuaciones, si bien se aprecian puntuaciones más bajas en atención y satisfacción vital en los estudiantes/empleados. Por el contrario, en las mujeres, hay diferencias estadísticamente significativas en claridad y reparación. En claridad hay una tendencia a puntuaciones más bajas en las mujeres que solo estudian y aumenta progresivamente en las que demandan empleo, están empleadas y están jubiladas. En reparación se observa una tendencia similar, con puntuaciones mucho más altas en las estudiantes/jubiladas.

La tabla 4 muestra, para hombres y mujeres, las puntuaciones en los subfactores atención, claridad y reparación emocional y en satisfacción vital según situación sentimental. En los hombres, los que tienen pareja tienen puntuaciones ligeramente superiores en claridad y satisfacción vital e inferiores en atención y reparación, ninguna de ellas estadísticamente significativas. En las mujeres, destaca que las que tienen pareja sentimental muestran mayores puntuaciones estadísticamente significativas en claridad y satisfacción vital.

Variables		Sexo				p valor*
		Hombre N=110		Mujer N=481		
		Nº		Nº		
Edad (media (DE))		110	25,7(12,9)	481	25,1(11,1)	0,66
Situación Sentimental	Sin pareja	55	50,0%	177	36,8%	0,01
	Con pareja	55	50,0%	304	63,2%	
Nivel Estudios	EGB/ESO	0	,0%	19	4,0%	0,16
	CFGM	3	2,7%	7	1,5%	
	CFGS	19	17,3%	94	19,5%	
	Bachillerato	84	76,4%	328	68,2%	
	Diplomado/a	4	3,6%	31	6,4%	
	Graduado/a	0	,0%	0	,0%	
	Licenciado/a	0	,0%	2	,4%	
Situación Laboral	Estudiante	64	58,2%	326	67,8%	0,11
	Estudiante/D. E.	26	23,6%	92	19,1%	
	Estudiante/Empleado	10	9,1%	42	8,7%	
	Estudiante/Jubilado	10	9,1%	21	4,4%	
Campus Universitario	Talavera	72	65,5%	382	79,4%	0,007
	Toledo	37	33,6%	95	19,8%	
	Ciudad Real	1	,9%	4	,8%	
	Cuenca	0	,0%	0	,0%	

Albacete	0	,0%	0	,0%	

*Prueba t Student o Chi cuadrado. DE = desviación estándar.

Tabla 1: Características de los hombres y mujeres estudiados

	Sexo						p valor*
	Hombre N = 110			Mujer N = 481			
	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	
ATENCIÓN	6,48	6,38	28,00	28,54	6,07	229,00	0,002
CLARIDAD	25,78	6,41	27,00	27,03	6,24	27,00	0,060
REPARACIÓN	28,80	6,16	30,00	27,67	6,42	28,00	0,090
SATISFACCION	24,21	5,32	24,00	25,62	5,17	26,00	0,010

*Prueba t para muestras independientes

Tabla 2: Puntuaciones de inteligencia emocional y satisfacción vital por sexo

* ANOVA

		SITUACION LABORAL								p valor*
		Estudiante N= 390		Estudiante/D.E. N= 118		Estudiante/E. N=52		Estudiante/J. N=31		
		Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	
Hombre	ATENCION	26,78	6,45	27,50	5,80	22,90	5,59	25,50	7,68	,243
	CLARIDAD	25,67	6,55	24,85	6,68	28,00	5,93	26,70	5,38	,582
	REPARACIÓN	29,58	5,92	27,04	7,33	29,00	5,73	28,20	4,29	,358
	SATISFACCION	25,02	5,11	22,50	5,78	22,20	5,12	25,50	4,65	,102
Mujer	ATENCION	28,73	6,01	27,54	6,32	28,50	6,34	30,05	5,15	,252
	CLARIDAD	26,59	5,84	27,15	7,56	28,29	5,31	30,86	6,49	,010
	REPARACION	27,22	6,07	27,48	7,44	28,55	5,89	33,67	5,04	,000
	SATISFACCION	25,97	4,94	24,58	5,70	25,57	4,93	24,90	6,39	,130

Tabla 3: Puntuaciones de inteligencia emocional y satisfacción vital por situación laboral, para hombres y mujeres

			Situación Sentimental				P valor*
			Sin pareja N= 232		Con pareja N= 359		
			Media	DE	Media	DE	
Sexo Hombre	ATENCIÓN	27,05	6,14	25,91	6,63	,349	
	CLARIDAD	25,55	6,75	26,02	6,08	,702	
	REPARACIÓN	29,53	6,06	28,07	6,23	,217	
	SATISFACCION	23,47	5,71	24,95	4,84	,147	
Mujer	ATENCIÓN	28,01	6,22	28,85	5,98	,141	
	CLARIDAD	25,66	5,77	27,83	6,38	,000	
	REPARACIÓN	27,84	6,71	27,57	6,26	,654	
	SATISFACCION	24,59	5,45	26,22	4,92	,001	

* Prueba t de Student para muestras independientes

Tabla 4: Puntuaciones de inteligencia emocional y satisfacción vital por situación sentimental, para hombres y mujeres

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio apuntan a la existencia de una relación positiva y estadísticamente positiva en la subfactor Atención emocional a favor de las mujeres, se confirma como las mujeres identifican y comprenden bien sus estados emocionales, varios estudios también han confirmado estos resultados (Molero, D., Ortega-Álvarez y Moreno, 2010 y Bar-On, 1997b), quien revela que las mujeres son más conscientes de las emociones, demuestran más empatía y se relacionan mejor, mientras que los hombres son más hábiles en el manejo y regulación de emociones, el estudio de Bar-On (2006) indica que las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional y los hombres en la rama de regulación. En esta investigación, el subfactor claridad emocional en mujeres casi roza la significatividad estadística, a diferencia de los hombres que puntúan una media de 25,78 puntos, puntuación que se sitúa en el límite inferior e indicaría que necesitarían mejorar en claridad emocional; la investigación Extremera y Fernández-Berrocal, (2005) con estudiantes universitarios ha mostrado una correlación significativa entre claridad emocional, reparación emocional y altos niveles de satisfacción con la vida, siendo la claridad emocional la que mejor explicaría este hecho, estos datos también se han constatado en este estudio, siendo las mujeres estudiantes/jóvenes y estudiantes/jubiladas las que muestran mayor claridad y regulación emocional. Salovey et al, (2002), indicaban que niveles elevados de atención emocional correlacionan positivamente con mayor empatía. Respecto al sexo y la satisfacción vital, esta investigación muestra que las mujeres están más satisfechas con su vida, y está en consonancia con los resultados encontrados por Wood, Rhodes y Whelan (1989) y Mookherjee (1997) quienes han encontrado que las mujeres son más felices que los hombres. Lu (1996) descubrió que las mujeres están más satisfechas que los hombres en algunos aspectos de la vida y que las fuentes de felicidad y de satisfacción con la vida pueden ser diferentes para mujeres y varones, Mella et al., (2004) en su investigación encontraron un mejor nivel de bienestar subjetivo en las mujeres en comparación con los hombres, no obstante, diversos estudios no aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Triadó, 2003; Meléndez, Navarro, Oliver y Tomás, 2009), siguiendo en la línea de opinión de Alarcón (2001), nos parece que en las relaciones entre felicidad y sexo pueden influir factores culturales, los individuos se comportan socialmente de acuerdo con las pautas de su sociedad y cultura, la cual provee patrones de comportamiento que se transmiten a través de generaciones, aunque

pueden variar con el paso de los años, las actitudes, creencias, estereotipos sexuales y asignación de roles al hombre y a la mujer corresponden a estructuras mentales modeladas por la sociedad y cultura en la que viven los individuos. Respecto a las variable sociodemográfica situación laboral en estudiantes universitarios, tras realizar búsquedas sistemáticas en bases de datos, apenas se han obtenido resultados, no obstante, es necesario observar que en este estudio se puede apreciar una mayor claridad y reparación emocional en la mujeres con diferencias estadísticamente significativas que correlaciona con la edad y la situación de estudiantes y jóvenes y estudiantes y jubiladas, estos resultados estarían parcialmente en consonancia con las investigaciones de serán necesarios seguir indagando la relación de estas variables en relación a la edad y su influencia. Es necesario realizar una apreciación semántica y metodológica, en esta investigación a los sujetos participantes se les ha preguntado por su situación sentimental (con pareja/sin pareja) y en la bibliografía manejada a los sujetos se les pregunta por su situación sentimental en relación a su situación civil (soltero/casado), con lo hemos realizado extrapolaciones con la variable situación sentimental y esto puede conllevar a error, con lo cual serán necesarias mayor número de investigaciones en las cuales se parta de estas variables más usuales en la sociedad actual, el estado civil sí introduce diferencias en la felicidad, ya que las personas casadas obtienen puntajes en promedio superiores a las personas solteras lo que también es consistente con los resultados obtenidos por otros estudios (Barrientos, 2005; Diener et al., 1999; Diener, 1994) en los que se sugiere que el matrimonio actuaría como un factor protector, a través del apoyo social, constituyéndose en un soporte emocional e instrumental. Alarcón (2001), concluyó que las personas casadas son más felices que las solteras y no se observaron diferencias significativas entre las medias de felicidad de función del sexo, resultados similares a los encontrados en la investigación de Moyano Díaz y Ramos Alvarado (2007) que indica que las mujeres casadas no presentan diferencias significativas con los hombres casados ni con sus pares solteras en la Escala de Satisfacción Vital, en esta investigación se aprecian evidencias a favor de los hombres que tienen pareja, obtienen puntuaciones ligeramente superiores en claridad y satisfacción vital e inferior en atención y reparación aunque ninguna de ellas es estadísticamente significativa. En las mujeres, destaca que las que tienen pareja sentimental muestran mayores puntuaciones y esta diferencia es estadísticamente significativa en claridad y satisfacción vital, no coincidiendo con los resultados observados por Mroczek y Kolarz, (1998) quienes indican que los hombres casados

son más felices que los solteros. Este estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los datos, el TMMS-24, al igual que otras medidas de auto-informe, son propensas a los problemas de deseabilidad social, además pueden darse sesgos perceptivos y de memoria provocado por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 2005). Las puntuaciones obtenidas, especialmente en la subfactor atención emocional, han podido verse inducidas por el alto número de mujeres existente en la muestra, dado que la mayoría de los trabajos atestiguan que las mujeres obtiene puntuaciones más elevadas en atención (Martin, 2004). A la luz de los resultados, consideramos que sería interesante seguir analizando los niveles de IE y SV en muestras más heterogéneas en las variables edad, sexo, nivel de estudios, contexto socioeconómico, etc, se podrían utilizar otro tipo de medidas de IE como el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002, adaptación al castellano de Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b), ya que este instrumento permite la evaluación del constructo a través de medidas de ejecución y ayudaría a completar los datos obtenidos por las medidas de auto-informe.

5. Referencias

- ALARCÓN, R. (2001). *Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal*. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIX, 1, 27-46.
- AUGUSTO, J. M., MARTÍNEZ, R., PULIDO, M., BERRIOS, M. P., LÓPEZ-ZAFRA, E., Y LUQUE, P. (2004). *Inteligencia emocional percibida y calidad de vida en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología Social Aplicada, 14, 61-77.
- AUGUSTO, J. M., PULIDO-MARTOS, M., Y LÓPEZ-ZAFRA, E. (2011). *Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?* Journal of Happiness Studies, 12, 463-474.
- BAR-ON, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, vol. 18, supl, 13-25.
- BARRIENTOS, J. (2005). *Calidad de vida, bienestar subjetivo: una mirada psicosocial*. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. 23-30.
- BASTIAN, V. A., BURNS, N. R., Y NETTELBECK, T. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities*. Personality and Individual Differences, 39, 1135-1145.

- BRADBURN, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- BRACKETT, M.A. Y SALOVEY, P. (2006). *Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. *Psicothema*, 18, supl., 34-41.
- CARMELI, A., YITZHAK-HALEVY, M. Y WEISBERG, J. (2009). *The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing*. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 24, 1, 66-78.
- CIARROCHI, J. V., CHAN, A. C., Y CAPUTI, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- DIENER, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- DIENER, E. (1994). *El bienestar subjetivo. Intervención psicosocial*. *Revistas sobre la igualdad y calidad de vida*, 3 (8), 67-113.
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R., Y GRIFFIN, S. (1985). *The satisfaction with Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- DIENER, E., SUH, E., LUCAS, R., Y SMITH, H. (1999). *Subjective well-being: three decades of progress*. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- DIENER, E., OISHI, S., Y LUCAS, R. E. (2003). *Personality, culture, and subjective well-being*. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002b). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- 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).
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). *Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el Meta-Conocimientos de los Estados Emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS*. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- EXTREMERA, N., DURAN, A., Y REY, L. (2009). *The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction*. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- 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.

- FIERRO, A. (2006). *Emotional intelligence, does associate to happiness? A province outline*. *Ansiedad y Estrés*, 12, 241-249.
- GARCÍA MARTÍ, M.A. (2002). *El bienestar subjetivo*. *Escritos de psicología*, 6, 18-39.
- JOSEPH, D.L. Y NEWMAN, D.A. (2010). *Emotional Intelligence: An Integra-tive Meta-Analysis and Cascading Model*. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78
- KEYES, C. L. M., SHMOTKIN, D., Y RYFF, C. D. (2002). *Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- LU, L. (1996). *Correlates of happiness among the chinese people*. Taipei, Taiwan, ROC: National Science Council.
- LU, L. (2000). *Gender and conyugal differences in happiness*. *The Journal of Social Psychology*, 140, 132-142.
- LYUBOMIRSKY, S. (2001). *Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being*. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- MARTÍN, P. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral: UNED.
- 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* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MAYER, J., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. (2000). *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability*. San Francisco, CA: Joseey-Bass
- MAYER, J.D., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- MAYER, J.D., CARUSO, D., Y SALOVEY, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. CARUSO, D., Y SITARENIOS, G. (2002). *Emotional intelligence as a standard intelligence*. *Emotion*, 1, 232-242.
- MELÉNDEZ, J.V., NAVARRO, E., OLIVER, A., Y TOMÁS, J.M. (2009). *La satisfacción vital en los mayores. Factores sociodemográficos*. *Boletín de Psicología*, 95, 29-42.
- MELLA, R. ET AL., (2004). *Factores asociados al bienestar subjetivo en el adulto mayor*. *PSYKHE*, Vol. 13, (1), 79-89.

- MIKOLAJCZAK, M., NELIS, D., HANSENNE, M., Y QUOIDBACH, J. (2008). *If you can regulate sadness you can probably regulate shame: associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions*. Personality and Individual Differences, 44, 1356-1368.
- MOLERO, D., ORTEGA-ÁLVAREZ, F., Y MORENO, M.R. (2010). *Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 3, 165-172.
- MOOKHERJEE, H. N. (1997). *Marital status and percepción of well-being*. The Journal of Social Psychology, 137, 95-105.
- MOYANO DÍAZ, E. Y RAMOS ALVARADO, N. (2007). *Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule*. Revista Universum, 22, (2). Talca.
- MROCEK, D. K. Y KOLARZ, C. M. (1998). *The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness*. Journal Personality and Social Psychology, 75, 1333-1349.
- PALMER, B., DONALDSON, C., Y STOUGH, C. (2002). *Emotional intelligence and life satisfaction*. Personality and Individual Differences, 33, 1091-1100.
- RYAN, R. M. Y DECI, E. L. (2001). *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. Annual Review of Psychology, 52, 141-166.
- SALOVEY, P. (2006). *Epilogue: The Agenda for Future Research*. In V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and Groups (pp. 267-272). LEA Inc.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- SALOVEY, P., BEDELL, B., DETWEILER, J. B., Y MAYER, J. D. (1999). *Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process*. En C. R. Snyder (dir.), Coping: the psychology of what works (pp. 141-164). Nueva York: Oxford University.
- SALOVEY, P., STROUD, L.R., WOOLERY, A., Y EPEL, E.S. (2002). *Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Traid Meta-Mood Scale*. Psychology and Health, 17, 611-627.
- TRIADÓ, C. (2003). *Envejecer en entornos rurales*. Madrid: IMSERSO, Estudios I+D+I, nº 19.

WOOD, W., RHODES, N., & WHELAN, M. (1989). *Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status*. *Psychological Bulletin*, 106, 249.

82. Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo

Belén Serrano Valenzuela

Instituto Aragonés de la Juventud

Santos Orejudo Hernández

Universidad de Zaragoza

1. Presentación

Este trabajo evalúa los cambios producidos en la adquisición de valores en los jóvenes adolescentes que participan en actividades de educación no formal. El estudio se enmarca dentro del enfoque de la psicología positiva que se centra en la promoción de competencias y habilidades saludables de las personas. En los estudios se muestra cómo esa promoción se relaciona positivamente con la competencia social y el bienestar. La muestra está formada por 67 jóvenes españoles de 15 a 17 años. El grupo experimental está formado por 47 adolescentes que participan en verano en los Campos de Trabajo de Aragón. El grupo control está formado por 20 adolescentes que no realizan ninguna actividad de educación no formal en verano de 2012. Como instrumento de medición se utiliza la Escala de Valores de Desarrollo Positivo Adolescente que ha sido administrada actualmente sólo en contextos de educación formal. Se administra una medida pre test y una medida pos test. Los resultados indican algunas diferencias significativas entre los dos grupos en valores personales. Sin embargo, los participantes del estudio ya puntúan más alto en actitudes sociales antes del comienzo de la actividad. Además, aquellos jóvenes que con anterioridad habían participado en asociaciones sin ánimo de lucro también presentan actitudes más sociales.

Abstract

This research evaluates changes produced in values learning in teenagers that have taken part in non-formal education activities. The study from Positive Youth Development theory is focused on promoting healthy competences and abilities. Studies show how that promotion is related positively to social behavior and wellness. The sample consists of 67 Spanish teenagers between 15 to 17 years old. The experimental group is made up of 47 teenagers that have taken part in the Work Camps in Aragon. The control group is made up of 20 teenagers that didn't taken part in any non formal

education activity in the summer of 2012. In this study the Values Scale of Positive Development is used for measuring. Actually this instrument has been used in formal education contexts. There are two measures: a pre test and a post test. The results suggest that there are relevant differences between the two groups in personal values. However, before taking part in the activity, young people in the study show already high scores in social values. Also, those teenagers that had taken part already in non profit associations also show more social attitudes.

2. Introducción

2.1 Psicología Positiva y Desarrollo Positivo Adolescente

La intervención en la población adolescente se ha investigado desde un modelo de déficit en años anteriores con el objetivo de prevenir la adquisición de conductas problemáticas relacionadas principalmente con la salud mental. Según Parra, Oliva y Antolín (2009), a partir del año 2000, este modelo de déficit comienza a variar para dirigirse hacia el fomento de competencias que promuevan el desarrollo positivo de los jóvenes. Tal y como reflejan algunos autores (Orejudo y Teruel, 2009) el enfoque de estudio desde la Psicología Positiva se relaciona directamente con la promoción de unas competencias o fortalezas que son esenciales para la persona, en especial, para el desarrollo de niños y jóvenes.

El concepto Positive Youth Development o Desarrollo Positivo Adolescente ha sido trabajado en los últimos años como sinónimo de promoción de competencias. Según trabajos de Oliva et al. (2010), este concepto se centra en la existencia de condiciones saludables que desarrollen habilidades, conductas y competencias que mejoren la vida social, académica y profesional de las personas. Ampliando esta aportación, los autores destacan la influencia del contexto en detrimento de la importancia de la genética en la conducta de las personas. De este modo, utilizar esta teoría nos permite ser optimistas para intervenir especialmente en la promoción de los comportamientos juveniles saludables.

Esta adquisición de habilidades se vincula directamente con el bienestar emocional. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) analizan investigaciones sobre educación emocional en las que se trabaja con diferentes constructos para intentar diferenciar y definir aspectos como inteligencia emocional, competencia y educación emocional. Entre las competencias para la vida y el bienestar los autores incluyen aspectos

vinculados al compromiso cívico y a la solidaridad. En el mismo artículo argumentan el camino que queda por recorrer, para vincular de forma directa la adquisición de habilidades con la felicidad de las personas.

2.2 Los valores

El Programa de Campos de Trabajo se enmarca dentro de las actividades de ámbito internacional llamadas “Voluntariado y Solidaridad” (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012). Consideramos que este tipo de actividades de voluntariado tienden a favorecer actitudes tolerantes y solidarias entre sus participantes, así como a promocionar valores positivos hacia la persona y hacia la sociedad. Por ello, en este trabajo, para evaluar el Desarrollo Positivo Adolescente de los jóvenes hemos optado por centrarnos en el constructo de los valores.

Los valores han sido estudiados desde las diferentes disciplinas sociales para explicar cambios en las personas y en las sociedades. En la teoría de los valores humanos básicos, Shwartz (2012) identifica 10 de ellos y explica la estructura circular que mantienen todos ellos al expresar las motivaciones. Los estudios de este autor reflejan investigaciones transculturales desarrolladas en más de 80 países. En la literatura estatal (Junta de Andalucía, 2011) se considera que los valores guían la acción pero no de forma simple ni unidireccional, sino que otorgan mayor o menor probabilidad de que se realicen determinadas acciones. Estos autores los definen de este modo: “Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan los objetivos deseables que se intentan alcanzar”.

2.3 La intervención en población adolescente

La adolescencia se ha considerado siempre como una edad turbulenta y llena de problemas con la que los padres tienen que lidiar para solventar los conflictos diarios con sus hijos. Es una edad con la que algunos adultos tienen dificultades para intervenir aunque también hay que verla como una oportunidad. A partir de esta edad es cuando (si no existen problemas cognitivos) el joven está intelectualmente más preparado para desarrollar el razonamiento moral (Serrano, 2010).

Otro de los argumentos para evaluar a la población adolescente viene dado por el estudio sobre la aplicación de programas de crecimiento en jóvenes de Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández (2003). En el mismo, se indica que los resultados de

los programas de adolescentes de 11 a 18 años son más significativos en edades cercanas a los 18. En este mismo estudio se refleja que el aprendizaje de valores y actitudes es progresivo y que se van asimilando poco a poco diferentes conceptos y constructos a través de los programas y vivencias de los jóvenes. En este tipo de actividades, los adolescentes muestran un interés más activo por aprender y resolver los dilemas que los niños de edades inferiores. Por lo tanto, lo esperable es que por la participación en un programa no se esperen grandes cambios, sino indicios de posibles cambios y adquisiciones en algunos aspectos o conceptos.

2.4 Educación no formal

Dentro de la educación permanente a lo largo de la vida, existen programas de educación no formal para jóvenes. Este concepto, tal y como lo concibe Herrera (2006), incluye una decisión deliberada y voluntaria (cuando se es menor, ejercida por los padres) de participar en determinados procesos educativos, organizados fuera del sistema educativo.

En el mundo actual con una tasa de paro española muy elevada y un contexto de crisis importante, es fundamental tener en cuenta el aprendizaje derivado de otros contextos que no sean solamente el educativo reglado. El aprendizaje no formal constituye un contexto fundamental para la validación y el reconocimiento de las competencias clave que son deseables también para la empleabilidad. (Comisión Europea, 2012).

Entre las bases de datos internacionales encontramos una literatura más extensa en cuanto a la evaluación de programas en la educación no formal. En el Handbook de Psicología Positiva en Colegios (Barber, Abbott, Blomfield y Eccles, 2009), se aborda la importancia de la participación en actividades extraescolares en la época adolescente. Algunos de los beneficios que descubren están relacionados con la autoestima de los jóvenes, aspecto fundamental en esta época de su vida en la que la inseguridad es uno de sus aspectos a destacar.

En el estudio de la Universidad de California desarrollado por Huang y La Torre (2012) analizan diferentes programas extraescolares y orientan sobre cuáles son los aspectos más significativos a tener en cuenta para mejorar su eficacia. La importancia del contexto y la participación en actividades fuera del contexto reglado son especialmente importantes para chicos con dificultades sociales, físicas o psicológicas.

2.5 Programa de Campos de Trabajo

El Programa de Campos de Trabajo es una actividad promovida por el Instituto Aragonés de la Juventud (2012) que se enmarca en las acciones de “Voluntariado y Solidaridad”. En el mismo, se desarrollan actividades vinculadas a un fin social que tienen lugar en periodo estival durante 15 días. Grupos de 20 jóvenes conviven coordinados por un director y dinamizados por monitores de tiempo libre.

En el estudio de Huang et al. (2012) se definen las características que debe de tener un buen programa de desarrollo positivo, evaluadas a través de una escala likert administrada a monitores y estudiantes. Los resultados destacan la importancia de proponer una estructura adecuada, la oportunidad de dar un significado a la participación, apoyo para ser eficaz en las tareas que deben realizar y calidad en la programación. El Programa de este estudio está estructurado y todas las actividades están definidas de antemano.

Mangrulkar, Vince y Posner (2001) consideran relevante conocer quién determina las tareas sociales a realizar. Conceden importancia a la enseñanza de los adolescentes sobre cómo pensar y no en qué pensar. Les interesa la facilitación de la influencia de los pares y de una evaluación crítica de las normas sociales. Consideran que la autoevaluación es adecuada para que los jóvenes exploren sus propios valores, así como el uso de intervenciones por medio del diálogo y la participación. El Programa lo desarrolla e impulsa una entidad sin ánimo de lucro que describe en sus Estatutos la finalidad de mejorar la educación no reglada de niños y jóvenes. Incluye el trabajo en grupos pequeños y la evaluación conjunta al finalizar el día.

3. Objetivos

El objetivo general del estudio es evaluar los valores adquiridos por los jóvenes de 15 a 17 años que han participado el Programa de Campos de Trabajo de Aragón. Al mismo tiempo se pretende analizar el perfil de los jóvenes que acuden a estas actividades y a los servicios del Carné joven europeo.

Del mismo modo, formulamos dos hipótesis que consideramos de interés. En primer lugar, suponemos que la participación en el Programa Campos de Trabajo fomenta la adquisición de valores sociales y personales en los jóvenes españoles de 15 a 17 años. En segundo lugar, consideramos que los jóvenes con nivel educativo acorde a su edad, que han participado en Asociaciones y en Campamentos anteriormente, es posible que presenten valores sociales y personales superiores al resto de jóvenes españoles. Por lo

demás, esperamos que los jóvenes usuarios del Carné joven europeo no presenten diferencias con el resto de la población.

4. Metodología

En este estudio se utiliza una metodología cuasi experimental, con un diseño pre-test pos-test con grupo de control no aleatorio. La realización de un pre test en este estudio tiene dos objetivos. Por un lado, la obtención de una línea base que es necesaria para determinar la equivalencia inicial de los grupos y para la comparación posterior de los datos. Y, por otro lado, la obtención de datos en el pre test nos indica los valores sociales y personales que los jóvenes españoles tienen antes de la participación en una actividad de educación no formal.

4.1 Participantes

La muestra inicial está formada por dos grupos con un total de 67 adolescentes. El grupo experimental lo constituyen 47 de los participantes de 3 Campos de Trabajo de Aragón con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Los Campos de Trabajo están divididos por temáticas llamadas modalidades. Dos de los Campos de trabajo propuestos tienen la modalidad de medio ambiente y uno de ellos tiene la modalidad de integración social y está vinculado al voluntariado con personas con discapacidad.

El grupo control lo constituyen 20 jóvenes de edades similares que participan en un concurso promovido por el Instituto Aragonés de la Juventud a través de su programa Carné joven europeo y que sólo tiene la condición de que el joven en el verano de 2012 no desarrolle ninguna actividad de tiempo libre.

La asignación de los jóvenes al grupo experimental no es aleatoria. Viene definida por la actividad en la que participa el joven. En la muestra resultante, el 50'7% de los participantes son mujeres y el 48'5% son varones, por lo que la muestra seleccionada al azar está muy proporcionada en cuanto a género. La muestra está bastante equilibrada en cuanto a la edad de participación de los jóvenes, ya que un 29,9% tiene la edad de 15 años, un 35'8% tiene 16 años y un 34'3% tiene 17 años.

Nos interesaba conocer cuántos de los participantes que se apunta a esta actividad concreta habían participado anteriormente en campamentos o incluso habían participado o todavía lo hacían en entidades sin ánimo de lucro o asociaciones. El 62'7% de los participantes ya habían participado anteriormente en campamentos y el 28'4% ya había pertenecido anteriormente a alguna Asociación.

4.2 Variables e Instrumentos

Para evaluar los valores hemos tomado el autoinforme de Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011) “Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente, validada en el año 2011 con una muestra de 2.400 adolescentes españoles de 12 a 17 años. El instrumento está seleccionado en función de dos aspectos bien diferenciados. Por un lado, la definición de la variable dependiente. La variable dependiente es la Adquisición de Valores por los participantes adolescentes. Debíamos de seleccionar un instrumento que midiera los “Valores” en población adolescente y que estuviera validada en población española desde la perspectiva de la psicología positiva adolescente

El constructo a medir en esta escala ha sido definido como multicomponente ya que está formado por 8 factores diferentes. El factor «valores sociales» está constituido por los valores de compromiso social, prosocialidad y justicia e igualdad social. Se relacionan con una buena integridad social. El factor “valores personales” incluye dimensiones como integridad, honestidad y responsabilidad. Se relacionan con la seguridad y la fortaleza personal para actuar según los propios principios. El factor “valores individualistas” incluye dimensiones de hedonismo y reconocimiento social, relacionado con los contravalores.

La estructura factorial de la escala explica el 71,05% de la varianza obteniendo índices de validez superiores a 90. La escala también presenta buena fiabilidad en todas sus dimensiones. A través del coeficiente alpha de Cronbach, se obtienen valores superiores a 80 en los factores de primer y segundo orden (Antolín et al., 2011).

4.3 Procedimiento

Los participantes del Grupo Experimental rellenan el pre test el primer día de comienzo del Campo de trabajo. El pos test se administra el último día del Campo de trabajo.

Para el Grupo Control el pre test y el pos test se administra entre junio y agosto para los jóvenes que acceden al concurso del IAJ vía web y aseguran no participar en ninguna actividad vinculada con la educación no formal o el voluntariado durante un periodo mínimo de 15 días ese verano.

La asignación del tratamiento al grupo control o experimental no es aleatoria. Viene dada por la inscripción en la actividad o la participación en el concurso.

5. Resultados

5.1 Comparación entre la muestra del estudio y la población general adolescente.

Para analizar el perfil de los jóvenes que forman parte de este estudio, hemos procedido a hacer una primera comparación de los 67 participantes en esta investigación con los datos de baremación de la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (Antolín et al, 2011). En este trabajo se recogieron los datos de una muestra de adolescentes andaluces estratificados por edad y sexo, y sobre los mismos hacemos la comparación. Así, una primera aproximación a la misma pone de manifiesto que en su conjunto, es decir, considerando al grupo control y al grupo experimental, esta es cualitativamente distinta al grupo normativo de comparación de validación del instrumento, especialmente en lo referente a los valores sociales, dato que se pone de manifiesto para todos los grupos de edad y sexo (tabla 1).

Por lo que respecta a los valores personales, aparecen algunas diferencias más, por ejemplo las mujeres de 15 años que participan en esta investigación (n=9), puntúan más en esta escala, algo similar a lo que ocurre con los varones de 16-17 años. En los dos grupos restantes, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas (tabla 2). Por lo que respecta a los valores individualistas, no hay diferencias significativas en ningún caso (tabla 3). Hay que destacar que la diferencia encontrada en el primer caso es realmente grande, ya que todos nuestros grupos puntúan casi una desviación típica del grupo normativo por encima de la media.

Muestra estudio					Valores normativos			T	P
	SEXO	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.		
14-15 años	Mujer	9	50,44	5,341	664	40,00	10,02	5,866	.000
	Varón	11	47,91	8,068	513	38,23	10,59	3,979	.003
16-17 años	Mujer	25	50,68	7,052	401	39,56	9,40	7,885	.000
	Varón	22	47,59	7,069	323	38,80	10,10	5,833	.000

Tabla 1. Valores sociales. Datos del pre-test

Muestra estudio					Valores normativos			T	P
	SEXO	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.		
14-15 años	Mujer	9	54,89	4,540	664	51,31	8,52	2,365	.046
	Varón	11	49,00	10,810	513	48,64	9,39	0,110	.914
16-17 años	Mujer	25	53,60	5,809	401	51,25	8,07	2,023	.054

Tabla 2. Valores personales. Datos del pre-test

		Muestra estudio			Valores normativos			T	P
	SEXO	N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. tip.		
14-15 años	Mujer	9	28,89	5,840	664	25,79	6,51	1,592	.150
	Varón	11	28,27	3,130	513	27,48	6,84	0,839	.421
16-17 Años	Mujer	25	23,44	6,583	401	25,12	6,12	- 1,276	.214
	Varón	22	26,36	6,381	323	27,37	6,91	- 0,740	.468

Tabla 3. Valores individuales. Datos del pre-test

5.2 Perfil de los participantes. Participación anterior en campamentos y asociaciones, sexo y edad.

En nuestra muestra se observa una pequeña diferencia en función del perfil previo de participantes que tienen experiencias previas relacionadas con el asociacionismo. Así, aquellos participantes que han formado parte de este tipo de organizaciones (Media=51,89, d.t.=8,068) puntúan más alto en valores sociales ($F_{1,65}=4.141$, $p=.048$, $\eta^2=.060$) que aquellos que no lo han hecho (Media=48,10, d.t.=6,356). En cuanto a haber acudido previamente a campamentos no hay tales diferencias.

Por edad, únicamente encontramos una ligera diferencia en los valores individualistas

(Brown-Forsythe=4,02, $p=.024$, $\eta^2=.109$) con una mayor puntuación de los

participantes de 15 años (Media=28,55, d.t.=4,43) años frente a los de 16 (Media=23,50, d.t.=5,073). Por su parte, el grupo de 17 años presenta una puntuación intermedia, pero con una mayor dispersión (Media=26,17, d.t.=7.741). Por lo que respecta al sexo, la única diferencia significativa ($F_{1,65}=4,448$, $p=.038$, $\eta^2=.064$) entre chicos y chicas es la mayor puntuación de las primeras en valores personales [Chicas=53,94 (5,466) vs. Chicos=50,67 (7,144)].

5.3 Diferencias entre medidas previas entre el grupo de control y el experimental

Dado que la asignación al grupo control y al experimental no es aleatoria, hemos procedido a comprobar si los participantes de ambos grupos eran distintos o no en las variables dependientes. Hemos comprobado que el grupo control y el experimental no

son cualitativamente diferentes en la mayor parte de las variables, salvo en valores personales, en los que el grupo control puntúa más alto que el grupo experimental y en hedonismo, donde el grupo experimental parte de puntuaciones más altas en este valor.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	η^2
Hedonismo	Control	20	14,05	3,187	6,472	,013	,091
	Experimental	47	16,19	3,139			
	Total	67	15,55	3,281			
Valores personales	Control	20	55,20	3,722	5,994	,017	,084
	Experimental	47	51,11	7,050			
	Total	67	52,33	6,496			

Tabla 4. Diferencias previas entre el grupo control y el experimental

Este resultado se hace un poco más llamativo cuando comparamos los perfiles previos no en función de la pertenencia al grupo control y la experimental, sino en función de la modalidad de la actividad a la que acuden los participantes. Como se puede comprobar en la siguiente tabla, hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en varias escalas de valores en la medida preintervención, responsabilidad, honestidad, hedonismo, centiles sociales, centiles personales y valores personales. Como cabría esperar, las diferencias aparecen ahora entre el grupo que acude al Campo de trabajo de integración vs. los dos grupos que acuden a la actividad de medio ambiente. En concreto, las diferencias entre estos grupos se dan en responsabilidad (Comparaciones de Scheffé, $p=.006$), honestidad ($p=.014$) y en centiles sociales ($p=.028$). Encontramos alguna diferencia más entre el grupo de integración y el control en valores personales ($p=.029$). En todos estos casos, el grupo de integración presenta valores más bajos. En centiles personales ahora las diferencias son entre los tres grupos ($p<.05$), siendo el grupo control el que más puntúa, seguido del de medio ambiente y el de integración. Por último, encontramos una diferencia entre el grupo de medio ambiente y el control en hedonismo, ahora con mayor puntuación para el grupo de medio ambiente ($p=.019$).

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	η^2
1ª Responsabilidad	Ninguna	20	16,50	3,706	5,943	,004	.157
	Integración	20	15,60	3,152			
	Medio ambiente	27	18,56	2,309			
	Total	67	17,06	3,251			
1ª Honestidad	Ninguna	20	18,30	1,895	4,567	,014	.125
	Integración	20	16,95	3,441			
	Medio ambiente	27	19,22	2,172			
	Total	67	18,27	2,683			

1ªHedonismo	Ninguna	20	14,05	3,187	4,260	,018	.117
	Integración	20	15,45	2,964			
	Medio ambiente	27	16,74	3,206			
	Total	67	15,55	3,281			
1ªCentiles sociales	Ninguna	20	75,25	17,732	4,656	,013	.127
	Integración	20	78,25	19,753			
	Medio ambiente	27	56,96	34,309			
	Total	67	68,78	27,632			
1ªCentiles personales	Ninguna	20	68,50	15,140	4,395	,016	.121
	Integración	20	51,00	27,077			
	Medio ambiente	27	53,11	18,797			
	Total	67	57,07	21,758			
1ªVALORES PERSONALES	Ninguna	20	55,20	3,722	3,785	,028	.106
	Integración	20	49,80	8,829			
	Medio ambiente	27	52,07	5,356			
	Total	67	52,33	6,496			

Tabla 5. Diferencia entre grupos según modalidades antes de la intervención

5.4 Comparación pre-post grupo control-experimental

Para analizar la evolución de la muestra entre la primera y la segunda medida, hemos realizado distintos análisis de varianza con medidas repetidas entre la primera medida y la segunda medida considerando como factores intersujetos el grupo control vs el experimental y el sexo. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas en algunas escalas, sobre todo la referida a los valores personales. Así, el dato más relevante es que grupo control y experimental evolucionan de manera distinta en esta variable (Contrastes multivariados, Traza de Pillai, $F_{1,63}=8,588$, $p=,005$). Como se puede comprobar en la tabla 5, mientras que el grupo control mantiene una puntuación parecida, el grupo experimental sube de manera significativa. El anterior resultado queda corroborado para la puntuación centil de la escala, siendo el resultado para la puntuación directa parecido (Contrastes multivariados, Traza de Pillai, $F_{1,63}=3,226$ $p=,077$).

Por otra parte, se observa un resultado más significativo procedente de la triple interacción entre grupo control y sexo (Traza de Pillai, $F_{1,63}=5,686$, $p=,020$). Así, se comprueba que la evolución es estadísticamente más significativa en el caso de las chicas (Traza de Pillai, $F_{1,32}=7,877$, $p=,008$) que en el de los chicos (Traza de Pillai,

$F_{1,31}=0,612$, $p=.440$). Lo llamativo es que dentro de las chicas, las que cambian en esta variable no son las participantes del grupo experimental, sino que las nueve chicas del grupo control cambian significativamente su puntuación en esta escala.

	N	pre		post	
		Centiles	Valores personales		
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Control	20	68,50	15,140	64,75	22,212
Experimental	47	52,21	22,442	62,87	24,019
Total	67	57,07	21,758	63,43	23,342
Valores personales					
Control	20	55,20	3,722	55,30	4,532
Experimental	47	51,11	7,050	53,77	6,565
Total	67	52,33	6,496	54,22	6,037
Responsabilidad (chicas)					
Control	11	15,09	3,562	19,09	1,640
Experimental	23	17,39	2,840	17,70	2,363
Total	34	16,65	3,228	18,15	2,231

Tabla 6. Medias pre-post grupo control vs. Experimental

Analizando la evolución en función de los tres grupos considerados inicialmente, es decir el grupo control, el Campo de trabajo de integración y los de medio ambiente encontramos algunos resultados estadísticamente significativos (tabla 7). Así, se produce un cambio general en responsabilidad asociado al grupo ($F_{2,61}=15,272$, $p<.001$), con un importante porcentaje de varianza explicado ($\eta^2=.334$). Los resultados al hacer comparaciones por pares, por su parte, ponen de manifiesto cambios significativos en los tres grupos, con una importante mejora en el grupo de integración ($d=-3,50$) $p<.001$), pero también en el grupo control ($d=-2,00$, $p=.037$) y un empeoramiento en el grupo de medio ambiente ($d=1,630$, $p=.004$).

En relación a hedonismo ($F_{2,61}=4,591$, $p=.010$, $\eta^2=.134$), el cambio es de menor magnitud, pero también relevante, aunque afecta únicamente al grupo de Medio ambiente, quienes bajan significativamente su puntuación en esta escala entre el pre y el post, pasando de 16,74 puntos a 14,04 ($p<.001$).

Por lo que respecta a los centiles sociales ($F_{2,61}=4,111$, $p=.021$, $\eta^2=.114$) y a los centiles personales ($F_{2,61}=4,591$, $p=.010$, $\eta^2=.134$) encontramos dos resultados estadísticamente

significativos pero con una evolución distinta. Así, encontramos que no hay cambios estadísticamente significativos en el grupo control en ninguna de las dos medidas ($p=.360$ y $p=.311$), mientras que el grupo de integración mejora de notable en ambas ($d=-10.00$, $p=.050$ y $d=-19.50$, $p<.001$), y el grupo de medio ambiente lo hace únicamente en valores sociales, ahora con el mayor cambio de los tres grupos considerados ($d=-24.51$, $p<.001$).

	N	PRE		POST	
		RESPONSABILIDAD			
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ninguna	20	16,50	3,706	18,50	1,960
Integración	20	15,60	3,152	19,15	2,134
Medio ambiente	27	18,56	2,309	16,93	2,336
Hedonismo					
Ninguna	20	14,05	3,187	13,30	3,310
Integración	20	15,45	2,964	15,45	4,371
Medio ambiente	27	16,74	3,206	14,04	4,062
Centiles sociales					
Ninguna	20	75,25	17,732	78,50	13,870
Integración	20	78,25	19,753	88,25	10,915
Medio ambiente	27	56,96	34,309	81,48	13,503
Centiles Personales					
Ninguna	20	68,50	15,140	64,75	22,212
Integración	20	51,00	27,077	70,25	21,973
Medio ambiente	27	53,11	18,797	57,41	24,391

Tabla 7 -. Medias pre-post según modalidad de Campo de trabajo

6. Conclusiones y discusión

Con estos resultados podemos concluir que, con anterioridad a la participación en este programa, el perfil de las personas que toman parte en actividades de educación no formal es diferente al del grupo normativo. Los jóvenes participantes presentan valores sociales bastante más elevados que la muestra normal. Conocen perfectamente los objetivos y las actividades a realizar antes de apuntarse, por lo que este tipo de programa de voluntariado les motiva ya antes de su realización.

También se detecta en este estudio que aquellos jóvenes que con anterioridad han participado en asociaciones sin ánimo de lucro presentan actitudes más sociales. En cualquier caso, hay que destacar que estos resultados se logran sobre un grupo que, cualitativamente, ya es distinto del resto de jóvenes, presentando perfiles diferenciados, curiosamente tanto en valores sociales como en valores personales. Por eso, podemos

hablar de un grupo que ha tenido una trayectoria social positiva y para el que la participación en estas actividades aún redundará más en su mejora. Sin embargo, esta significación no es positiva con los jóvenes que han participado con anterioridad en campamentos.

El grupo control y el experimental son cualitativamente similares en todo, excepto en que los jóvenes del grupo control en la primera medición presentan mejores valores personales y los jóvenes del grupo experimental presentan más hedonismo.

Pero profundizando más en los datos, hemos detectado valores iniciales en el pretest en función también de las modalidades de los Campos de trabajo. El grupo de integración parte con valores sociales más altos, mientras que el grupo de medio ambiente presenta valores altos en responsabilidad, honestidad y hedonismo; a su vez, el grupo control presenta valores personales elevados. Estos datos son interesantes de cara a ver la evolución posterior después de la participación.

Aún teniendo en cuenta que el grupo de nuestra muestra es tan autoseleccionado, después de la participación en el Programa se detecta un aprendizaje o adquisición de valores personales en los jóvenes que pone en valor los Campos de trabajo. En concreto, el grupo experimental reacciona de forma diferente al grupo control, mejorando en la puntuación centil y en los valores personales.

Teniendo en cuenta las modalidades comentadas anteriormente, hay que destacar que el grupo que participa en la modalidad de integración mejora tanto en valores sociales como en valores personales y el grupo medioambiental mejora sólo en valores personales. Esto podría indicar que el programa de integración es más completo para la adquisición general de valores relacionados con la ayuda a los demás y con la madurez personal.

Si bien, hay que tener en cuenta que el grupo control también mejora en responsabilidad, en concreto las chicas. Este dato podría relacionarse con las amenazas a la validez interna del estudio, ya que los participantes de este grupo no sabemos el tipo de actividades que han realizado durante ese período, por lo que tanto la historia local como la maduración pueden estar interviniendo.

Teniendo en cuenta la edad, los participantes de 15 años presentan valores más individualistas que los de 16 y los de 17 años se situarían en una puntuación más intermedia a este respecto. Respecto al sexo, aparecen diferencias significativas porque las chicas muestran mejores valores personales.

La validez externa del estudio es mayor porque se realiza en un contexto natural, no experimental. No sacamos a los sujetos de estudio de su ambiente, ya que los jóvenes han acudido motivados al Instituto Aragonés de la Juventud para participar en este programa. Los jóvenes son informados de que participan en un estudio porque responden a un cuestionario de forma anónima cuando comienzan y terminan su actividad, pero el resto de la investigación discurre en su ambiente totalmente natural.

Hemos comprobado la eficacia del programa en la adquisición de algunos valores, pero sería interesante también poder detectar adquisiciones en otro tipo de competencias y habilidades en los jóvenes.

Al mismo tiempo, hemos puesto en valor el instrumento de Desarrollo positivo adolescente aplicado en contextos de educación no formal, tal y como sugerían los propios autores que lo han validado. Ha resultado un instrumento fácil de administrar y muy adecuado para el tipo de programa vinculado tan directamente a tareas de voluntariado y solidaridad.

La desventaja de este diseño radica en la falta de validez interna del diseño, ya que al no ser los grupos equivalentes, las diferencias encontradas pueden ser debidas a otros aspectos no controlables. De este modo, no podemos establecer un control riguroso en el procedimiento.

No podemos dejar de considerar que el tamaño muestral no es muy alto y que aunque se ha tratado de buscar un grupo control equivalente, no siempre ha sido posible, ya que tanto su tamaño como sus valores previos son ligeramente distintos, sobre todo en lo relativo a los valores personales y al hedonismo. En este sentido, podría darse el caso de que la evolución del grupo experimental entre el pre y el post mostrase más que una evolución debida al programa una tendencia de regresión a la media en esta escala. Igualmente, el resultado relativo a la evolución de las chicas del grupo experimental entre el pre y el post es difícilmente explicable salvo que recurramos a alguna característica o condición particular que pueda afectar a este grupo específico. En cualquier caso, parece que son necesarios más estudios de este tipo y con mayor control metodológico para avanzar en el conocimiento de este apartado.

Queda un largo recorrido en la investigación europea y estatal y, por supuesto, en la autonómica aragonesa. Por ello, nuestra propuesta es continuar en esta línea de conocimiento para poner en valor tanto la labor de las entidades sin ánimo de lucro como la labor de los poderes públicos a favor de la juventud.

7. Referencias

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. & Hernández, P. (2003) «Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención». *Psicothema*, 15 (4) 589-594.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. (2011). «Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente». *Psicothema*, 23, 153-159.
- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C., Eccles, J. (2009) «Secrets of Their Success. Activity Participation and Positive Youth Development». En Gilman, R., Huebner, E., Furlong, M. (2009) *Handbook of positive psychology in schools*. (pp. 273-289) Routledge. New York.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) «Las competencias emocionales». *Educación XXI*. 10, 61-82.
- Comisión Europea (2012) *Recomendaciones del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Bruselas. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/doc/informal/proposal2012es.pdf>
- Herrera, M (coord.) (2006) «Jóvenes y educación no formal». *Revista de Estudios de Juventud*, nº 74. Madrid: Injuve.
- Huang, D. y La Torre, D. (2012) *What have we learned from the California Statewide Evaluation*. Los Angeles: University of California.
- INSTITUTO ARAGONÉS DE LA JUVENTUD (2012) Resolución de 8 de marzo de 2012, del Instituto Aragonés de la Juventud, por la que se convocan plazas para participar en el programa "Voluntariado y Solidaridad 2012". *Boletín Oficial de Aragón* nº 58.
- Junta de Andalucía (2011) *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla.
- MANGRULKAR, L., VINCE, CH. Y POSNER, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de Salud
- OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A. HERNANDO, A. Y PERTEGAL, M.A. (2010) «Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente». *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2)
- Orejudo, S. y Teruel, P. (2009). «Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 129-158

Parra, A., Oliva, A. y Antolín, L. (2009) «Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente». *Papeles del psicólogo*, 30(3) 3-13

Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). «Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente». *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.

Serrano, B. (2010) Guía educativa para padres y madres. Zaragoza: 3ooks

Schwartz, S. H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11>

83. Bienestar subjetivo, preocupaciones e inteligencia emocional en estudiantes universitarios del área psicopedagógica

M^a Pilar Teruel Melero

Álvaro Balaguer Estaña

Universidad de Zaragoza.

1. Presentación

Se ofrece una aproximación a la conceptualización del bienestar subjetivo, incidiendo en factores personales que intervienen en la felicidad, así como en el desarrollo de las evidencias empíricas en este campo y su aplicación. En este estudio, en una muestra de estudiantes universitarios del área psicopedagógica, se recogen, por un lado, las principales preocupaciones y su grado de felicidad. Por otro lado, sus puntuaciones en los subfactores de la Inteligencia Emocional de percepción, comprensión y regulación mediante la escala TMMS-24. Los resultados ponen de relieve las semejanzas entre las preocupaciones, la relación positiva entre las dimensiones de la IE y la felicidad, así como la relación entre esta última y la orientación de las preocupaciones hacia el prójimo.

Abstract

It provides an approach to the conceptualization of Subjective well-being, focused on personal factors personal factors involved in happiness, and the development of the empirical evidence in this field and its application. In this study a sample of university students of psychology area are collected, on the one hand, the main concerns and their degree of happiness. On the other hand, their scores on the Emotional Intelligence sub-factors of perception, understanding and regulation by the TMMS-24 scale. The results highlight the similarities between the concerns, the positive relationship between the dimensions of EI and happiness, and the relationship between it and the orientation of the concerns for others.

2. Introducción

La Psicología Positiva cuenta con tres miradas centrales, atendiendo a las emociones positivas, a los rasgos individuales positivos y a las instituciones positivas. Entender las

emociones positivas implica el estudio de la satisfacción vital, incorporada al propio bagaje experiencial, la felicidad actual, y la esperanza depositada de cara al futuro. Así, la comprensión de los rasgos individuales positivos revierte al estudio de las propias potencialidades y virtudes. Precisamente, la conformación de esta conjunción y su correspondiente promoción y difusión constituye un objetivo primordial de la Psicología Positiva.

En esta línea se articula nuestro trabajo, profundizando en las fortalezas de los futuros profesionales de la educación, quienes precisarán en el futuro de mayores herramientas para la enseñanza de las competencias emocionales, cuya progresiva inclusión en el currículo responderá a las actuales demandas sociales, de cara a la adquisición de habilidades personales en torno a la atención, al control y a la Regulación emocional.

3. La felicidad y el Bienestar Subjetivo

El interés en la búsqueda de la felicidad no ha disminuido actualmente, y como apoyo empírico se está gestando la idea de que la felicidad fomenta múltiples resultados exitosos, incluidos los de salud superior, mayores ingresos, y relaciones más estrechas (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Sin embargo, el punto crítico se sitúa en determinadas pruebas que cuestionan el mantenimiento de cambios significativos en el bienestar. De cara a potenciarlo, la “Psicología Positiva pone de relieve el papel del optimismo y cómo éste contribuye a nuestro Bienestar Subjetivo y favorece las relaciones sociales. Así, las emociones positivas afectan a nuestras relaciones con los demás, en el trabajo y en la salud” (Teruel, 2009).

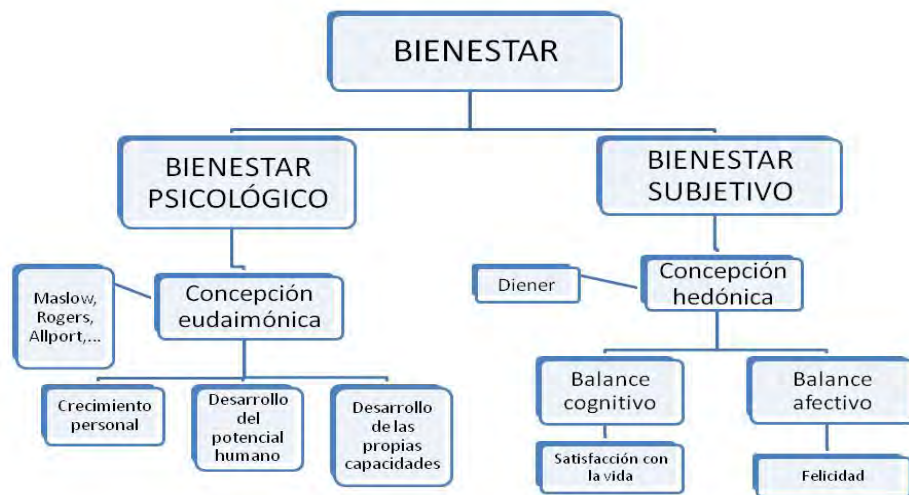
Efectivamente, la Psicología Positiva aborda las experiencias positivas, las características individuales positivas y los programas e instituciones que coadyuvan en su desarrollo, quedando así acotada por Seligman y Csikszentmihalyi (2000), y cuyo estudio se ha centrado en la investigación en las potencialidades personales y su desarrollo, en la línea del crecimiento personal. En este sentido, la reciente aparición de constructos alrededor del Bienestar Subjetivo (BS) ha contribuido a su imparable avance en los últimos años en el seno del marco de la Psicología positiva.

El *Bienestar Subjetivo (BS)* ha sido entendido tradicionalmente como la consecución del disfrute inmediato, aunque desde un punto de vista más amplio podría definirse como la sensación del individuo de que su vida está desarrollándose de acuerdo a sus metas, creencias, valores y deseos, lo que le proporciona una sensación de tranquilidad interior (Marrero y Carballeira, 2010). El BS hace referencia a diferentes modos de evaluación -

tanto positivo como negativo- que establecen los sujetos acerca de su vida, incluyendo evaluaciones cognitivas a nivel general con carácter reflexivo -como la satisfacción en la vida y en el trabajo-, así como reacciones afectivas acerca de dispares eventos vitales -como alegría o tristeza-. En consecuencia, el BS constituye un término polivalente para distintas evaluaciones de acontecimientos, del cuerpo y la mente, y dispares circunstancias vitales. Así, el término bienestar es empleado habitualmente en lugar de BS, en tanto éste evita cualquier indicación de que hay algo arbitrario o imposible de conocer acerca de los conceptos involucrados (Diener, 2005: 399).

En este sentido, existen dos tradiciones diferenciadas de las cuales se ha partido en la vertebración del BS, por lo que respecta a la concepción eudaimónica y la hedónica (Ryan y Deci, 2001; Basabe, et al., 2009; Vielma y Alonso, 2010; Rodríguez y Goñi, 2011), tal como se representa en el *cuadro 1*. Por un lado, la hedónica, que contempla juicios sobre la satisfacción con la vida, y aspectos afectivos, donde predomina el placer sobre el afecto negativo -esto es, el estrés y la ansiedad-. Constituye la versión más extendida, denominada del “Bienestar Subjetivo” y seguida por Diener (2009), en la línea de la felicidad y la satisfacción vital. Por otro lado, la eudaimónica, que se fundamenta en los criterios de salud mental y de una salud positiva. Esta concepción haría referencia a la corriente del “Bienestar Psicológico”, seguida por referentes como Maslow, Rogers o Allport, y estaría sujeta a la línea del crecimiento personal, del desarrollo potencial humano, así como del despliegue de las propias capacidades.

Cuadro 1: Principales ramas en la concepción tradicional del Bienestar en psicología.



Por otra parte, la felicidad constituye una argamasa que comprende afecto positivo frecuente, alta satisfacción vital y afecto negativo infrecuente (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Todas estas variables atienden a los fundamentos que diferencian los niveles de felicidad y sus causantes, de ahí que innumerables estudios han examinado cómo en estos y otros supuestos las circunstancias objetivas se relacionan con la felicidad. Sorprendentemente, dichos factores objetivos -tales como el matrimonio, edad, cultura, ingresos, y demás acontecimientos- explican una variación relativamente escasa en los niveles de bienestar social (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Diener y Diener (1995) apuntan al BS como uno de los tres modos de evaluación de la calidad de vida.

Atendiendo a los factores que determinan la felicidad, Fernández-Abascal y otros (2008) muestran un modelo de bienestar psicológico determinado por la integración tanto de aspectos genéticos y de personalidad como demográficos y circunstanciales, cuya novedad radica en la inclusión de referentes motivacionales y actitudinales de la persona. Así, el factor genético en la configuración de la felicidad constituye un 50% de la varianza reflejando características personales, afectivas y de temperamento muy estables, junto con la actividad intencional que daría cuenta de un 40%, contemplando las acciones concretas y prácticas en las que la persona elige implicarse. El 10 % restante revierte a las circunstancias externas del sujeto (Fernández-Abascal, 2008: 230).

Por tanto, factores tanto físicos como relativos a la personalidad guardan ese relevante factor hereditario, considerando las posibilidades de la actividad intencional. De este modo, el concepto de felicidad, tal y como lo entiende la psicología actual -BS-, tiene tres elementos fundamentales: el componente emocional, el cognitivo y el conductual. Precisamente, deben tenerse en cuenta los tres para desarrollar una educación desde y para la felicidad (Caruana Vañó, A. (coord.) et al., 2010). De ahí que no deba soslayarse la importancia de situar el foco en el aumento de la felicidad.

Todo ello confirma una serie de avances en el aprendizaje de la felicidad, pese a la inexistencia de un modelo teórico absoluto, pues en el presente “existen distintos enfoques teóricos que desde ópticas cercanas y matices diferentes constituyen propuestas de desarrollo positivo, que contribuyen a generar programas de promoción personal que de manera conjunta puedan ofrecer mejor formación en competencias personales, emocionales y sociales” (Orejudo y Teruel, 2009).

No obstante, las evidencias muestran programas favorecedores del aprendizaje y control de capacidades personales que coadyuvan en la mejora del estado de felicidad. Destaca el programa de Fordyce (1977, 1983), centrado en la potenciación de rasgos que describen a los sujetos felices. Mediante el uso de un método para la valoración de la eficacia de las intervenciones, Fordyce elaboró un programa conformado por catorce rasgos, dirigidos a favorecer una personalidad saludable, al aumento de la vida social y a la participación en las dinámicas emocionalmente positivas. Gracias a ello, los recientes resultados en torno a la aplicación de la Educación Emocional y la Psicología Positiva en el terreno pedagógico deben parte de sus conquistas a sus trabajos. Ello sirvió para la elaboración del primer programa de aprendizaje de la felicidad.

4. Las preocupaciones

La etapa universitaria abarca procesos que conforman un estadio distinto y singular en el desarrollo personal. Es por ello que en esta fase la persona desenvuelve un buen número de las estrategias que le permitirán hacer frente a diferentes sucesos en su posterior etapa. Así, los desencadenantes a nivel personal y colectivo de la conducta en esta fase vital, dan lugar a la importancia de determinar sus preocupaciones o situaciones críticas más relevantes a fin de vislumbrar las herramientas cognitivas que manejarán para responder a cada situación.

No obstante, este ámbito de estudio referente a las preocupaciones de los universitarios se encuentra lejos de consolidarse. Martínez, Cámara y Rodríguez (2010) efectuaron un

recorrido por las principales preocupaciones de estudiantes de Magisterio. Situaban a las preocupaciones en un punto de interés, ofreciendo como desencadenante una visión revisionista de la formación que estos estudiantes habían recibido a lo largo de su titulación, además de plantearse el punto académico en el que se encontraban, caracterizado por la crítica y la duda acerca de ese bagaje universitario.

Por otro lado, Frost, Heimberg, Holt, Mattia y Neubauer (1992), compararon dos medidas de perfeccionismo y examinaron la relación entre las medidas de afecto, mostrando una superposición entre las dos medidas de perfeccionismo. Las puntuaciones en la escala de Frost et al. (1990) plasmaron una dimensión global de perfeccionismo correlacionando con la escala de Hewitt y Flet (1990) en el factor orientado hacia sí mismo, y menos con el orientado hacia el otro. Las subescalas mostraron que las dimensiones psicopatológicas estaban estrechamente relacionadas con afecto negativo, y las relacionadas con características saludables, con afecto positivo.

En efecto, nuestro estudio apunta que los sujetos cuyas preocupaciones se centran en las problemáticas y estados emocionales ajenos cuentan con mayores niveles de felicidad. De ahí se erige el factor colectivo como coadyuvador del BS. Y precisamente el colectivismo se define como un conjunto de sentimientos, creencias, intenciones de conducta y comportamientos relacionados con la solidaridad y la preocupación por los demás. Hui (1988) llevó a cabo seis estudios con la Escala de individualismo-colectivismo (INDCOL), mostrando la diferencia individualista-colectivista en el vínculo psicológico entre la obligación percibida y la intención de conducta. Encontraron que los colectivistas tienen actitudes favorables hacia el intercambio de cargas de problemas.

5. La Inteligencia Emocional

Durante la década de los 90, las investigaciones se centraron en el desarrollo teórico del constructo y en la evaluación de mediciones (Mayer y Geher, 1996; Schutte et al., 1998). Ello ha proporcionado múltiples informes de medición de la IE -como el instrumento empleado en este trabajo, TMMS (Salovey et al., 1995)-. Esta diversidad de medidas ha aportado un empuje a evaluar las relaciones entre la IE y criterios relacionados con la vida y tests de desarrollo, que han orientado a establecer empíricamente la utilidad de la construcción de la IE (Mayer et al., 2000). Diversos estudios previos han resaltado que algunas dimensiones de la personalidad, específicamente la extraversión y el afecto constituyen potentes predictores, si no los

principales determinantes de la satisfacción con la vida (Diener y Larsen, 1993; Myers y Diener, 1995).

Otros estudios con muestras universitarias han aportado tanto la independencia de los diferentes tipos de IE, como la importancia del alcance de la Regulación Emocional con la satisfacción con la vida y la felicidad. En este sentido, sometiendo a análisis los nexos entre IEP y Optimismo Disposicional con una muestra similar a la del presente estudio -compuesta por estudiantes de Magisterio de Zaragoza-, Anadón (2006) obtuvo una correlación moderada entre el subfactor de reparación de la IE y el Optimismo, lo cual da a entender que los sujetos con capacidad superior para la Regulación adquieren expectativas más beneficiosas a los eventos vitales.

Extremera y Fernández-Berrocal (2006) analizaron la relación entre la IE, los niveles de ansiedad y depresión, y el estado de salud en universitarios. Los resultados pusieron de relieve la relación significativa y positiva entre Atención, ansiedad y depresión, así como puntuaciones inferiores en Salud Mental. Por contra, los niveles más altos en Claridad y Regulación se relacionaron con menores niveles en ansiedad y depresión y mayor salud mental, funcionamiento social y percepción de salud.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la IE y la personalidad se han aproximado para considerar las diferencias individuales en la satisfacción en la vida, examinar estas variables en la mejor combinación, posibilita delimitar la razón por la cual los sujetos difieren en diferentes valores. Además, las habilidades de los componentes de la IE teóricamente relacionados con la satisfacción -y evaluados en la presente investigación-, fueron la capacidad de percibir y atender a las emociones, de comprenderlas y de regularlas y controlarlas.

A diferencia de algunas de las medidas de la IE basadas en gran parte en las variables de personalidad, el TMMS se ha desarrollado a partir de un trabajo anterior de sus mismos autores sobre los procesos reflexivos que acompañan a los estados de ánimo (es decir, Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman, y Blainey, 1991; Mayer y Stevens, 1994) para evaluar los distintos componentes de la IE. Se compone de 30 ítems que definen tres subescalas basadas en el análisis factorial por Salovey et al. (1995), que incluyen la atención, la claridad o comprensión y la regulación del estado anímico.

Las investigaciones han puesto de relieve que las puntuaciones en la subescala de Claridad predicen la recuperación del estado de ánimo negativo y el pensamiento reflexivo tras el ánimo negativo (Salovey et al., 1995). Las puntuaciones en Atención y Reparación se asocian con niveles más bajos de los síntomas de ansiedad social y

depresión (Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002). Asimismo las subescalas de Claridad y Reparación correlacionan positivamente con la satisfacción en relaciones interpersonales y autoestima (Salovey et al., 2002).

6. Metodología

Como hemos argumentado, además de sus consecuencias intrínsecamente agradables, el BS y la IE promueven la salud psicosocial, intelectual y física, cuyos efectos son duraderos, ya que regulan el comportamiento futuro de la personalidad, y se erigen como elemento clave en la autorregulación de las propias emociones (Fernández-Abascal, 2008), desencadenando resultados a distintos niveles.

Objetivos:

Conocer el nivel de felicidad de estudiantes del ámbito psicopedagógico, así como sus principales preocupaciones y sus niveles de IE.

Comprobar si la competencia emocional predice los niveles de felicidad.

Comprobar las relaciones existentes entre las preocupaciones presentes y futuras manifestadas por los estudiantes y su nivel de felicidad e IE.

Hipótesis:

Hipótesis 1: Los estudiantes suelen presentar preocupaciones comunes.

Hipótesis 2: El tipo de preocupaciones guarda relación con el grado de felicidad e IE.

Hipótesis 3: Condiciones objetivas de estos estudiantes, como trabajar o la edad, no guardan relación con los niveles de felicidad ni con los de IE.

Hipótesis 4: Los niveles de IE inciden en el grado de felicidad.

Se han recogido diferentes variables objetivas tales como edad, sexo, nacionalidad y provincia de residencia, titulación y posibilidad de ejercer un empleo en el mismo momento en que cursen sus estudios. Las principales variables de estudio de la investigación constituyen las preocupaciones en el presente y futuro, la IE y el nivel de felicidad.

La muestra está compuesta por 141 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (H=18 y M=123). El rango de edad se sitúa entre 18 y 36 años, y su media en los 20,01 años. La mayor parte de la muestra la forman sujetos de nacionalidad española (N=139) y residentes en la provincia de Zaragoza (N=118). Cabe destacar que la mayor parte de ellos no ejerce una profesión de forma paralela a su período de estudiante en la Facultad de Educación, puesto que solo un 18,4% de la muestra alega trabajar en este periodo.

La selección de unidades muestrales ha respondido a criterios de disponibilidad y representatividad del centro. Han colaborado profesores brindando el acceso al campo para la recogida de datos, de modo que los grupos fuesen representativos de las principales titulaciones de la facultad. En la construcción del cuestionario se llevó a cabo la formulación de las preguntas para posteriormente, organizarlas y disponerlas en el instrumento y realizar una prueba piloto. En segundo lugar, se pretendía que emergieran las principales categorías de éstas por parte de los participantes, para luego efectuar una validación por jueces de la categorización de las preocupaciones. Asimismo, se procedió a tratar la vertiente cualitativa del estudio, surgiendo ocho categorías para el presente y ocho para el futuro, coincidiendo siete de ellas para ambas cuestiones.

El instrumento se ha aplicado a submuestras de las cuatro titulaciones con mayor demanda en el mencionado centro, a saber, Grado en Magisterio de Educación Infantil (N=51) y en Educación Primaria (N=60), Licenciatura en Psicopedagogía (N=23) y Máster en Profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P., especialidad en Orientación (N=7).

Instrumentos

TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Es una versión reducida del TMMS-48 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Basado en el Trait Meta-Mood Scale -TMMS- (Salovey y Mayer, 2001), constituye una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems; las destrezas mediante las que el sujeto es capaz tanto de vislumbrar su estado emocional como de comprenderlo y controlarlo. Se trata de un test de autoinforme destinado a la evaluación de los niveles de IE; o bien, la evaluación de la IE Percibida (IEP), o el metaconocimiento del sujeto acerca de sus habilidades emocionales (Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Su escala abarca tres dimensiones, pilares de la IE, además de 8 ítems en cada una de ellas. Por tanto, cuenta con 24 ítems divididos en las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación Emocional:

- a) Atención: -o percepción-: capacidad de experimentación y expresión de sentimientos de manera adecuada.
- b) Claridad –o comprensión-, puesto que el segundo componente hace referencia a la capacidad del sujeto de comprender de manera apropiada los estados emocionales.
- c) Reparación – o regulación o control emocional-: capacidad del individuo de regular los estados emocionales de forma correcta, y se desglosa en 3 dimensiones:

- c.1. Atenuar la emoción -disminuirla y rebajar ese estado-.
- c.2. Transformar y cambiar esa emoción.
- c.3. Fortalecer la emoción positiva.

Según Teruel (2009), al analizar los 8 ítems de Regulación el contenido de las frases revierte al modo en que el sujeto puede experimentar ese sentimiento, los mecanismos empleados para su control, y en última instancia el talante optimista.

Cuestionario de Preocupaciones

El cuestionario ha sido elaborado *ad hoc* para el estudio, con objeto de reunir las principales preocupaciones de la muestra tanto en el presente como en el futuro, además de determinar su grado de felicidad. Por lo que respecta a las tres preguntas del cuestionario, en la primera pregunta se solicita al sujeto establecer su puntuación en relación a su nivel de felicidad en una escala de 0 a 10. Las dos siguientes cuestiones constituyen preguntas abiertas en torno a las principales preocupaciones en el presente -pregunta 2- y en el futuro -pregunta 3-.

7. Análisis y resultados

Por lo que respecta a las preocupaciones en el presente, encontramos que las referentes al ámbito académico, así como a sus estudios y la superación, constituye la categoría más destacada, compartida por un 65,5% de la muestra. En un segundo lugar, más distante (29,1%) le seguiría la preocupación por el ámbito familiar, así como por la salud de ésta y el apoyo que les brinda. Las siguientes categorías más destacadas por orden de frecuencia en las respuestas en el presente, son la categoría intrapersonal (27,0%), seguida del círculo de amistades (17,7%), el trabajo o la economía personal (16,3%), el factor interpersonal (10,6%), y la salud personal (4,3%).

Atendiendo a las preocupaciones hacia el futuro, las respuestas de la mayor parte de la muestra se dirigían al ámbito económico y laboral, a la imposibilidad de conseguir un empleo, así como si éste sería acorde a sus intereses, con una frecuencia del 76,6%. Le sigue la categoría intrapersonal (37,6%), puesto que aspectos como la felicidad o el estilo atribucional constituían preocupaciones futuras repetidas en un amplio sector muestral. En tercer lugar, con un 27,7% de frecuencia ha surgido la categoría familiar, puesto que buena parte de las explicaciones revelan la crucial relevancia de sus figuras familiares en todas las dimensiones de su vida. Las siguientes por orden de frecuencia

son el factor interpersonal (14,9%), los estudios (14,2%), las amistades (12,1%), su propia salud (7,8%), y por último, la incertidumbre en torno a su residencia (4,3%).

A nivel general, los estudiantes muestran niveles de felicidad notables. Así, un 40,4% de la muestra apuntó en el cuestionario un 8 en la escala de felicidad, seguido de un 30,5% con un 7, y de un 19,1% con un 9. De este modo, la puntuación media de la felicidad de la muestra se sitúa en 7,75. Por lo que respecta a los resultados del TMMS-24, en la muestra masculina, un 88,8% adquieren unos niveles adecuados de Atención, mientras que un 66,6% se sitúan en una adecuada Claridad Y Reparación. Y en lo concerniente a la muestra de mujeres, un 75,6% posee unos niveles adecuados de atención, aunque solo un 54,4% tiene una adecuada claridad emocional; frente a un significativo 35,7% que debe mejorarla, así como en el caso de la Reparación, donde un 34,1% también se sitúa en niveles bajos aunque la del 52% es adecuada. Atendiendo a la correlación, los resultados ponen de manifiesto una relación directa entre los altos niveles de Claridad y Reparación emocional con la Felicidad. También existe relación entre ésta y la Atención.

Por otra parte, por medio del análisis de varianza, no se ha encontrado relación entre el sexo y trabajar o no en el momento en que se cursan los estudios en la facultad con la felicidad o la I.E. En este sentido, los 18 sujetos que trabajan a la vez que estudian no ofrecen distintas medias en estas variables. Lo mismo puede establecerse atendiendo al sexo, puesto que los 18 chicos muestran similares puntajes respecto a las chicas en relación a la media.

Además, se encuentra una relación entre la titulación y los niveles de I.E., pero no con felicidad ($F=2,812$, $p=,042$, $\eta^2=,058$). La relación de otras variables con la felicidad y la I.E. es la edad con la felicidad ($F=1,962$, $p=,033$), y la preocupación actual por la sociedad con la felicidad ($F=7,660$; $p=,006$) y la Regulación ($F= 6,009$, $p= ,015$). Un aspecto más relevante encontrado es que los niveles de felicidad se distribuyen de forma similar en todas las titulaciones (Lévene= $5,774$; $p=,111$). También puede confirmarse la inexistencia de influencias de variables como edad, sexo, provincia, titulación o trabajo simultáneo a estudios en el nivel de la felicidad -tal como refleja la regresión de la tabla 1-, con un porcentaje de varianza explicado de -,026.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	8,231	1,009		8,154	,000
	Edad	-,009	,041	-,022	-,226	,822
	Sexo	-,302	,305	-,087	-,991	,324
	Provincia	-,017	,099	-,016	-,175	,862
	Titulación	,091	,142	,065	,643	,522
	Trabajo simultáneo a estudio	,088	,269	,029	,326	,745

a Variable dependiente: Nivel de felicidad

Tabla 1: Regresión lineal variables sociodemográficas.

No obstante, se confirma la influencia de los ámbitos de la IE en el nivel de felicidad - ver tabla 2-, siendo más significativa la variable Reparación, cuya probabilidad asociada a t es ,000. Se plasma de este modo, la contribución de la felicidad a la proporción de varianza explicada por el conjunto de las variables independientes que se muestran, pudiendo afirmar que la proporción de varianza explicada por las variables Atención y Reparación es significativamente distinta de cero. La r cuadrado corregida del presente modelo es de ,325.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	6,349	,623		10,189	,000
	Atención	-,056	,016	-,238	-3,433	,001
	Claridad	,035	,016	,179	2,197	,030
	Reparación	,078	,015	,420	5,152	,000

a Variable dependiente: Nivel de felicidad

Tabla 2: Regresión lineal IE.

La tabla 2 muestra los coeficientes de regresión de las variables incluidas en el modelo de regresión lineal. A continuación aparecen los coeficientes de regresión lineal estandarizados ($Beta$), los cuales proporcionan las claves de la importancia de cada variable dentro de la ecuación. En este sentido, tal como se muestra en la tabla 3, la Atención influye negativa y significativamente en la felicidad, mientras que la Reparación influye prácticamente el doble que la atención, pero en este caso de forma positiva. Las dos últimas columnas muestran el estadístico t y el nivel crítico (Sig). Los

niveles críticos de las variables Atención y Reparación ponen de relieve su contribución significativa a la mejora de la calidad del modelo de regresión.

Con respecto a los análisis de las preocupaciones y su relación con la felicidad, no se han encontrado diferencias significativas en el modelo de regresión, cuyo porcentaje de varianza explicado es de ,432. Se ha llevado a cabo un análisis por conglomerados, a fin de agrupar las preocupaciones en función de su similitud. Los centros de los conglomerados han conformado dos grupos con el 34% y el 65,2% de la muestra, respectivamente. El conglomerado 1 se caracteriza por compartir la categoría intrapersonal en los niveles presente y futuro, mientras que el conglomerado 2 alberga como característica las preocupaciones por los estudios en el presente, y a la vez por el trabajo en el futuro.

La prueba no paramétrica para dos muestras independientes ha analizado datos provenientes del diseño con una VI categórica de las preocupaciones –con dos niveles que habían definido dos grupos- y las VD cuantitativas de la felicidad y los valores de la IE. Así, el nivel crítico bilateral de Mann-Whitney resalta la relación entre Atención con preocupación (Sig. asintót.= ,035; $Z=-2,108$), sumado al Anova de un factor ($F=5,518$; Sig.=,020).

8. Conclusiones y discusión

El estudio evidencia que los estudiantes con preocupaciones orientadas hacia los demás -de tipo interpersonal, tanto en el presente como en el futuro- mostraban mayor nivel de felicidad. De este modo, los sujetos que informaron de altos niveles de felicidad, lo hacían asimismo de una mayor tendencia a preocuparse por la situación actual y futura de la sociedad en general y/o de la nación en particular (*figura 1*) a diferentes niveles –económico, moral, laboral, educativo, etc.-. Ello abre una nueva vía de cara a aquilatar la influencia de la focalización de las preocupaciones y los componentes de la IE.



Figura 1. Relaciones entre Felicidad, IE y preocupación a nivel interpersonal.

En cuanto a las limitaciones del instrumento, existen una serie de sesgos en torno a la distorsión de la imagen para los propios fines; bien de cara a la propensión hacia los conflictos de deseabilidad social, bien como mecanismo de ofuscación de la intimidad frente al conocimiento de unos resultados -normalmente negativos en estos casos- por parte de los sujetos más próximos tras la cumplimentación del cuestionario. Sesgos debido a la memoria, desencadenados en base a la autovaloración subjetiva del manejo emocional también podrían haber ejercido influencia en los resultados.

Por lo que respecta a los resultados por sexos, éstos ponen de manifiesto la situación mayoritaria de los hombres en los niveles adecuados de IE. Por contra, un porcentaje significativo de la muestra femenina debe mejorar su Claridad y Reparación, tal como ha quedado reflejado igualmente en otras investigaciones (Salovey y Mayer, 1995). También ha quedado patente la estrecha relación del nivel de felicidad con los tres ámbitos de la IE, y su ausencia de relación con variables objetivas poblacionales como edad, sexo, titulación, o empleo durante el curso.

Además, el análisis ha conformado dos conglomerados atendiendo al factor intrapersonal, y a la preocupación actual por los estudios y por el futuro trabajo, sin soslayar la significativa relación entre preocupaciones y Atención, lo cual abre una interesante vía como continuación en este ámbito. Las preocupaciones más comunes se ubican en el presente, en relación a los estudios, su finalización, exámenes, trabajos, etc. Las más comunes para el futuro, se referían al trabajo y la economía, así como el

empleo. En particular, los resultados en muestras del campo educativo proporcionan información de valor en la implementación de programas de BS por un lado, y en la mejora del currículo en la formación de formadores por otro lado, puesto que al observar cómo evoluciona nuestra sociedad contemporánea y cómo los valores de la misma se proyectan en la escuela, debemos plantearnos si desde la universidad estamos ofreciendo a los futuros maestros ideas y propuestas que verdaderamente puedan ellos integrar, adaptar y aprovechar después en su práctica profesional (Teruel, 2000).

Para finalizar, los resultados resaltan de nuevo la importancia de incidir en el aprovechamiento de las capacidades intrapersonales hacia la potenciación del BS. A nivel general, cabe continuar en el análisis de la felicidad y sus correlaciones con los diferentes ámbitos de la IE en otros escenarios, junto con la relación entre las preocupaciones y la Atención, a fin de determinar la influencia del campo de conocimiento en estas variables.

9. Referencias

- ANADÓN, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13.
- BASABE, N., PÁEZ, D., AIERDI, X. Y JIMÉNEZ-ARISTIZABAL, A. (2009). *Salud e inmigración: aculturación, bienestar subjetivo y calidad de vida*. San Sebastián: Observatorio Vasco de Inmigración, 71, 123.
- CARUANA VAÑÓ, A. (COORD.) et al. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Valencia: Generalidad Valenciana, 45.
- CHA, K. (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research*, 62-63 (1-3), 455-477.
- DIENER, E. (2005). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. University of Illinois.
- DIENER, E. Y DIENER, M. (1995). Cross Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- DIENER, E. Y LARSEN, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. En Lewis, M. y Haviland, J. M. (Eds.). *Handbook of emotions*. (pp. 404-415). New York: Guilford Press.

- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. ET AL. (2008). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide, 230.
- FORDYCE, M. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- FORDYCE, M. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (4), 483-498.
- FORDYCE, M. W. (1997). Educación para la felicidad. *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2).
- FROST, R.O., HEIMBERG, R.G., HOLT, C.S., MATTIA, J.I. Y NEUBAUER, A.L. (1992). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14 (1), 119-126.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). "Educación en valores socioafectivos en un escenario constructivista: Bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal". En J. Beltrán, V. Bermejo, M.^a D. Prieto, L. Pérez, D. Vence y R. González (Eds.). *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. (pp. 217-254). Madrid: Pirámide.
- HUI, C. H. (1988). Measurement of Individualism-Collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22 (1), 17-36.
- KITSANTAS, A., GILLIGAN, T. D. Y KAMATA, A. (2003). College women with eating disorders: Self-regulation, life satisfaction, and Positive/Negative affect. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137(4), 381-395.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L. Y DIENER, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- MARRERO QUEVEDO, R. J. Y CARBALLEIRA ABELLA, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33, 41.
- MARTINEZ ÁLVAREZ, L., MAÑERU CÁMARA, J. Y RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2010). Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13 (3), 59-76.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, X. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- MAYER, J. D. Y GEHER, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

- MYERS, D. G. Y DIENER, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- OREJUDO, S. Y TERUEL, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 147.
- PAVOT, W. Y DIENER, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.
- RANGEL, J. V. Y ALONSO, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere. Artículos arbitrados*, 49, 265-275.
- ROBAK, R. W., CHIFFRILLER, S. H. Y ZAPPONE, M. C. (2007). College students motivations for money and subjective well-being. *Psychological Reports*, 100(1), 147-156.
- RODRÍGUEZ, A. Y GOÑI, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de psicología*, 27 (2), 327-332.
- RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- SALOVEY, P., MAYER, J., GOLDMAN, S., TURVEY, C. Y PALFAI, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure and health*. (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association, 125-154.
- SALOVEY, P., WOOLERY, A. Y MAYER, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and measurement. En: G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- SALOVEY, P., STROUD, L.R., WOOLERY, A. Y EPEL, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- SCHUTTE, N., MALOUFF, J., HALL, L., HAGGERTY, D., COOPER, J., GOLDEN, C. Y DORNHEIM, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- SELIGMAN, M. E. P. Y CSIKSCENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55 (1), 5-14.
- TERUEL, P. (2009). A propósito del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 220.

TERUEL, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

ZHENG, L. Y HAN, D. (2007). Influential factors of subjective well-being in university students. *Journal of Clinical Rehabilitative Tissue Engineering Research*, 11(39), 7872-7875.

Epílogo

El emociocuento

Texto: Lucía Aparicio

Ilustración: Dina Compadre

Como colofón a esta gran recopilación, se cierra la obra con un resumen metafórico de lo acontecido en el I CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR, desarrollado en, Zaragoza los días 17, 18 y 19 de mayo de 2013



Érase una vez una ciudad
rodeada por grandes ríos y valles,
la inmortal Zaragoza; en la que se
reunieron gentes de pueblos muy
muy lejanos y habitantes de la
comarca para asistir a la mayor
aventura que jamás habían
sentido.

Eran tribus diferentes...del mundo
de la salud, la educación, lo social,
el deporte...pero lograron ponerse
de acuerdo para estar juntos y

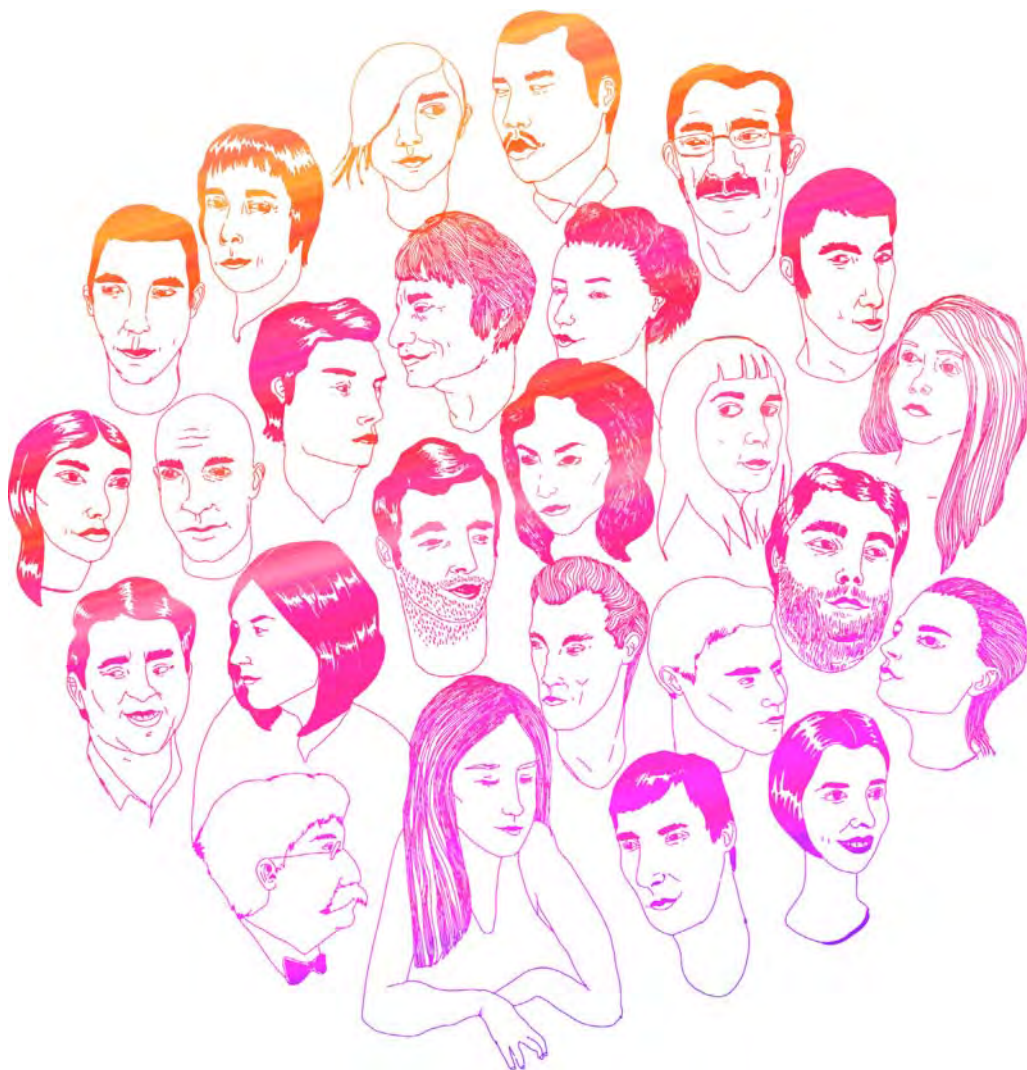
Los artesanos y aprendices
mostraron en sus talleres todos sus

compartir su tiempo, ¡hasta en
Domingo!

Todos ellos sin saber claro que
todo aquel que traspasase las
puertas del Palacio, quedaría
encantado para siempre por el
hechizo que reinaba en toda la
corte

Llegaron los oráculos desde
California, Italia, varios rincones
de España, incluso el oráculo de
nuestra ciudad.

bienes y saberes; los trovadores
recitaron toda su poesía en las



comunicaciones; los juglares
hicieron reír y los caballeros se
reunieron en sus mesas redondas.

De repente, el hechizo se apoderó
de los corazones de
todos...empezando así a sentir que
todo lo que hacían no tenía
sentido sin lo principal: el amor, el
sentimiento, el corazón, la alegría,
la tristeza, el llanto, la risa, la
felicidad...

Por eso, decidieron que serían
ellos quiénes empezaría por
asaltar las calles, entrar en las
escuelas, en las casas...enseñando
a expresar en los silencios, a
mostrar sentimientos y contribuir
a la vida feliz para comenzar así
una revolución, la revolución de
las emociones!!!

Haciendo partícipes a todas las
personas de su propia revolución,

empezando desde que somos
niños...o bueno a veces, no tan
niños!

Todos sabían que era una labor
complicada pero realmente eran
los únicos que tenían en su mano
este poder y además sabían cómo
usarlo!

Sólo debían empezar con las
palabras mágicas:

ILUSIÓN, por el día a día y por
las pequeñas cosas.

CREER en nosotros mismos, en
nuestra labor, en las personas.

QUERER, querernos a nosotros
mismos y querer un cambio.

PODER, porque podemos.

Nada se transformará a no ser que
nosotros lo hagamos.

De repente, entre la densa capa de
niebla que habitaba el cielo se
abrió paso un fuerte y luminoso
sol para así impregnarnos de su
calor, de su luz y de su chispa.

Esta vez, en esta historia no
comieron perdices...¡Se dieron
muchos besos, bebieron un
poquito de vino y comieron
chocolate!

¡ Y Colorín colorado este cuento
ha empezado

