



SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES  
DEL CARIBE COLOMBIANO SUE CARIBE

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL AULA PARA EL  
DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES

PSIC. EVA SOFÍA ARTEAGA REYES

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE  
Montería  
2012



COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL AULA PARA EL  
DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES

PSIC. EVA SOFÍA ARTEAGA REYES

Directora

SOCORRO NOEMÍ CARRASCAL TORRES

Doctora en Psicología y Educación

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

Montería

2012

## NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## ***DEDICATORIA***

*A Dios, por ser quien guía nuestra existencia y nos conduce por las profundas sendas del conocimiento.*

*A mis padres, por inculcarme la importancia que tiene la formación académica, y cultivar en mí el valor de la responsabilidad.*

*A mi esposo, por su apoyo incondicional y motivación permanente.*

*A mis hermanos, por su confianza y estímulo en momentos difíciles.*

## ***AGRADECIMIENTO***

*A todos los maestros que sembraron en mí la semilla de la investigación.*

*A la Doctora Noemí Carrascal, por su permanente disposición y acompañamiento durante el proceso investigativo.*

*A los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, por su total entrega al proyecto.*

*A mis colegas que estuvieron dispuestos a colaborar y aportaron, desde sus espacios, saberes y propuestas para el desarrollo del proyecto.*

## Contenido

RESUMEN.....	11
ABSTRACT .....	13
INTRODUCCIÓN .....	15
1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	21
1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	21
2. JUSTIFICACIÓN .....	27
3. OBJETIVOS .....	32
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	32
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	32
4. MARCO DE REFERENCIA.....	34
4.1 UNA MIRADA A LOS ESTUDIOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ADOLESCENCIA.....	34
4.2 UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	51
4.2.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EMOCIONES .....	51
4.2.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA.....	56
4.2.3 DESARROLLO DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	59
4.2.3.1 MODELOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	66

4.2.3.1.1 MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY.....	67
4.2.3.1.2 MODELO DE GOLEMAN.....	74
4.2.4 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN .....	77
4.2.5 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.....	81
4.2.2 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS .....	84
5. METODOLOGÍA.....	94
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	94
5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	95
5.3 POBLACIÓN ESTUDIADA .....	100
5.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS .....	100
5.5 PROCEDIMIENTO PARA EL ANALISIS DE DATOS .....	103
6 RESULTADOS .....	105
6.1 FASE DE DIAGNÓSTICO .....	105
6.1.1 Acerca del desarrollo emocional de los estudiantes .....	123
6.1.2 Acerca de las interacciones comunicativas en el aula.....	131
6.2 FASE DE ACCIÓN.....	135
6.2.1 ANALISIS DE LOS TALLERES INVESTIGATIVOS.....	136

6.2.1.1 Análisis del taller “La importancia de fortalecer mis competencias comunicativas y desarrollar mi IE” .....	136
6.2.1.2 Análisis del taller “Discutiendo aprendo a escuchar” .....	141
6.2.1.3 Análisis del taller “Cuando escucho activamente, comprendo mis sentimientos y los de los otros” .....	152
6.2.1.4 Análisis del taller: “Aprendo a comunicarme de forma asertiva” .....	160
6.2.1.5 Análisis del taller “Actuar de manera asertiva implica regular mis emociones” .....	166
6.2.1.6 Análisis del taller “Tu actitud me molesto, porque...” .....	172
6.2.1.7 Análisis “Modelo mi pensamiento y aprendo a argumentar” .....	178
6.2.1.8 Análisis del taller: “Regulo mis emociones mediante la asertividad, la escucha activa y la argumentación” .....	183
7 CONCLUSIONES.....	188
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	194
ANEXOS.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>



## Lista de Tablas

Tabla1 Modelo de habilidad de inteligencia emocional. ....	73
Tabla 2 Categorías de análisis .....	99
Tabla 3.Rejillas de entrevistas .....	106
Tabla 4.Rejillas de cartas .....	118
Tabla 5 Rejillas de observaciones .....	122
Tabla 6. Análisis del taller “Discutiendo aprendo a escuchar” .....	142
Tabla 7 Análisis del taller “Cuando escucho activamente, comprendo mis sentimientos y los de los otros” .....	153
Tabla 8 .Análisis del taller “Aprendo a comunicarme de forma asertiva” .....	160
Tabla9. Análisis del taller “Actuando aprendo a comportarme de manera asertiva” ....	167
Tabla10 Análisis del taller “ Tu actitud me molesto, porque...” .....	173
Tabla11 Análisis del taller “Modelo mi pensamiento y aprendo a argumentar”. ....	179

## Lista de anexos

<b>Anexo 1.</b> Cartas de expresiones emocionales entre compañeros ¡Error! Marcador no definido.	11
<b>Anexo 2.</b> Guía de observaciones .....	215
<b>Anexo 3.</b> Modelo de entrevistas .....	218
<b>Anexo 4.</b> Taller N°1 “La importancia de fortalecer mis competencias comunicativas y desarrollar mi inteligencia emocional” .....	219
<b>Anexo 5.</b> Taller N° 2 “Discutiendo aprendo a escuchar” .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Anexo 6.</b> Taller N°3 “Cuando escucho activamente, comprendo mis emociones y las de los otros” .....	223
<b>Anexo 7.</b> Taller N° 4 “Actuando aprendo a comportarme de manera asertiva” ¡Error! Marcador no definido.	
<b>Anexo 8.</b> Taller N° 5 “Actuar de manera asertiva implica regular mis emociones” ¡Error! Marcador no definido.	
<b>Anexo 9.</b> Taller N° 6 “Tu actitud me molesto, porque...” .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Anexo 10.</b> Taller N° 7 “Modelo mi pensamiento y aprendo a argumentar” ¡Error! Marcador no definido.	
<b>Anexo 11.</b> Taller N° 8 “Regulo mis emociones mediante la asertividad, la escucha activa y la argumentación” .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Anexo 12.</b> Carteleras, cuadros y plegables. ....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Anexo 13.</b> Evidencia de talleres .....	233

## **RESUMEN**

Esta es una investigación enmarcada en el paradigma de investigación cualitativo y en el método de la Investigación, Acción y Participación (en adelante, IAP); que se elaboró a partir de un proceso de implementación de competencias comunicativas en el aula, desarrollado con el fin de elaborar un análisis crítico de la relación que puede establecerse entre el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes y el fortalecimiento de su inteligencia emocional.

De acuerdo con su naturaleza misma, el proyecto se desarrolló en tres fases: una fase inicial, de socialización, en la que se conformó el Grupo de Apoyo Emocional y Comunicativo (en adelante, GAEC), integrado por maestros y estudiantes; y se concertaron los primeros encuentros con la comunidad objeto de estudio. Esta primera etapa incluyó una serie de encuentros y diálogos alrededor de la problemática, y el diseño de las herramientas y mecanismos necesarios para la elaboración del diagnóstico.

Una segunda fase, de diagnóstico, que se constituyó en un periodo de encuentros entre el GAEC y el resto del grupo. En esta fase, el grupo fue sometido a una serie de observaciones, actividades y entrevistas, mediante las cuales se pudo evidenciar el estado emocional y comunicativo en el que se hallaba. Y una última fase, de sistematización, acción y proyección, en la que, con ayuda del GAEC, se elaboraron y aplicaron una serie de actividades y talleres investigativos, orientados hacia el fortalecimiento de aquellas debilidades encontradas en el proceso de diagnóstico.

El análisis de los datos obtenidos tanto en el proceso de diagnóstico como en la fase de sistematización, acción y proyección se elaboró bajo el modelo teórico que ofrecen, desde el estudio de la inteligencia emocional (en adelante, IE) autores como, Goleman, Mayer, Salovey, Fernández y Extremera, entre otros; y, desde el marco de las competencias comunicativas, Chaux, Pérez, Echeverría, entre otros. La información obtenida durante todo el proceso demuestra que, desde la IAP, es posible establecer fuertes vínculos entre el desarrollo comunicativo y el desarrollo emocional de los estudiantes.

## **ABSTRACT**

This research study is framed in the paradigm of qualitative investigation, in which starting from the research method participation-action (in this research paper IAP); it is presented the results of an implementation process of communicative competences in the classroom. It was developed with the aim to elaborate a critical analysis of the relationship that can be established between the development of communicative competences among young students and strengthening of their emotional intelligence.

According with its nature itself, this research project was developed in three phases: an initial phase in which a group of emotional and communicative support was conformed (in this research project GAEC); it is integrated by students and teachers, and the first meetings with the target community were set. In this first stage were included a series of meetings and dialogue around the problematic, the tools design and the necessary mechanisms to elaborate the diagnosis.

A second stage (the diagnosis), it was built in a period of meetings between the GAEC and the rest of the group. In this phase, the target studied group was subjected to a series of observations, activities and interviews through these it could be seen the communicative and emotional stage in which they were. A final phase (the systematization, action and projection) in which with the help of the GAEC were elaborated and applied a series of activities and research workshops directed towards the strengthening of those weaknesses found in the diagnosis.

The analysis of the obtained data in the diagnosis and in the systematization and action phases was elaborated under the theoretical model of emotional intelligence offer by authors such as Goleman, Mayer, Salovey, Fernandez and Extremera among other, and from the communicative competences framework Chaux, Perez, Moreno among other. The obtained information during the whole process demonstrated that from the IAP it is possible to establish strong ties between the communicative and emotional development of the students.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones acerca del desarrollo de la IE resultan hoy indispensables para lograr una mayor comprensión de muchos de los fenómenos que tienen lugar al interior de nuestras comunidades educativas. Aunque la IE puede ser, – y de hecho, viene siendo- abordada desde todos los niveles de enseñanza, en el contexto actual se ha convertido en un capítulo inevitable en el nivel de la básica secundaria, precisamente por ser éste un período en el que los estudiantes experimentan una serie de transformaciones que tienen serias implicaciones en su proceso de formación.

En la actualidad, la edad de los adolescentes inscritos en básica secundaria oscila entre los once y dieciséis años, periodo de cambios físicos y psicológicos en el que el individuo no sólo deberá empezar a conformar su propia personalidad, sino que también deberá prepararse para enfrentar los retos que trae consigo la vida adulta. La adolescencia constituye un estadio del desarrollo humano en el que, en palabras de Gamboa (2007:1 citado por Rosales & Ojalvo, 2009):

El adolescente se hace más reflexivo y comienza a descubrir su mundo interior, por lo cual en ocasiones se muestra pensativo e introvertido, en algunas otras presenta manifestaciones de irreverencia, apatía e irresponsabilidad, se hace más crítico, los valores aprendidos sufren modificaciones al cuestionar o rechazar los valores adquiridos en su niñez como una forma de autoafirmarse como individuo independiente.

En nuestra realidad educativa, manifestaciones como la irreverencia, la apatía y la irresponsabilidad de las que habla Gamboa y que, por cierto, son comunes en nuestros jóvenes estudiantes, no se comprenden como síntomas de las transformaciones psicológicas propias de la edad, sino como señales irrefutables de la descomposición social que atraviesa nuestra sociedad.

Con este precedente, es preciso que, desde la educación, se empiece a repensar la adolescencia como una etapa del desarrollo humano en la que se generan grandes cambios psicológicos que, casi siempre, van orientados hacia la necesidad de reconocimiento propio como sujetos independientes, capaces de tomar decisiones o posturas con respecto a determinados asuntos que parecen hacer parte de la vida propia.

Hay que señalar que son esos anhelos de alcanzar una vida propia y de, en palabras de Gamboa (2007), autoafirmarse como sujetos autónomos, los que, hasta cierta medida, modelan el accionar de los jóvenes y los llevan a adoptar actitudes que terminan siendo evaluadas por los adultos como reprochables, precisamente porque no encajan con esos modelos de conducta con los que ellos realizan su valoración o, de acuerdo con Gimeno (2003), no llenan sus expectativas.

En medio de esta panorámica, la comunidad educativa se ha convertido en un espacio de tensión en el que, por un lado, el docente se lamenta por tener que enfrentarse a diario con grupos de adolescentes que no responden a su ideal de estudiante, y, por otro lado, los adolescentes se revelan cada vez más y se resisten con mayor fuerza a acatar las orientaciones de padres y maestros.



De acuerdo con esta problemática, es necesario que los maestros empiecen a comprender que, como ya se señaló, sus estudiantes adolescentes estén enfrentando un nuevo periodo de su desarrollo que quizás no esté siendo monitoreado suficientemente desde el interior de sus núcleos familiares. Deben considerar además que cada uno de esos individuos está inmerso en una realidad social que determina, en gran medida, su modo de pensar, de actuar e incluso de sentir.

Considerando lo anterior, la escuela debe reconocer que su compromiso es con la formación del individuo y que, como es lógico, esa formación abarca una dimensión emocional y afectiva que no corre sólo por cuenta de los padres. Es por ello que las comunidades educativas deben comprometerse no sólo con el desarrollo de la inteligencia cognitiva de los educandos, sino también con el fomento de la inteligencia emocional, a fin de posibilitar una formación integral en la que ambas inteligencias se complementen.

Desde la escuela se debe empezar a concebir la adolescencia más como una oportunidad para cimentar principios y valores, que como un periodo amenazante, marcado por serios conflictos personales. En este sentido, el trabajo formativo debe fundamentarse en la construcción de sujetos estables, capaces de controlar y manejar sus emociones y las de los otros.

Sin embargo, para nadie es un secreto que las instituciones educativas colombianas carecen de programas que generen el desarrollo práctico de las habilidades emocionales en un ambiente estimulante y positivo, que, de acuerdo con O'Brien y Weissberg (2004, citado por Fernández Berrocal & Ruiz Aranda 2008), atiendan los problemas emocionales de muchos adolescentes. Esta problemática se incrementa si

se considera que estos problemas, en su mayoría, son producto de situaciones multifactoriales (personales, familiares, socioeconómicos y culturales, etc.).

En vista de lo anterior, es necesario que la escuela colombiana integre la IE al currículo y a las prácticas educativas cotidianas del aula, si quiere formar un ser humano integral, y máxime cuando se viene dando un deterioro en la educación que se construye en las familias y en las comunidades de su propio entorno (Maya & Pavajeau, 2007).

De acuerdo con la panorámica nacional, surge la iniciativa de implementar, desde las instituciones educativas, programas orientados hacia la atención de las actuales problemáticas emocionales que experimentan los adolescentes del país. Dentro de las problemáticas que resultan más significativas hoy, se encuentran: las crecientes tasas de suicidios, los trastornos psiquiátricos asociados a la ansiedad, el estado de ánimo y el consumo de sustancias psicoactivas, y el creciente número de conflictos interpersonales protagonizados por los adolescentes en las aulas.

En la presente investigación se aborda el desarrollo de la IE de los estudiantes de octavo de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, a través del fortalecimiento de las competencias comunicativas propuestas en el marco de las competencias ciudadanas. El propósito entonces es lograr que el desarrollo de los procesos comunicativos se articule con el desarrollo de la IE, a fin de establecer mejores relaciones entre compañeros y, al mismo tiempo, contribuir con la formación de adolescentes emocionalmente estables, capaces de regular sus emociones y las de los otros.

La Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas está ubicada en el corregimiento de Tierralta, y cuenta actualmente con un promedio de 956 estudiantes, un grupo de 37 docentes; un espacio administrativo (rectoría, secretaría, coordinación), un departamento de psicorientación, una sala de profesores, 17 aulas de clase, una sala de informática, un laboratorio, una biblioteca y una tienda escolar.

En el contexto general de la Institución, de acuerdo con los registros escritos reportados por las dependencias de coordinación académica, se observan problemáticas generalizadas asociadas a la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y los constantes problemas de disciplina y convivencia escolar. En el ámbito emocional, se identifica una comunicación con rasgos de agresividad, manifestada en dificultades para escuchar, respetar la palabra del otro y presentar críticas respetuosas hacia los otros. Esta crisis comunicativa provoca fuertes brotes de violencia escolar, que se manifiesta en maltratos físicos, psicológicos y verbales entre compañeros.

La investigación se inscribe en el método de la Investigación, Acción y Participación, y se fundamenta teóricamente, para el abordaje del estudio de la inteligencia emocional, en las propuestas de autores como Goleman, Mayer y Salovey; y para el de las competencias comunicativas, en las posturas como las de Chaux, Pérez, Maturana, Echeverría, Moreno, entre otros, que han hecho sus aportes en el campo de las competencias necesarias para una comunicación interpersonal eficaz.

De acuerdo con esto, pretende convertirse en un referente investigativo obligado para estudios posteriores que aborden el tema de la inteligencia emocional; y constituye además una prueba contundente que, desde el método de IAP, las comunidades educativas pueden empezar a gestionar el fortalecimiento de la competencias

comunicativas de sus educandos y, a través de éste, promover una formación integral, fundamentada en una comunicación eficaz que facilite el reconocimiento propio y el respeto por el otro.

Este informe se estructura en siete grandes capítulos. En el primero y el segundo se presenta y se describe la problemática que se abordó en el estudio, y se justifica legalmente la elección de la misma. En el tercero se presentan los objetivos generales y específicos que persiguió el estudio. En el cuarto se presenta una reseña de los principales estudios que se han hecho sobre inteligencia emocional en los contextos europeos, latinoamericano y colombiano, que, en este caso, se toman como antecedentes investigativos; y se reflexiona en torno a la propuesta teórica que orienta todo el proceso de investigación. En el quinto se reflexiona acerca de la naturaleza metodológica del estudio. En el sexto se presenta el análisis de cada una de las fases en las que se estructura el proyecto, y en el séptimo se registran las conclusiones que surgieron del proceso en general, y se proyectan las perspectivas que se tienen a futuro.

# **1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En Colombia, de acuerdo con los índices de suicidio que registra el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2009), las tasas de suicidio más elevadas se ubican en el rango de los 15 a los 20 años. Resulta preciso resaltar aquí que en los datos presentados por este Instituto, se registran 63 casos de suicidio en el rango de los 10 a los 14 años, y 128 casos en rangos de edades de los 15 a los 17 años.

Según la misma fuente, el suicidio en adolescentes se asocia a factores emocionales que, casi siempre, están relacionados con sentimientos de soledad y desamparo, abandono afectivo, baja autoestima, sentimientos intensos de culpa, vergüenza y odio hacia sí mismo, furia desmedida, retiramiento social, entre otros factores (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2009).

Todos estos factores han logrado abrir espacios cada vez mayores en nuestros contextos escolares, debido a que, de acuerdo con De Zubiría (2007), en el país no existe una política concreta que apunte a mitigar este fenómeno que es cada vez más generalizado y epidémico. El Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2009) asocia esta problemática a lo que podría denominarse ausencia de futuro, inexistencia de un proyecto de vida y falta de reconocimiento de un espacio dentro de la sociedad.

Sin lugar a dudas, tanto la falta de una política educativa que vaya orientada hacia la formación emocional del educando, como la ausencia de un proyecto de vida y la falta de espacios de reconocimiento social, constituyen, en sí mismos, factores desencadenantes de fuertes conflictos emocionales.

En Colombia, las cifras de conflictos emocionales en adolescentes han aumentado en las últimas décadas. Los resultados del “Estudio Nacional de Salud Mental”, realizado por el Ministerio de Protección Social (2005) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), indican que alrededor de ocho de cada veinte colombianos han presentado trastornos psiquiátricos alguna vez en su vida. De acuerdo con este estudio, los problemas más frecuentes se asocian con trastornos de ansiedad (19.3%), trastornos del estado de ánimo (15%) y trastornos de uso de sustancias psicoactivas (10.6%).

En nuestro contexto, la presencia de todos estos los factores reseñados por De Zubiría (2007) y el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2009) se erige hoy como una señal indiscutible de la poca atención que, desde la escuela misma, se está ofreciendo al desarrollo de la inteligencia emocional, y como una prueba contundente de la necesidad de contar con docentes lo suficientemente dispuestos a darle atención a una problemática a la que día a día deben hacer frente.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) señalan que, con frecuencia, el docente debe enfrentarse a múltiples situaciones relacionadas con dificultades entre los estudiantes asociadas a la presencia de conflictos interpersonales, la existencia de etiquetados y estigmatizados y el afrontamiento inefectivo de los problemas. El tratamiento de todos

estos fenómenos exige de los educadores una visión mucho más crítica y reflexiva, que permita trastocar las implicaciones emocionales que éstos contienen.

A este respecto, Teruel (2000) señala que, en las circunstancias actuales, el docente se encuentra con carencias teóricas y metodológicas que dificultan su intervención en la problemática. Según él, la falta de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación de los docente y la necesidad de que éstos se sitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas, constituyen grandes inconvenientes a la hora de pretender abordar alguna de las problemáticas emocionales que surgen en el aula.

De Zubiría (2007) plantea que las instituciones escolares tienen ante sí el tremendo reto de atenuar, con procedimientos pedagógicos y educativos, estas falencias asociadas al desarrollo de competencias emocionales en todos los adolescentes, y no sólo en los individuos que presentan algún problema de índole emocional.

Aunque, como ya se señaló, las problemáticas asociadas a factores emocionales en adolescentes resultan generalizadas en el país, a fin de lograr una aproximación a este fenómeno desde un contexto local, sitúo la presente investigación en el municipio de Santa Cruz de Lorica (Córdoba), específicamente en la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas.

Esta institución, ubicada en el corregimiento de Tierralta, cuenta actualmente con un promedio de 956 estudiantes, distribuidos desde el nivel preescolar hasta la media vocacional; un grupo de 37 docentes, repartidos en las dos jornadas; un espacio administrativo (rectoría, secretaría, coordinación), un departamento de psicorientación,

una sala de profesores, 17 aulas de clase, una sala de informática, un laboratorio, una biblioteca y una tienda escolar.

De acuerdo con la información que presenta la base de datos Simat (sistema de información de matrícula), la mayor parte de la población estudiantil corresponde, dentro de la estratificación socioeconómica, a los estrato uno y dos, y el grado de escolaridad de los padres, en su mayoría, corresponde al nivel de básica primaria y secundaria, considerando además el hecho de que algunos se encuentran en situación de analfabetismo.

En cuanto a la organización de los núcleos familiares que integran esta comunidad, el sistema reporta que no sólo son muchos los estudiantes que conviven con personas diferentes a sus padres biológicos (especialmente con sus abuelos), sino que además, un número significativo de ellos pertenecen a familias monoparentales.

En el contexto general de la Institución, de acuerdo con los registros escritos reportados por las dependencias de coordinación académica, de disciplina y el departamento de psicorientación, se observan problemáticas generalizadas asociadas a la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, y los constantes problemas de disciplina y convivencia escolar.

Aunque, como se señaló anteriormente, los fenómenos relacionados con la disciplina y la convivencia escolar constituyen aspectos generales dentro de esta comunidad educativa, para efectos metodológicos el presente estudio se centra en el grado octavo, precisamente por ser éste un espacio en el cual se evidencian constantes situaciones asociadas al manejo inadecuado de los conflictos en el aula, la ausencia de



autonomía de los estudiantes y la falta de compromiso con el desarrollo de los procesos académicos.

En cuanto a la expresión de emociones y sentimientos, se identifica entre los estudiantes una comunicación con rasgos de agresividad, manifestada en dificultades para escuchar, respetar la palabra del otro y presentar críticas respetuosas acerca de las opiniones de sus compañeros. Esta crisis comunicativa provoca fuertes brotes de violencia escolar, que se manifiesta en maltratos físicos, psicológicos y verbales entre compañeros, que, de acuerdo con los relatos de los mismos estudiantes, afectan la convivencia en el aula.

El estudio de estos conflictos comunicativos se hace mucho más pertinente hoy, ya que, de acuerdo con Pitalua y Regino (2009), en nuestro contexto es necesario que los estudiantes cuenten con espacios frecuentes para la participación y el establecimiento de relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa en interacciones dinámicas y creativas, fundamentadas en la comunicación como un proceso de interacción.

Fernández y Ramos (2004), por su parte, plantean que el adolescente, al no contar con las habilidades necesarias para integrarse a su medio, puede compensar las emociones que éste provoca mediante acciones que no sólo atentan contra su integridad, sino que afectan las dinámicas que podría establecerse entre grupos. Según este autor, es necesario integrar programas transversales de educación emocional, especialmente en la adolescencia, para evitar conductas de riesgo.

En consonancia con la propuesta de Fernández y Ramos (2004) y con la problemática emocional y comunicativa identificada por el grupo de octavo grado de la

Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdena, surge la necesidad de investigar cómo pueden estos adolescentes desarrollar su inteligencia emocional desde sus reflexiones en torno a las interacciones comunicativas en el aula, y convertirse así en actores transformadores de su propia realidad.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En Colombia, la Ley 115 de 1994 establece en su artículo primero que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes; y en su artículo quinto declara como uno de los fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

De acuerdo con esta Ley, el proceso de formación se fundamenta en una concepción integral de la persona. Este hecho pone en evidencia el papel que debería cumplir la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela. A este respecto, Fernández y Ramos (1999) plantean que en la escuela se debe trascender del plano de lo intelectual a lo emocional, mediante la integración de los factores emocionales al currículo.

Esta investigación, ubicada en la línea de investigación “Calidad de la educación y desarrollo humano” de la maestría en educación del SUE CARIBE, pretende crear espacios para una formación fundamentada en ese concepto de integralidad que se plantea desde la Ley. Aunque, desde el punto de vista legal, la educación emocional aparece como una necesidad; en las prácticas de la escuela esta dimensión no es tan evidente, debido a que la escuela tradicional centra su labor en la enseñanza de los

contenidos de las diferentes áreas, y no ha logrado establecer la discusión en torno a la dimensión emocional de los estudiantes.

La ausencia de estos espacios ha llevado a atender la necesidad de analizar las acciones comunicativas en el aula como acciones promotoras de la inteligencia emocional en los estudiantes. El objetivo es proponer acciones de mejoramiento continuo, que estén orientadas hacia la construcción de un currículo integrado que aborde en su dinámica cotidiana las experiencias emocionales de las personas en relación con sus situaciones comunicativas reales y contextualizadas.

Chaux (2004) señala que si en la escuela se trabajan las emociones sólo desde el punto de vista reflexivo, es muy probable que el discurso y el análisis sean muy elaborados, pero no lleven a la acción. De acuerdo con esto, es necesario que en la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas se articulen los proyectos transversales con los espacios de interacción en el aula. Esta propuesta aúna la acción con la reflexión en la medida en que, a partir del fortalecimiento de las habilidades emocionales y comunicativas, posibilita lo que Arias (2010) denomina “la construcción de una ciudadanía responsable”.

Una comunidad educativa como la nuestra que se caracteriza, según los datos registrados por el SIMAT, por la desintegración familiar o la ausencia de una o ambas figuras paternas; requiere de acciones que se atenúen las consecuencias emocionales que generan este tipo de fenómenos familiares. Según Isaza (2012), la escuela tiene un interés central en el estudiante y su desarrollo, y, por tanto, debe necesariamente realizar acciones de apoyo para fortalecer la función de la familia. De acuerdo con esto,

este proyecto constituye un esfuerzo por contribuir con la labor de formación ciudadana que debería llevarse a cabo desde las familias como núcleo de la sociedad.

Delors (1996) propone fundamentar los esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender hacer y aprender a convivir. Según él, cada uno de los pilares debe recibir una atención equivalente, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global.

En este sentido, la presente investigación constituye un intento tanto por materializar los pilares del ser y del aprender a convivir, como por ofrecer a la comunidad la posibilidad de reflexionar sobre sus propias acciones comunicativas. Constituye, por tanto, una prueba contundente de que es posible que en las escuelas se propicien ambientes de aprendizaje que impliquen el desarrollo emocional de los educandos, como un elemento dinamizador del quehacer docente y como orientador de las prácticas pedagógicas, que facilitará la adquisición de competencias transversales para la convivencia ciudadana, como lo indican los estándares de competencia ciudadana.

Así las cosas, el desarrollo y fortalecimiento de la IE se convierte en una oportunidad para apuntar a este propósito establecido por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), para lograr ciudadanos con las competencias emocionales y comunicativas propuestas desde las políticas educativas nacionales que plantean el abordaje de la problemática de la IE como una competencia vital para el desarrollo de la ciudadanía.

En los últimos tiempos se ha incrementado el interés por la investigación y la comprensión de la esfera emocional de los estudiantes y la convivencia con otros y consigo mismos. De hecho, en la Declaración de la UNESCO, suscrita en La Habana-Cuba entre los ministros de educación de América Latina y el Caribe en el año 2002, se señala la necesidad de promover una educación en ambientes humanos y educativos múltiples e interactivos, centrada en los valores como núcleo de la formación de la personalidad y en la promoción de aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer, y a favorecer la convivencia humana.

De acuerdo con lo anterior, la integración de la IE en el sistema educativo facilitaría la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y permitiría contemplar la dimensión emocional en la escuela. A este respecto, Kasuga y Gutiérrez (2000:78) afirman que:

En nuestra cultura, a la educación de la inteligencia emocional tradicionalmente se le ha dejado por fuera del curriculum de estudios escolares [...] pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la concentración, la memoria, la paz interior, las relaciones interpersonales y la armonía del balance sentimiento-razonamiento, por lo que es necesario analizar el problema de la IE desde dentro del contexto educativo, y no como una acción paralela de la formación o la orientación escolar.

En este sentido, desarrollar proyectos investigativos en la línea del fortalecimiento de la IE, mediante la generación de espacios socioeducativos, facilitará también la organización de programas y proyectos interdisciplinarios que le brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollarse integralmente a partir de acciones

comunicativas que permitan la construcción de una sociedad con las habilidades y los conocimientos necesarios para la convivencia, la democracia y el pluralismo.

La sociedad colombiana está asistiendo a una marcada crisis de valores que se evidencia en los constantes hechos de intolerancia que tienen lugar fuera y dentro de los espacios escolares, y el aumento de fenómenos como el *Bullying*. De acuerdo con Cubiles y Valderrama (1998), la crisis de los adolescentes no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus diversos sectores puedan expresarse. En este sentido, este proyecto constituye, en sí mismo, un plan de intervención pedagógica que permite crear espacios de interacción que faciliten la construcción de una sociedad más tolerante que logre, de acuerdo con Arias (2010), resarcir el tejido social descompuesto.

Al respecto, Extremeda y Fernández (2003), consideran que el futuro reserva muchos retos con respecto a la investigación de la IE, toda vez que, a la vista de los datos científicos disponibles, las disciplinas del saber deben centrarse con urgencia en cómo desarrollar la IE de forma eficaz, dentro del sistema educativo. Este estudio intenta determinar la influencia de los procesos emocionales en el desarrollo del comportamiento humano y en los procesos de formación integral, un propósito que además de insoslayable, es coherente con la intensión regional de promover el desarrollo, mediante el fortalecimiento de los procesos educativos que contribuyen con la construcción de una sociedad justa.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Desarrollar la Inteligencia Emocional de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, desde el fortalecimiento de las competencias comunicativas y a partir de sus reflexiones en torno a las interacciones en el aula, a fin de convertirlos en actores transformadores de su propia realidad.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar los procesos y habilidades del desarrollo de la IE de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, así como las situaciones comunicativas en las que éstos participan.
- Desarrollar un plan de acción con el que, a partir de la reflexión colectiva en torno a las actitudes que afectan la convivencia en los espacios de interacción en el aula, se generen ambientes comunicativos que posibiliten el desarrollo de la IE de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas
- Determinar las implicaciones de las competencias comunicativas en el aula, en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas.



- Evaluar el desarrollo de la IE en relación con la comunicación en el aula, a partir de la implementación de herramientas pedagógicas empleadas con los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

### **4.1 UNA MIRADA A LOS ESTUDIOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ADOLESCENCIA**

Las sociedades latinoamericanas y europeas están siendo cada vez más conscientes de la necesidad de desarrollar y promover proyectos de investigación orientados hacia el desarrollo de la IE. En ambos contextos se están adelantando con mayor frecuencia investigaciones centradas en la importancia de estudiar la inteligencia emocional como un elemento fundamental en la formación de los individuos.

Una aproximación al *status question* de la investigación sobre inteligencia emocional en el contexto nacional e internacional, se presenta aquí un breve recorrido por el trabajo que vienen desarrollando algunos autores interesados en la promoción de proyectos investigativos y pedagógicos, orientados hacia el desarrollo y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los contextos académicos latinoamericanos y europeos.

Es necesario señalar aquí que, en el proceso de revisión de antecedentes investigativos, resultó evidente que a nivel internacional se están adelantando cada vez más investigaciones sobre IE, tanto en los espacios escolares como en los espacios universitarios. Este hecho pone de relieve la trascendencia que tiene el factor emocional en los procesos de formación académica básica y superior.

El recorrido por el contexto europeo inicia con la reseña de la labor que viene adelantando el “Laboratorio de Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga”, en España. Este instituto lleva más de diez años trabajando sobre la IE y su relación con otras variables relevantes del bienestar de las personas.

Dentro de los miembros de la unidad investigativa del Instituto, se encuentra Pablo Fernández Berrocal, director de diferentes proyectos relacionados con la evaluación y el desarrollo de la IE, y Natalio Extremera Pacheco, director de varios estudios relacionados con la IE, la adaptación y bienestar emocional de las personas.

El laboratorio trabaja en las siguientes líneas de investigación: desarrollo y validación de programas de entrenamiento de la IE en el ámbito académico, desarrollo de medidas de evaluación de la IE; Inteligencia Emocional, regulación emocional y salud; Inteligencia Emocional, regulación emocional y bienestar; Inteligencia Emocional, regulación emocional y funcionamiento social; Inteligencia Emocional, regulación emocional y consumo de sustancias; el desarrollo de la Inteligencia Emocional e Inteligencia Emocional y toma de decisiones.

La línea de investigación “Desarrollo y validación de programas de entrenamiento de la IE en el ámbito académico” se centra en la creación de programas de entrenamiento de la IE dirigidos tanto al alumnado como a toda la comunidad educativa en el ámbito de la enseñanza secundaria obligatoria. El objetivo de estas investigaciones es analizar la efectividad que poseen estos programas en el mejoramiento del ajuste psicológico y social del alumnado.

En la línea de investigación el desarrollo de la IE se intenta conocer cómo es que evolucionan las habilidades emocionales a lo largo del desarrollo evolutivo de las personas, y qué variables afectan dicho desarrollo. Igualmente, se examina en qué momentos del desarrollo las habilidades emocionales comienzan a tener una mayor implicación en el ajuste psicológico y social de las personas.

En esta línea, el laboratorio está adelantando el proyecto “Desarrollo y validación de una medida de inteligencia emocional como habilidad”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de la ciudad de Barcelona. En este proyecto se están desarrollando diversos instrumentos de rendimiento o ejecución de la IE, ajustados a la población española, siguiendo el modelo de IE planteado por Mayer y Salovey, pero adaptando las situaciones emocionales e interpersonales a la cultura española, e incorporando elementos novedosos de medición, no presentes en las herramientas de evaluación que actualmente existen.

Asimismo, desarrollan el Proyecto “Prevención de la violencia y del desajuste psicosocial en la escuela mediante la educación de la inteligencia emocional”, financiado por la Junta de Andalucía. En este proyecto se está llevando a cabo un programa de educación y entrenamiento en Inteligencia Emocional en adolescentes. Este programa se ha venido implementando desde hace varios años, en diversos centros educativos de Málaga, Granada y Huelva, con el objetivo de evaluar rigurosamente su efectividad en la prevención de la violencia escolar y los comportamientos personales y sociales inadaptados del alumnado.

Pasando al plano de las investigaciones, se puede citar el proyecto “La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo.

Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid”, de Barraca y Fernández (2006). En este trabajo, los investigadores analizaron, de forma empírica, la relación existente entre la IE y la adaptación psicosocial dentro del ámbito educativo. Partieron de la premisa de que los alumnos mejor adaptados a su medio escolar, muestran índices más altos de inteligencia emocional y son más sensibles en sus interacciones sociales.

Los investigadores realizaron un estudio correlacional explicativo con diseño experimental, con estudiantes universitarios y de bachillerato. La investigación se fundamentó teóricamente en el modelo de Mayer y Salovey (1997), que proporciona una justificación para hipotetizar la relación entre inteligencia emocional y adaptación social y emocional. La elección de este modelo se debe precisamente a que la inteligencia emocional, concebida desde esta perspectiva, juega un papel fundamental en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales (Mayer y Salovey, 1997).

Los resultados obtenidos a través del análisis de los datos, proporcionaron evidencias acerca de las estrechas relaciones que se establecen entre la inteligencia emocional y el entramado social que rodea a las personas. Los resultados expuestos confirman la hipótesis y los llevan a concluir: primero, que existen correlaciones entre IE y la emisión de conductas inteligentes a largo plazo, en el ámbito social (competencia social). Segundo, que existen correlaciones entre algunos aspectos de la IE, el locus of control interno y la confianza en uno mismo. Y por último, que se producen correlaciones significativas negativas entre inteligencia, pobres resultados

académicos y problemas de conducta en la escuela que requieren de la atención tanto del profesorado como de la dirección escolar.

Los autores recomiendan que en próximos estudios sobre IE deben tenerse en cuenta la necesidad de solventar los desequilibrios de la muestra (hombres/mujeres, centro de estudios públicos/privados), asumir las difíciles interrelaciones entre pruebas de IE de distinta naturaleza (medidas de aptitud frente a medidas de rasgo) y controlar determinados resultados estadísticos contra intuitivos.

En coherencia con los hallazgos del estudio, los autores consideran necesarios nuevos trabajos que analicen la interacción conjunta de varios factores de distinta naturaleza, entre los cuales se presume como fundamental la inteligencia emocional o alguno de los componentes que pueden dar cuenta de la máxima varianza de la inadaptación.

Bisquerra y Muñoz de Morales (2006), por su parte, realizaron el estudio “Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula”. Estos autores, desde un diseño cuasi experimental pretest - posttest, analizaron el desempeño de un grupo experimental que seguía el programa en cuestión, frente al de un grupo control que no lo seguía. Este análisis se sirvió de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos.

El objetivo central de esta investigación fue desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, mediante los procesos de interacción desarrollados en el aula. La intención de este estudio fue la de aportar al desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes, relacionadas con control emocional y regulación y afrontamiento de evento estresores.

La investigación pretendía: evaluar la eficacia del programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, determinar la influencia de esta intervención en la interacción alumnado-profesorado, y evaluar el impacto del programa, según la percepción del profesorado.

A fin de determinar si es posible prevenir el estrés psicosocial desde el ámbito educativo, mediante programas de educación emocional que tengan como finalidad el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y el alumnado, Muñoz de Morales (2005) diseñó, en el marco del proyecto, el programa de intervención PECERA (Programa Educativo de conciencia emocional, regulación y afrontamiento).

El estudio se fundamentó teóricamente en las teorías interaccionistas como modelo para analizar los estresores sociales, de acuerdo con aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. Dentro del marco de la Orientación Psicopedagógica, la educación emocional se situó en el área de prevención y desarrollo humano, de acuerdo con Bisquerra (2000).

Desde esta perspectiva, se considera la educación emocional como una innovación educativa que surge como respuesta a un conjunto de necesidades sociales relacionadas con los desequilibrios emocionales. De acuerdo con esto, lo que se buscaba era prevenir estos desequilibrios, mediante la inclusión de programas emocionales en los procesos de formación.

Los resultados muestran un progreso evidenciado en el hecho de que en el grupo experimental aumentó el nivel de conciencia emocional antes de resolver una situación conflictiva; aumentó también la capacidad de afrontamiento de las

relaciones interpersonales y el mejoraron las relaciones interpersonales (aumento del diálogo, el respeto y la confianza); y se redujo el estrés psicosocial.

Los autores plantean que, ya finalizada la intervención, el profesorado ha percibido una mejora en las relaciones con su alumnado, que se concreta en una mayor empatía, una mayor apertura en las relaciones profesorado- estudiantes, un mejor tipo de relaciones interpersonales entre estudiantes y un aumento en la motivación y los pensamiento positivo frente a los conflictos.

En la investigación “La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica”, realizada por Abarca (2003), se analizaron cuáles eran los contenidos de la educación emocional que se hallaban presentes en el diseño curricular y en la práctica educativa. Dentro de los objetivos de este estudio se plantearon los siguientes: primero, analizar las prácticas educativas que constituyen influencias directas e indirectas en la socialización de las competencias emocionales del alumno; y segundo, comparar los objetivos de la educación emocional en los diseños curriculares de la educación primaria.

El estudio se centró en aquellos quehaceres pedagógicos que tienen influjos en la adquisición de competencias emocionales en los estudiantes, al tiempo que contrastó la presencia de los objetivos de la educación emocional en los diseños curriculares de básica primaria, para valorar si se concretan en la práctica educativa.

En este sentido, se plantearon varias hipótesis alrededor de la necesidad de incluir la educación emocional en la educación obligatoria. Algunas de estas hipótesis fueron: el diseño curricular base no incluye integralmente la educación emocional, los contenidos de la educación emocional se encuentran dispersos en las diferentes áreas



temáticas, los contenidos de la educación emocional base están insuficientemente desarrollados en el diseño curricular base, entre otras.

Este estudio abarcó el desarrollo emocional en tres amplios periodos: primera infancia, el inicio de la escolaridad hasta la pubertad y el inicio de la adolescencia. La fundamentación teórica se centró en los postulados de autores como Harris, Ortiz, Berk, Berger, Shaffer. Según ellos, la educación emocional es multifactorial y debe fundamentarse en los siguientes cinco ejes básicos: cómo surgen las emociones, las emociones como reacción, las expresiones emocionales en los diferentes momentos evolutivos, cómo se desarrolla la conciencia emocional y cómo se generan los procesos de autorregulación.

Desde esta perspectiva teórica, se entiende que la educación emocional se asocia con aspectos sociales, personales y cognitivos, teniendo en cuenta que el abordaje de estos estudios requiere del análisis de los procesos que intervienen en las competencias emocionales, incluyendo en estos procesos desde la percepción de las emociones, hasta la autorregulación y el control de sí mismo.

Ateniéndose a la naturaleza de las hipótesis planteadas, los autores elaboraron un diseño metodológico correspondiente a un estudio descriptivo, mediante el que se pudieran evaluar la inclusión de la educación emocional en la normatividad (currículo) y la práctica; y a un estudio comparativo mediante el que se pudiera analizar el efecto de variables contextuales.

Para la recogida de la información se utilizaron como instrumentos las entrevistas con los docentes, el test de estilos educativos de García y Magaz (1992) y los protocolos de observaciones en el aula basadas en los elementos teóricos de la educación emocional, los programas de educación emocional y los factores señalados en los estudios de socialización de las competencias emocionales de los niños. La información recogida fue analizada cualitativa y cuantitativamente.

Los autores infirieron, a partir del análisis de los datos, que los contenidos curriculares relacionados con la educación emocional planteados inicialmente en la Ley, se ven progresivamente mermados en las adaptaciones y concreciones curriculares, debido a que cuando llegan a las aulas son puramente una sombra de buenas intenciones iniciales.

Según estos resultados, los contenidos de la educación emocional sugeridos por los lineamientos legales, poco a poco disminuyen al hacerse visibles en los espacios escolares, de modo que no es suficiente la intención y pretensión que se tenga con respecto a esta formación. Según los autores, son necesarias acciones concretas que hagan efectiva la educación emocional dentro y fuera de las aulas de clases

Respecto a la comparación que se hizo para determinar si los contenidos incluidos en el currículo difieren entre las etapas educativas de educación inicial, primaria y secundaria, los autores señalaron que en la educación inicial los aspectos más considerados son la automotivación, el establecimiento de vínculos, la interiorización de las normas sociales y la comunicación emocional. En la primaria también se encontraron aspectos asociados con la automotivación, el establecimiento de vínculo, la aceptación de las diferencias del otro y la interiorización de las normas sociales.

Los autores hallaron que en la educación secundaria se mantiene el mayor porcentaje de los objetivos en la categoría de automotivación y se incrementan los objetivos relacionados con el establecimiento de vínculos; se observa un menor porcentaje en relación con la aceptación de las diferencias de los otros, y se reduce de forma importante el porcentaje de interiorización de normas sociales.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, se evidencia la necesidad de que exista correspondencia entre las etapas evolutivas en la que se encuentran los estudiantes y los aspectos específicos de la educación emocional, enfatizando en aquellos elementos que resulten fundamentales para el fortalecimiento de la Inteligencia emocional. Por ejemplo, teniendo en cuenta que en la adolescencia se formará y consolidará la propia identidad, el concepto y la percepción de las propias habilidades, es importante enfatizar en elementos relacionados con la capacidad de motivarse e interesarse por sí mismo. (Abarca, 2003).

De este estudio se desprende que aunque el profesorado es consciente de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, no dispone ni de la formación ni de los recursos suficientes para trabajarla. Sus esfuerzos se centran básicamente en el dialogo, lo que conlleva frecuentemente a una actitud moralizante en la que el alumno toma un papel pasivo.

La investigación demuestra que los docentes son conocedores de la importancia de trabajar los contenidos emocionales, pero carecen de la formación conceptual y pedagógica necesaria para tal fin. Con respecto a sus estilos educativos, parece que se centran más en establecer si las situaciones que viven los estudiantes son correctas

o incorrectas, que en propiciar posturas que faciliten la mediación y el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes.

Dentro de las prácticas cotidianas que se mostraron como una oportunidad útil para trabajar los componentes de la educación emocional en el aula, los docentes señalaron las actividades grupales, las discusiones sobre problemas o temas personales, la propia gestión del tiempo y el abordaje de las situaciones emocionales que surgen en el día a día.

Según los autores, estas prácticas resultan beneficiosas en el marco del desarrollo de la dimensión emocional, ya que generan en el aula de clase espacios para estimular la autonomía, el autoconcepto y las habilidades sociales, y, al mismo tiempo se convierten en una oportunidad para que tanto docentes como estudiantes favorezcan su crecimiento personal y grupal, a través de las interacciones en el aula.

En sus consideraciones finales, los autores plantean que la educación emocional en las instituciones educativas, deberá implementarse mediante un proceso sistemático y secuenciado, mediante el desarrollo de estrategias metodológicas acordes con el desarrollo de cada una de las competencias emocionales.

En el marco de las investigaciones latinoamericanas, se identificó la investigación “Inteligencia emocional y autoconcepto en los colegios de Lima Metropolitana”, realizada por Arenas, et al. (2005), la cual aporta nuevos referentes con respecto a los múltiples factores que se han suscitado en diferentes estudios sobre IE. Este estudio asume como objetivo principal establecer si existe o no relación entre la Inteligencia emocional y autoconcepto en los colegio de Lima Metropolitana.

Para los autores, los resultados indican, desde una perspectiva educativa, que debe trabajarse en la educación formal e informal en desarrollo de ambas variables, ya que los hallazgos expuestos no permiten establecer si una variable influye más sobre la otra, pero sí que al aumentar una, aumenta también la otra.

Ahora bien, la investigación discute si, como lo revelan los resultados, la mayoría de los estudiantes evaluados presentan las características apuntadas en el autoconcepto e inteligencia emocional, entonces hay además otros factores que contrarrestan tales características. No obstante, las enormes dificultades que vive el adolescente, hacen necesario continuar la investigación, considerando las características individuales de éste y los factores cotidianos que influyen en ella.

Precisamente por ello, se destaca del estudio anterior el juicio emitido por los autores, quienes concluyen que se debe establecer una línea de investigación que aborde al individuo como totalidad y que, sin perder de vista los aspectos individuales, estudie el adolescente en el marco de las complejas relaciones sociales e históricas. Así pues, los resultados develados por este estudio constituyen un acercamiento en la realización de investigaciones que asuman la I.E específicamente en la etapa de la adolescencia.

En lo que respecta a los referentes encontrado en Latinoamérica, específicamente en Venezuela, se identificó un estudio adelantado por Suárez (2008), titulado “Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales”. El objetivo general de la investigación fue coadyuvar

con el desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e interpersonales.

De acuerdo con el tipo de estudio se determinaron los siguientes objetivos: diagnosticar los problemas que presentan los estudiantes con respecto al desarrollo de la inteligencia emocional y el establecimiento de relaciones interpersonales e interpersonales; construir un plan de acción con los actores de la investigación, a fin de generar alternativas de solución a los problemas detectados; ejecutar un plan de acción basado en las opiniones de los actores de la investigación para solventar la problemática planteada y evaluar los cambios generados a partir de las acciones implementadas.

Los autores recomiendan capacitar a los docentes en tópicos sobre Inteligencia Emocional y relaciones personales, realizar talleres con padres y madres de familia y acudientes, aplicar el plan a otras secciones con problemas similares, y realizar un seguimiento detallado al estudio a fin de verificar los resultados de las teorías aplicadas.

En el contexto colombiano, aparece el Proyecto de Inteligencia Emocional de la Universidad Pedagógica Nacional, que implementó durante el período 2005 - 2006 un programa de formación docente permanente, del cual surge la propuesta “La inteligencia emocional y relacional desde lenguajes artísticos y su conexión con el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas”, realizada por Cotrino, et al. (2007).

En este proyecto se propuso como objetivo general conformar y acompañar equipos de maestros, a partir de un proceso de sensibilización acerca de cómo operan y se desarrollan, al interior de la relación pedagógica, esos procesos interactivos,

comunicacionales y emocionales, que pudieran favorecer el desarrollo holístico de los sujetos y de sus competencias comunicativas y ciudadanas básicas.

La citada propuesta propicio espacios de reflexión y capacitación pedagógica e investigativa alrededor de temáticas como la empatía, la resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales, el afrontamiento emocional, entre otros aspectos; mediante la formación del individuo desde la integralidad característica de la naturaleza humana, las competencias comunicativas como eje articulador de los procesos educativos y la formación del individuo para vivir con otros.

Esta investigación se planteó como uno de los objetivos específicos establecer los problemas que pueden ser abordados a la luz de la teoría de la IE, para construir colectivamente el diseño y la ejecución de alternativas de solución a las problemáticas de competencias comunicativas y ciudadanas que fortalezcan el PEI (Plan de Estudios Institucional).

El segundo objetivo fue realizar una lectura crítica del proceso vivenciado durante el desarrollo del proyecto, que diera cuenta del impacto de éste en las instituciones educativas en el ámbito de la cualificación emocional y su directa relación con el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas de los estudiantes.

Los autores se apoyaron en el paradigma de la complejidad de Morín (2000), asumiendo la interrelación imprescindible entre cerebro, mente y cultura; razón, afecto e impulso; individuo, sociedad y especie. Según ellos, la educación debe atender tanto el componente emocional como los procesos cognitivos que se articulan en la formación del sujeto.

La inteligencia emocional se asume, desde la propuesta de Mayer y Salovey (1990), como una habilidad de la persona que le permite el procesamiento de información emocional; y el trabajo por competencias, como la noción que evocan sentido de idoneidad y se constituyen en el norte de los procesos educativos, en tanto vehículos igualadores que conducen a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, autónomos, con el hábito de construir su propia y permanente educación (Bogoya 2000, citado en Tobón 2006).

El trabajo por competencias se plantea como el eje orientador de la formación del individuo, propiciando en todos los estudiantes la posibilidad de desempeñarse con autonomía, independencia, creatividad, e innovación; como sujetos en constante construcción personal y social.

La metodología del estudio se centró en la acción–reflexión, a través de la conformación de grupos de estudios con profesores de diferentes áreas, grados e instituciones, tomando la autonomía como premisa de trabajo. El proceso de cualificación emocional incluyó la formación pedagógica de los docentes, mediante seminarios, talleres, encuentros formativos, que les ofrecieron los elementos teóricos que les permitieran trabajar la IE con el lenguaje artístico.

En esa misma línea de investigaciones acerca de la IE en estudiantes de educación secundaria en el contexto colombiano, se encuentra el proyecto titulado “Estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las manifestaciones del liderazgo en el ámbito de la inteligencia emocional: un estudio de caso”, un estudio cualitativo realizado por Pitalua y Regino (2009), enmarcada en un enfoque cualitativo, con método de estudio de caso.



Este estudio se centró en el análisis de los aspectos educacionales que la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería establece para la formación de los educando en el ejercicio del liderazgo y el desarrollo emocional. Según los autores, para que el liderazgo sea efectivo, el estudiante debe tener un adecuado desarrollo emocional; debe sentirse identificado con el grupo que lidera de manera responsable, respetuosa, tolerante y amigable; debe saber enfrentar cada situación que se le presente y saber adaptarse positivamente al contexto social y cultural en el que interactúa.

Este trabajo se fundamentó teóricamente en autores como Boyatzis, Goleman, y McKee. Asimismo, en los planteamientos relacionados con la comunicación como proceso de socialización y participación, y como eje dinamizador de todas las formas de participación y liderazgo de los individuos que comparten dentro de un contexto sociocultural determinado.

Los autores consideran que la comunicación, al reconocerse dentro de la directriz de la participación y del ejercicio del liderazgo, propicia en los actores sociales la mediación, gracias a la utilización de estrategias de cooperación que facilitan los encuentros y permiten coordinar y compartir mecanismos acertados desde lo racional, con el propósito de llevar a la práctica planes de acción y desarrollo.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran las profundas necesidades que tienen los estudiantes de contar con espacios frecuentes para la participación y el establecimiento de relaciones interpersonales con la comunidad educativa en interacciones dinámicas y creativas. Se encontraron falencia en los docentes y padres de familia en torno a la necesidad de identificar, manejar, expresar y

controlar las emociones, contribuyendo así con el ejercicio del liderazgo de los estudiantes en sus diferentes contextos.

En este estudio, se identificaron algunos factores que influyen en la vocación de los futuros docentes, relacionados con la poca formación ofrecida por los padres de familia y la Institución Educativa respecto al tema del liderazgo, la participación, la comunicación, así como las manifestaciones inadecuadas de las emociones que se evidencian en la manera de solucionar los conflictos, y las dificultades de los miembros del consejo estudiantil para poderse asociar, establecer metas comunes y organizar un plan de trabajo durante el año electivo.

Una de las recomendaciones que surgen del estudio es que, en el ámbito de las proyecciones de la siguiente investigación, se busca generar en las facultades de educación y en la Institución Educativa Normal Superior, reflexiones y acciones que orienten el estudio y la comprensión de las prácticas de enseñanza de una educación emocional desde las competencias sociales que fomenten la participación, la formación de valores, la comunicación efectiva y el liderazgo; como prácticas transformadoras de los sujetos que se forman en un contexto socio-cultural específico.

## **4.2 UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

La investigación se fundamenta teóricamente en el concepto de Inteligencia Emocional propuesto desde la psicología cognitiva por autores como Mayer y Salovey, y Goleman. También en los modelos y enfoques desde los que estos mismos autores han planteado el análisis de la IE; las implicaciones que tiene el estudio de la inteligencia emocional en la educación y las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo de la IE y las competencias comunicativas propuestas por Chaux, y los aportes de Pérez con respecto a la convivencia solidaria y democrática, entre otros autores.

### **4.2.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EMOCIONES**

A través de la historia, el estudio de las emociones ha sido abordado desde diferentes perspectivas. De hecho, Maya y Pavajeau (2007) definen el estudio de las emociones como un tema que abarca una rica historia de teorías y debates, que podrían acentuarse en el futuro, según los horizontes que vayan mostrando las investigaciones genéticas relacionadas con el comportamiento humano.

Tanto los estudios filosóficos iniciados por los griegos, como los avances científicos en el ámbito de la biología, la genética y la neurología, y los aportes epistemológicos propuestos por la psicología, han resultado determinantes en la consolidación teórica de este constructo. A continuación presento un breve recorrido en torno al concepto de emociones, desde tres diferentes miradas: la filosófica, la biológica y psicológica.

En el campo filosófico, Fonseca de la Rosa y Prieto de Alizo (s.f) señalan que con Platón y Aristóteles se comienza a fundamentar el concepto de las llamadas pasiones, que más tarde serían denominadas emociones. De acuerdo con ellos, hay autores que consideran que aunque Platón no inició un estudio formal de las emociones; con su teoría de las tres partes del alma, fue quien sistematizó inicialmente el fenómeno emocional.

Los autores señalan que, de acuerdo con Platón, el alma contiene una parte racional, una parte espiritual y una parte apetitiva que, en su conjunto, deben ser gobernadas por la razón. Para este autor, cada parte hace lo suyo pero dejando que la parte racional oriente los movimientos y las acciones del ser. Es por esto que se comprende por qué Martínez-Freire (2007) señala que para Platón existe una fuerte oposición entre la razón y los afectos o emociones, que hace que la razón resulte superior a las emociones.

Aunque Aristóteles toma algunos aportes de Platón, desarrolla ideas que terminan separándolo sustancialmente de éste. Fonseca de Rosa y Prieto de Arizo (s.f) señalan que mientras Platón plantea que las pasiones constituyen verdaderos obstáculos porque son limitantes para el desarrollo del ser; Aristóteles argumenta que las emociones no deben ser eliminadas, sino que el intelecto debe ser educado para que sea capaz de controlarlas al servicio de la plenitud o felicidad que virtuosamente el hombre debe buscar.

De acuerdo con Casado y Colomo (2006), Aristóteles concede a las emociones la connotación de estados mentales, desde los cuales se deben cultivar aquellas que causan alegría o placer. Los autores afirman que “para Aristóteles la emoción es toda

afección del alma acompañada de placer o dolor, y en la que el placer y el dolor son advertencias del valor que tiene para la vida el hecho o la situación que le es favorable o desfavorable". (2006:2).

En este sentido, la concepción de Aristóteles da lugar a una estrecha relación entre la emoción, el placer y el dolor. De hecho, de acuerdo con los mismos autores, Aristóteles considera que cada emoción está acompañada de dolores y placeres específicos, que obedecen a la experiencia particular con el objeto y con la emoción que es capaz de producir.

Para Descartes, una emoción o pasión es ante todo una percepción, algo de lo que somos inmediatamente conscientes, o sea un modo de la autoconciencia. De acuerdo con González (2009), Descartes denomina pasiones a las emociones y las concibe como un tipo de percepciones que se hallan en el individuo. Según Descarte, el hombre posee la experiencia consciente de sus estados emocionales y, por consiguiente, puede controlar y regular el efecto de las mismas.

En el campo de medicina, y de acuerdo con Belmonte (2007), la integración entre los dos grandes componentes de la emoción, el elemento cognitivo y el elemento vegetativo y motor, ha sido causa de grandes discusiones y teorías sobre cómo se organizan las emociones en el cerebro. Aunque aún no existe acuerdo entre los autores acerca de cuáles fueron los primeros estudios científicos de las emociones, es preciso adoptar la propuesta más generalizada que, en este caso, es la que ubica a William James como el iniciador de estos estudios.

De acuerdo con González (2009), James fue una influencia decisiva para la investigación futura de la emoción, en el sentido de que no sólo realizó grandes

aportes con respecto la función del organismo en la emoción, sino que llegó a instituir un enfoque psicofisiológico de la emoción, que resultó decisivo en la aproximación neurológica encabezada por Cannon.

Betancour y Pavajeau (2006) señalan a Cannon como el autor de la primera obra científica sobre el estudio de las emociones, y, por ello, quien ingresa de manera definitiva el tema de las emociones en la neurobiología. De acuerdo con Belmonte (2007), los estudios de Cannon señalaban que unas zonas concretas del cerebro, particularmente el hipotálamo y el tálamo, eran las responsables de las respuestas emocionales integradas, proporcionando a la corteza cerebral la información requerida para poner en marcha los mecanismos cerebrales de conciencia de la emoción.

González (2009) señala que, más recientemente, el neurocientífico LeDoux ha intentado determinar los sistemas funcionales, las redes neurales y los mensajeros interneuronales asociados al universo fundamental y comportamental de la emoción. De acuerdo con Goleman (2009), en el cerebro emocional de LeDoux, la amígdala desempeña un papel fundamental, porque actúa como depósito de la memoria emocional, y así tiene importancia por sí misma, ya que, según él, la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales.

En el campo de la psicología, el estudio de las emociones se ha orientado básicamente desde dos perspectivas: la conductista y la cognitivista. Desde cada enfoque, los autores han intentado desentrañar cada uno de los procesos psicológicos que subyacen tras las emociones y el comportamiento humano. Aunque, como es lógico, los planteamientos de uno y otro autor resultan claramente diferenciables, no se puede desconocer la influencia que ha logrado ejercer una mirada sobre la otra.

El conductismo, de acuerdo con Sosa (2008), plantea las emociones desde una perspectiva fisiológica, en la medida en que éstas implican acciones físicas y verbales de tipo deliberado o voluntario. Según la misma autora, Watson (1924), concibe la emoción como un grupo de respuestas que ocurren con alguna constancia y regularidad a un estímulo dado. Sosa (2008) coincide con Ryle (1949) cuando argumenta que todos los términos mentales se pueden definir únicamente en términos de conducta. Según ella, en vista de que los estados mentales se evidencian en conductas o en disposiciones a actuar de cierta forma, las emociones no son más privados que los estados físicos.

Skinner (1948, citado por Trillas. et al. 2007) conserva el concepto de emoción como una especie de estado hipotético que representa una disposición a actuar de cierta manera. Explica la emoción como un estado particular de fuerza y debilidad, en una o más respuestas. Según González (2009), desde el conductismo, el hecho de que las emociones no fuesen un fenómeno observable, las supeditaba a una simple respuesta determinada por unos estímulos específicos.

Por otro lado aparece la corriente cognoscitivista. En ésta, las emociones son consideradas total o parcialmente como respuestas de cogniciones, o como algo que depende de la lógica o causalmente de las cogniciones. Mora y Martín (1997) señalan que el paradigma cognitivo se ocupa específicamente de los procesos psicológicos conscientes e intencionales que, individualmente, desencadenan los correspondientes estados emocionales. Según ellos, las emociones y los sentimientos se conciben como el resultado del procesamiento y la representación de determinadas informaciones, algo que ocurre en razón de circunstancias externas y factores personales.

De acuerdo con Palmero (1997), el momento actual en el estudio de las emociones sigue reflejando la controversia respecto a los planteamientos afectivos y los planteamientos cognitivos. Según él, gran parte de la controversia existente entre ambas concepciones procede de la propia controversia que suscita la variable cognición. Pérez, Gutiérrez, García y Gómez (2005) señalan que las diferentes orientaciones en el estudio de la emoción se corresponden con la difundida hipótesis de que las emociones se componen por tres reacciones diferentes (Eysenck, 1975,): vivencias subjetiva, reacción fisiológica y comportamiento. Según ellos, aunque estos tres componentes deberían estar íntimamente relacionados entre sí.

#### **4.2.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA**

En los años 30 del siglo XX, con el auge del conductismo, se enfatizó en el estudio de las conductas humanas observables como la inteligencia. Dentro de esta línea, se ubican algunos trabajos como los de Weschler (1958 citado por González Rodríguez 2009), para quien la inteligencia se define como el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente.

De acuerdo con esta definición, la inteligencia llegó a ser concebida como esa facultad total que poseía el individuo para orientar su pensamiento y su conducta hacia el logro de sus propósitos, actuar de la manera más conveniente y responder de manera satisfactoria a las exigencias de su entorno. Surge así la idea de una inteligencia supedita a la razón y al pensamiento lógico, que sólo admite dentro de su espacio esa forma de pensamiento denominada racional.



Thorndike (1920), por su parte, considera que la inteligencia no es más que la capacidad que posee el individuo para dar la respuesta adecuada desde el punto de vista de la verdad y de los hechos. Desde esta visión, la inteligencia también se concibió como una capacidad que, en este caso, implica escoger, dentro de diversas posibilidades, la opción más conveniente, de acuerdo con las evidencias existentes y las situaciones concretas que sustentan los hechos.

Desde el paradigma de la ciencias cognitiva, la teoría de Piaget (1936, citado por González Rodríguez 2009) ofreció una visión amplia del desarrollo cognitivo al establecer un puente entre lo biológico y lo psicológico, y convertir la inteligencia en una extensión de los procesos biológicos de adaptación que se puede observar en toda la evolución de los seres.

Desde la concepción piagetiana, la inteligencia, vista desde la cognición, se compone tanto de elementos innatos como el comportamiento humano, como de adquiridos como la conformación de estructuras cognitivas. Desde esta postura, el desarrollo cognitivo dependen de la interacción del individuo y el ambiente.

Otra teoría evolutiva relevante es la de Vygotsky (2004), quien considera que los procesos psicológicos de orden superior como el desarrollo de la Inteligencia son producto de la interacción social interiorizada por el sujeto. El autor enfatiza en la importancia de la interacción social del sujeto en el desarrollo de la inteligencia.

En la década de los ochenta, la aparición del computador fue otro de los elementos que influyó en el desarrollo de las ciencias cognitivas. Aparece, en este momento, el modelo computacional y con él, el interés por “la mente como sistema de conjunto de símbolos” (Tortosa, 1998). La aparición del computador generó un cambio

paradigmático en el concepto de inteligencia, debido a que la mente se empezó a concebir como una estructura que organiza y representa la realidad.

De acuerdo con Rodríguez, E. y Larios de Rodríguez, E. (2004), la utilización del computador como modelo para comprender la mente humana dejó de lado aquellos aspectos que no encajaban en la metáfora: aspectos culturales e históricos, motivación y necesidades humanas. Es decir, la idea del ordenador en lugar de la mente humana, soslayo la individualidad del sujeto, su identidad, su contexto, sus emociones y sus sentimientos, y, por tanto, la inteligencia se asumió desde una perspectiva funcionalista.

En las últimas décadas, el concepto de inteligencia se asocia cada vez más con factores socioculturales y contextuales. Dentro de estas posturas, se sitúa Sternberg (1985, p. 45), quien conceptualiza la inteligencia como “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de, o conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”.

De acuerdo con este autor, la inteligencia, como actividad de la mente, contiene toda una serie de procesos de adaptación, de selección y de creación de espacios y entornos, a través de los cuales el individuo no sólo logra adecuarse a su ambiente real, sino que además, termina comprendiéndose él mismo como parte integral de ese contexto.

Gardner (1983) define la inteligencia como una aptitud intelectual humana que supone un conjunto de habilidades para la resolución de problemas, lo que sienta las bases para la adquisición de nuevos conocimientos. Desde la concepción del autor, la inteligencia se considera como una capacidad intelectual que implica el manejo de

habilidades suficientes para poder enfrentar problemas que, en la medida en que se resuelven, generan nuevas oportunidades y nuevos espacios de aprendizaje.

#### **4.2.3 DESARROLLO DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Como pudo observarse en el apartado anterior, el concepto de inteligencia ha transitado los espacios de muchas disciplinas antes de haber tomado la forma de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional. El estudio de la inteligencia emocional ha sido una de las preocupaciones principales de los psicólogos cognitivos, por ser ésta un elemento unificador entre dos de las características más importantes que diferencian al ser humano del resto de animales: la inteligencia y las emociones.

Una de primeras nociones sobre inteligencia emocional surge con Gardner (1983 citado por Sosa, M. 2008:166) y su teoría de las inteligencias múltiples. Su influyente modelo de inteligencias incluyó dos variables de inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la inteligencia Intrapersonal. Con respecto a la primera, Gardner (1983 citado por Sosa, M. 2008:166) planteo que:

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado.

Como resulta evidente; dentro de esta propuesta, los estados de ánimo, los temperamentos, los deseos y las motivaciones de los otros, aparecen como elementos constitutivos de un tipo especial de inteligencia que se fundamenta en el

conocimiento que se puede llegar a tener acerca de los aspectos de la vida emocional de los otros. En este sentido, ya en Gardner se percibe un interés por el estudio de los aspectos internos y emocionales del otro.

Con respecto al segundo tipo de inteligencia, Gardner (1983, citado por Sosa, M. 2008:166) plantea que:

La Inteligencia Intrapersonal consiste en el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

En este otro tipo de inteligencia Gardner incluye todos aquellos aspectos de la vida interna propia, y define la identificación y el reconocimiento de los sentimientos propios como medios útiles para la orientación de la conducta. De acuerdo con esto, una parte de la inteligencia se fundamenta en el conocimiento que cada sujeto posee de su ser emocional.

Gardner (1989 citado en Goleman 2009: 60), resume su propuesta sobre las inteligencias personales así:

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente con ellos. La inteligencia interpersonal [...] es una capacidad correlativa vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida.

Como ya se ha dicho, con esta propuesta se incluye dentro del concepto de inteligencia tanto el conocimiento y la comprensión de los demás, de sus motivaciones y de sus actuaciones; como el conocimiento que cada quien tiene sobre sí mismo; y la capacidad que tiene de emplear eso que sabe en la toma de decisiones y en la adopción de conductas decisivas en su vida.

Si bien no fue Gardner quien introdujo el término de IE, en su propuesta sobre las inteligencias múltiples resulta claro su interés por incluir dentro de los estudios sobre inteligencia aspectos asociados al conocimiento y la comprensión de la dimensión emocional propia (inteligencia Intrapersonal) y la de los demás (inteligencia interpersonal).

Aunque en la actualidad son muchas las definiciones y los enfoques que se han tejido en torno al concepto mismo de inteligencia emocional, la mayor parte de los autores concuerdan en definirla como una combinación de aptitudes cognitivas y emocionales. Tal concordancia se debe quizás a que, de acuerdo con Goleman (2009), la esencia de la IE es la integración de los centros emocionales del cerebro (el sistema límbico) y de los centros cognitivos (corteza prefrontal).

La integración de estos centros ha sido posible y también cuestionable, precisamente porque, de acuerdo con Ferreyra y Pedrazzi (2007), el contraste que se manifiesta entre la esfera racional y afectiva, o entre el cerebro y el corazón, ha hecho que la expresión inteligencia emocional resulte impactante. Aceptar la validez de este concepto implica, por tanto, aceptar que las emociones y la razón pueden llegar a aunarse, y el problema radica en que estos dos aspectos han sido ubicados casi siempre en posiciones antagónicas.

Mayer y Salovey (1989) serán quienes en los años noventa del siglo XX introduzcan el concepto de IE en el campo de la psicología y propongan, para su estudio, el llamado modelo de habilidades. De acuerdo con ellos, la inteligencia emocional de los individuos se define como “la habilidad para monitorear los sentimientos de sí mismos y de otros, discriminarlos y usar esta información para guiar los pensamientos y las acciones propias”.

De acuerdo con estos autores, el concepto de IE se fundamenta en la concepción del hombre como un ser facultado para regular no sólo sus sentimientos, sino los del otro; como un sujeto capaz de reconocer sus sentimientos y los del otro y de orientar su mente y conducta de acuerdo con tales sentimientos. Este es, por tanto, un concepto que trasciende el plano de lo individual, debido a que considera que el sujeto, a la hora de orientar su conducta, deberá tener en cuenta tanto sus sentimientos propios como los del otro.

Goleman (2009) y Mayer y Salovey (1989), en su definición básica de inteligencia emocional, acuñan la propuesta de las inteligencias personales hecha por Gardner, ampliando el concepto en torno a las siguientes esferas: conocimiento y manejo de las emociones propias, la propia motivación, reconocimiento de las emociones de los demás y manejo de las relaciones con los otros.

Es necesario señalar que aunque el modelo de habilidades que proponen estos autores, y sobre el cual se profundizará en los próximos capítulos, presenta un énfasis intelectual y se concentra en aptitudes mentales específicas de reconocimiento y control de las emociones; su postura es decisivamente cognitiva (Mayer y Salovey, 1997).

Sin embargo, sus planteamientos resultan insoslayables aquí, debido a que sin la concepción de que el ser humano es quien gestiona las circunstancias por medio de los pensamientos para dar como resultado consecuencias emocionales o conductuales, no podría existir la posibilidad de un desarrollo inteligente de las emociones.

Por otra, Goleman (2009:16) plantea que “la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre los sentimientos, el carácter y los impulso morales”. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes.

Como es evidente, en Goleman el concepto de inteligencia se fundamenta en la unión de los sentimientos, el carácter que cada sujeto se forma y la moral que se establece. Según él, cada vez es mucho más evidente que detrás de las actitudes reflexivas de los individuos, subyacen sus capacidades emocionales.

Goleman (2009) sostiene que la IE es complementaría de la inteligencia puramente cognitiva y que, por tanto, el estudio de la inteligencia implica asumir los rasgos de personalidad y las competencias emocionales. De acuerdo con él, el concepto mismo de inteligencia abarca un componente cognitivo que se complementa con un componente emocional.

Desde esta postura, en el estudio de la inteligencia emocional deben incluirse tanto los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes necesarias para que los sujetos controlen eficazmente sus emociones, como todos aquellos rasgos de personalidad que, de acuerdo con Abarca (2003), resultan indispensables para alcanzar las metas que se proponen.

Steiner y Perry (1998 citado por Maya & Pavajeau 2007, p. 51), por su parte, plantean que:

Ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Poseer habilidades emocionales significa saber manejar las emociones a partir del conocimiento de las mismas. A partir de la educación emocional aprenderá cómo expresar sus sentimientos, dónde y cuándo hacerlo y cómo ellos afectan los de los demás.

Resulta evidente que Steiner y Perry reconocen, del mismo modo que Mayer y Salovey, que el concepto de inteligencia emocional abarca tanto el reconocimiento de las emociones propias, como el de las de los otros. Este reconocimiento implica la identificación de los alcances que tienen determinadas emociones y las causas que podrían desatarlas.

De acuerdo con los autores, la educación emocional permite que el individuo no sólo sea capaz de manejar sus emociones, sino que además aprenda a controlar y a expresar sus sentimientos de la manera adecuada, en el momento y en el lugar adecuado, sin desconocer hasta qué punto, y en qué sentido, los sentimientos propios conciernen o afectan a los demás.

Más recientemente, Boeck y Martín (2000, citado por Maya & Pavajeau 2007:51 ) propusieron que el concepto de inteligencia emocional abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de ponerse en lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida.



En la postura de estos autores encontramos ideas como la de que la IE comprende el conocimiento, la comprensión y la orientación de las emociones propias y ajenas, que parecen ser comunes en todos los autores hasta aquí reseñados. Sin embargo, desde esta perspectiva, el manejo de las emociones se orienta hacia lo que podría considerarse uno de sus fines más nobles, a saber: el mejoramiento de la calidad de vida.

Últimamente, Fernández y Ramos (2004) definieron la IE como un conjunto de habilidades interrelacionadas, que ayudan a las personas a procesar información emocional, que pueden modificarse a través del aprendizaje y la experiencia y son susceptibles de entrenamiento.

Es justo resaltar que, mientras Mayer y Salovey (1997) definen la IE como una habilidad, Fernández y Ramos (2004) la conceptualizan como un conjunto de habilidades que se complementan entre sí, a fin de lograr que el individuo maneje su dimensión emocional. Es preciso señalar además que, de acuerdo con estos autores, la IE es un factor que puede transformarse y entrenarse mediante nuevas experiencias.

Como es evidente, cada uno de los autores que ha abordado epistemológicamente el concepto de inteligencia emocional, ha presentado sus aportes. De acuerdo con esto, el abordaje de la IE como objeto de estudio implica una concepción amplia de ésta, dentro de la que se incluyan tanto el conocimiento, la comprensión y el dominio de las emociones propias y ajenas, como la capacidad de transformarlas y regularlas.

#### **4.2.3.1 MODELOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Aunque, como se notó en el apartado anterior, todos los autores concuerdan en lo esencial del concepto de IE, las definiciones ya reseñadas demuestran que son muchas las miradas y las perspectivas desde las cuales éste se aborda. Estas miradas han generado diferentes perspectivas y modelos teóricos a través de los cuales se puede abordar el estudio de la IE.

Los modelos teóricos que han surgido alrededor del concepto de inteligencia emocional se clasifican en dos tipos: puros y mixtos. Dentro del primer tipo se incluye el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey (2000, citado por González 2009:118), y dentro del segundo se incluye el modelo de ejecución propuesto por Goleman (1998).

Mayer (2000, citado por González 2009:118) hace una distinción entre los enfoques mixtos y los enfoques puros o modelos de habilidades. Según él, mientras los modelos puros se concentran en aspectos cognitivos empleados a la hora de establecer las diferentes valoraciones e interrelaciones emocionales, los mixtos contienen una mezcla de aptitudes, comportamientos y una disposición general a refundir atributos de la personalidad, como el optimismo o la tenacidad, con otros atributos mentales.

Frente al planteamiento de modelos de análisis, Gardner (1983, citado por González 2009:118) plantea que estos criterios provenientes de una tradición psicometricista son excesivamente restringidos, y sugiere que existe un mayor número de juicios para considerar la IE como una variedad diferente de

inteligencia. Entre estos juicios, destaca la posibilidad de que la IE pueda ser aislada a causa de algún daño cerebral, o que presente un desarrollo evolutivo a lo largo de la historia del individuo.

En este mismo sentido, algunos investigadores como Mestre (2002), piensan que la división entre modelos mixtos y cognitivos, realizada por los anteriores autores, es más artificiosa que real, debido a que, según ellos, es evidente que el modelo de Mayer y Salovey también presentan algunas características y atributos de personalidad como la empatía o el autocontrol.

Bar-On. (2004, Citado por González, O. 2009:119), por su parte, cuestiona la necesidad de establecer esta dicotomía entre modelos mixtos y de habilidades, dado que el solapamiento entre el constructo de la I.E y otros constructos como el de la inteligencia cognitiva o la personalidad, es muy similar y, por tanto, no se justifica el empleo de esta categorización.

A pesar de los encuentros y desencuentros que se generan entre los autores con respecto a la pertinencia o no pertinencia de establecer diferentes tipos de modelos de análisis, el presente estudio se sustenta teóricamente en dos modelos: el modelo de habilidades planteado por Mayer y Salovey (1997) y el modelo de ejecución planteado por Goleman (2009).

#### **4.2.3.1.1 MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY**

Desde este modelo, la inteligencia emocional se concibe como la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un

razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Para Mayer y Salovey (1997, citado por Abarca, 2003:77) la IE se define como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

De acuerdo con esta definición, un modelo de análisis de la IE debe integrar procesos secuenciales como la percepción, la valoración, la expresión, la comprensión y la regulación de las emociones. Por tanto, dentro de las habilidades emocionales que integran el concepto de IE, Mayer y Salovey (1997) incluyen tanto los procesos psicológicos básicos (percepción emocional) como los más complejos (regulación de los estados emocionales).

De acuerdo con Extremera y Fernández (2003), la IE se estudia a partir de los siguientes procesos:

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones: Se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal (1990. Dipaulo Mayer & Salovey, citado por Extremera & Fernández 2003:101) y constituye una habilidad previa para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. Se refiere al grado en el que las personas son capaces de identificar sus estados emocionales y los de los demás, atendiendo a aspectos físicos y cognitivos. La capacidad de *expresar* las emociones y sentimientos

percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado. Y la facultad para reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás. Por último, la expresión eficaz de las emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas.

De acuerdo con esto, el estudio de este primer proceso debe centrarse tanto en el análisis de aquellas formas mediante las cuales los sujetos demuestran que han logrado identificar sus emociones y las de los otros, como en las formas mediante las cuales demuestran que son capaces de reconocer cómo, cuándo y dónde expresar sus sentimientos, sin desconocer en qué sentido éstos podrían afectar a los demás.

Este mismo proceso implica además el estudio de la capacidad que tiene el sujeto para determinar el grado de sinceridad asumido por el otro a la hora de mostrar su interioridad, y el sentido en el que la forma, el lugar y el momento en los que se expresen las emociones puede favorecer, e incluso entorpecer, los procesos de interacción con los otros

2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: Las emociones actúan sobre el modo de procesar la información, modelan el pensamiento dirigiendo la atención hacia aquella información más significativa e importante para el sujeto, que posteriormente podrá desembocar en un tipo u otro de acción más o menos creativa y/o eficaz.

La comprensión de este proceso implica determinar hasta qué punto el sujeto es capaz de producir sentimientos que estimulen su pensamiento, analizar en qué medida

es capaz de emplear sus emociones para orientar su pensamiento, y determinar cómo este pensamiento lo puede llevar a adoptar ciertos tipos de acciones o conductas, que le resulten más convenientes, o menos convenientes, en determinadas circunstancias.

3. La habilidad para comprender *emociones*: Esta habilidad corresponde al conocimiento emocional por medio del cual comprendemos, sustentamos y *etiquetamos* las emociones. De acuerdo con esto, el estudio de la IE, en este proceso, implica considerar de qué forma el conocimiento que un sujeto tiene, o puede llegar a tener, de sus emociones y de las de los otros, le permite comprenderlas y establecer ciertas marcas, mediante de las cuales logra identificar ante qué tipo de emociones se encuentran y qué tratamiento requieren éstas.

4. La habilidad para regular las emociones: Tras identificar y comprender las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de controlarlas, permitiendo que las agradables se mantengan o aumenten, y minimizando o moderando las desagradables.

El estudio de este último proceso implica considerar todos los anteriores. Para determinar hasta qué punto el sujeto es capaz de dirigir y controlar sus emociones, es preciso saber en qué medida el sujeto identifica, expresa y comprende sus emociones y las de los otros. Se debe analizar además en qué medida el proceso de autorregulación de las emociones está permitiendo que el sujeto fortalezca aquellas que le resulten convenientes, y debilite aquellas que le generen algún tipo de conflicto consigo mismo o con el otro.

El análisis que hemos hecho de cada uno de los procesos planteados por Mayer y Salovey, permite comprender la razón de ser de un modelo en el que los cada uno de los procesos debe ser analizado de forma secuencial. De acuerdo con este modelo, no tendría sentido analizar en qué medida un sujeto es capaz de controlar sus emociones, si antes no se ha determinado qué tanto conoce ese sujeto sobre sus emociones y las de los otros, y hasta qué medida las comprende.

En la Tabla I, Extremera y Fernández (2003) presentan una adaptación del modelo de Mayer y Salovey en la que señalan los cuatro procesos propuestos por los autores: percepción, evaluación y expresión de las emociones; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de la información emocional, y regulación de las emociones.

En el primer proceso, incluyen las habilidades necesarias para reconocer aquellos indicadores físicos y psicológicos que están asociados a algún estado emocional, identificar los estados emocionales ajenos, expresar los sentimientos y las emociones con seguridad y diferenciar aquellas expresiones de los sentimientos que son realmente sinceras de aquellas que no lo son.

En el segundo, incluyen aquellas habilidades indispensables para redirigir o reorientar el pensamiento de acuerdo con los sentimientos, generar nuevas emociones o revivir las pasadas, sopesar e integrar múltiples perspectivas emocionales, y emplear las emociones para favorecer la creatividad y solucionar dificultades.

En el tercero, incluye aquellas habilidades necesarias para comprender las relaciones que se establecen entre las emociones, percibir las causas y las consecuencias de las emociones, interpretar sentimientos complejos asociados a emociones contradictorias y comprender los cambios y las evoluciones emocionales.

Y en el último, incluyen habilidades que se requieren para adoptar una posición de apertura tanto hacia los sentimientos que son agradables como hacia aquellos que no lo son, reflexionar sobre las emociones, prologar o interrumpir estados emocionales que resulten más o menos convenientes y controlar las emociones propias y las de los demás.



TABLA I  
*Modelo de habilidad de inteligencia emocional*  
*(adaptado de Mayer y Salovey, 1997)*

<p>Percepción, evaluación y expresión de emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.</li> <li>• Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.</li> <li>• Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.</li> <li>• Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.</li> </ul> <p>Facilitación emocional del pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.</li> <li>• Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.</li> <li>• Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.</li> <li>• Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.</li> </ul> <p>Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.</li> <li>• Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.</li> <li>• Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.</li> <li>• Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.</li> </ul> <p>Regulación de emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.</li> <li>• Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.</li> <li>• Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.</li> <li>• Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.</li> </ul>
--

1.

Tabla 1 Tomada de La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Extremera, N. y Fernández, P. (2003).

#### **4.2.3.1.2 MODELO DE GOLEMAN**

Goleman, fundamentado en la estructura creada por Salovey y Mayer (1990), incluye en su modelo aportaciones de otras líneas de investigación como la sociobiología (Wilson, 1974); los trabajos de Sternberg sobre la inteligencia (1985) el optimismo de Seligman (1990), la creatividad y el estado de flujo de Csikszentmihalyi (1990) y las aportaciones del neurocientífico LeDoux (1999) sobre el papel que tiene la amígdala en el control de las emociones, entre otros centros cerebrales.

De esta forma, sintetiza una amplia y variada amalgama de descubrimientos en psicología y las integra en el marco referencial de la IE. En aquel momento, el modelo del autor sobre la IE estaba formado por un componente general que todavía se encontraba sin desglosar, pero posteriormente, logró articular una teoría del rendimiento basada en la IE.

Aunque el modelo de Goleman(2009) se orienta básicamente a los campos laborales y empresariales, asienta las bases para crear un marco referencial de la IE que refleja cómo el predominio de las habilidades de conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones pueden conducir al éxito no solo en el campo laboral, sino en cualquier tipo de relaciones.

El modelo incluye cinco grandes habilidades emocionales que se pueden desarrollar desde cualquier otro ámbito y que son, de acuerdo con, las siguientes:

- Conciencia de sí mismo: capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de

decisiones, basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.

De acuerdo con lo anterior, analizar esta primera habilidad implica determinar qué tan consciente es el sujeto de su nivel de capacidades, y cuánta confianza tiene en sí mismo, para, a partir de esa información, averiguar qué sentimientos puede llegar a experimentar en determinada circunstancia, y considerar bajo qué criterios orienta su toma de decisiones.

- Autorregulación: manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.

El análisis de esta segunda habilidad implica determinar en qué sentido el manejo y el control de las emociones puede favorecer el cumplimiento de las asignaciones, posibilitar el logro de los objetivos que se han propuesto, y facilitar la superación de las crisis emocionales que puedan llegar a surgir en cualquier momento.

- Motivación: Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.

En esta habilidad se analiza en qué sentido las preferencias personales de cada sujeto pueden ser usadas como herramientas de primera mano en la toma de iniciativas, la consecución de logros, la superación de cualquier tipo de impedimentos

internos y/o externos, y la conservación de un espíritu persistente que posibilite el alcance de los objetivos propuestos.

- Empatía: Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.

El estudio de esta habilidad implica determinar hasta qué punto el sujeto es capaz de comprender las situaciones y los sentimientos que están afrontando los otros, y en qué medida está dispuesto a establecer, cultivar y/o mantener relaciones interpersonales con individuos de diversa índole.

- Habilidades sociales: Manejar bien las emociones en las relaciones interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar, y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo.

En vista de que, como es evidente, esta habilidad está centrada básicamente en los procesos de interacción, su estudio implica conocer en qué medida el sujeto es capaz de controlar sus emociones a la hora de relacionarse con los otros, de establecer intercambios comunicativos y convenios que faciliten un buen trabajo en equipo.

Como puede observarse, este modelo incluye tres dimensiones (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) relacionadas con las competencias personales asociadas al conocimiento y la regulación de las emociones en uno mismo, y dos dimensiones (empatía y habilidades sociales) relacionadas con las

competencias sociales asociadas al conocimiento y la regulación de las emociones ajenas.

#### **4.2.4 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN**

Desde la propia finalidad de la educación , el informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, también llamado “Informe Delors”, propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir. Asimismo, señala que “cada una de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global” (Delors,1996:96).

De acuerdo con esta propuesta, la escuela tiene el deber de posibilitar un proceso de formación integral que implique no solo el aprendizaje de conocimientos disciplinares, sino también la apropiación de conocimientos, habilidades y competencias que vayan orientadas hacia la construcción del ser y la conformación del vivir, y que, de esa forma, faciliten tanto su desarrollo personal como su vida en comunidad.

Aunque el aprender a ser y el aprender a vivir son aspectos implicados en la formación, en las escuelas se observa, de acuerdo con Espejo (1999, citado por Vivas 2003:13), una notable disociación entre los principios teóricos que definen la normatividad educativa y la realidad escolar relacionada con la formación en contenido y procesos emocionales. En este sentido, parece que, a pesar de que

existen orientaciones sobre la integralidad de la formación, la dimensión emocional no está siendo lo suficientemente atendida en los espacios escolares.

La inteligencia emocional, como necesidad humana, debe tener una mayor presencia dentro de nuestro sistema educativo, precisamente porque, de acuerdo con Maya y Pavajeau (2007), si se desconoce o en la práctica se subvalora la realidad y el desarrollo emocional y subjetivo de las personas, es cuestionable siquiera la posibilidad de que exista una formación integral.

De acuerdo con Maya y Pavajeau (2007), la inteligencia emocional se puede considerar como una nueva perspectiva de la educación y del desarrollo humano. En este sentido, se hace más que necesario replantear el papel que tiene la IE en los procesos de enseñanza y aprendizaje, máxime si consideramos que su desarrollo tiene serias implicaciones en los logros y fracasos que alcancen los individuos durante el transcurso de sus vidas.

Considerando lo fundamental que resulta el desarrollo de este tipo de inteligencia en la formación humana, Goleman (2003) plantea la posibilidad de incluir en los procesos formativos, programas dedicados a la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como la habilidades necesarias para la resolución de conflictos y el manejo de las relaciones interpersonales.

La intervención socio- emocional en el ámbito educativo, según Álvarez (2001), se hace necesaria, ya que se observan unos elevados índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos de los estudios universitarios, y estrés por las relaciones entre compañeros. Estos hechos

provocan estados emocionales negativos como la apatía o la depresión, y ello está indicando la presencia de déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

De acuerdo con la realidad educativa actual, la implementación de estas estrategias no solo implicará asumir la prevención de futuros conflictos emocionales que puedan tener lugar en las comunidades educativas, sino también asumir el reto de reparar los déficit emocionales que se presentan en la actualidad, y que la escuela debe afrontar a diario.

Por tanto, la educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para promover el desarrollo de esa formación integral de la que todos hoy hablan, pero pocos promueven. Es hora de empezar a plantear una formación realmente global que permite que a futuro logremos contar con una sociedad integrada por sujetos emocionalmente realizados.

Para lograrlo, es preciso aproximarnos a lo que implica educar seres emocionalmente inteligentes. Dentro de los aspectos que podrían considerarse fundamentales para este tipo de educación, Bisquerra (2000, citado por Vivas 2003) señala los siguientes:

A. El desarrollo emocional es una parte indisoluble del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada.

B. La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales.

C. La educación emocional debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación permanente.

D La educación emocional debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.

E La educación emocional debe ser flexible porque cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes.

Como puede observarse, la educación emocional implica un proceso del desarrollo humano, que traspasa lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético, y además está presente a lo largo de la formación permanente y se evidencia de forma explícita en el currículo. Al respecto, Goleman(2009) afirma que la configuración del curriculum escolar con contenidos fundamentalmente académicos y orientados al conocimiento científico- técnico, no deja apenas resquicios para la consideración y el desarrollo de contenidos más relacionados con el conocimiento de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir al conocimiento y control de los estados emocionales, así como el aprendizaje de habilidades que favorezcan la autoconfianza y el autocontrol.



De acuerdo con lo expuesto por Extremera y Fernández (2003), la escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia. La IE no es sólo una cualidad individual. En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Elías, Hunter y Kress (2001 citado por Vivas, 2003:5) afirman que las escuelas deben concebirse como comunidades de aprendizaje en las el aprendizaje emocional esté integrado con el académico. Desde esta postura, el estudio del desarrollo de la IE no se concibe como un elemento aislado del saber, sino como un elemento insoslayable en el proceso de formación educativa.

Habiendo analizado estos aspectos, resulta mucho más comprensible la propuesta de Goleman (2009) de forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, que se fundamente en la reconciliación de la emoción y la cognición en el aula.

#### **4.2.5 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE LA ADOLESCENCIA**

Como se expuso en el apartado anterior, la escuela como agente dinamizador de los procesos de desarrollo humano, asume la atención de las necesidades socioemocionales de los educandos como una de sus finalidades primordiales y como una de las herramientas con las que dispone para lograr una verdadera educación emocional.

Teniendo en cuenta que toda educación emocional debe estructurarse de acuerdo con las características evolutivas de los estudiantes, es justo precisar el papel que tiene la IE en los adolescentes. Zirkel (2000, citado por Bisquerra 2003) señala como uno de los beneficios que reporta el estudio de la IE en adolescentes, el hecho de que se ha comprobado que aquellos adolescentes poseedores de conocimientos acerca de ellos mismos y del mundo social en el que vive, son capaces de utilizar este conocimiento para dirigir su conducta hacia el logro de metas.

La adolescencia constituye, por tanto, una etapa importante para el establecimiento del autoconcepto y las relaciones interpersonales, que exige de parte del sujeto la puesta en marcha de habilidades relacionadas con la IE que, desde luego, le permitirán enfrentarse a situaciones conflictivas, y orientar su conducta hacia el logro de sus propósitos.

Con relación al autocontrol, los psicólogos sociales indican que aquellos adolescentes que confía excesivamente en las evaluaciones que realizan los otros sobre la propia identidad, más que en las propias autoreflexiones; son más proclives a experimentar una baja autoestima, variación frecuente en el estado de ánimo y emociones negativa (Saarni, 1997, Citado por Abarca, 2003: 84).

De acuerdo con esto, las autoreflexiones que el adolescente elabora de sí mismo, favorece su conocimiento personal, el desarrollo de su autonomía y de su identidad personal, y facilitan el desarrollo de habilidades emocionales. No obstante, cuando la percepción de los otros prevalece más que la propia, no solo se generan conflictos personales, sino que afecta el desarrollo de la IE.

Por otra parte, es preciso comprender que las relaciones interpersonales en la etapa de la adolescencia se constituyen en todo un reto. Según Cristoff (1958, citado por Moreno, 2001:19), algunos adolescentes deberán enfrentarse a la ausencia de asertividad, dificultades en la solución de problemas y a la ansiedad para relacionarse con un compañero del sexo opuesto.

Las interacciones que el adolescente establece con su grupo social evidencian las competencias emocionales que posee. La ausencia de estas competencias podría generar una comunicación inadecuada, situaciones tensionantes y sentimientos negativos. En medio de estas circunstancias, las relaciones interpersonales aparecen más como una amenaza y no como una oportunidad de desarrollo personal.

Otra problemática que, según Ortiz de Maschwitz (2000), enfrentan los adolescentes es el egocentrismo característico de esta etapa que frecuentemente conlleva a que el adolescente este demasiado preocupado por sí mismo, y no considere la perspectiva de los otros.

Los estudios apuntan que lo característico de la regulación emocional del adolescente es su falta de flexibilidad. Son radicales y utilizan sus recursos cognitivos para negar o disfrazar sus emociones, actitudes y conductas que probablemente estén relacionadas con la necesidad de mantener un buen autoconcepto personal (Ortiz de Maschwitz, 2000).

De acuerdo con lo anterior, las conductas de negación del otro que se presentan durante la adolescencia se asocian con la necesidad de imponer sus puntos de vistas y creencias personales, que en este caso resultan un obstáculo para mantener relaciones

basadas en la aceptación las diferencias y establecimiento de acuerdos que faciliten los procesos de interacción

#### **4.2.2 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS**

Rizo (2006) define la comunicación como el proceso básico de la organización social, y, por ello, un requisito indispensable para las relaciones sociales. En este sentido, las interacciones comunicativas hacen parte de la construcción misma de las sociedades y fundamentan los vínculos e intercambios que se establecen entre los miembros de una sociedad. Esa interacción con el otro que fundamenta los eventos comunicativos, hace de ellos procesos eminentemente sociales.

Rizo (2006) considera que la comunicación es, antes que nada, un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular. Desde su perspectiva, la comunicación en tanto proceso social, va orientada hacia la vinculación con el otro, hacia el ponerse de acuerdo, hacia el establecimiento de vínculos con los otros. Es por eso quizás que, según él, generalmente el término interacción se asocia con la comunicación interpersonal y las relaciones de comunicación en situación de co-presencia.

Chaux (2004), por su parte, señalan que vivir en sociedad implica poderse comunicar con otros de maneras efectivas. Según él, entre más competentes seamos en nuestra capacidad para comunicarnos con los demás, más probable es que podamos interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes. En este sentido, concebir la comunicación como proceso de interacción implica tener las competencias necesarias para el reconocimiento del otro como un auténtico otro.

El autor define las competencias comunicativas como las habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propios, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. Desde el marco de las competencias ciudadanas, se plantea la existencia de tres competencias comunicativas fundamentales: escucha activa, asertividad y argumentación.

Estas tres competencias serán explicadas a continuación con base en la propuesta de Chaux (2004) y de otros autores como Pérez (2000), Maturana (2002), Moreno (1987), Echeverría (1996), entre otros, que han hecho sus aportes en el campo de las competencias necesarias una comunicación interpersonal eficaz.

**Escucha activa:** Esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras por ejemplo, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a los demás mientras hablan.

Otras de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el parafraseo, que consiste en repetir en las propias palabras lo que los demás dicen para asegurarse que se está entendiendo correctamente lo que tratan de expresar (por ejemplo usando expresiones como, “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”). Así, los demás pueden reaccionar señalando que si es eso lo que están queriendo decir, o no y aclarar de nuevo su posición. Esto es muy importante en la interacción ciudadana con el otro, ya que nos permite tomar la perspectiva del otro con mayor facilidad y asegurarle a esa persona que lo que está

diciendo es valorado por nosotros. De esta manera se logran establecer relaciones más genuinas y llegar a acuerdos más fácilmente.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la escucha activa implica procesos de escucha, comprensión, y reconocimiento del otro como un auténtico otro. Si somos capaces de escuchar activamente, nuestro interlocutor estará convencido de que estamos dispuestos a escucharlo y a valorar lo que tiene para decirnos. En este sentido, se puede afirmar que a través de la escucha activa logramos relaciones muchos más democráticos, fundamentados en el respeto por el otro.

Con respecto a la escucha como habilidad comunicativa, Pérez (2001:65) afirma que:

el simple hecho de que un individuo esté oyendo no quiere decir que él o ella estén escuchando. Hay ciertas condiciones requeridas para que “el escuchar” pueda ocurrir. Primero, el acto de escuchar está basado en la misma ética que constituye a los seres humanos como seres lingüísticos, es decir en la aceptación de la pluralidad.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que no puede haber escucha activa en un espacio en el que no se acepten las diferencias. El proceso de comunicación se fundamenta éticamente en el reconocimiento y la aceptación de aquellos elementos característicos del otro que lo hacen un verdadero otro, y es por ello que, según Pérez (2001), el acto mismo de escuchar exige de unas condiciones previas, sin el cumplimiento de las cuales no tendría lugar.

En este mismo sentido, Maturana (2002: 76) señala que “las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no

son relaciones sociales.” Ya hemos señalado, citando a Rizo (2006), que la comunicación es un proceso eminentemente social y que, por tanto, las relaciones comunicativas que se fundamentan en la aceptación del otro. En este sentido, se corrobora que la escucha activa no da lugar para la negación de los otros.

Moreno (1987:13) señala que:

La comunicación que no reconoce la dimensión del otro, no sólo elimina de raíz la posibilidad de formar parte de una autentica comunidad de personas, sino que limita esencialmente la capacidad de autorregulación personal y abre la vía a la alienación y a la utilización del hombre por los demás.

De acuerdo con lo anterior, la construcción de comunidades se fundamenta en acciones comunicativas que reconocen la dimensión del otro. Por tanto, el concepto de comunidad, en su sentidos amplio y estricto, implica que haya en su interior un claro reconocimiento del otro como un auténtico otro. En este sentido, no es posible hablar de relaciones sociales en espacios donde hay un claro desligamiento entre lo que es escuchar al otro y valorar su postura.

Millán Puelles (1967:363) señala que:

La comunicación es de esta suerte la vivencia de una comunidad que se hace explícita en la experiencia de sentirme instado justamente por un ser como el mío. Podré sentirme más o menos él en tal o cual aspecto; podré despreciarle o admirarle, pero en mi encuentro con su ser hay algo que radicalmente me sitúa en su mismo nivel: su hacerme cara, su estar vuelto hacia mí de manera que ambos convivimos.

En la comunicación siento que el otro es alguien como yo, que, aunque es semejante a mí en unos aspectos, no lo es en otros. La convivencia sitúa a los participantes en el mismo nivel en el sentido de que ambos deben respetar las posturas de sus interlocutores y considerarlas tan válidas como las propias. Me sitúo en el mismo nivel del otro cuando considero que, en la misma medida en que yo creo tener la razón, el otro también puede creerlo; no cuando creo que mi postura está por encima de cualquier otra.

Según Pérez (2006), cada vez que rechazamos a otro restringimos nuestra capacidad de escuchar. Por tanto, la escucha activa es una habilidad que no sólo nos permite reconocer a los demás como seres legítimos en la convivencia, sino que, al ampliar nuestra capacidad de escucha, nos permite ser comunicativamente más competentes.

Pérez (2006: 98) considera que “la escucha desde esta perspectiva es un rescate de la alteridad como posibilitadora y generadora de realidades que tocan incluso la propia dignidad y la dignidad de los otros”. En este sentido, la escucha activa es una competencia que está relacionada con el reconocimiento de la dignidad nuestra y la de los otros. El otro es un ser humano que tiene el derecho de expresar sus opiniones y ser respetado, por lo que violentarle ese derecho es violentar su dignidad y la nuestra.

En este sentido es importante recordar a Gadamer (1996 citado por Echeverría 1996:163) quien afirma que:

En las relaciones humanas, lo importante es experimentar el “TU” como un realmente “TU”, lo que significa no pasar por alto sus planteamientos y escuchar lo que tiene que decirnos. Para lograr esto la apertura es necesaria. Pero ella



existe, en último término, no sólo para la persona que uno escucha, sino más bien, toda persona que escucha es fundamentalmente una persona abierta. Sin esta clase de apertura mutua no pueden existir relaciones humanas genuinas.

De acuerdo con este autor, escuchar activamente implica tener una postura de apertura hacia el otro. El autor señala que quien escucha debe ser un sujeto abierto en el sentido de que comprende diferentes puntos de vista y los toma en cuenta. Ya no se trata de esa forma tradicional *“Respeto tu opinión, pero no la comparto”*, porque si hay un pero es precisamente porque, muy en el fondo, crees que tu postura es superior a la del otro. La forma ideal sería: *“Respeto tu opinión y por eso la valoro”*

**Asertividad:** Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa de tal manera que los otros no se sientan agredidos. Muchos niños, niñas y adultos creen que ante una ofensa sólo hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente.

La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad permite responder de maneras no agresivas frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente. Es decir, la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa sino que también contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás ciudadanos.

En este sentido, ser asertivo implica ser capaz de expresar mi opinión sin necesidad de llegar a afectar los sentimientos de los otros. Lograr que el otro no se sienta herido por lo que dijimos o la manera cómo lo dijimos. Es ser capaz de decir lo que pensamos sin necesidad de romper el vínculo social que sostenemos con el otro. Como puede notarse, esta competencia, del mismo modo que la escucha activa, no sólo favorece la creación de espacios comunicativos, sino que va orientada hacia el respeto por los derechos de los otros.

Castellanos y Rivas (2003) plantean que “la buena comunicación se compone de varios elementos, uno de ellos es comunicar nuestros sentimientos, que significa expresar nuestros sentimientos acerca del algo o de alguien, lo cual en ocasiones puede ser difícil.” Los autores plantean el asunto como el algo difícil precisamente porque el actuar con asertividad no sólo implica expresar abiertamente una postura, sino lograr que la expresión de esa postura no hiera al otro, y eso sí que es complicado.

De acuerdo con Castellanos y Rivas (2003: 17):

Asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

En este sentido, la asertividad está asociada con formas de proceder que resultan ser las más pertinentes en determinadas circunstancias. El sujeto asertivo es un sujeto capaz de discernir cuál es el momento, el lugar y la forma adecuados para

expresar sus sentimientos, sus puntos de vista, su desacuerdo con un asunto o la reclamación por el respeto de sus derechos.

La asertividad como habilidad consiste, según Castellanos y Rivas (2003), en crear las condiciones que permitan conseguir todos y cada uno de los siguientes objetivos:

- Eficacia (conseguir lo que uno se propone)
- No sentirse incomoda al hacerlo.
- Ocasionar las mínimas consecuencias negativas para uno mismo, para el otro, y para la relación en situaciones en que se pone de manifiesto de interés y, en situaciones de aceptación asertiva, establecer relaciones positivas con los demás.

Rodríguez (1990 citado en Elizondo Magdalena, 1997), plantea que la conducta asertiva es cuando una persona posee las habilidades para transmitir y recibir los sentimientos, creencias y opiniones de una manera honesta, oportuna y respetuosa. De acuerdo con esto, en el plano de la asertividad se incluyen la expresión de sentimientos y las creencias de forma respetuosa y pertinente, es decir, teniendo en cuenta la dignidad del otro y haciéndolo en el lugar, en el momento y de la forma adecuada.

**Argumentación:** Es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente. En una situación de desacuerdo entre dos o más personas, la argumentación les permite a los ciudadanos competentes comunicar sus ideas de tal forma que los demás no sólo las entiendan sino que inclusive puedan llegar a compartirlas, todo esto sin recurrir a la fuerza o al abuso del poder.

De acuerdo con esto, el que los demás puedan comprender y evaluar con seriedad nuestra postura, depende de lo capaces que seamos de sustentar nuestra posición. Así, una postura que no sea lo suficientemente argumentada no podrá ser lo suficientemente valorada por los otros. Existen formas de sostener nuestra postura que resultan mucho más contundentes que aquellas que se imponen en el manejo de los poderes.

A este respecto Camps y Dolz (1995: 7) plantean que:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.

De acuerdo con esto, la argumentación no sólo es una capacidad que nos permite defender nuestra posición, ser seres cada vez más democráticos y aprender a adoptar posturas cada vez más críticas, sino una estrategia para la resolución pacífica de los conflictos. Como bien señalan los autores citados, los jóvenes en la actualidad se enfrentan a situaciones en las que no es suficiente exponer una idea a secas, es preciso que esa idea se fundamente con un cúmulo de argumentos que la sostengan.

Hurtado (1993) señala que:

En el mundo moderno se denuncia constantemente la ausencia de la competencia argumentativa en nuestros jóvenes y adultos, es decir, la capacidad

que posee un sujeto para construir un punto de vista y defenderlo a partir de un cúmulo de argumentos.

Los jóvenes sostienen a diario conflictos con sus padres, con sus maestros e incluso con sus propios pares, que los obligan a estar suficientemente preparados para sostener su postura. Reclaman comprensión de parte de la sociedad, no obstante, esa comprensión se dará en la medida en que sean capaces, primero de construir un punto de vista, algo que, por sí solo, es ya un proceso. Y segundo, plantear una serie de argumentos que sean lo suficientemente válidos para sustentar su opinión.

Finalmente es preciso recordar que la argumentación es un proceso comunicativo básico, precisamente porque, de acuerdo con Chaux (2004), para que nuestras posturas puedan ser tomadas en serio, es preciso que estén suficientemente fundamentadas en unos argumentos lo suficientemente válidos.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Este es un estudio cualitativo enmarcado en el enfoque sociocrítico. De acuerdo con González (2003), en la investigación sociocrítica los seres humanos son co-creadores de una realidad propia, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. Y es por ello que, en la investigación crítica, la comunidad participante es la principal transformadora de su propia realidad.

La construcción de la realidad comienza a manifestarse, de acuerdo con la misma autora, a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades. Esa acción consiste, según ella, en participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad. En este sentido, es posible afirmar que bajo el enfoque crítico se desarrolla una acción acorde con cada una de las necesidades encontradas por los participantes en cada fase.

Castellanos (1998) señala que la investigación sociocrítica se orienta a la acción porque es una investigación-acción participativa, transformadora con respecto al objeto. Según la autora, el enfoque crítico es un espacio en el que el sujeto es el elemento principal, evaluando su autotransformación. Como se había dicho al principio, el paradigma sociocrítico permite que un grupo ejerza fuertes influencias sobre sus

realidades, a fin de posibilitar su transformación social. Y siendo este último el propósito de este estudio, resultó pertinente plantear un enfoque de esta naturaleza.

Este estudio se inscribe dentro del método de la Investigación Acción- Participación, precisamente porque se desarrolló como un proceso de exploración conjunto en el que la comunidad objeto de estudio no sólo se comprometió con la sistematización, comprensión y análisis de su estado real en lo concerniente a competencias comunicativas y habilidades emocional, al decir de Goleman (2003); sino que además, fue gestora de grandes cambios en su desarrollo comunicativo y emocional.

Se eligió el método de IAP por ser considerado el más apropiado para intervenir y mejorar los proceso de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, desde la reflexión del estudiante sobre su forma de aprender y la reflexión del profesor sobre la forma de enseñar. De acuerdo con Colás y Buendía (1994), en este tipo de estudios el énfasis se pone en el enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión de sus propias prácticas, es decir, se busca analizar las acciones humanas susceptibles de cambio y transformación mediante un proceso de autorreflexión que pretende desarrollar conocimientos que describen desempeños individuales para realizar generalizaciones en los contextos estudiados.

## **5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Fase inicial: Esta primera fase consistió en una serie de encuentros que se tuvieron con el grupo, a fin de que los estudiantes conocieran la propuesta de elaborar conjuntamente un estudio en el que se abordará la relación existente entre el

fortalecimiento de las competencias comunicativas en el aula y el desarrollo de la IE de los jóvenes estudiantes.

Una vez aceptada la propuesta, se organizó un Grupo de Apoyo Emocional y Comunicativo (GAEC), integrado por siete estudiantes y dos profesores que se comprometieron con la recolección de la información necesaria para una segunda fase, la coordinación de las actividades propuestas y la sistematización de un seguimiento al grupo durante todo el proceso.

Fase de diagnóstico: constituyó una etapa en la que, con la colaboración del GAEC, se elaboraron textos, se hicieron entrevistas y se observaron algunas clases del grupo, con el fin de obtener información acerca del estado emocional y comunicativo de los estudiantes. La información que se recogió durante esta primera fase se sistematizó en unas rejillas, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas, y se analizó a la luz del marco teórico de la investigación.

Fase de sistematización, acción y proyección: Como su nombre lo indica, ésta fue una fase de acción. Con la información obtenida en el diagnóstico, GAEC concertó una serie de encuentros en los que, con base en las propuestas presentadas por el grupo durante la socialización del diagnóstico, se procedió a elaborar una serie de talleres que fueran orientados hacia el fortalecimiento de aquellos procesos que se hallaron deficientes durante la primera fase.

Una vez finalizados los talleres, se procedió a aplicarlos durante un periodo aproximado de ocho semanas. Cada taller que se fue abordando, fue sistematizándose y evaluándose, a fin de elaborar un análisis crítico de la información. Con base en el análisis de la información obtenida durante esas fases, se analizarían los avances



logrados durante el proceso, se elaboran unas conclusiones y se plantean unas proyecciones para continuar con el proyecto.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	HABILIDAD	INDICADORES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).	HABILIDADES PARA EL PROCESAMIENTO EMOCIONAL DE LA INFORMACIÓN	Percepción, evaluación y expresión de las emociones.	Conciencia de sí mismo	Identifica emociones en sus estados físicos y psicológicos
					Identifica emociones en otras personas
					Expresa emociones con seguridad y expresa las necesidades relacionadas con esos sentimientos
					Discrimina las emociones honestas y deshonestas, exacta e inexacta.
			Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.	Motivación	Redirige y prioriza pensamientos basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
					Genera y reviven emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
					Capitaliza las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista e integrar esas perspectivas inducida por los sentimientos.
					Usa los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad
			Habilidad para comprender emociones	Empatía	Comprende cómo se relacionan las diferentes emociones.
					Percibe las causas y las consecuencias de los sentimientos.
					interpreta los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y la combinación de sentimientos múltiples.
					Comprende y predice las transiciones y evoluciones entre emociones.
			Habilidad para regular las emociones	Autorregulación y habilidades sociales	Se muestra abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
					Escucha y reflexiona sobre sus emociones.
					Maneja las emociones propias y las de los demás.
					Capta, prolonga y se distancia de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	HABILIDAD	INDICADORES
<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. (Chaux, 2004)	ESCUCHA ACTIVA	Escucha	Respeto por el otro	Manifiesta interés por las opiniones de sus compañeros y respeta los turnos para hablar
			Comprensión		Comprende la intención comunicativa del otro
			Reconocimiento del otro		Respeto la opinión de los otros
			Alteridad		Da apertura a las ideas de los otros
		ASERTIVIDAD	Participación	Confianza en sí mismo	Acepta los sentimientos de sus compañeros
			Autoconfianza		Expresa abiertamente su acuerdo o desacuerdo
			Valoración de la posición del otro		Acepta a los demás y sostiene relaciones positivas con.
			Tolerancia		Respeto las diferencias
		ARGUMENTACIÓN	Expresión de las opiniones	Argumentación	Expresa abiertamente sus opiniones
			Sustentación de posturas		Presenta argumentos para sustentar su opinión
			Defensa de las ideas propias		Defiende su posición con pruebas

Tabla 2. Arteaga, E. (2011)

### **5.3 POBLACIÓN ESTUDIADA**

La población objeto de estudio estuvo conformada por la comunidad estudiantil de la de la Institución Educativa Eugenio Sánchez del corregimiento de Tierralta en el municipio de Lorica (Córdoba). En el presente estudio se trabajó con los veintiocho estudiantes del grado 8-1, pues la iniciativa nace de su interés intrínseco de fortalecer el desarrollo emocional del grupo, transformando el tipo de interacciones comunicativas que priman en el aula y estableciendo relaciones interpersonales pacíficas.

Es preciso resaltar además la dinámica misma que caracteriza el grupo, y su compromiso con el desarrollo de las actividades institucionales propuestas. Lo anterior se evidencia en el hecho de que el grupo brinda un apoyo constante en las iniciativas de mejoramiento propuesta por compañeros y docentes y se muestra comprometido con la comunidad educativa.

### **5.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS**

Por la naturaleza del estudio, la recolección de la información se realizó mediante las siguientes tres técnicas: la entrevista, la observación y los talleres investigativos.

Para Ruíz Olabuénaga (1999:165), la entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador, lo mismo que las del entrevistado. En este sentido, la entrevista

puede considerarse no sólo una herramienta para interacción, sino un espacio de asignación de sentidos en el que se recrea el mundo de cada participante.

Como el objetivo de la entrevista era establecer relaciones de cooperación, el grupo desarrolló como instrumento una entrevista semiestructurada relacionado con el estado emocional de los estudiantes y las interacciones en el aula (Ver formato en anexo 3), que permitió, como bien lo plantea Dorio, Massot y Sabariego (2004), ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. Conocer las posturas, creencias y actitudes del grupo facilitó la comprensión misma del estado emocional del grupo e hizo posible el establecimiento de otro tipo de relaciones sociales.

Según García y Quintana (s.f.) la observación es una técnica de recogida de datos que permite registrar de forma sistemática el comportamiento de un individuo o un grupo de individuos. Según los autores, el objetivo más inmediato de esta técnica es describir comportamientos, aunque resulte indudable su valor como fuente de generación de hipótesis de naturaleza causal que permitan ofrecer explicaciones de las conductas observables.

En cuanto al taller investigativo, definido por Sandoval (1996) como una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Según el autor, su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan

específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.

El proceso del taller investigativo al que hemos hecho alusión, comprende, según el mismo autor, cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo.

La primera etapa, destinada a realizar el encuadre del trabajo, permite identificar y relacionar personalmente a los participantes, plantear los objetivos y metas del taller, proponer y discutir una metodología y una agenda de trabajo para lograr esos objetivos y alcanzar esas metas. Para esto último, se definen los tiempos que se dedicarán a cada uno de los momentos acordados y se estimula a los participantes para que pongan su mejor empeño en las tareas propuestas.

En una segunda etapa, el eje del trabajo se centra sobre el diagnóstico de la situación de la realidad objeto de análisis. Para ello, es necesario contar con una guía escrita, preparada con antelación por el investigador, que oriente la producción del diagnóstico en cuestión. Ésta puede adoptar diversas formas, dependiendo de factores tales como la heterogeneidad u homogeneidad cultural de los grupos involucrados, el tiempo disponible para realizar la totalidad del taller, la existencia de diagnósticos previos y, por supuesto, el nivel de complejidad de la situación o realidad analizada. En la tercera etapa, se parte de los resultados del diagnóstico, para identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en una situación deseada, de acuerdo con los objetivos y

metas trazados. En esta etapa, además, se examina la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y formuladas.

En la última etapa, se estructura y concreta el plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones ya definidas en la etapa previa. Algo importante para subrayar aquí es el logro del compromiso de las partes a fin de que, por medio de ellos o de terceros representados por éstos, las acciones planeadas se conviertan en realidad.

Teniendo en cuenta que según Castellano (1993) dado que la IAP es también un proceso de aprendizaje colectivo, es pertinente el uso de dinámicas de grupo como los debates, los conversatorios y las mesas redondas, provenientes tanto de la educación popular como de la animación sociocultural; en la elaboración de los talleres (ver anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11) se intentó que los miembros del grupo se conocieran y aprendieran a trabajar juntos de forma que todo el conjunto se fortalezca y sea capaz de auto-organizar sus tareas hacia dentro y hacia fuera.

## **5.5 PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de los datos se hizo con base en unas rejillas que fueron elaboradas de acuerdo con los modelos reseñados en el marco teórico y presentado en la tabla de categoría de análisis. Tanto para el caso de la IE como para el de las competencias comunicativas se establecieron unos componentes, unos subcomponentes y unas habilidades.

Como se hará evidente en los resultados, lo que se hizo con la información fue clasificar tanto los relatos de los estudiantes como las descripciones hechas durante el proceso de observación, de acuerdo con los modelos de inteligencia emocional y la propuesta de competencias comunicativas propuestas por Mayer y Salovey (1997 ) y Chaux (2004) respectivamente.

En la misma rejilla de clasificación se incluyó una columna para el análisis que justifica teóricamente la clasificación misma. Después de la rejilla, se elaboró un texto diagnóstico en el que se profundiza acerca de los comentarios presentados inicialmente, y se incluyen las respectivas conclusiones.



## **6 RESULTADOS**

El análisis de los datos se presenta aquí de acuerdo con cada una de las fases en que se estructuró el proceso de investigación, que son, en su orden, las siguientes: fase de diagnóstico y fase sistematización, acción y participación.

### **6.1 FASE DE DIAGNÓSTICO**

La fase de diagnóstico persiguió dos objetivos principales: primero, determinar, a partir de los propios relatos de los estudiantes, el estado emocional en que se encuentran. Y segundo, determinar, a partir de las interacciones y la convivencia en el aula, el estado del grupo en lo que a competencias comunicativas se refiere. Para fines prácticos, dedicaré un apartado para el abordaje de cada uno de esos dos objetivos.

## REJILLA DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍA	COMPONENTES	EXPRESIÓN Y CONTEXTO (A: entrevistador/ B: entrevistado)	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR
INTELIGENCIA EMOCIONAL	PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	<p><b>Expresión física de las emociones y sentimientos:</b></p> <p>A: ¿lloras?/ B: <i>ay seño, por lo que me pase a mí, por lo que le pase a una persona que yo quiera o algo.</i></p> <p>A: ¿sientes ganas de llorar? / B: <i>sí, sí esa es la forma que yo... como cuando siento rabia yo me desahogo llorando, me siento triste también</i></p> <p>A: ¿Qué haces tú cuando tienes rabia?/ B: <i>me pongo a llorar.</i></p> <p>A: ¿Cómo sabe uno que se alegra? Dime a mí por ejemplo, yo nunca me he alegrado, entonces dime qué es estar alegre, porque quiero saber qué es estar alegre/ B: <i>alegre es como no estar furioso con nadie.</i></p> <p>A: ¿Por qué no les querías hablar?/ B: <i>porque estaba bravo con ellos</i></p> <p>A : pero ¿Cuándo sabe uno que tiene rabia?/ B: <i>cuando uno no quiere ir para una parte, tiene rabia</i></p> <p>A: y cómo uno...si yo fuera tu compañera ¿cómo sabe uno que tiene rabia y no me puedo meter contigo?/ B: <i>que yo estoy serio, serio, serio</i></p> <p>A: Si tú tuvieras rabia cómo estarías, si yo te estuviera</p>	<p>En estos relatos se nota cómo los estudiantes asocian sus emociones a manifestaciones físicas, como el llanto y la seriedad, que les permiten identificar ante qué tipo de emociones se encuentran. Para ellos, el llanto es la respuesta más natural que surge ante los ataques de rabia. Este hecho se incluye dentro de lo que, Según Mayer y Salovey (1997), podría denominarse proceso de <i>identificación y expresión</i> de las emociones.</p> <p>Los estudiantes reconocen además que a través del llanto logran desahogar todas esas emociones y sentimientos negativos (rabia, sobre todo), que pueden llegar a afectarlos. El estudiante afirma “esa es la forma como yo me desahogo”, es decir, aunque acepta que pueden haber otras formas de liberarse del peso de la ira, él elige el llanto.</p> <p>Los estudiantes reconocen además que a través del llanto logran desahogar todas esas emociones y sentimientos negativos (rabia, sobre todo), que pueden llegar a afectarlos. El estudiante afirma “esa es la forma como yo me desahogo”, es decir, aunque acepta que pueden haber otras formas de liberarse del peso de la ira, él elige el llanto.</p> <p>Según Cherniss y Goleman (2005: 70), la conciencia de uno mismo implica reconocer los propios sentimientos y cómo éstos afectan el comportamiento. Cuando el</p>

		<p>preguntando cómo te llamas y tú tuvieras rabia... / B: <i>no le hablara</i></p> <p>A :cómo sabe uno cuando tiene rabia/ B: <i>no quiere ni que le hablen</i></p> <p><b>Expreso los sentimientos a través de agresiones físicas y verbales.</b></p> <p>A: ¿cómo sabe uno que tiene rabia? El asunto es que... yo le he preguntado a todos los que han pasado por aquí, porque yo no sé ¿cómo sabe uno que tiene rabia? / B: <i>¡ay! Que uno quiere como que agarrar a esa persona y pegarle y gritarle y decirle todo así, o sea, no se siente bien con lo que le hace, se siente diferente</i></p> <p>A:¿Te gusta explotar? ¿Qué sientes cuando explotas?/ B: <i>me siento como relajada, libre, sí, ya descanso.</i></p> <p>A:¿y si no dices nada, no te vas a sentir así?/ B: <i>sí, me siento como con un peso que quisiera descansar</i></p> <p><b>Sentimientos negativos y estados de ánimo predominantes.</b></p> <p>B : <i>También hay veces en que yo estoy así y me hacen coger como rabia</i></p> <p>A: y qué sientes / B : <i>rabia</i></p>	<p>estudiante afirma que sabe que tiene rabia porque no quiere ir a ningún lado, porque está serio o porque no quiere hablar con nadie, ni escuchar a nadie; está reconociendo que esa emoción destructiva está condicionando sobremanera su comportamiento y sus relaciones con los otros.</p> <p>En estos relatos es evidente que las agresiones físicas (pegarle...) y verbales (gritarle, decirle todo, explotar, ofender) son mecanismos que emplean los estudiantes para expresar que sienten rabia. Afirman que al agredir al otro logran liberarse de todos esos sentimientos negativos que están experimentando.</p> <p>Lo que se observa es que en la expresión de los sentimientos y las emociones aparecen conductas agresivas directas. De acuerdo con, las conductas que expresan estos estudiantes obedecen a conductas agresivas directas dentro de las que se incluyen los insultos, las ofensas, las humillaciones y los golpes, todos estos formas de defenderse que son inapropiadas y que, de acuerdo con la autora ya citada, trasgrede los derechos de los otros.</p> <p>Estos relatos prueban que una de los estados de ánimo que tiene mayor fuerza entre los estudiantes es la ira. Parece ser que los ataques de furia son comunes entre los jóvenes de este contexto. Es preciso señalar aquí que la ira, según Goleman (2009), es la más seductora de las emociones negativas. Esta afirmación toma más</p>
--	--	---	--

		<p>A: ¿Cuando tienes un inconveniente con otra persona, qué sientes?/ B: <i>me da como rabia</i></p> <p>A: ¿Los hombres son más rabiosos que las mujeres? Y con Ubal, cómo te la llevas/ B: <i>no, no gusto de él</i></p> <p>A : ¿Cuándo identifica uno que tiene rabia?/ B: <i>cuando tiene rabia</i></p> <p>A : ¿Y qué sentiste cuando te iban a expulsar/ B: <i>rabia</i></p> <p>A: ¿Tienes tendencia a sentir rabia fácilmente, es decir, explotas fácilmente?/ B: <i>Sí...</i></p> <p>B: <i>pero, también... o sea, hablar así también cuando con la rabia digo que es pelea</i></p> <p>A: ¿Te da rabia, y por qué te da rabia? / B: <i>Me da rabia</i></p> <p>B: <i>Porque no me gusta que me diga nada. Entonces ella me dice que yo estoy muy chiquita pa tomar mis propias decisiones y yo le digo déjame quieta</i></p> <p>A: y entonces ¿qué has pensado tu cuando te hacen eso?/ B: <i>Me da rabia</i></p> <p>A : mira y tú ¿nunca has tenido rabia?/ B: <i>todos los días</i></p>	<p>fuerza si tenemos en cuenta que a los estudiantes les produce rabia tanto la posibilidad de una expulsión, el saberse perdedores, como un simple comentario de otro.</p>
--	--	--	---

		<p><b>Lo que el otro haga o diga me afecta y puede influir en mi estado emocional</b></p> <p>A: ¿Cómo se siente? /B: <i>a veces le da tristeza, le da de todo, porque el compañero de uno y entonces venga y le falte al respeto, entonces eso no le gusta.</i></p> <p>A: ¿Nunca has tenido alguna dificultad con nadie? /B: <i>o sea, hay veces que le vuelan la piedra a uno</i></p> <p>A :¿Por qué?/ B: <i>no sólo a mí, a otras compañeras, a Eva María, Camila, porque le gusta molestar, pero por ejemplo, que uno lee diga algo, le responda, no le gusta que le diga, por eso hay veces que a uno lo hace sentir mal. B: o sea, lo que yo quisiera así cambiar un poquito es mi rabia (... ) agarro mucha rabia</i></p> <p>A: ¿Y por qué a ti te molestó eso que dijo Diosa? B: <i>porque ella siempre se siente la más del salón y empieza a tratar a uno mal de palabras</i></p> <p>A: ¿No has peleado nunca? / B: <i>con un compañero pero no fue pelea, sino me dio rabia porque me iba a besar a la fuerza</i></p> <p>A: ¿A ustedes no les gustó?/ B: <i>No... porque Leidy dijo que todos éramos niños y entonces eso le dio rabia y la agarramos con ella, ella se salió del salón y se fue para donde el hermano y el hermano fue con ella donde la seño Livia</i></p> <p>B: <i>ella me dijo unas palabras groseras y eso a mí no me gusto y yo les respondí.</i></p>	<p>Cuando Mayer y Salovey (1997) incluyen dentro del primer proceso de inteligencia emocional la capacidad de <i>expresar</i> las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado, se están refiriendo al hecho de que así como mi actitud afecta al otro, la del otro también puede llegar a afectarme a mi directamente.</p> <p>Los estudiantes, en sus relatos, dejan ver cómo se afectan emocionalmente por lo que sus compañeros hacen o dicen. Mientras uno experimenta sentimientos de tristeza al verse objeto de irrespeto por parte de compañeros, los otros se molestan y sienten rabia al ver las actitudes y las acciones de los otros.</p>
--	--	---	--

		<p><b>Reconocimiento de estado interior</b></p> <p>A:¿Por qué?/ B: <i>porque yo un día hice una tarea, pero no se la presté a ella porque los profesores dice que uno no debe enseñar a los amigos a parásitos, no se la presté e hice que los profesores le colocaran falla, y me sentí mal después</i></p> <p>A: ¿Y cómo te sentiste?/ B: <i>Me sentí mal, y después entonces cuando la enterraron él me dijo viste tu me dijiste que se muriera, porque él me trato a mi mamá de perra y de zorra y de todo.</i></p> <p>A: ¿Cómo sabes que te sientes alegre? Cuéntame, ¿qué es sentirse alegre? / B: <i>que uno hace cosas buenas y al ver que uno hace cosas buenas uno se alegra.</i></p> <p>A: ¿Qué más?, ¿Cómo eres tú? No físicamente porque yo te estoy viendo, y te puedo caracterizar, pero entonces quisiera que me dijeras cómo eres tú por dentro / B: <i>de buen corazón.</i></p> <p>A: ¿Qué sentiste? / B: <i>que lo ayudé y me sentí alegre</i></p> <p>A: ¿Por qué dices que eres de buen corazón? ¿Cómo sabe uno qué es de buen corazón? / B: <i>porque se es solidario con los demás</i></p> <p>A: ¿Por qué se meten contigo? /B: <i>porque soy débil</i></p> <p>A: ¿Por qué te defines como débil? ¿Qué es ser débil?/ B: <i>Débil es como no estar buscando problemas, no estar furioso con otra persona</i></p>	<p>En estos relatos se observa cómo los estudiantes reconocen que en determinados momentos han adoptado actitudes que los han hecho sentir internamente mal. Reconocen además que ese malestar interior lo podría generar un regaño, una mala actitud, un mal comportamiento.</p> <p>Hay quien se define como un ser débil por su carácter pacifista y deja en evidencia que la manera cómo lo ven los otros está siendo determinante en su autoimagen y en el reconocimiento de su yo interior. Sin embargo, no por ello deja de reconocerse como alguien de buenos sentimientos</p>
--	--	--	---

		<p>A: ¿no quieres cambiar tu forma de ser?/ B: <i>no</i></p> <p>A: ¿por qué? /B : <i>porque así como soy me siento bien</i></p> <p>A: ¿Cuándo te hacen sentir mal?/ B: <i>cuando me regaña</i></p>	
	FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	<p><b>Manejo mis emociones, controlo mi pensamiento.</b></p> <p>A: Y cómo has hecho, cuéntame. Para mí es muy difícil controlarme, pero me interesa saber ¿cómo lo haces tú? /B: <i>Cuando, empiezan a.... me empiezan a gritarme cosas lo único que hago es no escucharlos, hacer que no escucho porque si empiezo a prestarles atención entonces me da rabia y los agarro.</i></p> <p>A: ¿Y lo has logrado? ¿Cómo lo has logrado? /B: <i>sí, yo trato, me meto eso en la mente y me lo propongo portarme bien, llevármela mejor con mis amigos, con todos.</i></p> <p>A: ¿Cómo haces para meterte eso en la mente? /B: <i>yo me digo eso a mí misma y yo me digo eso para cumplir</i></p> <p>A: Ahora, qué harías tú para de alguna manera enmendar esos errores que has cometido. /B: <i>Pedirles disculpas a las personas que les he hecho mal.</i></p>	<p>En estos relatos se nota cómo los estudiantes utilizan la técnica de Ignorar las provocaciones como una forma facilitación emocional del pensamiento que les permite evitar conflictos. Pensar que lo mejor es ignorar algunas cosas, les permite adoptar cierto tipo de conductas que, de acuerdo con Mayer y Salovey, resultan más convenientes en el momento.</p> <p>Hay quien confiesa que trata de meterse en su mente, es decir, trata de adoptar una forma de pensamiento en la que resulte indispensable llevársela bien con los amigos. Este tipo de pensamientos puede desembocar, según Mayer, en acciones eficaces que favorezcan la convivencia pacífica entre compañeros.</p>
	COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMOCIONAL		<p>En la etapa de comprensión y análisis de la información emocional, no se logró ubicar ninguno de los relatos hechos por las propuestas.</p>

	REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES	<p><b>Logro tranquilizarme</b></p> <p>A: Cuéntame, ¿qué sientes tú cuando tienes rabia? /B: <i>Me tranquilizo cuando tengo rabia.</i></p> <p>A:¿Te tranquilizas, nunca has explotado? ¿Y cómo sabes que tienes rabia? /B: <i>porque en la forma de ser de uno...</i></p> <p>A: ¿Y tú qué le dijiste? /B: <i>nada, mejor me quedo callado</i></p> <p>A:¿Qué pasa cuando uno de tus compañeros te hace coger rabia? /B: <i>mejor me quedo quieto porque yo sé que tengo un problema en coordinación.</i></p>	<p>En los pocos relatos que pudieron ubicarse en la etapa de regulación es evidente una clara tendencia hacia el autocontrol. Se observa que, mientras para un estudiante el mejor tratamiento de la rabia es tranquilizarse, para otros lo más conveniente es permanecer callados y en total quietud.</p> <p>Según Mayer y Salovey, (1997) el proceso de regulación emocional está determinado por la capacidad que tenga cada sujeto de controlar sus emociones y las de los otros. En el momento en el que el estudiante expresa que cuando alguien intenta hacerlo coger rabia, él prefiere quedarse quieto, está aludiendo a un claro proceso de regulación de las emociones.</p>
--	-----------------------------	--	--

Tabla 3. Arteaga, E. (2011)



### REJILLA DE LAS CARTAS ESCRITAS POR LOS ESTUDIANTES

CATEGORÍA	COMPONENTES	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR
INTELIGENCIA EMOCIONAL	PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	<p><b>Soy consciente de lo que estoy sintiendo</b></p> <p><i>“Lo siento era que tenía rabia y yo quiero que volvamos a ser amigas”</i></p> <p><i>“pero me alegra saber que las dificultades que teníamos, los malos entendidos se arreglaron”</i></p> <p><i>Te escrito esto para decirte que lo siento”</i></p> <p><i>“lo siento si en algún momento te ofendí o dije algo en contra tuya, o te causé algún problema”</i></p> <p><i>“sabes que me pareció muy desagradable” ya que no tenía por qué hacerlo”</i></p> <p><i>“pero yo todavía sentía rabia”</i></p> <p><i>“por eso te tengo mucha rabia.”</i></p> <p><i>“Ahora no le hablo pues desde ese momento le tengo rabia, pero ya estoy tratando de hacer las paces con ella”.</i></p> <p><i>“así por eso no me caes bien”</i></p>	<p><i>“Lo siento”</i> es una expresión de conciencia de sí mismo. De acuerdo con Goleman (2003 ) esta habilidad se fundamenta en la capacidad que se tiene de saber lo que se está sintiendo en determinado momento. Con las expresión <i>“Tenía rabia”, “lo siento”, “sentía rabia”, “siento odio”</i> y <i>“siento resentimiento”</i>, los estudiantes parece que han logrado identificar sentimientos específicos en momentos específicos y esto, según Mayer y Salovey,(1997) corresponde al proceso de <i>identificación</i> de las emociones.</p> <p>En estos relatos se percibe una actitud de sinceridad por parte de los estudiantes a la hora de expresar sus emociones. Expresar que se siente alegría o que se siente rabia requiere todo un proceso de reconocimiento propio, sin el cual es improbable que se exprese un sentimiento de forma sincera. Debo ser capaz de reconocer que interiormente me estoy sintiendo alegre, para así poder expresar mi alegría.</p> <p>Se nota además una clara tendencia hacia los sentimientos y las emociones negativas. Son muy comunes frases del tipo <i>“siento odio”, “estoy resentido”, “tengo mucha rabia”</i>, entre otras, que están resultando decisivas en la emocionalidad de estos jóvenes.</p>

		<p><i>"tengo un resentimiento muy grande sobre éste problema"</i></p> <p><i>"lo que siento es un odio porque por su culpa yo perdí una amistad"</i></p> <p><i>"yo tengo un resentimiento hacia él y a la vez un odio por lo que él me hizo sin yo hacerle nada"</i></p> <p><i>"entonces yo lo miro con odio"</i></p> <p><i>"te quiero mucho"</i></p> <p><i>"esto me pone triste cuando peleamos"</i></p> <p><i>"Te quiero mucho y espero que nunca cambies"</i></p> <p><i>"siento algo de indiferencia"</i></p> <p><i>"Sentí algo que jamás había sentido y fue estar muy triste por haber perdido una amiga como tú."</i></p> <p><b>El sentimiento de rabia me lleva a querer agredir físicamente al otro.</b></p> <p><i>"yo sentí rabia por eso y casi me doy puño con Roger y Libia."</i></p>	<p>Aquí aparece también la agresión directa (darse puños) como una formas de expresar la rabia. Darse puño con el otro es un mecanismo que se emplea para arrojar toda esa descarga emocional destructiva sobre el otro. Esto último hace que, de acuerdo con ---, este tipo de agresiones se consideren mecanismos de defensa inapropiados.</p>
--	--	--	--

		<p><b>El enfado hace que diga cosas que lastimen al otro</b></p> <p><i>“peleamos por bobadas como decirte cosas desagradables, que no quiero decir en esta carta.”</i></p> <p><i>“a mí no me gusta pelear con mis compañeros que han demostrado cariño uno cuando está enfadada dice cosas que no son que cuando se viene a dar cuenta ya ha lastimado a la persona”</i></p> <p><i>“tú dices algo que a mí no me gusta reacciono de una manera que no es la debida, para decirte las cosas”. “que estoy muy apenada contigo que en un momento de rabia exprese cosas que sentía y reconozco que te hice sentir mal”</i></p> <p><i>“en algunos casos lastimamos a personas que queremos mucho”</i></p> <p><i>“reconozco que te hice sentir mal y que lastime tus sentimientos.”</i></p> <p><b>Reacciono de la manera que no es debida y estoy avergonzado por mi comportamiento</b></p> <p><i>“nunca fue mi intención ofenderte, perdóname, por no comportarme bien.”</i></p> <p><i>“perdóname te quiero más que a una amiga, eres mi mejor amiga, mi hermana, tú siempre”</i></p> <p><i>“yo estoy muy arrepentida de aquellas vez que discutimos”</i></p> <p><i>“siento que soy culpable por haberme portado mal en algunas palabras que he dicho”.</i></p>	<p>Aquí los estudiantes reconocen que algunas cosas que ellos dicen pueden resultarle desagradables a los otros. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997) en la percepción, evaluación y expresión de las emociones no debe desconocerse en qué sentido las emociones o los sentimientos propios afectan a los otros. En los relatos se ve cómo los estudiantes afirman que, cuando están enfadados, dicen cosas que lastiman, hacen sentir mal al otro o lastiman sus sentimientos.</p> <p>De acuerdo con Goleman (2003), darse cuenta de lo que están sintiendo los otros hace parte de la empatía. Siendo así, el reconocimiento de lo que el otro puede sentir implica ponerse en su lugar y, por ende, actuar con empatía.</p> <p>En estos relatos, más que sinceridad, se nota un claro arrepentimiento. Los estudiantes reconocen que no actuaron de la manera más conveniente y piden que se les perdone. Cuando afirman <i>“no fue mi intención... perdóname por no comportarme bien”</i>, están afirmando que aunque la intención no fue la de causarle malestar, no actuaron de la manera pertinente y, por eso, están expresando su arrepentimiento y, con él, su intención de no volver a hacerlo.</p>
--	--	---	--

	<p><b>Lo que otros hagan también puede afectarme</b></p> <p><i>“Lo que más me dolió fue que todo lo tomaste en serio, todo empezó como un juego por eso me dolió todo lo que me dijiste”.</i></p> <p><i>“sabes que a veces las cosas que haces me molestas y trato de alejarme lo más posible de ti”</i></p> <p><i>“siento que no me agrada tu forma de ser”</i></p> <p><b>Reconozco lo que puede estar sintiendo el otro.</b></p> <p><i>“quiero que me perdones, aunque sé que todo es muy difícil para ti así como lo es para mí.”</i></p> <p><i>“sé que sientes un rencor muy grande, yo también lo tengo porque lo que hiciste es muy grande”</i></p> <p><b>No me ( nos) gusto tu actitud</b></p> <p><i>“Yo te mando esta carta porque siento mucho coraje entonces vino ella y no le gustó aunque a nadie le gustó tú tenías que no decirle eso”</i></p> <p><i>“me dijiste unas palabras que a mí no me gustaron, como hablar mal de mí”</i></p> <p><i>“pero no me gusto lo que me mandaste a decir ese día.”</i></p> <p><i>“no me gusta tu actitud”</i></p> <p><i>“a una compañera no le gusto lo que dijo, que no le</i></p>	<p>Así como lo que decimos o hacemos puede llegar a afectar a otro, lo que otros dicen o hacen puede llegar a afectarnos a nosotros. En este relato el estudiante reconoce que lo que el otro dijo le produjo dolor y se podría decir entonces que la manera cómo el otro exprese sus sentimientos podría llegar a afectarnos.</p> <p>En otros relatos, la actitud es como lo que tú haces me afecta emocionalmente, decido que lo mejor es alejarme de ti o expresarte directamente que tu actitud y tu forma interna no es de mi agrado.</p> <p>En estos relatos los estudiantes reconocen lo difícil que puede resultar una situación para los otros e incluso son capaces de percibir que el otro puede estar experimentando sentimientos negativos como el rencor o el resentimiento.</p> <p>En estos relatos los estudiantes afirman que les disgustaron ciertas acciones o actitudes de los otros. De ese modo, no sólo reconocen que lo que otros hagan o digan puede afectarlos internamente, sino que manifiestan directamente su inconformismo. Manifiestan disgusto por lo que otro les mandó a decir, les dijo directamente o les hizo.</p> <p>Como es evidente, en algunos casos, el inconformismo no es sólo de una persona para con otro, sino de todo un grupo para con una persona. Cuando el estudiante afirma <i>“a nadie le gusto”</i> está dando a entender que él pudo notar que el disgusto no era personal, sino grupal.</p>
--	---	---

		<p><i>había gustado lo que dijo”.</i></p> <p><i>“de modo que a mí y otros compañeros no nos gustó lo que dijo de modo que empezamos a tirarle granos de maíz y ella se lo dijo a Libia”</i></p>	
	FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	<p><b>Antes de actuar, debo pensar cómo se va a sentir el otro con mi actitud.</b></p> <p><i>“debemos pensar y analizar lo que uno va a decir antes de lastimar alguna persona”</i></p> <p><i>“uno cuando está enfadada dice cosas que no son que cuando se viene a dar cuenta ya ha lastimado a la persona”</i></p> <p><b>Si reconozco mi error, estaré dispuesto a pedir disculpas.</b></p> <p><i>“que estoy muy apenada contigo que en un momento de rabia exprese cosas que sentía y reconozco que te hice sentir mal”</i></p> <p><i>“yo estoy muy arrepentida de aquellas vez que discutimos</i></p>	<p>En estos relatos se nota que algunos estudiantes tratar de adoptar modelos de pensamientos en los que resulte indispensable que la reflexión precede a la acción. Los estudiantes tratan de adoptar pensamientos del tipo <i>“si reflexionó y analizó antes de hablar, es menos probable que lastime al otro”.</i></p> <p>Según Mayer y Salovey (1997), la facilitación emocional del pensamiento implica determinar cómo el pensamiento puede llevar al sujeto a adoptar ciertos tipos de acciones o conductas, que le resulten más convenientes, o menos convenientes, en determinadas circunstancias. De acuerdo con esto, cuando pienso antes de actuar, reconozco que al hacerlo, actuó de forma conveniente.</p> <p>El pensar que yo logré hacerte sentir mal me llevará a tener un cambio de actitud. Los estudiantes podrían adoptar pensamiento del tipo <i>“he visto que no actué de forma pertinente”</i> y esta forma de pensar lo dispondrá para pedirle disculpas al otro y demostrarle una actitud de arrepentimiento.</p>

	<p>COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMOCIONAL</p> <p><b>Yo reconozco que para ti es difícil llegar a perdonarme</b></p> <p><i>“Comprendo que el rencor tuyo es muy grande”</i></p> <p><i>“sé que sientes un rencor muy grande”</i></p> <p><i>“quiero que me perdones, aunque sé que todo es muy difícil para ti así como lo es para mí.”</i></p> <p><b>Lo que siento lo defino como rabia o como resentimiento</b></p> <p><i>“pero yo todavía sentía rabia”</i></p> <p><i>“tengo un resentimiento muy grande sobre éste problema”</i></p> <p><i>“Ahora no le hablo pues desde ese momento le tengo rabia, pero ya estoy tratando de hacer las paces con ella”.</i></p>	<p>En estos relatos no sólo se observa una identificación de las emociones del otro, sino que además se observa una clara comprensión. Cuando el estudiante afirma <i>“Comprendo que tu rencor es muy grande”</i> es como si afirmara <i>“sé que sientes un gran rencor y créeme que te entiendo”</i>. El sujeto aquí está, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), reconociendo que se encuentra ante un sentimiento de rencor que debe saber manejarse.</p> <p>De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la comprensión de las emociones implica sustantivarlas. En este sentido, cuando los estudiantes definen que lo que sienten es rabia, y no alegría, están entendiendo que se encontraron ante una emoción específica, que tuvo unas consecuencias específicas y que requirió un tratamiento específico.</p>
	<p>REGULACIÓN DE EMOCIONES</p>	<p>Es preciso señalar aquí que, durante el proceso de sistematización de las cartas, no se logró ubicar ningún relato en el componente de regulación emocional. Este hecho resulta decisivo en esta fase de diagnóstico.</p>

Tabla 4. Arteaga, E. (2011)

## REJILLAS DE OBSERVACIONES

CATEGORÍA	COMPONENTES	DESCRIPCIÓN DE EXPRESIONES Y CONTEXTO	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	ESCUCHA ACTIVA	<p><b>Falta de disposición corporal</b></p> <p>Mientras la docente da las instrucciones, unos estudiantes intentan prestarle atención y otros se dedican a seguir copiando en sus cuadernos.</p> <p>Mientras una parte de los estudiantes habla, e interrumpe al otro, otro grupo adopta un rol pasivo y no realizan intervenciones de ningún tipo, sino que manifiestan, con los gestos de su rostro y los movimientos corporales, señales de indiferencia y alienación.</p> <p><b>Irrespeto por los turnos.</b></p> <p>Mientras la profesora intenta escuchar a la estudiante que está interviniendo, otros estudiantes también hablan e impiden que se pueda entender el mensaje que la estudiante transmite.</p>	<p>La disposición corporal constituye un primer paso para escuchar lo que el otro tiene que decirme. De acuerdo con esto, el hecho de que mientras la docente y los compañeros intentan expresar sus opiniones, algunos estudiantes manifiestan indiferencia, indica que no están corporalmente dispuestos a escuchar lo que el otro tiene que decirles.</p> <p>Escuchar activamente implica, de acuerdo con Chaux (2001:24) estar atento a lo que el otro tiene que decir, y estar atento implica tener la disposición física y psíquica para comprender su opinión.</p> <p>Según Bonalds (2005: 54), la falta de respeto por los turnos de intervención es un fenómeno que estamos acostumbrados a ver con frecuencia debido a que algunos individuos no han adoptado el hábito de esperar a que quien habla acabe su intervención antes de iniciar la suya propia.</p>

		<p>En medio de una algarabía en la que todo el mundo habla y nadie escucha se alcanza a escuchar otra estudiante que dice <i>“si los políticos van a prometer, que cumplan, prometen y prometen y cumplen, ellos ganan es porque le pagan a la gente pa ‘que voten”</i></p> <p>En medio de la intervención de la compañera, varios estudiantes la contradicen, discuten y violan los turnos para hablar Una estudiante interrumpe a otra compañera y dice: <i>“no... seño, porque hay unos que venden el voto y votan a conciencia”</i></p> <p>En medio del alboroto, una estudiante pide formalmente la palabra, pero como el resto no la deja hablar la profesora interviene.</p> <p>Mientras en algunas preguntas nadie opina ni responde nada, en otras todos quieren hablar al mismo tiempo, lo que hace que resulte imposible atender a la opinión de alguien específico</p> <p><b>Desconocimiento del otro</b></p> <p>En el momento en que uno de los estudiantes, que antes no había intervenido, decide expresar brevemente su postura, el resto del grupo adopta una actitud de burla.</p>	<p>En estas descripciones se observa que los estudiantes no han adoptado el hábito de esperar a que el otro termine de hablar, antes de iniciar sus intervenciones. En términos generales se podría decir que los estudiantes, al no respetar los turnos para hablar, están participando activamente en ese fenómeno que, de acuerdo con Bonals, está tan generalizado.</p> <p>Según Pérez (2006), cada vez que rechazamos a otro restringimos nuestra capacidad de escuchar. De acuerdo con esto, evaluar la escucha activa implica analizar qué tanto respeto, reconozco y valoro la posición del otro.</p>
--	--	--	---



		<p>Una compañera pone en duda la afirmación que hace el compañero “como no... no creo que ninguno por aquí haya regalado el voto”.</p> <p>Cada uno defiende su postura de manera desordenada y no se dedican siquiera a escuchar los argumentos de los otros.</p> <p>Mientras una compañera expone su punto de vista, un compañero se burla.</p> <p>En el momento de la acusación se generan burlas y desordenes .tocan el timbre, y algunos compañeros empiezan a interrumpir a la docente para decirles que ya tocaron el timbre.</p>	<p>En estos relatos se nota cómo los estudiantes ponen en duda la opinión del otro y poner directamente en duda la opinión del otro es una forma de desconocerlo. Si me burlo de lo que el otro dice es porque estoy considerando que su opinión es tan absurda que sólo me produce risa.</p> <p>Pérez (2006: 98) considera que “la escucha es un rescate de la alteridad como posibilitadora y generadora de realidades que tocan incluso la propia dignidad y la dignidad de los otros”.</p> <p>En este sentido, el desconocimiento de la postura del otro no sólo tiene implicaciones contra la dignidad propia, sino que atenta contra la dignidad del otro. El otro tiene el derecho de expresar libremente su postura y yo tengo el deber ético de considerarla.</p> <p>Esta ultimo constituye una condición <i>sine qua non</i> para que se desarrolle la escucha activa y parece que es uno de los puntos que debe trabajarse en el grupo con mayor énfasis.</p>
	ASERTIVIDAD	<p><b>Expreso lo que pienso</b></p> <p>Una estudiante afirma: “Aquí se vivió aburrimiento porque todo el mundo salió a votar, y uno ay...viendo”.</p> <p>“los políticos dicen que van a arreglar la carretera y no arreglan na...”.</p> <p>“si lo políticos van a prometer, que</p>	<p>Rodríguez señala que la conducta asertiva es “cuando una persona posee las habilidades para transmitir y recibir los sentimientos, creencias y opiniones de una manera honesta, oportuna y respetuosa.</p> <p>En los relatos de los estudiantes se observa que están siendo honestos consigo mismo al expresar lo que siente. Cuando un estudiante califica un evento como aburrido está siendo capaz de</p>

		<p><i>cumplan, prometen y prometen y na cumplen, ellos ganan es porque le pagan a la gente pa 'que voten'.</i></p> <p><i>"ay seño, si una persona le dicen te voy a dar sesenta mil pesos para que votes por tal candidato, así la persona no quiera, pero necesita la plata,... asi no sea para el bienestar de él".</i></p> <p><i>"trajeron un bus con no se más de cuantos personas, y le compraron los votos para que viniera a votar por el Pachi y eso a mi no me parece pues de ahí es donde viene la corrupción".</i></p>	<p>expresar lo que en realidad él piensa. Él hubiese podido mentir y decir que le pareció maravilloso. Sin embargo, decide ser honesto.</p> <p>Con las expresiones "no me parece" el estudiante está expresando públicamente su desacuerdo con ciertos actos.</p> <p>En estos estudiantes existe una tendencia a expresar abiertamente sus creencias (los políticos prometen y prometen y no cumplen, los políticos ganan porque le pagan a la gente, de ahí es donde viene la corrupción).</p>
	ARGUMENTACIÓN	<p><b>Si porque si</b></p> <p><i>"seño yo opino que no porque yo vi una persona que vendió el voto a un candidato y el día de las elecciones vino otra persona y se lo vendió dos veces y quedo fue hecho".</i></p> <p>Contestan juntos y en monosílabos (si, no).</p> <p>Luego, la profesora formula la pregunta de si es apropiado que las personas vendan su voto. Algunos estudiantes responden que no y otros que sí.</p> <p>Se presentan respuestas del tipo: sí, porque sí</p>	<p>Para que los demás puedan evaluar seriamente nuestra posición es necesario que sepamos sustentarla. Si no somos capaces de argumentar una postura, es improbable que los demás la evalúen seriamente.</p> <p>En el mundo moderno se denuncia constantemente la ausencia de la competencia argumentativa en nuestros jóvenes y adultos, es decir, la capacidad que posee un sujeto para construir un punto de vista y defenderlo a partir de un cúmulo de argumentos</p> <p>Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.</p> <p>La presencia de respuesta del tipo si/no pone en evidencia la falta de argumentos necesarios para sustentar una postura.</p>

Tabla 5. Arteaga, E. (2011)

### 6.1.1 Acerca del desarrollo emocional de los estudiantes

Con el fin de lograr una aproximación a lo podría considerarse el estado emocional de la comunidad objeto de estudio, se presenta aquí una comprensión de lo que fue el proceso de diagnóstico. El informe se hizo a partir de los relatos registrados por los estudiantes durante las entrevistas y las observaciones que se aplicaron al grupo, y se fundamentó teóricamente en los modelos de IE propuestos por Goleman (2003), y Mayer y Salovey (1997).

En el análisis de los procesos de percepción, evaluación y expresión de las emociones se notó que los estudiantes son conscientes de lo que están sintiendo, o llegaron a sentir, en determinada circunstancia. En muchos de sus relatos se pueden evidenciar sus capacidades para identificar los sentimientos y estados emocionales propios y los de los demás, aunque no siempre expresen los suyos propios de la forma adecuada.

Cuando lanzan expresiones del tipo: *“lo siento era que tenía rabia”*, *“por eso te tengo mucha rabia.”* *“lo que siento es un odio porque por su culpa yo perdí una amistad, y “yo tengo un resentimiento hacia él y a la vez un odio por lo que él me hizo”*, están poniendo en evidencia que son, en palabras de Goleman (2003), conscientes de sí mismos, en tanto son capaces de reconocer lo que están sintiendo en el momento.

En este proceso de identificación también es preciso señalar que los estudiantes relacionan sus emociones con manifestaciones físicas y comportamientos específicos. En sus relatos asociaron los sentimientos de rabia

con las ganas de llorar, el no querer salir o el no querer hablar con nadie, mostrando así que comprenden en qué sentido es que, de acuerdo con Cherniss y Goleman (2005), los sentimientos y las emociones afectan el comportamiento.

Es justo resaltar aquí que en el proceso de identificación de las emociones priman una serie de sentimientos y emociones negativos. El sentimiento predominante parece ser la rabia. De hecho, son los mismos estudiantes quienes reconocen que cogen rabia con facilidad y con frecuencia. De acuerdo con esto, el proceso de acción debe ir orientado hacia la regulación de ese tipo de emociones negativas que resultan tan preponderantes en el grupo.

Se hace mucho más necesaria la regulación de esas emociones negativas si se observa que, de acuerdo con los relatos recogidos, estas emociones son expresadas a través de agresiones físicas y verbales. En las respuestas dadas por los estudiantes con respecto a la postura que adoptan en un momento de rabia aparecen frases como *“... que uno quiere como que agarrar a esa persona y pegarle y gritarle y decirle todo así”, “Ay... los ofendo de palabras, Ay porque me siento así con la rabia, me dan ganas de matar gente”*.

En estos relatos se nota claramente que frente a la rabia, lo que los estudiantes hacen es defenderse de una forma que es inapropiada, ya que se fundamenta en agresiones de todo tipo: gritos, ofensas, maltratos, humillaciones, etc. Es posible afirmar que todas estas expresiones son producto de lo que podría denominarse un mal manejo de la rabia, que puede generarse, de acuerdo con la propuesta de Mayer y Salovey (2003), por una falta de comprensión de la naturaleza misma del sentimiento de rabia y del tipo de tratamiento que éste requiere.

Para Mayer y Salovey (2003), durante el proceso de expresión de las emociones el sujeto debe ser capaz de reconocer cómo, cuándo y dónde expresar sus emociones. Cuando agarro por el pelo a alguien, lo insulto y lo someto a escarnio público, estoy atentando contra su dignidad y, por tanto, estoy violentándole su derecho a ser considerado alguien digno. En este sentido, se podría anotar que aunque los estudiantes han identificado los sentimientos que están experimentando, no han logrado aprender a expresarlos de la forma más adecuada.

Aparece así otro elemento para idear el plan de acción. Ya se ha hecho énfasis en la necesidad de regular la rabia, que es uno de los sentimientos predominantes entre los estudiantes. Ahora surge la necesidad de regular la expresión de esa rabia, a fin de contrarrestar cualquier forma de agresión, ya sea directa o indirecta que, al decir de, trasgreda los derechos de los otros, y que esté teniendo lugar al interior del grupo.

En el mismo plano de la expresión es preciso señalar que los estudiantes reconocen en qué medida lo que hacen o dicen, cuando están iracundos, puede llegar a afectar emocionalmente al otro, o viceversa. El primer caso se observa cuando el estudiante usa expresiones como *“cuando está enfadada dice cosas que no son que cuando se viene a dar cuenta ya ha lastimado a la persona”*, *“en un momento de rabia exprese cosas que sentía y reconozco que te hice sentir mal”*, *reconozco que te hice sentir mal y que lastime tus sentimientos*, mediante las cuales reconoce que, con su actitud, logró lastimar o herir los sentimientos del otro.

Cuando señalan que esa reacción la produjo la rabia o el enfado, reconocen, de acuerdo con Mayer y Salovey (2003), que las emociones propias pueden influir en el otro. Es decir, si expreso mi enfado a través de insultos y ofensas, no debo desconocer que esa reacción va a afectar directamente al otro, quien podría terminar sintiéndose muy mal por algo que yo dije o hice en un momento de rabia.

El segundo caso se patentiza en expresiones del tipo *“Porque Leidy dijo que todos éramos niños y entonces eso le dio rabia y la agarramos con ella”, , no le gusta que le diga, por eso hay veces que a uno lo hace sentir mal, “Lo que más me dolió fue que todo lo tomaste en serio, todo empezó como un juego por eso me dolió todo lo que me dijiste, “sabes que a veces las cosas que haces me molestas y trato de alejarme lo más posible de ti”*. En todas estas expresiones se observa que los estudiantes reconocen cómo la actitud del otro logra afectarlos.

*“Lo que Leidy dijo me dio rabia”, “lo que digan me hace sentir mal”, “lo que hiciste me dolió” y “lo que haces me molesta”,* se erigen aquí como formas de expresión que dan cuenta de cómo la actitud de los demás compañeros influye decisivamente en el estado de ánimo de los estudiantes. Por eso es que lo que alguien diga o haga en un momento de rabia, hace que a mí me dé rabia, o lo que tú haces en un momento de enfado, logra herir mis sentimientos.

Cuando se analizan estas expresiones se comprende con mucha más claridad por qué Mayer y Salovey (2003) incluyen la capacidad de identificar la forma adecuada de expresar las emociones dentro del control de la expresión emocional. De acuerdo con esto, cuando expreso mi rabia debo reconocer que todo lo que hago o digo en lo que Maturana (2002) denomina el ámbito de la rabia, puede

afectar emocionalmente al otro. Y, siendo así el asunto, es mucho más necesario que yo aprenda a expresar mis emociones de forma adecuada.

De acuerdo con todo lo anterior, en el plano de la percepción, evaluación y expresión de las emociones es preciso elaborar un plan de acción que vaya orientado hacia la regulación de la rabia las agresiones físicas o verbales que atentan contra la dignidad del otro, y hacia la expresión adecuada de los sentimientos que posibilite unas mejores relaciones interpersonales.

La facilitación emocional del pensamiento debe introducirse señalando que, de los relatos seleccionados durante las entrevistas, son muy pocos los que logran inscribirse en este nivel. Este hecho por sí solo resulta decisivo, ya que pone en evidencia que quizás los estudiantes no están empleando sus emociones para orientar su pensamiento y esto puede estar influyendo en sus acciones o conductas.

En el modelo de Goleman (2003), la facilitación emocional del pensamiento se encarna en lo que él denomina motivación. Cuando el autor habla de ayudarnos a tomar iniciativa se está refiriendo a la forma cómo logramos tomar acciones eficaces, mediante el uso de las emociones en la modelación del pensamiento. En este caso estaríamos hablando de la forma cómo logramos que nuestras emociones modelen nuestro pensamiento de modo que nos permita obrar de la manera más conveniente.

A fin de aclarar lo anterior, tomemos el siguiente relato de un estudiante: *“me empiezan a gritarme cosas lo único que hago es no escucharlos, hacer que no escucho porque si empiezo a prestarles atención entonces me da rabia y los*

*agarro*". En este caso, el sujeto reconoce que cuando se controla emocionalmente, termina pensando que lo mejor es ignorar lo que el otro hace para actuar de la forma que él considera más conveniente. Sabe que si no se controla, terminará dando respuestas agresivas que resultarán ineficaces.

En el siguiente relato: "...yo trato, me meto eso en la mente y me lo propongo portarme bien, llevármela mejor con mis amigos, con todos", se observa cómo algunos estudiantes reconocen la importancia que tiene el control del pensamiento en el manejo de las emociones. Reconocen que en algunas oportunidades es preciso meterse literalmente en la cabeza la idea de que lo mejor es evitar cualquier tipo de conflictos.

Los más decididos, por su parte, afirman: *"Debemos pensar y analizar lo que uno va a decir antes de lastimar alguna persona"* *"uno cuando está enfadada dice cosas que no son que cuando se viene a dar cuenta ya ha lastimado a la persona"*, y muestran así que reconocen la necesidad de controlar el pensamiento y actuar con lucidez, a fin de no llegar a lastimar emocionalmente a los otros.

De acuerdo con estos relatos, se puede afirmar que si estas formas se aplicaran como normas de comportamiento en el grupo, de seguro que los estudiantes serían sujetos emocionalmente hábiles y tendría interacciones mucho más pacíficas. Es por esto que, desde el plan de acción, es preciso idear una serie de actividades que estén directamente relacionadas con la facilitación y el control emocional del pensamiento de los estudiantes.



En el plano de la comprensión y el análisis de la información emocional tampoco son muchos los relatos que se inscriben. En este ámbito lo que se intentó fue determinar, con base en el modelo de Mayer y Salovey (1997), qué tanto saben los estudiantes sobre la naturaleza de sus emociones y, de acuerdo con esto, el tratamiento que éstas requieren.

En los relatos de los estudiantes se encuentran frases como *“pero yo todavía sentía rabia”, “tengo un resentimiento muy grande sobre este problema”, “Ahora no le hablo pues desde ese momento le tengo rabia”*, en las que los estudiantes definen lo que sienten como rabia o resentimiento. Cuando el sujeto habla de algún sentimiento está poniendo a funcionar todo lo que saben sobre ese sentimiento. Reconozco que lo que siento es rabia porque estoy experimentando una serie de sensaciones que sé que están asociadas con ese sentimiento.

También se encontraron relatos del tipo *“comprendo que el rencor tuyo es muy grande”, “sé que sientes un rencor muy grande”*, con las que los estudiantes demuestran que son capaces de comprender los sentimientos que el otro está experimentando. No sólo identifican que el sentimiento que el otro experimenta es el rencor, sino que son capaces de entender por qué lo está sintiendo.

En el plan de acción se debe enfatizar mucho en el tratamiento que requieren las emociones y los estados de ánimo negativos. Es preciso que los estudiantes comprendan que la ira, al ser, de acuerdo con Goleman (2009), la más seductora de las emociones, requiere un tratamiento especial que, de ser alterado, podría resultar contraproducente. Es decir, si ante un ataque de ira de un compañero, respondo de forma agresiva, el desenlace será lamentable.

Aunque, como ya se señaló, en los planos de facilitación y comprensión emocional son pocos los relatos que pudieron ubicarse, en el plano de la regulación sí que son menos. Este hecho se comprende mejor si se tiene en cuenta que, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), para determinar hasta qué punto el sujeto es capaz de dirigir y controlar sus emociones, es preciso saber en qué medida identifica, expresa y comprende sus emociones y las de los otros.

De acuerdo con esto, si en el plan de acción es preciso trabajarle fuerte a la facilitación y comprensión de las emociones, es mucho lo que hay que hacer con el componente de regulación porque estamos hablando de un proceso que además de gradual, es, de acuerdo con Mayer(1993), secuencial.

En los pocos relatos de regulación se encontraron expresiones como *“Me tranquilizo cuando tengo rabia”*, *“nada, mejor me quedo callado”* y *“mejor me quedo quieto”* que ponen en evidencia lo que implica el proceso de control emocional. Es evidente una clara tendencia hacia el autocontrol. Se observa que mientras para un estudiante el mejor tratamiento de la rabia es lograr tranquilizarse, para otros lo más conveniente es permanecer callados y en total quietud.

Según Mayer y Salovey (1993), el proceso de regulación emocional está determinado por la capacidad que tenga cada sujeto de controlar sus emociones y las de los otros. En el momento en el que el estudiante expresa que cuando alguien intenta hacerlo coger rabia, él prefiere quedarse quieto, está aludiendo a un claro proceso de regulación de sus emociones.

Lo ideal sería que estos procesos de regulación no sólo los practicara un estudiante, sino que se lograran generalizar en el grupo. Es por ello que uno de los objetivos claves de la fase de acción, será el de ayudar a que los estudiantes sean capaces de regular tanto sus emociones propias, como las de los otros. Se cree que en la medida en que se vayan logrando cambios en uno y otro ámbito, las interacciones en el grupo irán cambiando de forma significativa.

### **6.1.2 Acerca de las interacciones comunicativas en el aula**

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es el de implementar competencias comunicativas que fortalezcan el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, y a fin de elaborar un diagnóstico mucho más completo, fue preciso someter el grupo a una serie de observaciones regulares que permitieran conocer cómo andan sus interacciones comunicativa en el aula.

Las observaciones se hicieron focalizando cada una de las competencias comunicativas básicas propuestas en el marco de las competencias ciudadanas, que son, en su orden: escucha activa, asertividad y argumentación. A continuación se presenta un análisis del estado del grupo en materia de cada una de estas competencias y sus respectivas habilidades.

En el campo de la escucha activa se encontró que el grupo tiene dificultades para: disponerse física y psíquicamente a la hora de escuchar lo que el otro tiene que decirle, respetar los turnos para hablar y esperar que el otro finalice su

intervención, y reconocer el otro como un auténtico otro en la interacciones comunicativa.

En el caso de la disposición física y psíquica para escuchar, se notó que en las actividades realizadas por los maestros, en las que se suponían que todos debían participar, mientras unos estudiantes participan, otros se dedican a hacer otras actividades y otros hacen gestos en señal de indiferencia y fastidio. Durante todas las actividades se observa que muchos estudiantes no tuvieron la disposición para escuchar lo que el otro tenía para decirles.

Escuchar activamente implica, de acuerdo con Chaux (2001), estar atento a lo que el otro tiene que decir, y estar atento implica tener la disposición física y psíquica para comprender su opinión. Este grupo demuestra con su indiferencia que no le interesa ni oír, ni mucho menos escuchar, lo que sus compañeros desean expresar.

En el caso del respeto de los turnos para hablar, se puede observar que el salón de clase tiende a convertirse en un espacio para la algarabía en el que todos hablan a la vez y nadie logra escuchar activamente. Mientras la maestra intenta escuchar la intervención de uno, tres estudiantes hablan a la vez e impiden que se logre entender el mensaje. En medio de una y otra intervención, los estudiantes discuten y se contradicen de forma desorganizada, manifestando con su actitud que no respetan ningún tipo de turnos en la comunicación.

En cuestiones de turnos se podría decir, de acuerdo con Bonals (2005), que los estudiantes no han adquirido el hábito de esperar que quien habla acabe su intervención antes de iniciar la suya propia. Este hecho resulta fundamental en la

escucha activa porque para poder comprender lo que el otro quiere decirme, lo mínimo que debo hacer es darle la oportunidad de que se exprese sin ningún tipo de interrupción.

En cuanto al reconocimiento del otro como un auténtico otro, se observa que cuando algunos estudiantes intentan exponer sus puntos de vista se generan actitudes burlescas e incluso se llega a poner en duda, de forma impertinente, la postura del otro. En este sentido, parece que el grupo no ha logrado comprender la importancia de escuchar atentamente a los demás y valorar sus posturas.

En este punto es preciso recordar que, según Pérez (2006), cada vez que rechazamos a otro restringimos nuestra capacidad de escuchar. De acuerdo con esto, evaluar la escucha activa implica analizar qué tanto respeto, reconozco y valoro la posición del otro debido a que en la medida en que fortalezco cada una de estas habilidades, fortalezco mi escucha activa.

El mismo Pérez (2006, p. 98) considera que “la escucha es un rescate de la alteridad como posibilitadora y generadora de realidades que tocan incluso la propia dignidad y la dignidad de los otros”. En este sentido, al burlarse de las opiniones de los otros, los estudiantes están atentando directamente contra la dignidad tanto de sus compañeros como la suya propia.

De acuerdo con todo lo anterior, el plan de acción debe fundamentar en la aplicación de acciones comunicativas que permitan que los estudiantes aprendan a escuchar activamente, a disponerse tanto física como psíquicamente para escuchar lo que el otro tiene que decirles, a respetar los turnos para hablar, y a

aceptar la pluralidad de ideas y de posturas como un espacio para el reconocimiento y la valoración del otro como un auténtico otro.

En el plano de la asertividad se encuentran muy pocas intervenciones por parte de los estudiantes. Dentro de esas intervenciones se encontraron opiniones como *“Aquí se vivió aburrimiento porque todo el mundo salió a votar, y uno hay...viendo”, “y los políticos dicen que van a arreglar la carretera y no arreglan na...”*. *si lo políticos van a prometer, que cumplan, prometen y prometen y na cumplen, ellos ganan es porque le pagan a la gente pa ´que voten”,* mediante las que los estudiantes demuestran que son capaces de expresar abiertamente sus creencias y opiniones.

Cuando el estudiante afirma que *“los políticos no arreglan ná”* o que *“los políticos ganan es porque le dan plata a la gente”,* está dando cuenta de unas creencias que quizás son el producto de sus experiencias particulares o colectivas. Por la forma como presentan su postura parece que son creencias tan fuertemente arraigadas que no dan espacio para ningún tipo de salvedad.

Sería interesante lograr que los estudiantes adopten, a partir de ahora, una postura mucho más asertiva, que les permita, de acuerdo con Rodríguez (2004), transmitir sus opiniones, creencias y sentimientos de una manera honesta, oportuna y respetuosa. De acuerdo con esto, es necesario idear estrategias que vayan orientadas hacia el fortalecimiento de la asertividad como competencia comunicativa necesaria establecer relaciones positivas con los demás.

En el plano de la argumentación se observa que, cuando en los debates, los conversatorios y las socializaciones se les pide a los estudiantes que argumenten

una postura; son comunes las respuestas del tipo “*si porque si*”, o “*no porque no*”. Este hecho pone en evidencia que los estudiantes no cuenta con las capacidades necesarias para, de acuerdo con Hurtado (2000), construir un punto de vista y defenderlo con una serie de argumentos.

Según Hurtado (2000), para un joven o un adolescente, saber argumentar es muy importante porque constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. En este sentido, es necesario que la argumentación como competencia comunicativa se fortalezca. Es preciso que los jóvenes aprendan a darles salidas cada vez más argumentadas a sus conflictos

## **6.2 FASE DE ACCIÓN**

Los resultados obtenidos durante la fase de diagnóstico constituyeron el fundamento para la elaboración de un plan de acción, que permitió que los implicados hicieran parte activa del proceso de fortalecimiento de aquellos componentes en los que se hallaron mayores dificultades. El primer paso de esta fase se fundamentó en el proceso de socialización del diagnóstico y la construcción de un debate acerca de los mecanismos necesarios para fortalecer las competencias y habilidades que resultaron más deficientes.

De las ideas recogidas durante el debate, se acogió inicialmente la de orientar el plan de acción en torno a talleres que fuesen dedicados a cada una de las habilidades que se debían fortalecer. Cada uno de los talleres que se realizaron fue sistematizado de acuerdo con las categorías de análisis propuestas en el diseño metodológico.

La fase de acción apuntó a lograr dos objetivos específicos: primero, desarrollar un plan de intervención pedagógica, a partir de la reflexión colectiva en torno a las actitudes, conductas y expresiones que afectan la convivencia en el aula y en los espacios de interacción; y segundo, determinar, durante todo el proceso, las implicaciones que tiene el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el aula en el desarrollo de la IE de los estudiantes.

En el análisis que presentó a continuación, se muestra cómo los estudiantes, al fortalecer cada una de sus habilidades comunicativas, fueron haciéndose sujetos cada vez más crítico. La reflexión que realizamos en torno a cada una de las actividades propuestas por el grupo, permitió comprender cómo es que es posible fortalecer el desarrollo de la IE los estudiantes, a partir del mejoramiento de sus interacciones en el aula.

## **6.2.1 ANÁLISIS DE LOS TALLERES INVESTIGATIVOS**

### **6.2.1.1 Análisis del taller “La importancia de fortalecer mis competencias comunicativas y desarrollar mi IE”.**

El taller N° 1 (Ver anexos), titulado “La importancia de fortalecer mis competencias comunicativas y desarrollar mi inteligencia emocional”, consistió en un análisis conjunto de los resultados de la evaluación del estado emocional y comunicativo del grupo. El proceso de socialización y análisis de estos resultados se inició con una exposición oral, con la que una parte del GAEC expuso al resto de compañeros los resultados que se lograron durante el proceso de diagnóstico.



Durante esta exposición se fueron aclarando algunos conceptos asociados con la IE y las competencias comunicativas. En vista de que ambas temáticas habían sido abordadas en anteriores oportunidades, sólo fue necesario hacer algunas aclaraciones y agregar las nuevas perspectivas desde las cuales se fueron analizando los datos.

Como el objetivo del taller era el de que los estudiantes conocieran su estado emocional y comunicativo, y, al mismo tiempo, propusieran estrategias de mejoramiento; se trató de que, mientras se desarrollaba la exposición, uno de los miembros del GAEC fuera tomando atenta nota de las sugerencias que planteaba cada uno de sus compañeros.

Es preciso resaltar que, en este primer taller, inicialmente costó un poco de trabajo establecer orden en el grupo, debido a que algunos estudiantes se mostraron desatentos antes de iniciar la socialización del diagnóstico. Después de varios llamados de atención, se logró captar la atención del grupo y se procedió a iniciar la exposición.

Los gestos y el semblante de los estudiantes demostraron que estaban reconociendo sus propias fortalezas y debilidades. Las risas y los comentarios en voz baja demuestran que los estudiantes se reconocieron a sí mismos a través de actitudes y acciones que, quizás, en el momento de su realización, pasaron desapercibidas. Mientras unos intentan involucrar a sus compañeros en el discurso y lanzar juicios del tipo *“eso lo dijiste tú”* *“eso paso con Diosa”* *“Eso lo escribí yo”*..., otros reflexionan internamente sobre el diagnóstico. Se podría decir

que esta actitud resulta la más adecuada no sólo para el reconocimiento de los errores, sino también para el planteamiento de propuestas.

Las propuestas de los estudiantes apuntaron al favorecimiento del diálogo como estrategia para la resolución de conflictos, a la creación de espacios de interacción y convivencia, al fortalecimiento de la escucha activa, al fomento del respeto por el otro, a la participación activa del grupo, al fomento de la resolución pacífica de los conflictos y a la creación de espacios para la expresión de las perspectivas y opiniones de cada quien.

Como se observa, las estrategias propuestas por el grupo reforzarán sus competencias comunicativas, si se considera que, de acuerdo Chaux (2004), en ellas se incluyen todas aquellas habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propios, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. El desarrollo de estas habilidades les permitirá avanzar en el proceso de regulación de sus emociones. que, de acuerdo Caruso y Salovey (2005 citado por Abarca, 2003), permitirá que el grupo adquiriera la capacidad de controlar sus emociones, manteniendo aquellas que resulten agradables y moderando aquellas que parezcan desagradables.

Una vez escuchadas todas las propuestas, se elaboró una lluvia de ideas mediante la cual se sistematizaron algunos planes de acción. De acuerdo con las sugerencias de los estudiantes, y en consonancia con el diagnóstico, se decidió que el primer punto que debía fortalecerse era el de la escucha activa como competencia que está relacionada con el reconocimiento de la dignidad nuestra y

la de los otros (Pérez, 2006: 98). Para lograrlo, se presentó un pequeño esquema en el que se plantearon algunas actividades y algunos objetivos que debían incluirse dentro de este taller.

Como actividades para el segundo taller, los estudiantes proponen realizar discusiones, mesas de trabajo, debates, charlas, exposiciones, actividades en grupo, trabajos escritos. Así las cosas, en el segundo taller no sólo se abordará la escucha activa teórica y conceptualmente, sino que se harán ejercicios de aplicación. Todas las actividades propuestas resultan pertinentes si consideramos que, según Castellanos (1993), dado que la IAP es también un proceso de aprendizaje colectivo, es pertinente el uso de dinámicas de grupo como los debates, los conversatorios y las mesas redondas.

La posibilidad que ofrece la participación activa de los estudiantes en sus procesos formativos, facilitó la comprensión del rol activo que tienen como gestores principales de su desarrollo y de la transformación de su realidad. Los estudiantes, en esta primera fase de acción, demostraron deseo, motivación y disposición en la construcción de acciones para el mejoramiento de sus interacciones grupales

El trabajo cooperativo por parte de los estudiantes facilitó el establecimiento de acuerdos con una finalidad común. En esta primera sesión se trató de encontrar alternativas que favorecieran la interacción como elemento indispensable para el fortalecimiento de todas aquellas habilidades emocionales y competencias comunicativas en las que se evidenciaron dificultades. Recordemos que, de acuerdo con Rizo (2006), las interacciones comunicativas hacen parte de la

construcción misma de las sociedades y, de ese modo, fundamentan los vínculos y los intercambios que se establecen entre los miembros de una sociedad.

El vínculo que logró establecerse entre los miembros del grupo investigador GAEC, condujo al establecimiento de ambientes de aprendizaje fundamentados en el diálogo y el trabajo en equipo. Rizo (2006) la comunicación en tanto proceso social, va orientada hacia la vinculación con el otro, hacia el ponerse de acuerdo, hacia el establecimiento de vínculos con los otros. En estos ambientes se abrió un espacio para el encuentro entre las diferentes percepciones acerca de la realidad del grupo para, de ese modo, establecer algunos acuerdos con respecto a las rutas de acción que permitan fortalecer su formación emocional, y lograr, de acuerdo con Maya, Betancour y Pavajeau (2007), contemplar la posibilidad de que exista una formación integral.

### 6.2.1.2 Análisis del taller “Discutiendo aprendo a escuchar”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	<p>Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.</p> <p>(Chaux, 2004)</p>	<p>ESCUCHA</p> <p>ACTIVA</p>	Escucha	<p><b>Manifiesta interés por las opiniones de sus compañeros y respeta los turnos para hablar</b></p> <p><i>Yo escuché las ideas de los demás, me parecen importantes.</i></p> <p><i>No los escuché porque me molestaban las ideas de las chicas...</i></p> <p><i>Sí, yo las escuché y discutimos sus ideas</i></p> <p><i>Niños y niñas nos escuchamos</i></p> <p><i>Aprendí que primero tengo que dejar hablar a los demás para poder yo dar mis opiniones”</i></p> <p><i>El grupo falló porque hablamos todos al mismo tiempo”</i></p> <p><i>“Algunas veces todos hablaban al mismo tiempo”</i></p>
			Comprensión	<p><b>Comprende la intención comunicativa del otro</b></p> <p><i>“Lo que él quería era que el grupo conociera su opinión”</i></p> <p><i>“Ahora sé que es lo que me quería decir. Al principio no sabía”</i></p> <p><i>Entendí por qué lo decías”</i></p>
			Reconocimiento del otro	<p><b>Respeto la opinión de los otros</b></p> <p><i>“había un compañero que criticaba todo lo que uno decía”, “mi amigo no dejaba que uno hablará”</i></p> <p><i>“Había un compañero que no hablaba, sino que gritaba”</i></p> <p><i>Jamás traté de ponerme en el lugar de otro</i></p> <p><i>“No le daban la palabra al otro”</i></p> <p><i>“La opinión de los demás es importante”</i></p> <p><i>Acordamos respetar la opinión del otro”</i></p> <p><i>Realmente valoré lo que el otro estaba diciendo”</i></p> <p><i>Ellos valoraron lo que yo estaba diciendo”</i></p>

			Alteridad	<p><b>Da apertura a las ideas de los otros</b></p> <p><i>Si porque yo estaba en desacuerdo con mis compañeros, ellos opinaban otra cosa y yo otra y nos contradecíamos”, “... él decía exactamente lo contrario a lo que yo decía”, “...una parte del grupo decía una cosa y yo otra”;</i></p> <p><i>“Todos tienen una forma de actuar y de pensar diferente”</i></p> <p><i>“No todos pensamos iguales”</i></p> <p><i>Debí ver el punto de vista del otro”</i></p>
--	--	--	-----------	--

Tabla 6. Arteaga, E. (2011)

Este segundo taller se propuso lograr que los estudiantes identificaran algunas situaciones en la que debían estar dispuestos a escuchar y a ponerse en el lugar del otro, a fin de comprender cómo se siente y qué opina. Las actividades de esta sesión estuvieron directamente orientadas hacia el fortalecimiento de la escucha, el reconocimiento del otro y la alteridad, como elementos indispensables en el desarrollo de la escucha activa.

El grupo inició este taller con la socialización de las habilidades básicas para lograr una escucha activa. Durante esta actividad se observó una actitud receptiva y participativa por parte de los estudiantes, y se notó además que la gran mayoría del grupo intervino y expresó su punto de vista, comparó la información presentada con situaciones cotidianas en el aula de clases, aclaró las dudas, y expresó abiertamente lo que siente cuando no es escuchado.

Una vez realizada la socialización sobre las habilidades necesarias para una escucha activa, se establecieron discusiones relacionadas con temáticas como la legalización del aborto en Colombia, la aprobación de matrimonios gay, el rol laboral de hombres y mujeres, y la infidelidad amorosa. Se escogieron estos

temas precisamente porque parecen ser los que despiertan un mayor interés en los jóvenes y, al mismo tiempo, generan espacios para el encuentro de las opiniones que parecerían contradictorias.

El taller consistió en un trabajo en grupos de siete estudiantes, mediante el cual se propiciaron espacios de encuentros, en los que cada estudiante pudo expresar abiertamente sus puntos de vistas acerca de cada tópico. Una vez finalizada las discusiones, los estudiantes autoevaluaron su proceso de escucha activa durante la discusión, con base en las siguientes preguntas:

¿Eleve el tono de mi voz?

¿Contradije al otro?

¿Escuche realmente las ideas ajenas?

¿Trate de ponerme en el lugar del otro?

¿Me molesté en algún momento de la discusión?

¿Lo tomé todo como juego a pesar de que había quienes sí expresaban su opinión seriamente?

Las discusiones se desarrollaron de forma paralela durante un periodo de una hora. Los estudiantes se organizaron de forma espontánea, asumieron una actitud positiva frente al trabajo en equipo, y se dispusieron prontamente a la realización de la actividad. La mayoría participó activamente de la discusión, expresó sus opiniones, debatió sobre sus puntos de vistas y defendió sus posiciones. En algunos grupos los estudiantes hablaban todos al tiempo, los compañeros

incitaban a otros a que participaran, reclamaban la atención del grupo y se mostraban comprometidos con el desarrollo del taller.

Durante el proceso de autoevaluación y coevaluación de la sesión, se trató de analizar el desarrollo de cada uno de los elementos indispensables dentro del componente de escucha activa. En el proceso de escucha resultaron evidentes varias posturas. Por un lado, aparecen quienes lanzan expresiones del tipo: “Yo escuché las ideas de los demás, me parecen importantes”, “sí, yo las escuché y discutimos sus ideas”, “Niños y niñas nos escuchamos”, con las que los estudiantes demostraron que son capaces de disponerse a escuchar lo que el otro tiene que decirles y reconocerlo como un auténtico otro.

Cuando los estudiantes expresan que estuvieron dispuestos a escuchar a los otros, y cuando aceptan que las ideas de los otros les parecieron interesantes se están ubicando, de acuerdo con Maturana (2002: 76), en el plano de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Cuando se llega a ese punto, los interlocutores logran lo que, en palabras de Millán Puelles (1967: 363), se denomina situarse en el mismo nivel del otro.

En este sentido, quienes estuvieron dispuestos a escuchar y a valorar lo que el otro tenía para decirles, se prepararon física y psicológicamente para escuchar activamente a los compañeros, en la medida en que estuvieron dispuestos a aceptar que los otros tienen ideas interesantes que merecen ser discutidas con el resto del grupo. Sin embargo, en el proceso de autoevaluación también hay quienes señalan la necesidad de respetar al otro y valorar sus opiniones.



En estas primeras posturas se nota una clara aceptación del otro como autentico otro y, por tanto, se nota que existe una mayor posibilidad de formar una auténtica comunidad de personas, fundamentada en la aceptación de la pluralidad y el reconocimiento de los demás y de sus diferencias.

Por otro lado, hay quienes expresan que aunque lograron escuchar lo que sus compañeros expresaban, se les dificultó asumir la postura del otro. Esta imposibilidad para reconocer realmente al otro se refleja claramente en frase como: *“No los escuché porque me molestaban las ideas de las chicas”, “... yo estaba en desacuerdo con mis compañeros, ellos opinaban otra cosa y yo otra y nos contradecíamos”, “... él decía exactamente lo contrario a lo que yo decía”, “...una parte del grupo decía una cosa y yo otra”*; expresadas por los estudiantes durante la autoevaluación.

En estos relatos se observa una relación directa entre la escucha, el reconocimiento del otro y la alteridad. Es preciso recordar que, de acuerdo con Pérez (2001), el proceso de escucha se fundamenta éticamente en la aceptación de la pluralidad. De acuerdo con esto, los procesos de escucha y de interacción deben basarse en el reconocimiento de las diferencias. Mi deber es escuchar al otro y reconocer que el hecho de que sus ideas sean opuestas a las mías, hace parte de la naturaleza misma de la escucha.

Hubo quienes lograron el objetivo y reconocieron: *“Todos tienen una forma de actuar y de pensar diferente”* *“No todos pensamos iguales”, “Debí ver el punto de vista del otro”*, frases que ponen en evidencia que los estudiantes reflexionaron en torno a la necesidad de considerar que los otros son personas diferentes, con

visiones del mundo diferentes, con creencias y con posturas diferentes, y que no tienen la intención de hacerle creer a los otros que su postura es errada.

En las situaciones comunicativas establecidas se generaron puntos de contradicción, cuando los argumentos del otro eran opuestos al punto de vista personal. Posturas como éstas indican que algunos estudiantes están tan centrados en sus propias ideas que, en ocasiones, desconocen los aportes que pueden surgir del punto de vista de los otros.

La postura de algunos estudiantes generó actitudes negativas en quienes se sintieron inconformes con la presencia de actitudes de autoritarismo en el grupo, la desaprobación y la crítica por parte de algunos compañeros, la falta de participación por parte de unos estudiantes y la falta de atención por parte de otros. Algunas de estas actitudes fueron manifestadas mediante las siguientes expresiones: *“En un momento me molesté porque un compañero quiso mandar al grupo”, “había un compañero que criticaba todo lo que uno decía”, “mi amigo no dejaba que uno hablará”*.

Algunos estudiantes expresaron que, durante las discusiones, levantaron la voz en las ocasiones que sintieron que no estaban siendo escuchados por sus compañeros, cuando su punto de vista contrariaba los del otro, o viceversa. Otros sencillamente expresaron que mantuvieron un tono de voz suave para conservar la calma, evitar conflictos, respetar al otro y valorar sus aportes.

Es interesante notar que, en estos primeros ejercicios, los estudiantes han sido capaces de autoevaluarse y reconocer sus falencias, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Moreno (1987), la comunicación que no reconoce la dimensión del

otro, elimina de raíz la oportunidad de formar parte de una autentica comunidad de personas.

El elevar demasiado el tono de la voz es una forma de imponer la postura propia y desconocer el papel del interlocutor. A este respecto, Millán Puelles (1967:366) señala que aunque puedan existir diferencias entre los puntos de vistas, la clave está en que en el proceso de comunicación yo logre situarme en el mismo nivel del otro. Si elevo el volumen de mi voz, no estoy situándome en el mismo nivel de mi interlocutor, sino que estoy posicionándome por encima de él, porque creo que soy yo quien tiene la razón.

En el asunto del respeto de los turnos para hablar, hubo opiniones diversas. Mientras un estudiante señala *“Aprendí que primero tengo que dejar hablar a los demás para poder yo dar mis opiniones”*, otro plantea *“Algunas veces todos hablaban al mismo tiempo”* y reconoce *“el grupo falló porque hablamos todos al mismo tiempo”*

Como es evidente, el proceso de escucha se vio afectado también por la violación de los turnos para hablar. Algunos estudiantes se manifestaron molestos porque sus compañeros hablaban todos a la vez y no escuchaban seriamente a nadie. Esta actitud se refleja en las siguientes expresiones: *“Hubo algo que nos debilitó y perdimos el concepto de escucha activa, muchas veces hablamos todos al mismo tiempo. Eso nos falló en el grupo”*, *“Que todos hablamos al mismo tiempo y no respetamos el turno y gritamos mucho y muchos nos distrajimos”*, *“Una debilidad es que de pronto no esperábamos que el compañero hablará y lo interrumpíamos, exponiendo nuestro concepto y no dejando que el otro dijera lo*

*que pensaba, también alzando la voz porque todos hablamos al mismo tiempo y no se escuchaba lo que decíamos por eso alzábamos la voz”.*

Resulta interesante notar que, en los relatos de los estudiantes, la violación de los turnos para hablar aparece como una debilidad de algunos grupos. Los estudiantes aceptan que si todos hablan al tiempo, es improbable que se pueda escuchar la opinión de los otros, y si se interrumpe a quien está hablando, se imposibilita la comunicación y el grupo se debilita.

Es justo señalar aquí que las discusiones grupales llevadas a cabo por los estudiantes se convirtieron en el escenario idóneo para la creación de espacios de reflexión e interiorización de las habilidades comunicativas y de los procesos de interacción con el otro. Las diferencias que surgieron entre grupos permitieron que los estudiantes aprendieran a asumir posturas más abiertas frente a la perspectiva del otro.

En la evaluación del proceso, los estudiantes consideraron que la experiencia fue significativa para el fortalecimiento de la interacción entre los miembros del grupo. Las percepciones sobre la importancia que representó este segundo taller en los estudiantes se refleja en expresiones como: *“Este ejercicio sirvió para poder expresarnos mucho mejor y conocer las opiniones de las demás personas, qué piensan y todas sus ideas” “Pienso que este trabajo nos sirvió también para estar más cerca y compartiendo las ideas nuestras, nos ayuda a relacionarnos más, a creer lo que el otro piensa y que no siempre hay que pensar que somos los perfectos y los únicos que podemos dar nuestra opinión y saber lo importante que son los demás”.*

En la evaluación del proceso, los estudiantes consideraron que la experiencia fue significativa para el fortalecimiento de la interacción entre los miembros del grupo. Las percepciones sobre la importancia que representó este segundo taller en los estudiantes se refleja en expresiones como: *“Este ejercicio sirvió para poder expresarnos mucho mejor y conocer las opiniones de las demás personas, qué piensan y todas sus ideas”* *“Pienso que este trabajo nos sirvió también para estar más cerca y compartiendo las ideas nuestras, nos ayuda a relacionarnos más, a creer lo que el otro piensa y que no siempre hay que pensar que somos los perfectos y los únicos que podemos dar nuestra opinión y saber lo importante que son los demás”*.

En términos generales, esta experiencia se convirtió en una posibilidad para que los estudiantes reconocieran sus dificultades asociadas a la capacidad de escucha. Dentro de esas dificultades los estudiantes señalan que: *“El grupo tiene que seguir fortaleciendo la escucha activa”, “El grupo le toca cambiar es que no nos escuchamos el uno al otro”, “El grupo tiene que mejorar que algunos quieren ser los que mandan y eso no es muy bueno porque todos debemos ser iguales”*.

De acuerdo con los resultados, este segundo taller permitió reconocer la importancia que tiene la comunicación como elemento fundamental en el desarrollo mismo de esta investigación. Recordemos que cada comunidad educativa es una sociedad y, de acuerdo con Rizo (2006), las sociedades se construyen a partir de las interacciones comunicativas que regulan los vínculos que se establecen entre los sujetos que las integran.

A partir de las reflexiones personales y grupales realizadas por los estudiantes se generó la comprensión de muchos de los problemas que afectan los procesos de escucha y, como consecuencia, de convivencia en el aula. El grupo percibió que estas dificultades afectan a todos sus miembros, y que, por lo tanto, deben asumirse responsabilidades conjuntas.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, una dificultad que debe mejorarse es el reconocimiento del otro y el respeto a las diferencias. Pérez (2001: 24) señala que “la convivencia no se fundamenta en la hegemonía unificante de las mayorías, sino en el respeto a la disensión, el derecho a pensar, a vivir distinto y a desarrollar como legítima esa diferencia”. En este sentido, el grupo reconoce que debe participar en relaciones mucho más abiertas, que permitan asumir los diferentes puntos de vista, respetar las opiniones del otro y aceptar las diferencias.

Propiciar espacios de encuentro con el otro, a través de discusiones sobre temáticas de interés para los estudiantes, ofreció la oportunidad de que éstos concibieran al otro como un legítimo otro. Se notó que mediante acciones concretas se pueden generar ambientes de interacción que posibiliten el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para una mejor convivencia.

Trabajar la escucha activa permitió: primero, que el grupo comprendiera el sentido que tiene la expresión escucha activa. Se comprendió que la escucha exige unas condiciones previas, teniendo en cuenta que, según Pérez (2001), el simple hecho de que un individuo esté oyendo no quiere decir que él o ella estén escuchando. La dinámica misma de las actividades evidenció cómo, de acuerdo

con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), el desarrollo de la escucha activa implica procesos de escucha, comprensión, y reconocimiento del otro como un auténtico otro

Segundo, que todos estuvieran dispuesto a participar. Como puede verse en el análisis de los datos, el control del grupo no estuvo en manos de unos pocos. El establecimiento de lo que Castellanos (1993) denomina “dinámicas de grupo”, hizo posible la creación de una dinámica grupal que posibilitó el desarrollo del trabajo colectivo y que permitió un avance metodológico en el desarrollo de las demás actividades.

Y por último, se avanzó en el reconocimiento del otro como un auténtico otro y, con ello, se abrió la posibilidad de hacer del grupo una auténtica comunidad, considerando, de acuerdo con Maturana (2002: 76), que “las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales. Esa aceptación del otro se logra a través las interacciones comunicativas que, de acuerdo con Chaux (2004) hacen parte de la construcción misma de las sociedades y fundamentan los vínculos y los intercambios que se establecen entre los miembros de una sociedad.

### 6.2.1.3 Análisis del taller “Cuando escucho activamente, comprendo mis sentimientos y los de los otros”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTES	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. (Chaux, 2004)	ESCUCHA ACTIVA	Escucha	<p><b>Manifiesta interés por las opiniones de sus compañeros y respeta los turnos para hablar</b></p> <p>Mientras unos estudiantes leían sus relatos, el resto del grupo escuchaba atentamente.</p> <p>Los estudiantes expresaron de forma ordenada sus puntos de vista. Se espera a que quien habla termine su intervención, antes de comenzar otra intervención.</p>
			Comprensión	<p><b>Comprende la intención comunicativa del otro</b></p> <p>En el campo de la comprensión se notó que los estudiantes, cuando escuchan respetuosamente las opiniones de los otros, comprendieron que la intención comunicativa del otro era exponerle su postura</p>
			Reconocimiento del otro	<p><b>Respeto por el otro</b></p> <p>Los estudiantes logran ponerse en el lugar del otro, y se siente identificado con sus pensamientos.</p> <p>Escuchan respetuosamente los relatos de los otros y aceptan la postura de cada quien</p>
			Alteridad	<p><b>Da apertura a las ideas de los otros</b></p> <p>Reconocen que cada persona puede pensar diferente</p> <p>Hay que escuchar a todos uno de nosotros tiene su propia forma de pensar.</p>



CATEGORIAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997)	COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN EMOCIONAL	Habilidad para comprender emociones	<p><b>Comprende cómo se relacionan las diferentes emociones</b></p> <p><i>"Si escuchamos antes de hablar, no cogeremos rabia ni actuaremos impulsivamente"</i></p> <p><i>"Si escucho al otro no cojo rabia ni me siento resentido"</i></p> <p><i>"Cuando me escuchan me siento valorada y feliz"</i></p> <p><i>"Si me escuchas, te sentirás mejor y dejaras tu rabia"</i></p>
				<p><b>Percibe las causas y las consecuencias de los sentimientos</b></p> <p><i>"Aprendí que cuando tengo rabia, debo escuchar al otro para no lastimarlo"</i></p> <p><i>"Aprendí que les molesta a los demás compañeros y trato de no ofenderlos"</i></p> <p><i>"Cuando escuchamos a los demás evitamos peleas y problemas con los demás"</i></p> <p><i>"Si escuchamos evitamos coger rabia no nos odiamos"</i></p>
				<p><b>Interpreta los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y la combinación de sentimientos múltiples</b></p> <p><i>"Escuchando pude saber cómo reaccionan los demás cuando se enojan"</i></p> <p><i>"Cuando escuche tu relato, supe que lo que pasaba era que te estabas un poco confundida"</i></p> <p><i>"Quien no sabe escuchar termina dejándose llevar por el odio"</i></p>
				<p><b>Comprende y predice las transiciones y evoluciones entre emociones.</b></p> <p><i>"Aprendí que cuando uno tiene rabia tiene que hablar o irse para no hacer algo malo"</i></p> <p><i>"Si escucho, logré calmarme en un momento de rabia"</i></p> <p><i>"Si escuchamos al otro y dialogamos podemos controlar la ira"</i></p>

Tabla 7. Arteaga, E. (2011)

El taller “Cuando escucho activamente, comprendo mis emociones y las de los otros” se inició socializando los resultados de la sesión anterior. Durante esta socialización se enfatizó en la importancia de permitir que el otro exprese sus ideas y aceptar las diferencias existentes entre compañeros, y se reflexionó sobre la importancia que tiene la escucha activa en los procesos de interacción, convivencia pacífica y trabajo en grupo.

El objetivo de esta sesión era el de que los estudiantes logaran comprender sus emociones y las de los otros, a través de la escucha activa. Ese proceso de comprensión emocional se analizó con base en las habilidades necesarias para la comprensión de las relaciones. El análisis de este proceso se hizo tratando de determinar qué relación puede establecerse entre escuchar activamente y comprender las relaciones que se establecen entre diferentes emociones, la naturaleza misma de las emociones complejas y los procesos de cambios o evolución emocionales.

Para lograr el objetivo, en un primer momento del encuentro se les propuso a los estudiantes que, de forma individual, escribieran un relato referente a una situación personal en la que hayan sentido rabia. La gran mayoría de los estudiantes mostró una actitud positiva, y completa dispusieron para la realización de esta actividad.

Una vez terminados los relatos, se inició la socialización con el grupo. Mientras algunos narraban sus relatos, había quienes se identificaban con algunos de los eventos narrados. El grupo se mantuvo atento, escuchó activamente las intervenciones de cada participante y expresó de manera

ordenada sus puntos de vista. Se notó un ambiente cálido y estimulante, mediado por risas y chanzas entre compañeros.

El grupo eligió dos de los relatos que más llamaron su atención. El primero de ellos fue *“que no le gustan que hablen a las espaldas de la persona”*, y el otro *“que un compañero discrimine a otro”*. Estos relatos fueron los escogidos por ellos, por ser los que más se acomodan a sus circunstancias y los que ocurren con mayor frecuencia dentro del grupo.

A partir de estos dos relatos, se inició una mesa redonda en la, con el objetivo de desentrañar lo que Goleman (2003) denomina “el conocimiento que un sujeto tiene, o puede llegar a tener, de sus emociones y de las de los otros”; se plantearon los siguientes interrogantes:

¿Qué es lo que me hace poner rabioso?

¿Quiénes me han hecho coger rabia?

¿Cómo actuó cuando estoy rabioso?

¿Qué hace que mi compañero se ponga rabioso?

¿Quiénes hacen que mis compañeros cojan rabia?

¿Cómo actúan mis compañeros cuando están rabiosos?

Durante la mesa redonda, hubo una mayor disposición para escuchar y más respeto por los turnos para hablar, que en la sesión anterior. Mientras unos estudiantes leían sus relatos, el resto del grupo escuchaba atentamente. Los estudiantes expresaron de forma ordenada sus puntos de vista y supieron esperar

que quien hablaba terminara su intervención, antes de comenzar con otra intervención.

En este sentido, se podría decir que el grupo ha logrado avanzar en lo que a escucha activa se refiere. Los estudiantes han aprendido que mientras el compañero habla, es necesario estar atento a su intervención. Estos avances sirven para que, a partir de lo que han aplicado sobre escucha activa, logren ir desarrollando una mayor comprensión emocional.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), el estudio de la IE en el proceso de comprensión emocional, implica considerar de qué forma el conocimiento que un sujeto tiene, o puede llegar a tener, de sus emociones y de las de los otros, le permite comprenderlas y establecer ciertas marcas, mediante de las cuales logra identificar ante qué tipo de emociones se encuentran y qué tratamiento requieren éstas.

En las reflexiones escritas por los estudiantes se encontraron las siguientes expresiones, asociadas con la habilidad para relacionar emociones: *“Si escuchamos antes de hablar, no cogeremos rabia actuaremos impulsivamente”*, *“Si escuchó al otro no cojo rabia ni me siento resentido”*, *“Cuando me escuchan me siento valorada y eso me hace sentir feliz”*. En estas expresiones es evidente cómo el sujeto logra inmediatamente vincular determinada emoción con otra asociada a ella.

En el momento en que el sujeto afirma que cuando coge rabia actúa impulsivamente, se está situando en el plano de lo que Mayer y Salovey (1997) denomina “comprensión emocional”, en la medida en que está reconociendo que

ese sentimiento va a venir acompañado de otros como la impulsividad; y cuando afirma que si escucha al otro, no coge rabia ni se resiente, está demostrando que sabe que los sentimientos de rabia pueden conducir al resentimiento.

Lo interesante del asunto es notar cómo el estudiante reconoce que a través de la escucha activa puede comprender sus emociones y las de los demás. En sus relatos, expresa y reconoce que los ataques de rabia vienen acompañados de resentimientos y demás sentimientos negativos, que pueden combatirse en la medida en que se logra escuchar las razones y la postura del otro. Esto último resulta significativo en la medida en que se considera que escuchar activamente implica, de acuerdo con Echeverría (1996 citado en Pérez 2006: 98), tener una postura de apertura hacia el otro. Esta postura ha permitido que el grupo aprenda a tomar en cuenta los planteamientos del *otro* y, de ese modo, evite conflictos innecesarios.

Considerando que la comprensión de las emociones implica, de acuerdo con Caruso y Salovey (2005 citado por Abarca, 2003) identificar ante qué emoción se encuentra y el tratamiento que ésta requiere, en el plano de la percepción de las causas y las consecuencias de los sentimientos se encontraron frases del tipo: *“Aprendí que cuando tengo rabia, debo escuchar al otro para no lastimarlo”, “escuchando aprendí qué les molesta a los demás compañeros y trato de no ofenderlos”, “cuando escuchamos a los demás evitamos peleas y problemas con los demás”, “Si escuchamos, evitamos coger rabia y no nos odiamos”.*

En estos relatos, se nota que los estudiantes comprenden que los sentimientos de rabia pueden traer como consecuencia peleas, rencores y problemas entre

compañeros. Los adolescentes demuestran que saben que esos sentimientos negativos desencadenan situaciones conflictivas que imposibilitaran el desarrollo de una convivencia pacífica en el grupo.

Al fortalecer la escucha activa se comprende que, en vista de que los sentimientos que se está experimentando pueden traer consecuencias nefastas, es preciso darles un tratamiento especial. En este caso, los estudiantes han visto que la escucha activa se ha convertido en uno de los tratamientos más pertinente para combatir emociones asociadas a la rabia y el rencor, y que lo mejor es dejar que el otro exprese libremente lo que está sintiendo.

Fortalecer esto último ha permitido que el grupo desarrolle la empatía, una habilidad que, de acuerdo con la propuesta de Goleman (2003), implica darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas. Es evidente que los estudiantes han comprendido que, de acuerdo con Chaux (2004), para lograr comprender lo que el otro está sintiendo, es necesario escuchar atentamente lo que tiene que decir.

De acuerdo con lo que saben sobre cada emoción, los estudiantes comprenden y predicen las transiciones y evoluciones entre emociones. En este nivel se encuentran expresiones del tipo *“Aprendí que cuando uno tiene rabia tiene que hablar o irse para no hacer algo malo”, “Si escucho, logré calmarme en un momento de rabia. Si escuchamos al otro y dialogamos podemos controlar la ira”*

En estos relatos, se observa que los estudiantes han comprobado que la escucha activa es uno de los mecanismos más eficaces para comprender y predecir los

cambios que pueden sufrir los sentimientos de rabia. Aparece el sentimiento de calma como una posibilidad, es decir, el estudiante reconoce que si la rabia se combate con la escucha activa, podría terminar transformándose en calma, y de ese modo, contribuir con el establecimiento de relaciones pacíficas.

Este tercer encuentro con el grupo ha servido de coyuntura entre la escucha activa y la comprensión de las emociones propias y las de los otros. Los estudiantes demuestran haber comprendido en qué sentido es que la escucha activa se constituye en un tratamiento eficaz para la comprensión de sentimientos negativos que pueden desencadenar en fuertes conflictos entre compañeros. Han comprendido que cada sentimiento requiere un tipo de tratamiento que esté acorde con su naturaleza misma y que la rabia es un sentimiento negativo que debe ser contrarrestado a través del diálogo y la escucha.

#### 6.2.1.4 Análisis del taller: “Aprendo a comunicarme de forma asertiva”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar. (Chaux, 2004)	ASERTIVIDAD	Autoconfianza	<p><b>Expresa abiertamente su acuerdo o desacuerdo</b></p> <p><i>“A mí no me parece que eso sea así”</i>  <i>“No creo que sea una buena idea”</i>  <i>“Algunas cosas no me gustaron”</i></p> <p><i>No estuve de acuerdo con que tú te salieras de clases</i></p> <p><i>Tu actitud me pareció muy ofensiva y tengo que decirte que eso no me gusta para nada</i></p> <p><i>Estuve de acuerdo con Diosa</i></p>
			Valoración de la posición del otro	<p><b>Acepta a los demás y sostiene relaciones positivas con los otros.</b></p> <p><i>Eso es lo que él piensa</i></p> <p><i>Me di cuenta que cada quien tiene su forma de pensar.</i></p> <p><i>él no quiere y no lo podemos obligar</i></p> <p><i>Ella ya dijo que no le parece</i></p> <p><i>Debemos dejar que los compañeros digan lo que piensan</i></p>
			Tolerancia	<p><b>Respeta las diferencias</b></p> <p><i>Cuando estoy enojada no acepto ninguna opinión diferente a la mía.</i></p> <p><i>Él pasa con su molestadera y es muy cansón</i></p> <p><i>Yo sé que esa es su forma de jugar con uno y por eso mejor no cojo rabia</i></p> <p><i>Esa es su forma de ser</i></p> <p><i>“Nos estamos dando cuenta que cada quien tiene diferentes formas de expresarse”,</i></p>

Tabla 8 Arteaga, E. (2011)



El taller se inició con la socialización de las técnicas asertivas. Se estableció en el grupo un diálogo abierto y espontáneo alrededor de esta temática. Los estudiantes reflexionaron acerca de la importancia de aprender a comunicarse sin necesidad de ser agresivo, y sobre la importancia de decir lo que se piensa y se siente de forma pertinente. Estas reflexiones se formaron a partir de las experiencias anecdóticas de los implicados.

Una vez socializadas las técnicas asertivas, los estudiantes conformaron cuatro equipos de trabajo, cada uno de los cuales eligió una técnica asertiva y se preparó para la realización de una representación dramatizada mediante la cual no sólo aplicaron una técnica asertiva, sino que conjugaron los tres componentes de la asertividad: la autoconfianza, la valoración de la posición del otro y la tolerancia.

En un primer momento, los integrantes del grupo dialogaron sobre la técnica asertiva que eligieron. Hablaron acerca de cómo viven y cómo entienden cada técnica. Luego se dispusieron a desarrollar una serie de sociodramas, a partir de una de situaciones problemáticas, ideas contrapuestas y actuaciones contradictorias, que suscitaron la discusión y la profundización en cada técnica.

El objetivo de las representaciones fue ayudar a los estudiantes a que comprendieran lo que implica actuar asertivamente, y, de hecho, en las discusiones grupales se notó que los estudiantes lo comprendieron. En sus presentaciones, abordaron situaciones relacionadas con la imagen corporal, la autoeficacia, el noviazgo, el sentido de responsabilidad, las creencias personales,

la forma de percibir la realidad, la toma de decisiones y la obediencia a los padres.

Teniendo en cuenta que la asertividad consiste, de acuerdo con Castellano y Tovar (2004), en la habilidad de expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y hablar por los derechos cuando es apropiado, el análisis del componente asertivo se hizo considerando cada uno de sus indicadores: expresión abierta de acuerdos o desacuerdos, aceptación de los demás, establecimiento de relaciones positivas con el otro y respeto por las diferencias.

En cuanto al primer indicador, los estudiantes lanzaron expresiones del tipo *“A mí no me parece que eso sea así”, “No creo que sea una buena idea”, “Algunas cosas no me gustaron” “No estuve de acuerdo con que tú te salieras de clases”, “Tu actitud me pareció muy ofensiva y tengo que decirte que eso no me gusto para nada”, “Estuve de acuerdo con Diosa”*. Con estas expresiones, el grupo mostró lo agradable que resulta expresarse de forma libre, pero, no por ello, irrespetuosa.

En sus relatos, son comunes formas como *“A mí no me parece”, “no estuve de acuerdo”, “eso no me gusto”, “estuve de acuerdo”,* con las que, de acuerdo con Castellano y Tobar (2004), los estudiantes logran elevar su autoestima y desarrollar autoconfianza para expresar su acuerdo o desacuerdo cuando creen que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

En el segundo y tercer indicador se encontraron frases tales como *“Eso es lo que él piensa”, “Me di cuenta que cada quien tiene su forma de pensar”, “él no*

*quiere y no lo podemos obligar”, “Ella ya dijo que no le parece”, “Debemos dejar que los compañeros digan lo que piensan”,* expresiones en las que se nota que los estudiantes estuvieron dispuestos a aceptar a los demás, y a valorar y a respetar sus ideas, a fin de contribuir con el establecimiento de relaciones pacíficas.

De acuerdo con Chaux (2004), ser asertivo implica expresar lo que se piensa sin necesidad de herir a los demás o hacerle daño a las relaciones interpersonales. De acuerdo con esto, cuando los estudiantes toman en consideración al otro, están tratando de aceptar la postura del otro y de tenerlo en cuenta y están luchando porque no se presente un conflicto que pueda llegar a afectar su relación con el otro.

En el último indicador aparecen opiniones diferentes. Por un lado, aparecieron quienes lanzaron expresiones como *“Él pasa con su molestadera y es muy cansón”, “Cuando estoy enojada, no acepto ninguna opinión diferente a la mía”,* con las que algunos demuestran que necesitan seguir mejorando en el campo de la tolerancia, para comprender que se pueden superar las diferencias.

Por otro lado, están quienes afirmaron *“Yo sé que esa es su forma de jugar con uno y por eso mejor no cojo rabia” “Esa es su forma de ser”, “Nos estamos dando cuenta que cada quien tiene diferentes formas de expresarse”,* y reconocieron así que ser asertivo implica ser capaz de comprender y aceptar esas diferencias que hacen de cada ser humano un ser único e irrepetible.

Los estudiantes reconocen la importancia del taller en aspectos como: *“...aprender a comunicarme mejor con mis compañeros y con mi entorno” ,*

*“...todos participamos, cuando a uno le preguntan algo uno debe de no responder con groserías y que nosotros podemos expresarnos con entusiasmo , que debemos estar más atento con las personas que nos está hablando para tener una respuesta”, “Nos estamos dando cuenta que cada quien tiene sus formas de expresarse”, “ aprendí como hacer valer mi palabra”, “El grupo ha mejorado muchísimo antes no sabían responder, ni uno se atrevía a preguntar, ha aprendido sobre la asertividad, y ahora sé porque es tan importante ...”*

En esta sesión se logró producir, a través del diálogo, un intercambio de experiencias y vivencias personales, que permitieron que todos los estudiantes conversaran directamente sobre los conflictos y las situaciones difíciles que experimentan en sus interacciones cotidianas dentro y fuera de su comunidad educativa.

Hasta aquí se ha notado que la realización de talleres ha ayudado en la adquisición de habilidades comunicativas y la identificación de dificultades personales y colectivas. En el grupo se evidencian actitudes de cambio con respecto a las habilidades asertivas, y se observa que los estudiantes han empezado a tener relaciones sociales mucho más satisfactorias.

En este sentido, la asertividad como habilidad necesario para expresar adecuadamente los sentimientos, pensamientos y percepciones (Elizondo, 1997), aporta elementos significativos para el desarrollo de la inteligencia emocional. En la medida en que los estudiantes se apropiaron de las habilidades asertivas, también fueron fortalecieron su habilidades para acceder y/ o generar sentimientos que faciliten su pensamiento.

Los estudiantes en sus procesos de autoevaluación y coevaluación reflexionaron acerca de cómo deben actuar en situaciones conflictivas y reconocieron la necesidad de actuar de forma más asertiva y menos agresiva para lograr mejorar sus procesos comunicativos. De acuerdo con esto, se podría decir que los estudiantes han comprendido que, de acuerdo con Chaux ( 2004 ), la asertividad como una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás ciudadanos.

### 6.2.1.5 Análisis del taller “Actuar de manera asertiva implica regular mis emociones”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar (Chaux, 2004)	ASERTIVIDAD	Autoconfianza	<p><b>Expresa abiertamente su acuerdo o desacuerdo</b></p> <p><i>“A mí no me gusta que me pongan sobre nombre”</i></p> <p><i>“No me parece justo discriminar a otro”</i></p> <p><i>“No estoy de acuerdo con tu actitud. No tenías porque decir algo”</i></p>
			Valoración de la posición del otro	<p><b>Acepta a los demás y sostiene relaciones positivas con los otros.</b></p> <p><i>“Acepto las críticas y los aportes de mis compañeros para solucionar un problema”</i></p>
			Tolerancia	<p><b>Respeta las diferencias</b></p> <p><i>“En este día aprendimos que cada quien tiene su forma ser y de expresarse”</i></p> <p><i>“Aprendimos a escuchar diferentes opiniones”</i></p> <p><i>“Comprendo que Ubal no le guste hablar en público sobre eso”</i></p> <p><i>“A pesar de ser así, ella también hace parte del grupo”</i></p>

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997)	REGULACIÓN EMOCIONAL	Habilidades para regular las emociones	<p><b>Se muestra abierta a los sentimientos tanto a aquellos que son placenteros como a los desagradables</b></p> <p><i>“Cuando soy asertivo me siento bien conmigo mismo”</i></p> <p><i>“Eso me hizo sentir incomoda pero trate de sentirme mejor”.</i></p>
				<p><b>Reflexiona sobre sus emociones</b></p> <p><i>“Yo reconozco que me dio rabia porque yo sabía que era mentira”</i></p> <p><i>“Uno se sentía mal por haberlo hecho”</i></p> <p><i>“Después que le salí con groserías fue que se me quitó la rabia”</i></p> <p><i>“Yo agarro rabia fácilmente”</i></p> <p><i>“Yo soy muy fosfórica y agarró rabia fácilmente”</i></p>
				<p><b>Maneja las emociones propias y las de los demás</b></p> <p><i>“Sé que si yo no dijo nada no lo voy a ofender como el otro día, y él no va coger rabia”</i></p> <p><i>“Trate de no sentirme ofendido”</i></p> <p><i>“Yo se lo dije para que no se pusiera brava”</i></p> <p><i>“Cuando me entero que estoy en un problema, trato de calmarme para aclarar las cosas”</i></p>
				<p><b>Capta, prolonga y se distancia de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil</b></p> <p><i>“Trato de no molestarme más”</i></p> <p><i>“No debo de coger rabia fácilmente porque siempre me meto en problema”</i></p> <p><i>“Como había peleado con mi tía me fui para que se me quitara la rabia”</i></p>

Tabla 9. Arteaga, E. (2011)

De acuerdo con la evaluación realizada en el taller anterior, los estudiantes propusieron continuar trabajando sobre la aplicación de las técnicas asertivas en el proceso de regulación emocional. El grupo GAEC, para dar respuesta a la

propuesta planteada, diseñó el taller “actuar de manera asertiva implica regular mis emociones”, con el que se pretendió ayudar a los estudiantes a regular sus emociones, a través de actitudes asertivas.

La aplicación de este taller consistió en la preparación y presentación de representaciones dramáticas en las que los estudiantes escenificaron situaciones de agresión verbal que merecieran una respuesta asertiva. El grupo reflexionó acerca de las diferentes situaciones y expresó la forma cómo creía que se podía actuar asertivamente con la otra persona.

Un participante narra la siguiente dificultad que se presentó hace días en el aula de clases: *“un estudiante me dejó caer el cuaderno, y desde allí comenzó el problema, discutimos, nos ofendimos y gritamos”*. A partir de ese relato se inicia una reflexión grupal en torno al siguiente interrogante: ¿qué técnica asertiva proponen ustedes para solucionar el problema?

Algunos estudiantes propusieron dialogar sobre las razones o motivos que ocasionan problemas en el grupo y las reflexiones que deben hacerse para mejorar esa situación. En sus intervenciones se evidencia que siguen avanzando en el desarrollo de la autoconfianza y la aceptación de los demás. Más aún, se observa que en el campo de la tolerancia, que se halló deficiente en la sesión anterior, se han logrado avances, en la medida en que se ha comprendido que la conducta asertiva implica habilidades para transmitir y recibir los sentimientos, creencias y opiniones de una manera honesta, oportuna y respetuosa (Rodríguez, 1990 citado en Elizondo Magdalena, 1997)



Estos avances se hacen evidentes en las siguientes reflexiones planteadas por los estudiantes *“En este día aprendimos que cada quien tiene su forma ser y de expresarse”, “Aprendimos a escuchar diferentes opiniones”, “Comprendo que Ubal no le guste hablar en público sobre eso”, “A pesar de ser así, ella también hace parte del grupo”*. En estos comentarios se observa que los estudiantes han logrado adoptar otras posturas en relación con las diferencias de personalidad porque han comprendido que, de acuerdo con ser asertivo implica, de acuerdo con Chaux (2004), ser capaz de expresar mi opinión, sin necesidad de llegar a afectar los sentimientos de los otros.

Como el objetivo del taller era ayudar a que los estudiantes aprendieran a regular sus emociones a partir de acciones asertivas, se procedió a elaborar una mesa redonda en la que los estudiantes dieron cuenta de los sentimientos y las emociones que estuvieron implicados en cada una de las situaciones conflictivas relatadas.

Teniendo en cuenta que el proceso de regulación emocional consiste, según Mayer y Salovey (1997), en que, una vez identificadas y comprendidas las emociones, se logre desarrollar la capacidad de regularlas y encontrar la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre ellas y ser capaces de controlarlas, se intentó establecer relaciones entre la asertividad y los siguientes indicadores de regulación: apertura emocional, reflexión sobre las emociones, manejo de las emociones y control del estado emocional.

En cuanto al primer indicador se notó que los estudiantes han logrado tal grado de apertura emocional que son capaces de darle una mirada distinta a aquellas

emociones que pueden resultar desagradables o negativas. Comprendieron que en el campo emocional existen repuestas agradables y no agradables, y que es necesario aprender a sobrellevarse esas que parecen menos agradables. En cuando a sus propios logros en la apertura emocional ellos mismos afirman: *“Cuando soy asertivo, me siento bien conmigo mismo”, “Eso me hizo sentir incomoda pero trate de sentirme mejor.*

En cuanto al segundo indicador, se observa que uno de los sentimientos en los que los estudiantes más reflexionan es la rabia. Recordemos que en el proceso de diagnóstico la rabia fue el sentimiento negativo que resultó preponderante entre los estudiantes, y ahora aparece como el sentimiento que ellos más reflexionan. Este hecho, en sí mismo, demuestra entonces que el fortalecimiento de la asertividad ha facilitado avances en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Los estudiantes emplean frases del tipo: *“Yo reconozco que me dio rabia porque yo sabía que era mentira”, “Uno se sentía mal por haberlo hecho”, “Después que le salí con groserías fue que se me quitó la rabia” “Yo agarro rabia fácilmente”, “Yo soy muy fosfórica y agarró rabia fácilmente”,* que se erigen como señales irrefutables de que los estudiantes han avanzado en sus procesos de reflexión emocional. Expresan frase como *“Yo reconozco que me dio rabia porque yo sabía que era mentira”, “Uno se sentía mal por haberlo hecho”, “Después que le salí con groserías fue que se me quitó la rabia” “Yo agarro rabia fácilmente”, “Yo soy muy fosfórica y agarró rabia fácilmente”,* que se erigen como señales irrefutables de que los estudiantes han avanzado en sus procesos de reflexión emocional.

En el tercer y cuarto indicador se observó que los estudiantes han comprendido que, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), una de las mejores formas de regular las emociones es prolongar aquellas emociones que resultan más convenientes y manejar aquellas que no lo son. Dentro de las reflexiones de los estudiantes destacamos las siguientes: *“Trato de no molestarme más”* *“No debo de coger rabia fácilmente porque siempre me meto en problema”*, *“Como había peleado con mi tía me fui para que se me quitara la rabia”*.

### 6.2.1.6 Análisis del taller “Tu actitud me molesto, porque...”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPETENCIAS	SUBCOMPONENTES	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	<p>Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.</p> <p>(Chaux, 2004)</p>	ARGUMENTACIÓN	Expresión de las opiniones	<p><b>Expresa abiertamente sus opiniones</b></p> <p><i>“Yo opino que el problema del grupo es que no saben tratar a los compañeros”</i></p> <p><i>“Aquí la gente vive pendiente de mi vida”</i></p> <p><i>“Yo pienso que hay personas que son de dos caras que están con uno y hablan de uno”</i></p> <p><i>“Lo que a mi menos me gusta es la hipocresía”</i></p>
			Sustentación de posturas	<p><b>Presenta argumentos para sustentar su opinión</b></p> <p><i>“No me gusta que me agarren las cosas sin permiso porque tengo cosas personales que nadie debe saber”</i></p> <p><i>“A mí no me gusta que hablen a mis espaldas porque me parece que dicen cosas falsas y todos hablan mal de mí.”</i></p> <p><i>“A mí no me gusta que se burlen de mí porque me siento mal después”</i></p> <p><i>“A mí no me gusta esperar porque yo soy una persona responsable”</i></p>
			Defensa de las ideas propias	<p><b>Defiende su posición con pruebas</b></p> <p><i>“Yo pienso mal de él porque ya yo lo conozco y sé que el va a salir con esa.”</i></p> <p><i>“No me pareció chistoso porque él ni siquiera fue capa de pedirme disculpas”</i></p> <p><i>“Yo pienso que la profesora hizo una buena elección porque todos sabemos quiénes son los mejores del curso”</i></p> <p><i>“Yo estoy de acuerdo con que lo castiguen porque si no lo hacen seguirá metiendo machete”</i></p>

CATEGORIA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTES	RELATO DE ESTUDIANTES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).	HABILIDAD PARA EL PROCESAMIENTO EMOCIONAL DE LA INFORMACIÓN	percepción, evaluación y expresión de las emociones	<p><b>Identifica emociones en sus estados físicos y psicológicos</b></p> <p><i>“Cuando tenemos rabia no debemos agredir al otro porque lo podemos herir”.</i></p> <p><i>“Me transformo totalmente cuando tengo rabia porque siento que algo dentro de mi está a punto de estallar”.</i></p> <p><i>“Tú me ofendiste porque estabas rabioso”</i></p> <p><i>“ No debemos ser agresivos porque podemos dialogar”</i></p>
				<p><b>Identifica emociones en otras personas</b></p> <p><i>“Sé que te enojaste porque yo no escuche tus razones”</i></p> <p><i>“Si argumentamos, podemos hacer que el otro deje la rabia”</i></p>
				<p><b>Expresa emociones con seguridad y expresas las necesidades asociadas con esas emociones</b></p> <p><i>“Cuando expresamos sentimientos y damos razones es más fácil que nos entiendan”</i></p> <p><i>“Como yo tenía rabia necesitaba que alguien me escuchara y me entendiera porque me sentía muy mal”</i></p> <p><i>“A mi incomoda que hablen a mis espaldas porque prefiero que me digan las cosas como son”</i></p> <p><i>“Yo estaba aburrida y por eso tuve que pedirle disculpas a Diosa por ser grosera”</i></p>
				<p><b>Discrimina las emociones honestas y deshonestas</b></p> <p><i>“Me molestan las persona hipócritas porque me parece que son personas deshonestas”</i></p> <p><i>“Trato de alejarme de las personas mentirosas porque le traen problema a uno”.</i></p> <p><i>“Diosa lloró y dijo que se sentía mal para que la profe le creyera”.</i></p>

Tabla 10. Arteaga, E. (2011)

El taller “Tu actitud me molesto, porque...” pretendió incentivar la argumentación como forma de expresión de las emociones y sentimientos que favorece la solución de conflictos y el establecimiento de relaciones pacíficas, fundamentadas en el reconocimiento de los sentimientos y las emociones propios y ajenos. Este taller constituyó un puente para establecer vínculos entre la argumentación como competencia comunicativa, y la expresión adecuada de las emociones.

En la fase inicial del taller, un grupo de estudiantes socializó con el resto del grupo las estrategias necesarias para defender una idea u opinión, mediante razones que la justifiquen. Los participantes expresaron abiertamente sus opiniones sobre la temática propuesta, y, en grupos de trabajo, aclararon sus dudas e inquietudes e intentaron aproximarse teóricamente a las técnicas argumentativas.

Una vez finalizada la socialización, procedieron a elaborar una narración en la que cada estudiante debía dar cuenta de tres situaciones que le molestará. Cada miembro del grupo elaboró su relato. Concluida la actividad, presentaron sus relatos y discutieron los argumentos que cada estudiante tenía para sustentar su postura.

En los relatos, mientras algunos estudiantes referencian situaciones de índole personal, otros expresan insatisfacciones relacionadas con las interacciones en el grupo. Dentro de las personales, expresaron que les disgusta que *entren al cuarto sin decir o tocar la puerta, revisen sus cosas personales, le pongan sobrenombre,*

*no les presten atención, que algunas personas le estén diciendo algo que no les gusta, y que yo no entienda algo y no se lo expliquen.*

Durante el desarrollo del taller, los estudiantes reconocieron que la argumentación les facilitó la expresión adecuada de lo que sentían, permitió que los demás lo entendiera y comprendieran sus actuaciones. De acuerdo con Mayer, y Salovey (1997), los procesos de percepción, evaluación y expresión de las emociones implican el estudio de la capacidad de *expresar* las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado.

El estudiante no sólo es capaz de expresar cómo se siente, sino que además presenta razones que justifican ese sentir. Cuando expresa frases como *“Como yo tenía rabia necesitaba que alguien me escuchara y me entendiera porque me sentía muy mal”*, *“A mi incomoda que hablen a mis espaldas porque prefiero que me digan las cosas como son”*, *“Yo estaba aburrida y por eso me sentí mal y tuve que pedirle disculpas a Diosa por ser grosera”*, el estudiante no sólo está expresando lo que siente, sino que está dando razones que justifican su estado emocional.

En el plano de la identificación de las emociones propias y ajenas, a través de sus manifestaciones físicas y psicológicas, los estudiantes no se conformaron con lanzar juicios con respecto a su estado anímico o el de sus compañeros, sino que se atrevieron a defender esos juicios con razones de pesos que los sustentaran. Cuando afirman: *“Me transformo totalmente cuando tengo rabia porque siento que algo dentro de mi está a punto de estallar”*, *“Tú me ofendiste... por qué tenías*

*estabas rabioso por lo que pasó ayer*”, están demostrando que además de conocer qué tipo de sentimientos está experimentando el otro, son capaces de justificar ese proceso mediante argumentos de peso.

La posibilidad de reconocer la argumentación como herramienta útil para expresar, evaluar y comprender las emociones y expresar abiertamente una opinión se refleja en las siguientes frases expresadas por los estudiantes: *“no me gusta que me pongan sobre nombre porque a veces nos hacen pasar pena delante de otras personas”, “No me gusta que revisen mis cosas personales, porque si tengo algo guardado que no quiero que vean ellos no tienen el derecho a revisármelo, esas cosas son personales”, “Me molesta que discriminen a otra persona, porque todos somos iguales y tenemos los mismos derechos”*

Durante la elaboración del taller los estudiantes desarrollaron las habilidades necesarias para argumentar. Los participantes expresaron que argumentando sus ideas lograron sentirse bien consigo mismo y con los demás. A este respecto, Camps y Dolz, (1995:7) plantean que para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser muy importante puesto se constituye en un medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.

Los estudiantes en sus argumentaciones reconocieron que sentimientos como la ira y la rabia no son adecuados para resolver los conflictos. Algunas de sus argumentos son *“cuando siento ira, no debería discutir porque para mantener una buena relación debo tomar las cosas con calma porque así puedo solucionar los problema y decirle lo que*



*no me gusta y pedirle que no lo vuelva a hacer”, “Cuando yo le hago algo a una persona y reacciona con ira, espero que se calme y se le pase la rabia porque así podría hablar con él y decirle lo que sucedió y porque paso”*

Camps, A. y Dolz, J. (1995:7) consideran que saber argumentar constituye, para todos los sujetos el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. De acuerdo con esto, los estudiantes lograron comprender que la mejor forma de defender las ideas propias es sustentándolas mediante argumentos lo suficientemente válidos.

Crear un espacio en el aula de clases en el que los estudiantes pudieran defender sus ideas, expresar sus sentimientos, examinar de manera crítica las ideas de los otros, rebatir los argumentos de mala fe y resolver muchos conflictos de intereses (Camps, A. & Dolz, J., 1995), permitió que los estudiantes aprendieran a expresar, evaluar y comprender las emociones propias y la de las demás personas, y, de ese modo, se sintiesen emocionalmente tranquilos.

Teniendo en cuenta que, según Hurtado (2000), en el mundo moderno se denuncia constantemente la incapacidad que poseen los jóvenes para construir un punto de vista y defenderlo a partir de un cúmulo de argumentos, el taller de argumentación constituyó una prueba de que, desde la escuela, es posible formar seres críticos y argumentativos, capaces de sustentar un punto de vista autónomo que favorezca la formación de ciudadanos con criterios y que fortalezca su desarrollo emocional.

### 6.2.1.7 Análisis “Modelo mi pensamiento y aprendo a argumentar”

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.(Chaux, 2004)	ARGUMENTACIÓN	Expresión de las opiniones	<p><b>Expresa abiertamente sus opiniones</b></p> <p><i>“Yo pienso que no debemos molestarnos con los compañeros porque debemos aprender a perdonarnos.”</i></p> <p><i>“Pienso que uno debe aprender a pedir disculpas, todos nos equivocamos y cometemos errores.”</i></p> <p><i>“Yo pienso que si uno está dispuesto a pedir disculpas puede evitar conflictos porque todos somos humanos”</i></p> <p><i>“Yo creo que el grupo está aprendiendo a saber que es importante pedir disculpas porque yo creo que eso no está bien.”</i></p>
			Sustentación de posturas	<p><b>Presenta argumentos para sustentar su opinión</b></p> <p><i>“Es importante pedir disculpas porque es una forma d expresar los Sentimientos.”</i></p> <p><i>“Es importante pedir disculpa porque la palabra de Dios dice que hay que perdonar a los que nos ofende. Es importante pedir disculpas porque puedes saber lo que el otro piensa. Es importante pedir disculpas porque nosotros somos hermanos y no debemos pelear.”</i></p>
			Defensa de las ideas propias	<p><b>Defiende su posición con pruebas</b></p> <p><i>“Yo creía necesario pedir disculpas porque él ha sido mi compañero desde la primaria y siempre hemos sabido resolver los conflictos”</i></p> <p><i>“yo critique la actitud de ella porque delante de mí se puso a decir cosas que eran falsas. A mí me pareció un acto de mala fe porque ya yo había hablado contigo.”</i></p>

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	RELATOS DE LOS ESTUDIANTES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).	LA FACILITACIÓN EMOCIONAL	Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento	<p><b>Redirige y prioriza pensamientos basados en los sentimientos asociados a objetos, eventos o personas</b></p> <p><i>“Yo la quiero mucho por lo que creo que le debo pedir disculpas”</i></p> <p><i>“Yo me sentía culpable y creí que lo mejor era solucionar ese problema”</i></p> <p><i>“Yo sentía que ellos sufrían con mi actitud y pensé que lo mejor era cambiar de actitud”</i></p>
				<p><b>Genera y revive emociones con el fin de facilitar juicioso recuerdos</b></p> <p><i>“extraño la amistad de ella, yo quisiera volverle a hablar y ser su amiga”</i></p> <p><i>“Ahora que otra vez somos amigos, siento que las cosas son iguales.”</i></p> <p><i>“Cuando yo era su amiga, nos comprendíamos y disfrutábamos en el recreo y en las clases”.</i></p>
				<p><b>Integra diferentes perspectivas inducido por los sentimientos</b></p> <p><i>“Después de lo que me dijeron yo siento que actué mal y me siento mal. Ahora debo hablar con ellos y preguntarle cómo se sienten”</i></p> <p><i>“Yo quiero saber cómo se sintieron mis compañeros porque de pronto yo actué mal y siento que no hice lo correcto”</i></p>
				<p><b>Usa los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad</b></p> <p><i>“Yo estaba completamente calmada y traté de calmar a Jesús”.</i></p> <p><i>“Yo estaba feliz y lo que hice fue tratar de que tú no te molestaras y te pusieras contenta”</i></p>

Tabla 11. Arteaga, E. (2011)

En la fase inicial del taller, un grupo de estudiantes presentó una reflexión sobre los pensamientos necesarios para pedir las disculpas. Los jóvenes expresaron abiertamente sus opiniones con respecto esta temática, y, finalizada la reflexión, el GAEC organizó al resto de compañeros para realizar un debate acerca de “la importancia de pedir disculpas”. Este debate estuvo orientado en torno a los siguientes interrogantes:

- Por qué es tan difícil pedir disculpas.
- Qué tipos de pensamiento me ayudan a pedir disculpas.
- Cuándo es necesario pedir disculpas.

Los estudiantes plantearon que es difícil pedir disculpa porque, según ellos, eso produce sentimientos negativos como la humillación, la derrota, el temor al rechazo. Expresaron esas dificultades con frases como: *“se siente mal con la persona y no se encuentra las palabras para pedir perdón y le da pena”, “porque a veces uno cuando discute con alguien, uno no tiene la culpa”, “porque uno se siente humillado, derrotado” “porque de pronto la otra persona no vaya a aceptar que uno se equivocó y uno quede humillado”*.

En todos los casos, es evidente que las opiniones y los pensamientos de los estudiantes están determinando, en gran medida, sus acciones. Ellos reconocen que les resulta difícil pedir disculpas porque tienen arraigados ciertos temores a sentirse derrotados. Parece ser que, para ellos, pedir disculpas es un acto de vergonzoso que hace que uno se sienta humillado.

Aunque aquí se observa que los estudiantes dan razones que sustentan su postura de tal forma que, de acuerdo con Chaux (2004), los demás puedan comprenderla y evaluarla; esas razones fueron reflexionadas durante el desarrollo de todas las demás actividades. El taller logró que los argumentos se orientaran hacia la facilitación emocional del pensamiento. En aras de establecer un mejor tipo de relaciones en el aula y de formar unos seres más estables emocionalmente, fue preciso que comprendieran la necesidad de trabajarle al pensamiento, a fin de determinar cómo este pensamiento lo puede llevar a adoptar ciertos tipos de acciones o conductas, que le resulten más convenientes, o menos convenientes, en determinadas circunstancias Caruso y Salovey (2005 citado por Abarca, 2003).

Durante el desarrollo de las actividades propuestas en este taller, fue posible que los estudiantes comprendieran que en la medida en que se aprovechan las emociones para estimular el pensamiento, se mejoran las relaciones interpersonales y se establecen mejores vínculos de compañerismo. El grupo pudo reconocer que la argumentación, a la hora de pedir disculpas, es una forma de interactuar con el otro que permite regular las emociones y facilitar el pensamiento, en la medida en que, de acuerdo con Camps y Dolz (1995: 7), permite examinar de manera crítica las ideas de los otros y para resolver muchos conflictos de intereses.

Los pensamientos que facilitaron el uso de las disculpas fueron los siguientes:  
*“Cuando yo le hago algo a una persona, primero pienso: debo esperar que la otra persona se calme, que se le pase la rabia y luego le diría que no volverá a*

*suceder”, “Pensar en mí y en las personas que me rodean, si yo ofendo a mi amiga y no pido disculpa, me siento rara”, “pensar cómo se siente la otra persona” “cuando pienso en pedir disculpas, pienso como está pensando el otro” “pienso en que podría resolver un problema” “Pienso que hice y reconozco que lo hice”.*

Estos relatos de los estudiantes pueden contrastarse con los anteriores. Aquí aparecen las disculpas como una posibilidad de pensar no sólo en uno, sino en el otro. Ese temor a ser humillado ha sido desplazado por la posibilidad de pensar en el otro y en los sentimientos que pueda estar experimentando. Las disculpas empiezan a verse como una forma de sentirse emocionalmente estable y como el mejor modo de establecer relaciones pacíficas.

Lo importante es notar cómo a través de la argumentación es posible sustentar una opinión. La facilitación emocional del pensamiento ha permitido que los jóvenes aprendan a dar respuestas cada vez más razonables. La argumentación ha permitido, en este caso, de acuerdo con Camps y Dolz, (1995), que los adolescentes canalicen las diferencias con sus compañeros.

De acuerdo con Hurtado (1993), los jóvenes en la actualidad se enfrentan a situaciones en las que no es suficiente exponer una idea a secas, es preciso que esa idea se fundamente con un cúmulo de argumentos que la sostengan. En este sentido, el taller logró que el grupo comprendiera el valor de la argumentación en la resolución de conflictos interpersonales. Se evidencia cómo la comprensión se da en la medida en que cada sujeto es capaz, primero, de construir un punto de vista. Y segundo, plantear una serie de argumentos que sean lo suficientemente válidos para sustentar ese punto de vista.

Mayer y Salovey (1997) plantean que las emociones actúan sobre el modo en que se procesa la información. Durante el debate los estudiantes consideraran fundamental pensar acerca de sus propias emociones y la de los otros de modo que al momento de tomar una decisión, se tomen los elementos más significativos e importantes para actuar de forma conveniente.

Como es evidente, este taller permitió que los estudiantes comprendieran que el debate exige un posicionamiento razonado por parte de los participantes, que se construye a partir de los argumentos que sustenten cada uno de sus puntos de vista. Pudo notarse cómo es que es posible llegar a pensar las disculpas como una posibilidad de mejorar la convivencia. El planteamiento de razones facilitó el aprovechamiento de aquellas emociones que facilitaron el pensamiento y la actitud de los jóvenes para con las disculpas.

#### **6.2.1.8 Análisis del taller: “Regulo mis emociones mediante la asertividad, la escucha activa y la argumentación”**

El taller “Regulo mis emociones mediante la asertividad, la escucha activa y la argumentación” pretendió integrar todas las competencias comunicativas abordadas en los talleres anteriores, con ese proceso de regulación emocional que permite, de acuerdo con Mayer y Salovey (1995), controlar las emociones, manteniendo aquellas que resultan agradables y moderando aquellas que resulta desagradables.

El taller se inició con la presentación de un video sobre inteligencia emocional que permitió retomar algunas reflexiones realizadas a lo largo del proceso investigativo. En el desarrollo de las actividades, los estudiantes elaboraron, por grupos, plegables y carteles publicitarios asociados a la importancia de controlar las emociones y los sentimientos negativos (rabia, odio y resentimiento), que podrían inscribirse, en la clasificación de Mayer y Salovey (1995), dentro de las emociones desagradables.

La estimulación de los estudiantes mediante actividades basadas en el lenguaje artístico, resultó eficaz como actividad mediadora de los procesos comunicativos y emocionales. Los estudiantes mantuvieron la atención, mostraron motivación frente a la realización de carteles, cuadros y plegables, mantuvieron dinamismo durante la actividad, expresaron una actitud positiva y se comprometieron con la construcción de material de publicación sobre la investigación.

Las experiencias creativas permitieron que los estudiantes reflexionaran en torno a cómo, ante situaciones conflictivas, es posible responder asertivamente, sin agredir al otro. En algunas representaciones creativas los estudiantes expresaron situaciones como la siguiente: *¿Crees que no me doy cuenta cuando paso por tu lado te ríes y luego escupes /ah? Yo no me puedo reír y puedo escupir? Cuando veo una persona como tú se me pone la boca amarga, ¡pelea, pelea! muchachos. Gueje.* Paralelamente, dentro de esa misma representación, expresaron las siguientes frases: *“Si manejo mis emociones, las relaciones en el*



*grupo serán armónica” y “con la asertividad aprendemos a expresar mejor nuestros sentimientos”.*

En esta situación los estudiantes demostraron la importancia que tuvo la adquisición de las competencias comunicativas en el establecimiento de relaciones interpersonales más agradables y reconociendo que la asertividad constituye, de acuerdo con Castellanos y Rivas (2003), un mecanismo para el manejo de las emociones y la resolución de los conflictos.

Según Castellanos y Rivas (2003), la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás ciudadanos. Los estudiantes reconocieron que ante situaciones conflictivas, se debe ser asertivo y no sobrepasar los límites de las demás personas.

Otro aspecto fundamental de esta actividad fue el hecho de que, a través de la elaboración de creaciones artísticas, los estudiantes lograron debatir y plantear sus puntos de vista frente a las diferentes situaciones planteadas, para establecer acuerdo sobre la temática abordada y plasmar a través de carteles, plegables y cuadros sus opiniones.

Algunas de las situaciones debatidas por los estudiantes se relacionaron con la importancia de saber cómo regulamos las emociones. Los participantes expresaron sus puntos de vista con frases como las siguientes: *“diciendo lo que piensan con base en sus emociones”, “defiendo mis ideas y escucho las razones de mis compañeros”, “cuando escucho y asumo la posición del otro”*

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que para los estudiantes la competencia argumentativa es importante porque facilita la regulación de las emociones. Echeverría (1996: 163, citado por Pérez 2006: 98) considera que en las relaciones humanas, lo importante es experimentar el “TU” como un realmente “TU”, lo que significa no pasar por alto sus planteamientos y escuchar lo que tiene que decirnos. Cuando los estudiantes escuchan, exponen y argumentan sus razones son capaces de experimentar la existencia del otro, como señala Echeverría, y experimentar un “TU”, como un verdadero “TU”.

Chaux (2004) considera que la habilidad de la escucha activa implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados. Para los estudiantes esta habilidad se ve reflejada cuando tratan de entender lo que el otro siente.

En las creaciones artísticas los estudiantes expresaron sus ideas y concepciones acerca de las habilidades emocionales y comunicativas, interactuaron y valoraron el impacto del proyecto en el grupo. El dibujo se convirtió en una forma de expresión artística con la que el grupo le dio rienda suelta a la imaginación, a las emociones y a los sentimientos, como bien se observa en las imágenes que aparecen al final de este informe.

En resumen, este último taller se convirtió en una herramienta para la fusión de técnicas de escucha activa, asertividad y argumentación, con ese proceso de regulación emocional que, de acuerdo con Caruso y Salovey (2005 citado por Abarca, 2003), que les permitirá adquirir la capacidad de controlar las emociones,

mantener aquellas que resulten agradables y evitar aquellas que resulten desagradables.

## 7 CONCLUSIONES

Este estudio constituye una prueba contundente de que desde la investigación, acción y participación se puede contribuir al fomento de esa formación integral que promulga la Ley 115 de 1994, y desde la cual la dimensión emocional aparece como un elemento indispensable para lograr ese *aprender a ser y ese aprender a convivir* de los que habla Delors (1996). Resultó evidente cómo, desde el enfoque de investigación sociocrítico, la comunidad investigativa logró ser la principal gestora de su transformación.

Rizo (2006) plantea la comunicación como un proceso social orientado hacia la vinculación con el otro, hacia el ponerse de acuerdo, hacia el establecimiento de vínculos con los otros. En este sentido, la implementación de competencias comunicativas como la asertividad, la escucha activa y la argumentación, permitió que el grupo estableciera vínculos sociales más fuertes y que, al decir de Delors (1996), *aprendiera a convivir*.

Dentro de los aspectos más relevantes de esta investigación destacaré, además del anterior, los siguientes: primero, que el fortalecimiento de la escucha activa como una competencia comunicativa que, de acuerdo con Chaux (2004), implica procesos de escucha, comprensión y reconocimiento del otro como un auténtico otro en la interacción, permitió que los jóvenes estudiantes establecieran relaciones cada vez más democráticas y más fundamentadas en el respeto por el otro.

El hecho de que en el proceso de acción se encuentren relatos como *“hay que escuchar la opinión del otro”* o *“yo escuche lo que decían mis compañeros”*, demuestra que el grupo comprendió que, de acuerdo con Pérez (2001), no puede haber escucha activa en un espacio en el que no se respetan las diferencias y no se valore la postura del otro. A través de la escucha activa los estudiantes lograron comprender: que sus compañeros tenían ideas interesantes que merecían ser discutidas, que para escuchar al otro debían disponerse física y psicológicamente, que el respeto por los turnos es una de las máximas de los procesos de escucha activa y que la escucha es un proceso fundamentado en el respeto y en el reconocimiento del otro como un auténtico otro.

La comprensión de todos los procesos implicados en la escucha activa, permitió que el grupo la concibiera como un mecanismo para comprender sus sentimientos y emociones y los de los otros. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la comprensión implica considerar de qué forma el conocimiento que un sujeto tiene de sus emociones y de las de los otros, le permite comprenderlas y establecer ciertas marcas, mediante de las cuales logra identificar ante qué tipo de emociones se encuentran y qué tratamiento requieren éstas.

Los estudiantes mostraron que comprenden que algunos sentimientos como la rabia, el rencor y el resentimiento necesitan un tratamiento especial que posibilite el desarrollo de relaciones pacíficas entre compañeros. Comprendieron que la evolución del sentimiento depende del tipo de tratamiento que reciba, y que la

escucha activa es uno de los tratamientos más eficaces para combatir sentimientos y emociones negativos.

Esto último se comprueba al observar que después de elaborar y desarrollar los talleres, en el grupo se escuchaban reflexiones del tipo *“Si escuchamos antes de hablar, no cogeremos rabia, ni actuaremos impulsivamente”*, *“Si escuchó al otro no cojo rabia ni me siento resentido”*, *“Cuando me escuchan me siento valorada y eso me hace sentir feliz”*, que evidencian en qué medida el conocimiento de la naturaleza de las emociones propias y las de los otros pudo influir en el tratamiento que éstas recibieron.

Segundo, que la asertividad como habilidad para expresar libremente las emociones, los sentimientos y las percepciones -sin necesidad de herir los sentimientos de los otros- logró convertirse en un mecanismo para que los estudiantes aprendieran a expresar libremente sus ideas, a aceptar a sus compañeros, a valorar las ideas de los otros, a respetarlos y a establecer relaciones dialógicas que facilitaron la resolución pacífica de los conflictos existentes en el grupo.

El que los estudiantes aprendieran a actuar asertivamente les permitió: primero, adoptar una postura mucho más reflexiva y crítica frente a emociones dominantes como la rabia. Segundo, lograr un mejor manejo y un mayor control de sus emociones propias y las de sus compañeros. Y, por último, distanciarse de aquellos estados emocionales negativos que afectaban las relaciones pacíficas entre compañeros.

El fortalecimiento de la asertividad posibilitó los procesos de regulación emocional. La regulación emocional consiste, según Mayer y Salovey (1997), en que, una vez identificadas y comprendidas las emociones, se logre desarrollar la capacidad de regularlas y encontrar la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre ellas y ser capaces de controlarlas. Por ello, a través de la asertividad el grupo logró establecer relaciones de apertura emocional, reflexión sobre las emociones, manejo de las emociones y control del estado emocional.

El grupo comprendió que, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), una de las mejores formas de regular las emociones es prolongar aquellas emociones que resultan más convenientes y manejar aquellas que no lo son. Con expresiones como *“Trato de no molestarme más”*, *“No debo de coger rabia fácilmente porque siempre me meto en problema”*, *“Como había peleado con mi tía me fui para que se me quitara la rabia”*, el grupo demostró ser capaz de regular aquellas emociones negativas que atentan contra su bienestar y comprometen el orden social.

Tercero, que la argumentación como medio fundamental para defender las ideas propias y para examinar de manera crítica las ideas de los otros, al decir de Camps y Dolz (1995:7), constituyó un mecanismo eficaz para que los estudiantes aprendieran a expresar de forma adecuada sus emociones y sentimientos, y permitió que todo el grupo entendiera y comprendiera que una idea argumentada está mucho más fundamentada, y, por ello, es mucho más seria que una que no lo está.

La argumentación permitió también que los estudiantes se llenaran de razones para facilitar emocionalmente su pensamiento. Comprendieron que era necesario controlar el pensamiento a fin de que éste desencadenara en unas acciones mucho más pertinentes al momento de resolver conflictos. Los estudiantes terminaron convenciéndose a sí mismos de que la mejor forma de comprender el valor de las disculpas en la resolución de las diferencias, es tratar de pensar que, en algunas ocasiones, el ofrecimiento de unas disculpas es el procedimiento más sensato.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), las emociones actúan sobre el modo en que se procesa la información. En este sentido, el planteamiento de posturas propias permitió que el grupo aprendiera a emplear sus emociones para facilitar su pensamiento y lograra una mayor estabilidad emocional. Estimular la toma de posturas y la sustentación del punto de vista propio permitió que en el grupo se gestaran relaciones interpersonales pacíficas.

En definitiva, los resultados logrados con este proyecto plantean la necesidad de darle continuidad a la propuesta. Lo que aquí se presenta es tan sólo un informe de lo que a futuro pretende hacer parte de la filosofía de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, y de todas aquellas instituciones de la región que decidan unirse al proyecto. Es necesario continuar el trabajo con estos adolescentes, a fin de darle continuidad a la formación integral que se propone desde la Ley General de Educación, y atender a los requerimientos de las comunidades educativas regionales y nacionales.



Con esta propuesta, la línea de investigación “Calidad de la educación y desarrollo humano” de la maestría en educación del SUE CARIBE, le apuesta desarrollo integral de los educandos, a través del fortalecimiento del *aprender a ser* y del *aprender a convivir*. Asimismo, plantea la importancia de hacer de la IAP una herramienta indispensable para lograr que las comunidades educativas identifiquen sus problemáticas y se involucren en procesos investigativos que las conviertan en agentes transformadores de sus propias realidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928>.

Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. *Contextos educativos*, 5, 273-288. Recuperado el 5 de julio del 2011, de [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat\\_anterior/ii\\_jornades/un\\_programa\\_de\\_educacion\\_emocional.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf).

Arenas, C., Chávez, J., Díaz, G., Diego, M., Dioses, A., García, C., et al. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 8 (2), 41- 55. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v08\\_n2/pdf/a04.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n2/pdf/a04.pdf)

Baron, R. (1997) Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social Intelligence. Ponencia presentada en la 105<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association. Chicago.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, (pp. 111-142). Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishers.

Barraca, J. & Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12 (2,3), 427-438. Recuperado el 3 de julio del 2011, de <http://sites.google.com/site/drjorgebarraca/publicaciones-articulos-de-psicologa-1>.

Belmonte, C. (2007). Emociones y Cerebro. *Revista Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. 101 (1), 59- 68. Recuperado el 15 de febrero en <http://www.rac.es/ficheros/doc/00472.pdf>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21(1), 7,43. Recuperado el 9 de abril de 2011, de [http://www.google.com.co/#hl=es&sclient=psy-ab&q=Zirkel+\(2000\)+se%C3%B1ala+como+uno+de+los+beneficios+que+reporta+el+estudio+de+la+IE+en+adolescentes](http://www.google.com.co/#hl=es&sclient=psy-ab&q=Zirkel+(2000)+se%C3%B1ala+como+uno+de+los+beneficios+que+reporta+el+estudio+de+la+IE+en+adolescentes)

Bisquerra, R. & Muñoz de Morales, H. (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. Recuperado el 7 de julio del 2011, de [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat\\_anterior/ii\\_jornades/un\\_programa\\_de\\_educacion\\_emocional.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf)

Boeck, K. & Martín, D. (2000). *Qué es inteligencia emocional*. Buenos Aires: Edaf y Albatros S.A.

Bogoya, D. (2000) *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bonalds, J. (2005). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Recuperado el 12 de enero del 2011, de <http://books.google.com.co/books?id=TzY9uOrGWq8C&printsec=frontcover&dq=el+trabajo+en+peque%C3%B1os+grupos+en+el+aula+joan+bonals&hl=es&ei=NnD>

Buela-Casal, G., Fernández-Ríos, L., & Carrasco, T. (1997). *Psicología preventiva*. Recuperado de abril de 2011, de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/03.MMAC\\_BIBLIOGRAFIA.pdf?sequence=4](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/03.MMAC_BIBLIOGRAFIA.pdf?sequence=4)

Camps, A, & Dolz, J. (1995). "Introducción: un desafío para la escuela actual". *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 5-9

Castellanos, B. (1998). La investigación acción en el contexto del paradigma sociocrítico. Centro de Estudios Educativos, ISPEJV. Recuperado el 5 de marzo de 2012 en [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/LA\\_INVESTIGACION\\_ACCION\\_EN\\_EL\\_CONTEXTO\\_DEL\\_PARADIGMA\\_SOCIOCRITICO.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/LA_INVESTIGACION_ACCION_EN_EL_CONTEXTO_DEL_PARADIGMA_SOCIOCRITICO.pdf)

Castellanos, C. & Tovar, M. (2004). "Asertividad: una herramienta para la formación profesional." Curso-taller. Recuperado el día 16 de febrero del 2011 en [http://www.utj.edu.mx/tutorias/archivos/manual\\_asertividad.pdf](http://www.utj.edu.mx/tutorias/archivos/manual_asertividad.pdf).

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Comp.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Cortés, G., Che, W. & Sosa, M. (2001). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 23 de septiembre del 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF>.

Cotrino, H., Echeverri, A., Galvis, P., Gómez, L., Peña, J. Rodríguez, D., et al. (2007). *La inteligencia emocional y relacional desde lenguajes artísticos*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

De Zubiría, M. (2007). Mil motivos y tres causas del suicidio juvenil. *Tesis psicológica*. 5 (63), 11-34. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArPdRed.jsp?Cve=139012670003>

Díaz, A. (1991). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: REI, Aique Grupo Editor.

Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.

Elías, M., Hunter, L & Kress, J. (2001). Emotional Intelligence and Education. En Ciarrochi, J., Forgas, J & Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (pp. 133-149). Philadelphia: Psychogy Press.

Elizondo, M. (1997). *Asertividad y escucha asertiva en el ámbito académico*. México: Editorial Trillas.

Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521,535.

Extremera, N. & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de [http://books.google.com/books?id=KOgHU6ETLcC&pg=PA99&dq=mayer+y+salovey&hl=es&ei=e4m1TZSMCMXBswaJjMHgDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=mayer%20y%20salovey&f=false](http://books.google.com/books?id=KOgHU6ETLcC&pg=PA99&dq=mayer+y+salovey&hl=es&ei=e4m1TZSMCMXBswaJjMHgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=mayer%20y%20salovey&f=false)

Fernández, P. & Ramos N. (2004). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A

Fernández, P. & Ramos, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6 (2). Recuperado el 15 de octubre de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremeda.html>.

Fernández Berrocal, P. & Ruiz Aranda, E. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 15, 6(2), 421-436. Recuperado el 3 de junio de 2011, de [http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/538/2/Art\\_15\\_256\\_spa.pdf](http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/538/2/Art_15_256_spa.pdf)

Ferreira, H. & Pedrazzi, B. (2007). *Teorías y enfoques psicopedagógicos del aprendizaje. aportes conceptuales básicos: El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Flórez, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43, 103-118. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.rieoei.org/RIE43A05.PDF>

Fonseca de Rosa & Prieto de Arizo (s.f). Las emociones y la retórica interpersonal desde los aportes de Platón y Aristóteles. *GT Comunicación, Cultura y Sociedad*. Recuperado el 10 de marzo de 2012, en: [http://www.invecom.org/eventos/2009/pdf/fonseca\\_r.pdf](http://www.invecom.org/eventos/2009/pdf/fonseca_r.pdf)

García, E. & Magaz, A. (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Madrid: CEPE.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H & Hatch, T. (1989) Multiple Intelligences Go to School. *Educational Researcher*, 18, 8.

Garned, H. (1998). *Inteligencia múltiples: la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., y Lizama L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia emocional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gamboa, V. (2007). *Estrategia pedagógica para contribuir a la educación del valor responsabilidad en estudiantes de Matemáticas I del Preuniversitario*. (Tesis Doctoral, Universidad de La Habana).

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Ediciones B. S. A.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina\\_garcia/practica\\_inte\\_emocional.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/practica_inte_emocional.pdf)

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125 - 135. Recuperado el 5 de marzo de 2011 en [http://www.cenit.cult.cu/sites/revista\\_islas/pdf/138\\_12\\_Alfredo.pdf](http://www.cenit.cult.cu/sites/revista_islas/pdf/138_12_Alfredo.pdf)

González Rodríguez, O. (2009). *Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes escenarios deportivos*. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperado de [http://www.emozioak.net/intranet/uploads/adjuntos/productos/289\\_2\\_TesisDoctoral I.E.ydeporte.pdf](http://www.emozioak.net/intranet/uploads/adjuntos/productos/289_2_TesisDoctoral I.E.ydeporte.pdf) <http://emotional.intelligence.uma.es/nosotros.htm>. [Consulta: 3 de julio de 2011]



Hurtado, R (2000). *La argumentación en la escuela primaria*. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de <http://www.palabrario.com/descargas/Argumentacion.pdf>

Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Forensis 2009. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. Bogotá: Diseñum trement. Recuperado de [http://www.buscandoanimo.org/Descargas/10\\_Que\\_ha\\_pasado\\_con\\_el\\_suicidio.pdf](http://www.buscandoanimo.org/Descargas/10_Que_ha_pasado_con_el_suicidio.pdf)

Kasuga, L., Gutiérrez C., (2000). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. 3 Ed. Grupo. Ciudad de México: Editorial Tomo S.A. de C.V.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: editorial Planeta S.A.

Ley general de Educación (115). (1994). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Maya, A. & Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia emocional y educativa: Una necesidad humana Curricular y práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Mayer, J. & Salovey P. (1990). Emotional intelligence. Imagination. *Cognition and personality*, 9, 185,211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey J & Stuyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence. *Educational implicaciones* (pp. 3-34). Nueva York: Basic books.

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf)

Martínez-Freire, P. (2007). La importancia del conocimiento. Filosofía y ciencias cognitivas. *Praxis, Revista de Psicología*, 18, 173-183. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de [http://www.praxis.udp.cl/pdf/18/Praxis\\_18-09.pdf](http://www.praxis.udp.cl/pdf/18/Praxis_18-09.pdf)

Massot, I; Dorio, I. I Sabariego Marta. (2004). *Estrategias de recogida de la información*. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Mestre, J. (2002). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la bahía de Cádiz*. (Tesis doctoral, Universidad Cádiz) Recuperado de [rica+de+una+escala+para+medir+la+in:95273](#)

Millán Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid: Rialp.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación, Política social y deporte. (2008). *Educación Emocional y Convivencia en la escuela*. España: Secretaría general técnica.

Ministerio de la Protección Social (2005). *Estudio Nacional de salud mental, Colombia 2003*. Recuperado el 2 de Febrero del 2011 en <http://www.minproteccionsocial.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/ESTUDIO%20NACIONAL%20DE%20SALUD%20MENTAL%20EN%20COLOMBIA.pdf>

Mora, J & Martin, M. (1997). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 12(34). Recuperado el 30 de abril de 2012, en <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.htm>

Moreno Balam, M. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán). Recuperada de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/09/Moreno-Maria-MOCE2011-Resumen.pdf>

Moreno, P. (1987). *Persona, acción y hábitos: Elementos para una educación personalizada*. (Tesis Doctoral, Universidad de Navarra).

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Muñoz de Morales, M. (2005). *Cultura y Comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. España: Editorial Fundamentos.

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*, 54, (19,3), 115-136. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126759>

O'Brien, M. & Weissberg, R. (2004). What work in school – based social and emotional learning programs for positive youth develop. *The annals of the American Academy of political and social Science*, 591, 86, 97.

Ortiz de Maschwitz, E. (2000). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 2 (2-3). Recuperado el 30 de abril de 2012, en <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>

Pena, M. & Lozano, S. (1998). El desarrollo de la inteligencia emocional en la educación infantil. *V congreso internacional Educación y Sociedad*.

Pérez, B. Gutiérrez, M. García, A & Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos: un análisis funcional*. Madrid: Pearson educación S. A

Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Instituto María Cano.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, París. Delachauxet Niestlé.

Pitalua, E. & Regino, Y. (2009). *Estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las manifestaciones del liderazgo en el ámbito de la inteligencia emocional, un estudio de caso*. (Tesis de maestría, Universidad de Córdoba). Recuperado el 15 de enero del 2010 en <http://www.edunexos.edu.co/portal/index.php>.

Riart, J & Soler, M. (2004) *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Recurso basado en el programa CIEP*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*, 33, 45-62.

Robles, A (2002) *La inteligencia emocional en el aula de inglés*. Sevilla: Mergablum.

Rodríguez, E. & Larios de Rodríguez, E. (2004). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a las teorías de los campos conceptuales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rosales, J & Ojalvo, V. (2009). La educación de la solidaridad en Preuniversitarios Mexicanos: Antecedentes y fundamentos teóricos - metodológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, (2), 3 -11. Recuperado el 17 de Julio de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2845Rosales.pdf>

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de <http://books.google.com.co/books?id=WdaAt6ogAykC&pg=PA165&#v=onepage&q&f=false>

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Nueva York: Barnes & Noble.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.

Skinner, B. (1948). *Walden Two*. Indianapolis: Hackett Publishing Compañy, Inc.

Sosa, M. (2008). *Escala autoinformada de inteligencia emocional*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado el 22 de febrero de 2011, de <http://eprints.ucm.es/8685/1/T30581.pdf>.

Steiner, C. & Perry, P. (1998). *La Educación Emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Sternberg, R.J. (1985). *Inteligencia humana I*. Barcelona: Paidós.

Suárez, I. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14, 76-95. Recuperado el 3 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892005>

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. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

Thagard, P. (2008). *Mente, introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Katz Editores.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tobar, J. El papel de las emociones y de la razón en el juicio moral. *Revista de estudiantes de filosofía*, 21. Recuperado el 3 de mayo de 2011 de <http://www.saga.unal.edu.co/etexts/PDF/saga17/Tovar.pdf>

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones

Tortosa, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. Madrid: McGraw-Hill

Trilla, J.; Cano, E.; Carretero, M.; Escofet, A.; Fairstein, G.; Fernández, J.; González, J.; Gros, B.; Imernón, F.; Lorenzo, N.; Muset, M.; Pla, M.; Rodríguez, J.; Solá, P.; Tort, A.; Vila, I. (2007) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Graó

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). Declaración de la Habana-Cuba. Recuperado el 4 de Septiembre de 2010 en sitio: <http://www.systac.cl/archivospsp/habana.pdf>.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4(002). Recuperado el 30 de abril de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41040202.pdf>

Vygotsky, L. (2004). *Teorías de las emociones. Estudio histórico y psicológico*. Recuperado de [http://books.google.com.co/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=frontcover&dq=Vygotsky,+L.+\(2004\).+Teor%C3%ADas+de+las+emociones.+Estudio+hist%C3%B](http://books.google.com.co/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=frontcover&dq=Vygotsky,+L.+(2004).+Teor%C3%ADas+de+las+emociones.+Estudio+hist%C3%B)



3rico+y+psicol%C3%B3gico.+Espa%C3%B1a:+Akal.+S.A+Editores.&hl=es&sa=X  
&ei=ZgZUT7jWFYTSsgb5hPjYCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Weschler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*.  
Baltimore, MD: William y Wilkins.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of  
Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional  
Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home,  
School, and in the Workplace*(pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.