



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS PADRES DE
FAMILIA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JOSUE ISRAEL GARRIDO PAULIN

ASESORA:

DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO



FES Aragón

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi Dios, quien ha hecho posible la culminación del presente trabajo; sin duda, Él me dio la facultad y la perseverancia para poder terminarlo.

A mi Papá, mi Mamá y mis hermanos Miguel, Fernanda y Anthony. Quienes con su apoyo, su amor y su presencia me impulsaban día con día.

A la Dra. María Teresa Barrón Tirado, al Lic. Alfredo Romero, y al C. Arturo Galán quienes con sus consejos e intervenciones favorecieron el desarrollo y construcción de la presente investigación.

A los compañeros y Prestadores del Servicio Social del Programa de Atención Psicopedagógica quienes con su palabras de aliento me inspiraban para continuar.

A mis amigos Sandra, Axel, Uriel, Hanna, Noemi, Juano y Jasive quienes permitieron que mi transcurso por la carrera estuviera lleno de grandes experiencias y logros.

A la UNAM y a todos y cada uno de los Profesores quienes en su momento me brindaron nuevas ideas, conocimiento y soporte. En especial a la Mtra. Angélica Nallely Téllez Fuentes.

Índice

Índice	3
Introducción	4
Capítulo 1 : El Informe Delors y Educación Emocional.	6
1.1. Educación Emocional	13
1.1.1. Enfoques de la Educación Emocional	13
1.1.2. Caracterización de la Educación Emocional	31
1.1.3. La Educación Emocional en América Latina	50
1.2. Inteligencia Emocional	55
1.2.1. Perspectivas de la Inteligencia Emocional	61
1.2.2. Caracterización de la Inteligencia Emocional	66
1.2.3. La Inteligencia Emocional en Educación	76
1.3. Informe Delors: Su valor para la Educación Integral	87
1.3.1. Los Pilares Fundamentales	88
1.3.2. Pilares Fundamentales aplicados a la Educación Emocional	101
1.4. Paradigma Humanista: Educar para la Vida	109
1.4.1. Caracterización del Humanismo	112
1.4.2. Humanismo y sus implicaciones Educativas	117
1.4.3. Aplicación del Humanismo al contexto educativo	122
1.5. La Educación Emocional y la Discapacidad Intelectual.	131
Capítulo 2 : Contexto del Programa de Atención Psicopedagógica	143
2.1. Reseña del Programa de Atención Psicopedagógica	148
2.2. Contexto actual del Programa de Atención Psicopedagógica	154
Capítulo 3 : ¿Cómo valorar la Educación Emocional de los padres?	164
3.1. Fases	167
3.2. Desarrollo	168
3.2.1. Entrevista semi-estructurada	177
3.2.2. Categorías	183
Capítulo 4 : Interpretación de Datos	186
Conclusiones	225
Referencias	239
Anexos	243
Entrevista-semiestructura:	243
Cuestionario:	244

Introducción

El siglo XXI ha tenido importantes avances en la comprensión de la utilidad de la Educación Emocional en los contextos con los que interactúa el individuo, entre los que se destacan el familiar, el educativo y el social, ya que las habilidades que ofrece pueden aplicarse a múltiples situaciones cotidianas. La presente investigación ubicada dentro de los dos primeros contextos busca presentar cómo es que la Educación Emocional que poseen los padres de familia repercute en sus hijos a tal grado que aspectos como la personalidad pueden ser condicionados por su desempeño en este rubro.

La distribución de este escrito está delimitada por cuatro capítulos, el primero trata de las generalidades de la Educación Emocional a lo largo de los años; este cuenta con cuatro subcapítulos: “Educación Emocional” donde se presenta su historia, su construcción realizada a partir de diversas teorías, sus enfoques y relevancia en la educación, el apoyo que ha recibido desde autores reconocidos, además de su caracterización en los contextos, también se consideró significativo agregar un pequeño acercamiento a algunos países de Latinoamérica que la han adoptado dentro de su sistema educativo.

Los subcapítulos “Inteligencia Emocional”, “Informe Delors: Su valor para la Educación Integral” y “Paradigma humanista: Educar para la vida” tienen como propósito explicar a fondo el valor que poseen para la Educación Emocional, ya que a partir de ellos fue posible la construcción y el desarrollo de la Educación Emocional, además de que son características en los propósitos que persigue la educación en cuestión. Aquí se hace un acercamiento a aspectos relacionados con su historia, explicación de conceptos fundamentales para estas teorías, además de su significación en el campo de la Educación Emocional.

El capítulo dos está enfocado al contexto del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), ya que éste es el lugar donde se llevó a cabo la investigación. Dentro de éste, en distintos subtítulos, se recuperan datos relacionados con los antecedentes del programa, la trascendencia que ha tenido para la población circundante de la FES Aragón, los reconocimientos que ha recibido, sus objetivos y las funciones que desempeñan los prestadores de servicio social.

En el último subtítulo se definen puntos importantes sobre la situación actual del PAP, tales como la definición de las distintas áreas que se toman en cuenta para detectar problemas

que tengan los solicitantes de la atención, esto último es fundamental para comprender cómo fue que surgió la idea de realizar esta investigación; así como la población que compone al Programa, ya que a partir de ella se seleccionaron los distintos sujetos para dar inicio a la investigación.

El capítulo tres se trabaja la metodología seguida para evaluar la Educación Emocional que poseen los padres con niños con discapacidad intelectual, así como la revisión de aspectos conceptuales relativos el enfoque utilizado, los objetivos, el método empleado para la interpretación de los datos y la explicación de cómo se entienden éstos. Dentro de los dos subtítulos que lo componen, se examinan las fases de la investigación y la descripción sobre los instrumentos utilizados, los cuales incluyen entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, entre otros. Además de la construcción de las categorías para la agrupación de los datos obtenidos, para su posterior interpretación.

El capítulo cuatro muestra el análisis de resultados a partir de la información recopilada durante la realización de las entrevistas, su interpretación y su relación con el estado del arte presentado en este trabajo. Como segundo punto se decidió elaborar una serie de rúbricas que, al tomar en cuenta la interpretación del primer momento, tienen como propósito identificar el nivel que poseen los padres de familia entrevistados en las microcompetencia del modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b), por último se procede a realizar un análisis que contempla tanto la interpretación como las rúbricas.

El rubro siguiente refiere a las conclusiones elaboradas durante la construcción y culminación de la presente investigación.

Al final se encuentran los Anexos donde se muestran los instrumentos aplicados.

Capítulo 1 : El Informe Delors y Educación Emocional.

La Educación Integral es una de las principales preocupaciones de nuestra actualidad educativa, debido a que se busca desarrollar “todas las dimensiones del individuo”, como lo menciona Vivas (2003). Para esto, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han mostrado su inquietud por crear propuestas a nivel curricular que puedan ser candidatas para ocupar dicho lugar. Esto surge de las múltiples necesidades que la sociedad presenta en sus diversos sectores e instituciones, tal como puede ser la escuela, el trabajo o la familia. Tales problemáticas pueden abarcar el abandono escolar, el consumo de productos dañinos a la salud, embarazos no deseados, entre otras, pero es preciso señalar que todas, al momento en que se presentan, impactan directamente a otros sectores, lo cual complica su tratamiento.

Además de la erradicación de las problemáticas vigentes, también es crucial mencionar que se busca a través de la educación lograr objetivos que plantean alcanzar ideales como la paz y la justicia. Es por ello que en varias ocasiones se ha expresado que ésta puede brindar tanto soluciones como medidas de prevención a varios problemas que aquejan a la sociedad, y al mismo tiempo proveer de herramientas útiles a la población. Es aquí donde organismos internacionales, como los antes enunciados, buscan a través de la Educación Integral acabar, o al menos, disminuir éstas problemáticas. Ejemplo de esto, lo encontramos en el Informe Delors de la UNESCO, donde se nos dice que:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar a los ideales de paz, libertad y justicia social... la función esencial de la educación... [es] el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso... sino como una vía... al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder a la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Delors, 1996, p. 13)

Éste punto presenta una idea importante, “la educación no dará la solución a todos los problemas”, e incluso debe de considerarse que aquellos que pueda corregir, no pueden

solventarlos de inmediato, sino que debe disponer de tiempo necesario, así como de trabajo en conjunto, para tratarlos desde su base y así resolverlos. Pero, lo que es cierto es que, al menos en el transcurso a la solución, aparecen áreas de oportunidad donde se desarrollan tanto valores como normas de convivencia que permiten intervenir en la sociedad para posteriormente erradicar esas problemáticas. El Informe Delors muestra un papel imprescindible en la comprensión de la realidad para una Educación Integral, ya que en su momento fue escrito para: “suscitar en cada país y en la comunidad internacional un debate que... [Es] fundamental sobre el futuro de la educación...” (Delors, 1996, p. 10).

Tanto el futuro de la educación como el paradigma de la misma deben de ser cuidadosamente diseñados para que respondan a las necesidades de cada sociedad, por supuesto el Informe Delors, nos enuncia que ante la mundialización, hemos dejado de ser “locales” para ser colaboradores de la “aldea planetaria”, pero a pesar de esto, cada sociedad tiene el derecho de preparar y seleccionar minuciosamente la educación que se le brinde a su población. Esto con el fin de que se le atribuya aspectos culturales y morales propios de cada sociedad y al mismo tiempo, acople, si es pertinente, algunas de las recomendaciones que hace el informe, ya que de ésta manera se busca no solo resolver los problemas locales, sino también algunos de los que aquejan a la comunidad internacional, para tener como resultado un paso más al progreso.

Además, como lo dice el Informe Delors, si el objetivo es que las sociedades progresen, se necesita que las mismas se comiencen a cuestionar, tanto desde el individuo como desde las instituciones debido a que tienen un papel primordial desde el actuar, así como en la toma de decisiones que han aplicado cada uno de los agentes coparticipes de la sociedad. Con esta idea, y con el fin de empezar por cuestionarse, encontramos la siguiente pregunta: “¿cómo aprender a vivir juntos en la <<aldea planetaria>> si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la religión, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Delors, 1996, p. 16).

Si se realiza éste ejercicio de reflexión propuesto por la pregunta anterior, desde el sujeto, da como resultado que el actuar y el carácter del individuo tienen un papel fundamental al momento de convivir en la sociedad. Al seguir con ésta reflexión, encontramos que: “En esencia, toda la base de nuestro comportamiento está en la emoción, pues son las emociones que sentimos o que deseamos sentir las que nos ‘mueven’ a actuar en un sentido o en otro.” (Pérez y Pena,

2011, p. 35). Las cuales en la mayoría de las ocasiones, no son las más convenientes al momento de desenvolverse ante una situación que exige reaccionar de manera racional y directa. Esto pone en evidencia que el carácter del que goce el individuo promedio, junto con el comportamiento que presente, más aquellas emociones que predominen en él, marcan el éxito que tiene al relacionarse con sus semejantes y condiciona en gran manera aspectos como la convivencia.

Lo que es cierto, desde el sentido común, se piensa que las pautas de comportamiento son desarrolladas por el individuo de manera casi automática al utilizar el paso del tiempo como principal formador, lo cual puede ser un error catastrófico si se toma en cuenta el “ensayo y error” en una sociedad que cada vez más demanda resultados inmediatos y certeros. Desde aquí, se pueden observar dos particularidades, la educación del comportamiento emocional – racional del individuo y el sentido común emanado de la sociedad, ambos son clave para alcanzar los objetivos de la educación, recuperados por el Informe Delors; pero para que éstos puedan volverse realidad, primero debe desarrollarse una Inteligencia Emocional en los sujetos para que problemas de índole emocional sean disminuidos y, desde la sociedad, empezar por mostrarle a la misma que muchas de las problemáticas son producidas por un desconocimiento del contexto inmediato de los sujetos que la componen.

Para vislumbrar parte del contexto hay que conocer:

La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. (Delors, 1996, p. 16)

Con lo anterior se muestra una clara preocupación en la pronta respuesta a los problemas más inmediatos del contexto del sujeto, los cuales sin lugar a dudas deben ser resueltos cuanto antes, pero no deben de olvidarse aquellos que no se consideren en el momento, ya que si sucede esto último, pueden volverse graves. Si estas problemáticas penetran e imperan dentro del contexto educativo, pueden agravar la situación futura al no ser catalogadas como asuntos concernientes a la educación. Por si fuera poco, encontramos que la mirada de lo efímero, reina sobre y en la mirada de los individuos, la cual también puede impactar a la mirada de la

educación, lo que complica aún más la situación; es menester decir que esto puede suceder en cualquier momento.

Si retomamos los problemas que impactan a los diversos contextos, relacionados con la sociedad, junto con las pautas de comportamiento y las emociones predominantes del sujeto, es imprescindible considerar que deben:

Revalorizar[se] los aspectos éticos y culturales de la educación [y de la sociedad], y para ello [es necesario] dar a cada uno [de los sujetos] los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica. (Delors, 1996, p. 19)

Pero al igual que los problemas exteriores al individuo son importantes, de igual o mayor manera lo son también aquellos que convergen dentro de su mente. Si se realiza este viaje al interior para comprenderse a sí mismo, puede encontrarse todo un conjunto de cuestiones a tratar como las emocionales, las sentimentales y racionales que condicionan en gran manera tanto el actuar como el pensar del ser humano donde sus pasiones e ideas moldean su interior. Es en éste lugar donde la Educación Emocional debe tener especial protagonismo, pues su utilidad al emplear a la Inteligencia Emocional ofrece un camino para comprenderse a sí mismo desde las emociones. Por supuesto, esta educación brinda una serie de puntos que abren la posibilidad para comprender a los otros en los diferentes contextos que conforman la sociedad, que van desde lo familiar, escolar e incluso el profesional.

Con la Educación Emocional, se muestra ahora un panorama donde lo educativo y familiar ya no está dominado por el solo uso de la razón, sino que ahora se ofrece un cambio en el paradigma social y educativo que abriga a las emociones, ante esto:

Surge una obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.” (Delors, 1996, p. 21).

Por supuesto, la Educación Emocional, en cierta manera, apoya lo que el Informe Delors enuncia, ya que brinda elementos que propician el comprenderse a sí mismo y al otro en el mundo, además de que plantea que la utilización de las emociones, educadas desde casa y desde la escuela, ofrece una salida oportuna a algunos de los problemas que aquejan a la sociedad, esto gracias a la raíz emocional que poseen algunos de estos problemas. Un ejemplo de esto, puede ser el consumo de productos dañinos a la salud, mayoritariamente, esta acción tiene como fin evadir episodios dolorosos y negativos del pasado, pues al utilizarlos crean sensaciones de placer que ayudan a eludir ciertas emociones. Pérez y Pena (2011, p. 35) explican que casi siempre se busca y añora el placer mientras que se trata de evitar el dolor a toda costa. Por ello, si se enseñara cómo dominar las emociones y de qué manera controlarlas por medio de la Inteligencia Emocional, se encuentra que aquellos problemas que tuvieran su raíz como en el ejemplo anterior, pueden ser fácilmente erradicados.

El aspecto primordial de la utilización del Informe Delors y de la Educación Emocional radica en atender a las necesidades del presente, pues ambas ofrecen recomendaciones y herramientas para ayudar, desde la educación del individuo, a las diferentes sociedades. Por tanto, al revisar cada una, se recuperan los siguientes puntos esenciales: los pilares básicos (aquí se refieren como fundamentales) “aprender a ser, aprender hacer, aprender a vivir y aprender a conocer”, por parte del Informe Delors, ya que con ellos se intenta abarcar y englobar diversos aspectos de la vida de un ser humano para ser focalizados dentro de su formación; y por otro lado, la Educación Emocional engloba a la Inteligencia Emocional, la cual propone ciertas técnicas, herramientas, entre otras que ofrecen mejor y mayor conocimiento, al igual que control, sobre las emociones, sentimientos y pasiones para ser utilizadas en beneficio del individuo.

Todo lo anterior para ofrecer una formación que considere todas las dimensiones del ser humano. Éste concepto, “Formación”, debe ser entendido desde el término alemán *Bildung* que: “designa tanto la formación corporal como la espiritual... [A fin de]... *Acuñar una imagen en el alma*” (Sánchez, 2002, p. 16). La cual está relacionada al desarrollo holístico del individuo, ya que su objetivo principal es la conformación de diversos ideales que le favorezcan consolidarse como persona. En lo particular, el concepto está relacionado a la Educación Integral, pues ambas tienen la intención de interiorizar conocimientos para desarrollar habilidades que permitan desenvolverse de manera crítica, reflexiva y consciente dentro de lo social y personal.

Por otra parte, tanto los pilares del Informe Delors como la Inteligencia Emocional están relacionados, pues: “El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la Educación Emocional.” (Vivas, 2003, p. 4). Debido a que ambas persiguen objetivos similares. Al mismo tiempo, las dos brindan un marco de acción, junto con apoyo teórico y práctico, que permiten desarrollar una propuesta para una Educación Integral.

Asimismo, es destacable el hecho que, debido a la búsqueda de una Educación Integral, provocó un cambio en de paradigma, ante esto la Educación Emocional tiene un protagonismo enorme, ya que esta no queda relegada a un segundo plano, debido a que su utilidad e importancia dentro del individuo pueden ser aprovecharlos desde y para su actuar cotidiano. Si dentro de las escuelas, al igual que en otras instituciones se brindara una Educación Emocional, la calidad de vida de la gente mejoraría significativamente, gracias al reconocimiento y el manejo adecuado de las emociones. Por consiguiente, puede traer beneficios significativos en la sociedad: tales como el manejo efectivo de las emociones o el uso de la percepción emocional para entablar relaciones interpersonales sólidas.

De esta manera, es importante señalar que el ser humano nunca deja de aprender, tampoco deja de ser educado, continuamente está en un proceso de aprendizaje intelectual y emocional, por tanto:

El concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors, 1996, p. 20)

Por ello, se entiende que la Educación Integral es una educación permanente y para la vida, la cual debe atender a todas las dimensiones del individuo, lo que le otorga las herramientas necesarias para que éste pueda desarrollar todas sus facultades y, al mismo tiempo, disfrutar de éste proceso.

Ello implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. Por otro lado, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo. (Vivas, 2003, p. 2)

Sin embargo, para que esto se lleve a cabo, la Educación Integral no debe de quedar encomendada solo a la escuela, sino que aquellas instituciones como la familia y el trabajo deben de emplearla. Sobre todo la familia, al ser la primera institución donde el ser humano se desarrolla, ésta tiene un papel vital para empezar por crear en sus miembros más jóvenes los cimientos de una Educación Integral, al educar inicialmente lo emocional.

“Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.” (Delors, 1996, p. 23). Ante los retos de nuestro presente se busca atender todas las dimensiones del ser humano, por tanto la Educación Integral, apoyada con los pilares que propone el Informe Delors junto con la Educación Emocional puede responder aquello que la sociedad requiere, por supuesto pasar el conocimiento vigente a las siguientes generaciones con el fin de seguir en la difícil tarea de entender nuestro lugar en este mundo no se olvida, así como comprendernos a sí mismos y a los otros, de esta manera se puede cumplir el objetivo de llegar al progreso como una comunidad global.

Aunque la tarea de construir una Educación Integral apoyada por las dos propuestas anteriores no es tarea fácil, primeramente y para los fines que nos atañe en este documento, es necesario profundizar qué es la Educación Emocional y los pilares del Informe Delors, junto con otros conceptos, además de realizar un acercamiento al marco de acción que manejan, esto con el fin de comprender el protagonismo que tienen tanto los contextos como las instituciones en el desarrollo de ésta educación, debido a su protagonismo dentro del individuo.

1.1. Educación Emocional

Para comenzar, las fuentes de información relativas a la Educación e Inteligencia Emocional son numerosas, esto puede parecer benéfico, sin embargo muchas de las investigaciones y libros que se han publicado, carecen tanto de valor científico como de rigor teórico, lo que reduce considerablemente la información verificada, certificada, evaluada y aprobada sobre esta temática. Por lo anterior se ha optado por elegir aquellas fuentes realizadas desde alguna universidad o institución reconocida.

Anteriormente, se revisaron de manera muy breve algunos puntos fundamentales de la Educación Emocional, sin embargo es propicio profundizar para comprenderla, para ello se examinan los enfoques que predominan en ésta educación donde pueden revisarse aspectos como su historia, su conceptualización y sus objetivos, ya que esto permite aproximarse a su integración dentro de la vida cotidiana y escolar.

Por otra parte, la caracterización de éste tipo de educación también se revisa, pues aquí radican aspectos relacionados tanto a los contextos como a diversos conceptos esenciales. Posteriormente, se recuperan algunos ejemplos (sobre todo de América Latina) donde la Educación Emocional ya es una realidad, debido a que ha sido aprobada en diferentes escuelas, gobiernos y países del mundo debido a los beneficios que ofrece.

1.1.1. Enfoques de la Educación Emocional

El primer punto a revisar atañe a la historia. Aquí los trabajos que ha realizado Bisquerra (2009^a) destacan por ser de los más relevantes, en uno de ellos, enuncia lo siguiente:

Con los datos aportados [el autor hace alusión a los congresos e investigaciones realizadas en distintas partes de España] se puede comprobar como la Educación Emocional, que era prácticamente inexistente a finales de los años noventa... hacia mediados de los 2000 ha experimentado una auténtica explosión editorial, que refleja un interés y una práctica real. A partir de la segunda mitad de la primera década de los 2000,

la explosión editorial sobre el tema impide poder ser exhaustivos. Esto es una manifestación de lo que se puede denominar la “revolución emocional”. (p. 410)

Se puede vislumbrar que ésta es relativamente reciente con apenas tres décadas de existencia, aún falta tiempo para crear una sólida teoría que unifique la mayoría de los trabajos aprobados en el mundo, pero esto no se ha visto como un impedimento que detenga los esfuerzos de investigadores para colocar a la Educación Emocional como una alternativa que ayude a la educación del mañana.

Hay que tener en claro que su aparición parte del año de 1997 con los avances de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey donde se reconoció que las emociones tienen un gran protagonismo en el actuar humano; esto impactó en gran manera a la concepción de la educación, ya que generó un cambio en el paradigma, ahora se busca educar no solo lo cognitivo sino también lo emocional, esto dio como resultado la Educación Emocional. Para la siguiente década, el mundo pudo conocer más de cerca qué es la Inteligencia y la Educación Emocional, además de saber cómo podía ayudar a la comunidad internacional debido al rápido intercambio informático. Para la tercera década, puede decirse que es un concepto que ha tenido gran aceptación en diversas instituciones educativas como un concepto y modelo educativo de vanguardia.

Desde finales de los 90's, aparecieron diversos investigadores alrededor del mundo que, preocupados por el desarrollo de esta temática, teorizaron y brindaron información para el uso de este nuevo conocimiento. Dentro de los diversos grupos multidisciplinarios de investigadores que se han dado la tarea de edificar el marco teórico en el que se mueve la Educación Emocional, tienen un papel crucial Bisquerra y Fernández-Berrocal, ambos autores españoles, quienes actualmente han desarrollado modelos de Educación Emocional innovadores; a partir de ello, estos autores junto con muchos otros han construido planes y programas de estudio que son aplicados o retomados en algunas de las universidades más prestigiosas del mundo para que aquellos estudiantes que decidan formarse y especializarse en esta temática puedan hacerlo de manera satisfactoria.

Respectivamente, Bisquerra (2009^a), refiere que las universidades de Málaga, Barcelona, Madrid, entre otras, han decidido crear espacios destinados a la investigación directa de las

emociones y de la Inteligencia Emocional junto con otras temáticas relacionadas. Los avances obtenidos han brindado la oportunidad de introducir en algunos planes de estudio del magisterio de ese país la implementación de ciertas unidades de conocimientos enfocadas en conocer, comprender y desarrollar ésta temática dentro del profesorado, las cuales han logrado, con gran éxito, constituir una formación sólida y concreta en materia emocional, con ello se demuestra la gran aceptación que ha recibido en el país Vasco la enseñanza de lo emocional.

Es significativo agregar que la Educación Emocional, aunque es un tipo de educación reciente, lo es al categorizarla como tal, ya que antes de la década de los 90's, puede decirse que ya existían algunos ejemplos que pueden reconocerse como precursores de este tipo de educación, ante esto:

No podemos pensar que la Educación Emocional es una innovación que ha salido *ex nihilo*, a caballo del cambio de siglo. Hay muchos antecedentes que hay que tener presentes... desde siempre ha habido educadores que han considerado las emociones como importantes en el desarrollo personal y, de alguna forma, han hecho Educación Emocional aunque no hayan utilizado esa expresión. (Bisquerra, 2009a, p. 407)

Prueba de ello se puede encontrar en grandes pedagogos o filósofos que en su tiempo expresaron que educar con amor y afecto, mejoraba en gran manera el desarrollo educativo de los infantes, tales son los casos de Pestalozzi, Rousseau, Freire, entre muchos otros; aunque algunos de estos autores pertenecen a una tradición o modelo diferente, tienen en común la implementación de una educación que busca cultivar a sus estudiantes desde y para la vida al tratar de abarcar otras dimensiones además de la educativa, pues consideraban que tanto lo emocional y lo cognitivo, partes fundamentales de la mente, son imprescindibles para que el ser humano pueda formarse de manera holística. A partir de este punto, es preciso señalar que algunos de estos educadores, fundaron sus ideas de educación desde una dimensión afectiva, la cual puede diferir de la educación del afecto, esta última es la que se entiende como Educación Emocional.

Al respecto Bisquerra refiere lo siguiente:

La Educación Emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o *educación afectiva* se ha entendido

como educar... [al poner] afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de *educar el afecto*, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. (Citado por Vivas, 2003, p. 3)

De esta manera, mientras una dicta de qué manera ha de educársele, la otra está encaminada a educar la parte afectiva del sujeto. Al momento de aclarar que la educación del afecto es diferente a la educación afectiva es donde empieza la Educación Emocional, por ello es pertinente esclarecer que ésta busca educar tanto las emociones, los sentimientos y el afecto. Por consiguiente, ambas educaciones están ligadas, no están separadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, por el hecho de estar relacionadas, esto no quiere decir que se deba poner mayor énfasis en alguna de ellas, sino que ambas deben de estar en un punto medio, esto con el fin de cumplir con el propósito de lograr educar de manera holística, al tratar de atender la mayor cantidad de dimensiones del estudiantado.

La educación afectiva y del afecto, lleva a considerar la conceptualización de la Educación Emocional, ya que al conocer su concepto se entenderán de mejor manera los objetivos que busca cumplir dentro de los contextos que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida. Sin embargo, para cumplir dicho propósito, se señala que dentro de la bibliográfica especializada, se puede encontrar una variedad enorme de conceptualizaciones, algunas priorizan aspectos de alguno de los contextos que más adelante se analizarán, es por ello que se ha decidido utilizar dos como eje principal: la primera de ellas nos dice que puede ser vista: “como el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la Inteligencia Emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales.” (Perez y Pena, 2011, 32).

Y por otro lado, Vivas (2003) nos dice que es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo... [lo que constituye] ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la

vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 2)

Con ambas conceptualizaciones, se puede denotar que el uso de la Educación Emocional tiene especial protagonismo dentro de la escuela debido a su utilidad. Mientras la primera conceptualización está más enfocada al aspecto curricular donde se busca no solo desarrollar, sino también crear y estimular a la Inteligencia Emocional del cuerpo estudiantil a través de competencias emocionales, la otra nos dice que acuña un proceso educativo de carácter continuo, complemento indispensable para desarrollar y desenvolver las dimensiones del sujeto que involucra como punto de partida lo emocional, esto con el fin de proveerle un repertorio de habilidades y competencias emocionales que le ofrezcan ayuda para enfrentarse a las problemáticas de la vida diaria.

Las conceptualizaciones antes retomadas generan dos consideraciones, la primera tiene que ver con el uso de las “competencia emocionales” dentro de la Educación Emocional y la segunda con los enfoques que se le atribuyen a la Educación Emocional. El concepto de “competencias emocionales” es bastante vasto, por ello debe de explicarse desde qué es una competencia, Bisquerra (2009^b) refiere que el término “competencia” abarca: “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007)” (Como se citó en la p. 143). Esto debido a que las competencias involucran tanto saberes, saber–hacer, saber–estar y saber–ser, por ello este término es empleado en diversos modelos educativos debido a que dicho concepto ofrece flexibilidad, pueden aplicarse de manera individual y general, además de que una competencia puede desarrollarse y modelarse a lo largo del tiempo.

Dentro de las competencias, existen dos categorías, las “competencias específicas técnico–profesionales” y las “competencias genéricas o transversales”, las primeras: “se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. [Mientras que las segundas] Incluyen aspectos generales como dominio de idiomas... y un amplio bloque de competencias sociopersonales...” (Bisquerra, 2009^b, p. 144). Aunque las primeras competencias son específicas para un campo del saber o para una profesión precisa que se adquieren al estudiar dichos, las segundas atraviesan

aspectos intelectuales, laborales y sociales, pues se emplean en cada relación que se entable o en cada acción que se realice, de esta manera, su campo de acción es más amplio e impacta de mayor manera la vida del individuo al usarlas de manera correcta.

Es relevante mencionar que la segunda categoría ha sido nombrada de diferente manera por diversos teóricos alrededor del mundo, a tal grado que, Bisquerra (2009^b) tras haber realizado una búsqueda exhaustiva de las competencias de esta categoría, encontró que al menos se les han denominado de trece maneras distintas, una de las cuales se les ha denominado como competencias socioemocionales o emocionales. Por supuesto, aquí se considera a las competencias emocionales como parte del marco de las competencias sociopersonales como un subconjunto, tal como lo hace Bisquerra (2009^b), debido a que guardan una relación estrecha que está encaminada a los escenarios donde se aprenden y se llevan a la práctica, además de que están condicionadas en gran manera por el carácter de la persona, así como por su estado emocional y lo socio-políticamente aceptable dentro de una comunidad.

Aunado a lo anterior, con respecto a las competencias emocionales, es preciso hacer una puntualización, ya que puede esclarecer la incertidumbre con respecto al término mismo. Éstas:

Son un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas. Todavía no hay una delimitación clara sobre lo que son exactamente. Lógicamente se basan en la Inteligencia Emocional, pero pueden abarcar más elementos. Por eso, algunos prefieren denominarlas competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o al revés. (p. 144)

Por una parte, al reformularse y permitir que no exista una delimitación clara del concepto en cuestión permite que exista una flexibilidad en el concepto, lo que genera parte de su esencia al ser un concepto abierto tanto a la discusión como a su construcción, no obstante esto también es contraproducente debido a que en muchos escritos se han sido denominado a tal subconjunto como lo menciona la última parte de la idea anterior, lo que puede llevar a la confusión y al no enriquecimiento del concepto, aunado a la explosión editorial de la que fue protagonista la Educación Emocional, hoy en día existe dicha problemática a nivel general.

Asociado a la problemática anterior sobre la falta de delimitación en el concepto de competencia emocional, se une que: “la Educación Emocional, tal y como se entiende hoy en

día, está primordialmente basada en el concepto de Inteligencia Emocional, por un lado, y en el concepto de competencias emocionales o socioemocionales, por otro.” (Pérez y Pena, 2011, p. 32). Lo cual genera un doble camino al referirse a este tipo de educación, para los fines de este escrito se considera indispensable establecer que al referirse a la conceptualización de la Educación Emocional se considera una composición de ambas, ya que de esta manera puede abarcarse conceptos que, aunque generalmente son tratados por separado, aquí se tratan de manera paralela al tener la relación de lo emocional.

Por lo cual se ha decidido derivar un concepto acerca de qué son las competencias emocionales al considerar los señalamientos de Bisquerra (2009^b) para poder aclarar parte de este recorrido, por tanto se entienden como: *las habilidades, destrezas y conocimientos sobre emociones aplicadas sobre el actuar cotidiano y las competencias sociopersonales que involucran aspectos de la Inteligencia Emocional*. Dentro de este punto, Buj (2014) ofrece el abanico de las habilidades que pretende desarrollar la Educación Emocional en el estudiantado, menciona que:

“Educar emocionalmente, es fomentar la autonomía de los más jóvenes. Es educar en aspectos como la tolerancia a la frustración, la motivación, el autoconcepto, la conciencia emocional, la empatía, la asertividad, el autocontrol, la persistencia, la responsabilidad personal y social, las relaciones interpersonales, la flexibilidad en la resolución de conflictos o la tolerancia al estrés”. (p. 5)

Esto permite conocer tanto los propósitos que persigue como los aspectos que serán desarrollados en la persona, además lo anterior permite visualizar la línea por la cual la Educación Emocional se dirige. Aquí se establecen dichas, posteriormente se mostrará que clase de habilidades busca propiamente la Inteligencia Emocional.

A partir de lo anterior, la mayoría de autores están convencidos que la Educación Emocional retoma lo que es propiamente la Inteligencia Emocional, pues dan por entendido que ambas persiguen los mismos propósitos. Ambas tratan de entender y utilizar tanto el actuar subjetivo del individuo como la posición objetiva que poseen las instituciones, como la familia, desde el aspecto emocional. Con relación a lo anterior, es substancial realizar una diferenciación con el concepto de Educación Emocional e Inteligencia Emocional, para ello Bisquerra (2009^b)

establece que la Inteligencia Emocional es utilizada como concepto psicológico desde esa disciplina para aumentar así su marco teórico, lo que lo convierte en un concepto poco flexible y puramente científico, mientras que la Educación Emocional como tal, es un concepto que retoma a la Inteligencia Emocional para aplicarla en el campo educativo, con carácter flexible, esto para desarrollar tanto la Inteligencia Emocional como las denominadas “competencias emocionales” en los alumnos.

Para comenzar con la segunda consideración, es preciso establecer qué se entiende por enfoque, para ello se retoma lo que Baralo (1997) dice, para ella: “El enfoque... se refiere a las teorías... sobre la naturaleza del aprendizaje... que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza (didáctica).” (Baralo, 1997, p. 137). Por consiguiente, un enfoque dentro de lo educativo recoge un conjunto de teorías que respaldan la manera de enseñar para generar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues delimita de qué manera han de abordarse los conocimientos que se pretenden otorgar a aquellos individuos que han decidido formarse, además de proveer aspectos técnicos como la utilización de ciertos materiales didácticos y por supuesto, el lenguaje que se ha de utilizar tanto dentro como fuera del aula de clases.

Al hablar sobre los enfoques que se le atribuyen a la Educación Emocional, es pertinente señalar que se retoman primordialmente cuatro; estos son el enfoque de necesidades, el enfoque positivo, enfoque cognitivo y el enfoque no cognitivo. Cada uno de ellos utiliza teorías para fundamentarse y aunque pueda parecer que algunos de ellos se contradigan por la tradición teórica que llevan consigo, en la práctica se complementan. Por supuesto, los enfoques se manejan en distintos niveles o dimensiones que pretenden explicar y aprovechar un escenario propio para la educación del aspecto emocional del sujeto, por ello es fundamental retomar las teorías que los respaldan y a grandes rasgos, aspectos de su esencia. A continuación se explican a partir del orden que se mencionó con anterioridad.

Romero (2006) explica que el enfoque de necesidades emerge para atender las demandas de la sociedad y de los sujetos que la conforman. Al realizar un rastreo rápido de éstas, se encuentra que en los individuos tienen deficiencias y carencias, sobre todo al hablar de habilidades (sociales, de autocontrol, entre otras), éstas son las que afectan directamente al estado emocional. Para atender dichas, la Educación Emocional desde este enfoque:

Se plantea así como una medida educativa de carácter reactivo y centrado en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas. Habilidades de negociación, asertividad y resolución pacífica de conflictos, unidos a los de motivación hacia el aprendizaje escolar, falta de atención, ansiedad ante los exámenes y desarrollo de la autoestima de los estudiantes.... (Romero, 2006, p. 107)

Como se puede apreciar, las habilidades de las que habla la autora pretenden proveerle al individuo un repertorio de herramientas que le permitan hacerse frente ante los retos que de él emanen y al mismo tiempo enfrentar las que surjan de la sociedad. Por otra parte, el carácter de vinculación que poseen estas habilidades con las necesidades determinadas tanto de los sujetos como de la sociedad son esenciales para entender este enfoque, debido a que se enfatiza la determinación de lo que solicitan en el plano emocional de la persona y la selección de aquellos elementos que permiten suplirlos, esto para alcanzar un bienestar y equilibrio en la sociedad a partir de la satisfacción y solvencia.

Sin embargo, los contenidos que sobrepone este enfoque para la Educación Emocional van desde la creación de habilidades o competencias para solventar problemas socio-emocionales, reconocimiento de áreas de oportunidad para resolver problemas, conocimiento del ambiente donde se desarrolla el individuo, entre otros. Además, este enfoque considera esencial retomar los diferentes contextos que convergen en la vida del individuo, ya que en ellos participa e interviene el en un proceso dicotómico. Conjuntamente, atribuye un carácter benefactor a la educación al proveer el desarrollo de puntos como los anteriores, los cuales pretende que impacten a la sociedad, la escuela y a la familia.

En cuanto al fundamento teórico que da sustento a este enfoque están allegadas teorías de corte económico, aquí solo se retoma una que se ha vuelto vital para entender su papel dentro de lo educativo. Este aboga por la satisfacción de las necesidades sociales a partir de una equidad e igualdad de oportunidades para la justicia social tal como lo menciona Jiménez (2014). Según este autor: “La obra de Streeten ‘Lo primero es lo primero’ y ‘El desarrollo a escala humana’ de Max-Neef... va a sentar los fundamentos teóricos del llamado enfoque de las necesidades básicas.” (p. 211). A partir de ello, el objetivo principal de este enfoque será ““proporcionar a todos los seres humanos la oportunidad de tener una vida plena’, frente a aquellos enfoques que toman como base informacional abstracciones.” (Como se citó en Jiménez, 2014, p. 211).

De esta manera, al aplicarse en la educación, este enfoque de las necesidades básicas se adapta al renombrarse enfoque de necesidades, el cuál al igual que su homólogo en economía, busca crear oportunidades para alcanzar un bienestar para generar una vida plena, solo que concretamente en la Educación Emocional se utiliza el camino de lo emocional para proveer e instruir conocimiento en esta temática para alcanzar tal fin. Incluso conceptos como *autosuficiencia* y *autodependencia* los comparten ambos enfoques en distintas disciplinas, ya que se han determinado como fundamentales para lograr el objetivo antes enunciado. Aunque es un enfoque que persigue una tarea noble al desarrollar aspectos sustanciales de la vida del individuo, ha sido criticado en varias ocasiones en diversos puntos desde ambas disciplinas.

Dentro de lo educativo, se le ha desacreditado, ya que pone en duda el papel de la tarea educativa, según Romero (2006) refiere que:

“está... [desvirtuado] el sentido educativo –la educación como *cultivo de capacidades*- de la propia Educación Emocional y que... [al ampararse] en esta denominación, las finalidades... se orientan más a satisfacer las necesidades del sistema social o el propio sistema escolar, que a satisfacer demandas específicas para el desarrollo humano.” (p. 107)

Aunque el enfoque está dirigido a contemplar de manera global las necesidades para abarcar la mayor cantidad de ellas y poder tratarlas, esto se ha visto como algo en contra, ya que en la práctica, puede descuidar las necesidades concretas de los individuos, tanto académicas como personales, lo cual puede traer consigo una serie de consecuencias que no permitan desarrollar en su completud, dentro de la Educación Emocional, las competencias emocionales debido a la búsqueda de satisfacer lo que exige la sociedad a macro-nivel en lugar de lo que demanda el estudiante en un micro-nivel. Aunado a lo anterior, en ambas disciplinas, se le ha criticado al enfoque su escaso apoyo teórico, además de claras contradicciones dentro de su fundamento original al no haber llegado a un consenso de su concepto central: el de “necesidad” como lo señala Jiménez (2014).

Para comenzar con el enfoque positivo, se toman en cuenta las dos vías por las cuales concibe a la Educación Emocional, la primera: “como vía para el cultivo del desarrollo y autorrealización humana y [la segunda] como vía para promover el bienestar psíquico....

organizado sobre el constructo *salud mental positiva*- también aplicado en el campo de la intervención psicosocial” (Romero, 2006, p. 108). Como se puede apreciar, ambas rutas ponen de relieve favorecer a dos facetas que influyen en la vida del sujeto, tanto la realización humana dentro de la sociedad y el bienestar psíquico individual. Como puede deducirse, este enfoque lleva consigo una tradición psicosocial, la cual le da sustento teórico.

Este sustento proviene de múltiples consideraciones dentro del campo de la salud tanto psicológica como médica; la *salud mental* es uno de los aspectos y conceptos en los que más énfasis pone, según Romero (2006), este concepto es fundamental dentro de este enfoque y, lo definen, al retomar lo que dice la OMS:

Salud mental es más que la mera ausencia de trastornos mentales. La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Los conceptos de salud mental incluyen bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. También ha sido definido como un estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir a sus comunidades.... Salud mental se refiere a la posibilidad de acrecentar la competencia de los individuos y comunidades y permitirles alcanzar sus propios objetivos. (Como se citó en Romero, 2006, p. 108).

En otras palabras, si la persona posee el estado mencionado con anterioridad, además de poseer las habilidades que lo componen mentalmente, este se vuelve competente para poder realizar sus metas y propósitos, ya que está capacitado para hacer frente a los diferentes desafíos que se le presenten al utilizar dicho repertorio. Este enfoque al tener relación con el campo psicosocial tiene en consideración una serie de áreas que son de interés, ya que brindan una clara estructura para evaluar la salud mental positiva de aquellos que pasen por un programa desde este enfoque.

Estas áreas son tres:

La primera, involucra habilidades y recursos emocionales relacionados con el logro propio y la capacidad de autoactualización; la segunda, involucra el sentimiento de

control que ejerce el individuo sobre su ambiente; la tercera, la capacidad de autonomía para identificar, confrontar y resolver problemas. Estas tres áreas están integradas por dimensiones específicas relacionadas con: (i) la actitud positiva hacia uno mismo; (ii) automotivación y actualización del sí mismo; (iii) equilibrio interior; (iv) autonomía; (v) percepción correcta de la realidad; (vi) dominio del entorno. (p. 108)

Con lo anterior, se puede denotar lo que busca evaluar la salud mental positiva, incluso estas pueden ser tomadas también como aquellas que se pretenden desarrollar en el individuo, la primera de ellas al involucrar el aspecto como “el logro propio” ofrece un panorama amplio acerca de la capacidad de alcanzar los propósitos personales y la facultad para mantenerlos; mientras que la siguiente alude al control y a la gestión del ambiente donde se desenvuelve, la última tiene como puntos medulares la discriminación de problemáticas a las que se enfrentan en la vida cotidiana y el manejo efectivo de ellas para encontrar la solución más favorable a tales. Las dimensiones, de acuerdo al nombre que ostentan, tienen gran similitud con las habilidades de la Inteligencia Emocional, las cuales se verán más adelante.

Para concluir con este enfoque, es preciso exponer el establecimiento de las funciones que llevará acabo la escuela, ya que además de llevar: “un rol central para el fomento del desarrollo académico... [Posee la tarea del] desarrollo socioemocional de niños y jóvenes. La escuela es, en este sentido, una institución orientada a la promoción de la salud mental positiva de los escolares.” (p. 109). Por tanto la Educación Emocional, desde este enfoque, es un camino que busca la “salud mental positiva” de aquellos que pasan por una formación de este tipo. La misión que le comisiona a la escuela, además de proveer conocimiento intelectual sobre las habilidades que busca desarrollar y evaluar, es encargarse de desarrollar las dimensiones anteriormente descritas mediante actividades complementarias o transversales para posteriormente evaluarlas a partir de las áreas que se retomaron anteriormente.

El siguiente enfoque que a continuación se examina, es uno de los que se retoman con mayor frecuencia debido a la cantidad de conocimiento que lo respaldan en materia de lo emocional: este es el enfoque cognitivo, sin lugar a dudas es el favorito para desarrollar planes y programas para la Educación Emocional, ya que involucra una serie de teorías respaldadas por diferentes tradiciones teóricas, las cuales incluyen postulados desde el cómo aprende el ser humano hasta aspectos de corte biológico e intelectual. Debido al vasto marco teórico que

ofrecen solo se mencionaran por efecto práctico. Por consiguiente, para entender a este enfoque primero se expresa cómo se entiende a la Educación Emocional, Bisquerra (2009^a) refiere que es:

Una propuesta educativa encaminada al desarrollo de competencias emocionales. La Inteligencia Emocional es uno de los fundamentos básicos de la Educación Emocional. Pero hay otros como la teoría de las inteligencias múltiples, teorías de la emoción, neurociencia, psiconeuroinmunología, counseling humanista, investigaciones sobre el bienestar subjetivo, teoría del fluir, psicología positiva, las competencias básicas, etc. (Bisquerra, 2009a, p. 407)

De igual manera, la teoría de la resiliencia y la teoría sobre la motivación del logro, de acuerdo con Romero (2014), son retomadas para darle un fundamento más amplio a la parte del marco teórico de un plan o programa de Educación Emocional. Estas teorías se complementan de manera exitosa para dar sustento a esta clase de programas, ya que todas ellas, aunque buscan explicar una parte concreta del cómo las emociones funcionan dentro de la vida ordinaria de un ser humano, permiten fortalecer y brindar una serie de conocimiento que favorece recuperar a las emociones, junto con la razón, para formar a los individuos con un equilibrio emocional y racional. El cual, de acuerdo con este enfoque, es preciso para producir un bienestar social y personal al desarrollar los aspectos que proponen las teorías mencionadas hasta el momento.

Ahora, para producir dicho bienestar, desde este enfoque, se ha visualizo una serie de consideraciones que son necesarias revisar para lograr este objetivo, entre estas se encuentran la:

“Atención positiva, una percepción de contingencias que mejore el razonamiento de consecuencias, un conocimiento amplio de uno mismo, unos recursos para conocer a los otros y estrategias de afrontamiento ante las diferencias y los cambios, una organización ambiental que genere estabilidad, una expectativas realistas que impliquen aceptación y tolerancia, una comprensión y expresión emocional lo más enriquecida posible, una capacidad de escucha suficiente y de elección con criterio.” (Buj, 2014, p. 5)

Cada una de las consideraciones anteriores pone de relieve la clase de formación que éste enfoque emplea, pues destaca aspectos tanto emocionales como racionales al utilizarlos como camino para generar armonía tanto dentro de la mente del sujeto como entre las relaciones sociales, además de involucrar y emplear aspectos concernientes a la personalidad individual y

colectiva para usarlos, de igual manera, en el desarrollo de una Educación Emocional. Generalmente este enfoque se complementa con alguno de los anteriores, esto parte de la similitud que tienen con sus objetivos; entre los que destacan el mejoramiento de las relaciones interpersonales, el establecimiento de una mejora de la calidad de vida al satisfacer necesidades y la generación de diferentes competencias y habilidades en los seres humanos desde el terreno de lo emocional en beneficio de la persona, además de poseer un carácter transversal.

Aunque en un primer momento se planteó la idea de solo mencionar las teorías concernientes a este enfoque, se hace un par de excepciones en un subcapítulo póstumo donde se lleva a cabo una explicación a profundidad de dos teorías que dan fundamento a este enfoque, las cuales son la Inteligencia Emocional y la psicología humanista o positiva (paradigma humanístico) debido a su carácter fundamental por su gran protagonismo dentro del terreno de lo educativo, esto con el fin de cumplir el objetivo inicial de comprender de mejor manera a la Educación Emocional. Para cerrar este enfoque, Romero (2006) nos remite a conocer qué tradiciones filosóficas son retomadas para dar sustento a este enfoque paradigmático, estas:

Se vinculan a la tradición filosófica de la Filosofía de la Acción y la Filosofía de la Conciencia. [Estas] Conciben la emoción como un recurso evaluativo que hace posible la toma de decisiones y la acción racional. Las emociones se harían corresponder con estados mentales complejos, tales como creencias y deseos, a las que se considera causas-motivos de los estados emocionales. En estos enfoques las emociones gozan de un carácter más activo y racional que en los enfoques no cognitivos. (p. 110)

Tales tradiciones filosóficas ofrecen una visión dinámica de lo que es la emoción dentro del actuar humano, lo que les dota de un carácter que permite partir en conjunto con la razón para la toma de decisiones. Este carácter permite reconsiderar a las emociones desde una perspectiva realista, donde no solo la razón domina o condiciona aspectos como la voluntad o el raciocinio humano, sino que involucra a las emociones y las coloca como un “recurso” tan valioso como la misma razón, ya que ellas pueden condicionar tanto la conducta humana o aspectos como la esperanza o la motivación, estos últimos de propiedad fundamental en el carácter humano.

Para abordar el último enfoque de la lista antes expuesta, primero debe tomarse en consideración una peculiaridad, este enfoque denominado no Cognitivo recupera y utiliza teorías de corte socio-lingüístico y cultural, las cuales han sido retomadas para dar una explicación donde se da énfasis a aspectos que incluyan relación con el ambiente sociocultural y la conducta emocional, lo que ostentan los dos enfoques anteriores, en esta parte y de acuerdo con Romero (2006): “Los planteamientos no cognitivistas atribuyen un mayor peso al lenguaje, la cultura, el contexto –y también la historia personal del sujeto en el caso de las teorías conductuales- para explicar la dinámica emocional.” (p. 111). Por tanto, la utilización del ambiente donde se desarrolle un sujeto delimitará la manera en que este utilizará sus emociones.

Esta última parte es fundamental para comprender este enfoque, ya que el peso que le da al contexto donde se desarrollan los sujetos permite realizar un acercamiento directo a lo que pretende educar dentro de la Educación Emocional, primero la dinámica a que refiere la cita anterior está en relación con el uso y significado que cada sociedad le otorga a cada una de las emociones implícitas en el uso del lenguaje coloquial, ya que la aceptación social que obtengan tales depende tanto de la historia de los sujetos así como de aquello moralmente correcto; para dar un ejemplo de esto último se puede utilizar a la felicidad, en un contexto puede que sea en extremo aceptada al depender de la situación y momento donde se exprese, pero en otros puede ser no correcta al estar presente en una circunstancia donde se requiere pautas de dirección basadas en otra emoción.

En segundo lugar, el significado y el valor que se les otorgue a las emociones depende de cada una de las sociedades donde se desarrollen, ya que cada una ha formulado cuáles son deseables, cuáles aceptadas e incluso a delimitado a aquellas que se consideran negativas. Para complementar, es menester decir que:

Los enfoques no cognitivos aplicados al estudio de las emociones no niegan que los factores cognitivos (p.e.: creencias) estén involucrados en el comportamiento afectivo [...] se retoman en su mayoría dos teorías que dan fundamento teórico a este enfoque pero no causan la respuesta afectiva. Las causas habría que hallarlas en la esfera cultural y relacional. En estos enfoques, el papel de las emociones es más reactivo aunque no necesariamente irracional. La función evaluativa e informativa de las emociones es aceptada en estas teorías implícitamente. (Romero, 2006, p. 111)

Dentro de este enfoque, se puede apreciar que las emociones además de ser consideradas y catalogadas de manera activa dentro de la sociedad, se observa con la idea anterior que poseen un carácter más reactivo, en otras palabras un carácter más sustancial en la personalidad del sujeto, pero estas no pertenecen del todo al rango de lo racional, sino que se encuentran en una esfera más cercana a los instintos donde se produce el comportamiento afectivo. Aunado a la cita anterior, la autora refiere a dos teorías básicas que dan sustento a este enfoque, éstas son: “La Teoría del Aprendizaje Social” y “Las Teorías Centradas en la Cultura y el Lenguaje”, cada una de ellas son esenciales para entender este enfoque, las cuales se examinan a continuación.

La primera de ellas, “La Teoría del Aprendizaje Social”, de Albert Bandura es recuperada en este enfoque para explicar:

La adquisición de aprendizajes complejos, como el aprendizaje social, [el cual] se produce a partir de la interacción de factores personales (psicológicos), conductas y acontecimientos en el medio. Estos aprendizajes requieren de un procesamiento cognitivo (también de las emociones) y de la observación de modelos (en vivo, simbólicos, electrónicos...). (p. 111)

Los factores anteriores son retomados dentro de este enfoque para explicar el carácter social con el que se abordan las emociones, aspectos como la motivación y la creación de relaciones interpersonales, estos están sujetos a un aprendizaje de tipo vicario de acuerdo con la teoría de Bandura, donde a partir de lo que se observa como correcto dentro de una sociedad determinada define aquello que se busca aprender y poner en práctica; aunque cabe la posibilidad que aquello que se tome como aceptable no lo sea para el sujeto, en determinado momento este puede elegir independientemente, ya que desea ser recompensado por aquello que el mismo vea como algo que le otorgue algún placer o reconocimiento dentro de su ambiente a pesar de no ser socialmente aceptable.

Con lo anterior, puede deducirse que el aprendizaje vicario, junto con sus postulados, son utilizados en la elaboración de:

Numerosos programas de habilidades sociales y de Educación Emocional... [desde] esta teoría para entrenar, mediante procesos de modelado, un gran número de habilidades sociales y de comunicación (asertividad, negociación, comunicación, regulación emocional). Asimismo, las investigaciones centradas sobre las características de los modelos han encontrado evidencias empíricas sobre la efectividad del entusiasmo del modelo empleado sobre la autoconfianza y la autoeficacia, centrales para trabajar la motivación. También esta teoría... ayuda a explicar cómo existen patrones de relación social desadaptativos como consecuencia del proceso de aprendizaje social del sujeto....

Fundamentalmente la cita anterior pone de relieve el carácter primario que tiene el aprendizaje vicario dentro del desarrollo de las competencias emocionales a partir de un ejemplo claro de cómo deben de expresarse y utilizarse en un medio dado; pues esto permite desarrollar un referente concreto del cómo deben de dirigirse aquellas personas que sean educadas desde este enfoque. Por tanto, esta teoría permite recuperar gran parte de aquello que otros enfoques dan por hecho, como lo es propiamente la gran condicionante que el contexto ejerce sobre la personalidad emocional de cada sujeto y el modelado a partir de la capacidad de imitación de las conductas que posea un individuo dentro de su entorno.

La segunda y última teoría, “Las Teorías Centradas en la Cultura y el Lenguaje”, recoge principalmente postulados clave como la interpretación que cada círculo cultural genera sobre las emociones, esta teoría brinda a este enfoque la posibilidad de que:

En Educación Emocional es importante no perder de vista la interpretación que hacen de las emociones y su aprendizaje las teorías centradas en los efectos de la cultura y la actividad simbólica (lenguaje) en la formación de la identidad humana y, por tanto, en el proceso de autoconocimiento. Es un hecho contrastado por la ciencia que la cultura condiciona los esquemas emocionales de las personas y el modo en que expresamos y regulamos nuestras emociones. Estas teorías, a grosso modo, comparten el presupuesto siguiente: la cultura, en cierto modo, unifica nuestra experiencia emocional.... (p. 115)

Como ya se adelantaba; la sociedad, la cultura y el lenguaje, desde estas teorías, tienen la posibilidad de unificar un significado socialmente aceptado sobre alguna temática, las emociones no son la excepción, éstas son simbolizadas de cierta manera por un círculo concreto, “la

sociedad”, para luego ser asimiladas y reproducidas por los individuos, lo que conserva dicho valor simbólico de tales emociones para formar y educar póstumamente a las generaciones más jóvenes. De esta manera al vincular: “los propósitos de la Educación Emocional con los análisis teóricos y empíricos de esta perspectiva conviene no dejar de lado cómo nuestra cultura incide en la experiencia emocional de las personas y, por ello, en la subjetividad.” (p. 116). Por si fuera poco, la utilización de las subjetividades está en sincronía con lo objetivo de la sociedad, ninguno subsiste aislado, ya que se encuentran en un intercambio dinámico de información.

Al haber expuesto los principales enfoques que se utilizan dentro de la Educación Emocional junto con su relación con diferentes teorías del conocimiento, hasta ahora vigentes, ya se tienen los elementos necesarios para revisar los objetivos que persigue, para los efectos de este escrito se ha decidido utilizar el enfoque cognitivo como eje globalizador para explicarla, aunque también se recuperan aspectos de los otros tres. Entre los objetivos que se pueden encontrar con mayor frecuencia, desde Bisquerra (2005) son los siguientes:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (p. 97).

Como se puede observar, los objetivos de la Educación Emocional están encaminados a lograr un equilibrio emocional dentro del ser humano que involucra tanto al sujeto como a los miembros del ambiente donde vive. Cada uno está ubicado en habilidades o competencias emocionales muy específicas que, además de tratar lo interior de la persona, también está dirigido a impactar el actuar cotidiano y externo del individuo. Algunas de las habilidades que se enuncian dentro de la cita son retomadas directamente del modelo de habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) (el cual se explicará a detalle más adelante), esto es debido a que Bisquerra (2009^b) ha desarrollado un modelo educativo con enfoque de competencias que parte del trabajo de los autores de dicha inteligencia.

Aunque Bisquerra (2009^b) retoma dicho fundamento teórico para englobar los objetivos de la Educación Emocional, éstas no tienen gran cambio en su trabajo, ya que conservan gran

relación con sus homólogas; por ejemplo, al tener un mejor conocimiento de las propias emociones facilita reconocer las de los demás, lo cual no difiere de lo que Mayer y Salovey (1997) buscan. Por otra parte, algunos de los objetivos son un tanto ambiciosos y dependientes a la personalidad que el individuo posea, pero esto no quiere decir que no puedan cumplirse en la mayoría de estas, es menester agregar que en algunos casos es más difícil por la historia de vida que ha llevado hasta el momento de plantearse la idea de lograr dichos objetivos, pero esto no debe de considerarse un impedimento.

A partir de la idea anterior, Bisquerra (2009^b) ha planteado la idea de que la Educación Emocional debe comenzar en la primera infancia dentro de la educación primaria, además de: “Estar presente a lo largo de toda la vida. Es la única forma de asegurar el desarrollo de competencias emocionales, que son las más difíciles de adquirir. Esto representa un enfoque del ciclo vital.” (p. 13). De esta manera, el desarrollo de una Educación Emocional que sea holística y de carácter formativo a largo plazo, no solo puede traer consigo la consolidación de las competencias emocionales, sino que puede fortalecer otras competencias de corte profesional que le son de beneficio al individuo y a la sociedad en general.

Si se considera esencial ese aspecto de “largo plazo”, la Educación Emocional no solo está delimitada a lo formal dentro de una institución educativa: “sino que se extiende a las organizaciones y a la sociedad en general a través de los medios formativos del contexto comunitario.” (p. 13). De esta manera, la Educación Emocional converge y se desarrolla en diferentes contextos de la vida del ser humano, éstos tienen que ser revisados a fondo debido a su carácter esencial en formar al ser humano desde sus dimensiones. En el siguiente subcapítulo se examinan a profundidad con algunas consideraciones aterrizadas a la realidad.

1.1.2. Caracterización de la Educación Emocional

Tales objetivos son tratados y cumplidos por el contexto educativo, pero evidentemente el ser humano no solo aprende en ese contexto, sino que interactúa con otros tres durante toda su vida para desarrollar y complementar el proceso de aprendizaje, al hacer esta diferenciación, ayuda a afinar en donde se desenvuelve la Educación Emocional. Para analizar lo significativo

que es cada uno de los contextos en la formación del individuo, es preciso revisarlos de cerca. La primera institución donde se lleva a cabo la educación tanto afectiva como del afecto es en la familia, pues los padres son los encargados de educar a sus hijos (es menester decir que no solo los profesionales aplican una Educación Emocional, sino que hay otros personajes que se encargan de brindar esta educación antes y después de la escuela). Por consiguiente, dentro de ésta, pareciera que es un proceso casi invisible y, en el cual, apenas se hace el mínimo esfuerzo para lograr dicha educación. Pero la realidad es otra, en palabras de Flórez:

La primera matriz de formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior en la sociedad moderna es la comprensión afectuosa del maestro. La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenius y Pestalozzi. (Citado por Vivas, 2003, p. 4)

Con lo expuesto anteriormente, se puede denotar que el afecto está unido a otras emociones y a algunas partes sustanciales de la personalidad del sujeto, en ellas es donde la Educación Emocional entra en protagonismo para poder educar al individuo, aunque también es cierto que es un proceso que debe ser cuidadosamente desarrollado, pues al depender la edad del infante al igual que la habilidad que poseen los padres para educar las emociones, puede dar diferentes consecuencias en el desarrollo emocional-cognitivo tanto del infante como del padre, ya que está caracterizado por una reciprocidad latente.

Al hablar de los contextos donde se lleva a cabo la Educación Emocional, como anteriormente ya se adelantaba, pueden clasificarse en familiar, curricular y comunitario, de acuerdo con Vivas (2003). Ahora, cada uno de ellos utiliza estrategias específicas con diversos grados de efectividad para alcanzar ciertas metas. A partir de esto, cada uno de los contextos serán significativos para el sujeto con base a su edad; si se ve de manera cronológica, la familia es el primero en el que interactúa, por lo que recae mayor responsabilidad en éste al desarrollar varias habilidades, por ejemplo las emocionales; posteriormente el contexto curricular es aquel que refuerza y genera aquellas que no fueron atendidas en la familia, también posee la tarea de complementar la formación emocional a partir de aquellas habilidades que no fueron asentadas desde la familia. Por último, está el contexto comunitario, el cual tiene las mismas metas que el

contexto anterior, pero aquí se evalúa si las acciones que se llevaron a cabo con anterioridad quedaron asentadas de manera satisfactoria.

Primero, el contexto familiar denota gran peso en la formulación de la personalidad del individuo, lo que conlleva a desarrollar la forma de relacionarse dentro de la familia, y en un futuro en la sociedad. Aunado a esto, “Goleman (1996) sostiene que la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional y argumenta que el impacto que tiene ese temprano aprendizaje es profundo, puesto que el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad...” (Citado por Vivas, 2003, p. 8). Es por ello, que una educación de índole emocional en estos primeros años de vida beneficia en gran manera al individuo, ya que al aprovechar esa facilidad que poseen los seres humanos de aprender, propicia el aprendizaje del cómo utilizar y expresar las emociones; por supuesto al ser brindada por los padres de familia, estos forman los pilares para desempeñarse de manera ideal al usar las emociones para involucrarse de manera óptima dentro del núcleo familiar.

Antes de continuar es preciso realizar un paréntesis para explicar el concepto de *plasticidad*, ya que éste término ha sido desarrollado a partir de diferentes enfoques y teorías del conocimiento lo que lo ha vuelto polisémico, con el fin de aclararlo, aquí se recupera una conceptualización que parte de las neurociencias donde se le especifica como:

Un proceso mediante el cual las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con otras neuronas de forma estable a consecuencia de la experiencia, el aprendizaje y la estimulación sensorial y cognitiva.... Puede entenderse como un proceso intrínseco cerebral que se desarrolla debido a la estimulación diaria y las experiencias que se acumulan a lo largo de la vida” (Fernández y M., s. f., p. 3)

En otras palabras, la *plasticidad* refiere a la producción eficaz de la sinapsis (comunicación) entre las neuronas para comprender, almacenar y evaluar los estímulos y experiencias que se producen en el exterior; este proceso funciona a su máxima capacidad en los primeros años de vida de un infante donde su cerebro tiene una posibilidad extraordinaria para aprender, la cual disminuye con el paso de los años.

Para Goleman (2010) esta facilidad que tienen los niños por asimilar conocimiento es crucial, ya que menciona que todo lo que se aprenda en los primeros años tiene un impacto

duradero que marca tanto el temperamento como la personalidad, consiguientemente debe de aprovecharse ésta disposición en la educación que ofrece la familia para enseñar las habilidades emocionales para asegurar que persistan en la formación del infante. Con esto se concluye el paréntesis.

Relacionado con la familia nuclear, se denota que las interacciones entre padres e hijos, impactan y favorecen en gran medida el desarrollo de la personalidad, debido a la carga emocional que se maneja dentro de ella. Al mismo tiempo, ésta provee la mayoría de las habilidades de las que habla la Inteligencia Emocional, ya que al expresarse determinados actos en la familia, preparan un repertorio de respuestas de esta índole en los integrantes más jóvenes, ya que según Vivas (2003): “A partir de sus respuestas a las situaciones de la vida, los padres enseñan a sus hijos a cómo identificar y manejar sus emociones, apropiada o equivocadamente.” (p. 8). Por ello es esencial, en gran manera, reconocer el estado emocional dominante que poseen los padres al interactuar con sus hijos o con los familiares más cercanos, pues es este el principal modelo que manejarán los infantes en el futuro, prácticamente de este depende el éxito o el error del desarrollo emocional de los hijos.

Por consiguiente, las respuestas emocionales que se forjan dentro de la familia a partir del modelo emocional paternal, marcará el patrón de seguimiento para los niños. En este punto, el estado emocional dominante de los padres puede cambiar al depender de ciertas situaciones, lo que propicia que en los infantes ocurra del mismo modo; aquí la edad que posean los miembros más jóvenes influye en el cómo se expresarán los adultos, ya que la maduración que posean ambos ayudará a que estos estados emocionales puedan modificarse posteriormente con la intervención de alguno de los otros contextos. Por consiguiente, se denota que la Educación Emocional se desarrolla durante toda la vida del ser humano, pues se hace alusión a que las habilidades emocionales pueden ser re-enseñadas y transformadas al depender tanto de la edad como de la maduración que posean los individuos.

Dentro de esta educación, existe un proceso de desarrollo emocional donde padres e hijos están en constante construcción, aquí es relevante decir que los niños están sujetos a las exigencias paternas, tal es el caso que éstos dejan: “de expresar e incluso de sentir aquellas emociones que no sean captadas, aceptadas o correspondidas por sus padres, lo que empobrece y restringe su registro emocional.” (Bach citada por Vivas, 2003, p. 9). Aquí la autora nos da tres

palabras clave que pueden interpretarse como rubros que utilizan los padres para llevar a cabo el proceso de formación de las emociones en los infantes: captar, aceptar y corresponder.

Estos rubros pueden crear dos procesos distintos, aquel que tiene la finalidad de formar y aquel que permite la interacción entre personas, generalmente este último es utilizado para poder entablar relaciones interpersonales debido a la alta carga emocional que las relaciones humanas poseen. Al partir de la finalidad formativa, estos tres están sujetos tanto al criterio como al estado emocional predominante de las figuras paternas, además del contexto familiar en que habita el infante. Cada uno de los rubros es fundamental para el desarrollo emocional, el primero marca la pauta para empobrecer o aumentar el repertorio emocional, el segundo maneja y regula las emociones que están dentro de lo familiarmente aceptable y el tercero muestra el rango de pertenencia, de reciprocidad y de armonía dentro de la relación familiar.

De manera directa, las emociones de los infantes son formadas, evaluadas y rectificadas por sus padres a partir de los rubros anteriores, además de utilizar su estado emocional predominante para completar tal proceso. Es menester decir que los padres de familia, además de regirse por sus emociones, también lo hacen a partir de ideales o costumbres heredadas por otros familiares los cuales influyen para determinar qué emociones se consideran fuera de lugar, por consiguiente, aquellas que no responden de manera satisfactoria a las demandas paternas terminan por ser excluidas o transformadas; esto puede traer una consecuencia negativa, ya que el contexto familiar puede entrar en disputa con el contexto curricular o comunitario en un futuro al desplazar dichas de la formación emocional del hogar, lo cual da como resultado una constante alteración en la armonía entre padres e hijos debido a las exigencias de los otros dos contextos.

Aunque existe un determinado grupo de emociones que familiarmente son aceptadas, es aconsejable que los padres de familia también intenten involucrar aquellas que sean apreciadas en cualquiera de los otros dos contextos, ya que esto propicia un camino más sencillo para que los miembros más jóvenes no tengan problema al momento de insertarse y de interactuar con alguno de ellos, lo que permite que su desarrollo emocional no quede truncado o fraccionado al no saber reconocer o utilizar ciertas emociones que fueron excluidas por las autoridades paternas; por ello debe buscarse ser flexible al tomar en cuenta lo que demanden los contextos y las preferencias familiares, de esto depende que habilidades sociales y emocionales, como la creación y mantenimiento de las relaciones interpersonales, sean desarrolladas en el futuro.

En consecuencia es importante que los padres sean capaces de estar en sintonía con las emociones de sus hijos [junto con las socialmente aceptadas], pues la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos, determinan en gran medida las competencias emocionales futuras de sus hijos. (Vivas, 2003, p. 9)

A partir de esto, como ya se adelantaba, los hijos son “el reflejo” del estado emocional predominante de sus padres. En un principio lo aprehenden, lo utilizan y, posteriormente, es puesto a prueba por la autoridad paterna; este fundamenta los cimientos de la personalidad del infante, además de que es tomado en cuenta para la toma de decisiones en diferentes escenarios. “En consecuencia, la Educación Emocional de los padres revierte en el bienestar propio y en el de sus hijos.” (Vivas, 2003, p. 10). De esta manera, se remarca el hecho de que los padres tienen una doble responsabilidad emocional para consigo mismos y con sus niños, ya que de ellos depende generar en sus hijos tanto emociones positivas que le sean de beneficio como de enseñarles habilidades que les permitan enfrentarse a la vida para triunfar.

Hasta este momento se ha hablado del carácter imprescindible del contexto familiar al proporcionar los aspectos esenciales de la Educación Emocional en los primeros años de vida del ser humano, sin embargo con el crecimiento del infante llega su inserción al contexto curricular y al comunitario, a partir de este punto interactúa con los tres de manera habitual. Cada uno de estos provoca un intercambio emocional que exige crear un repertorio de respuestas emocionales acorde a cada uno de los contextos, además de modificar algunas habilidades emocionales que les permitan al niño involucrarse con sus semejantes. Ahora, para conocer más de cerca cómo actúan en el infante se exponen a continuación los aspectos de tales contextos.

Primero se analiza el contexto curricular, una vez que el infante esté dentro de éste, el grupo de emociones que fue captado, aceptado y correspondido por la autoridad paterna, junto con las habilidades emocionales globales, son puestas a prueba por parte de las exigencias emocionales de la escuela, los compañeros, entre otros, para determinar si la Educación Emocional que recibió fue benéfica. A partir de aquí, tanto las habilidades sociales y emocionales, como el grupo de emociones y el repertorio de respuestas emocionales se toman en cuenta para desarrollar las competencias emocionales (más adelante se explican a detalle), ya que al estar dentro de este contexto se crean y exigen competencias más puntuales como la

automotivación para cumplir con la agenda académica del profesor, lo que le permite no solo crecer cognitivamente sino también en el aspecto interpersonal.

Aunado a lo anterior, Vivas (2003) nos dice que: “El contexto curricular ofrece múltiples situaciones en las que es necesario tener en cuenta la relevancia de las competencias emocionales, tales como [en] el diseño curricular, la concepción de las organizaciones escolares y el papel del maestro, entre otras.” (p. 10). Aunque el autor los trata como “situaciones”, también pueden ser vistos como escenarios poseedores de protagonismo emocional. El papel que juega el profesor en el desarrollo de las habilidades emocionales, la visión de la institución educativa junto con el currículo que se utilice en dicha, impactan en gran manera en el desarrollo emocional del infante; pues no solo se encargan de crear competencias emocionales, sino que además pueden modificar el grupo de emociones que fueron aceptadas desde el contexto familiar para que el infante pueda responder de mejor manera a las exigencias tanto de los compañeros de clase como de la institución, lo que incrementa favorablemente el repertorio de respuestas emocionales positivas.

Al revisar cada uno de los escenarios de este contexto, las acciones que se llevan a cabo para lograr un desarrollo emocional, tanto en competencias como en el repertorio emocional, varían considerablemente; por ejemplo desde el profesor los rubros que toman en cuenta los padres de familia para llevar a cabo el proceso de desarrollo emocional de sus hijos, también son empleados por ellos, incluso los compañeros del infante lo utilizan para estar en una sintonía idónea al contexto, esto para lograr un acercamiento y un impacto entre estudiantes y profesores para crear vínculos de confianza. Al hablar de los compañeros de clase, la mayoría de las veces, el profesor tiene que hacerse cargo de grupos numerosos, los cuales se prestan para realizar dinámicas que permitan el intercambio de emociones entre los estudiantes, lo que también genera la oportunidad para crear las competencias emocionales; de igual manera, al revisar los contenidos de tipo académico dentro de las aulas, en ocasiones, abre la posibilidad de realizar un acercamiento emocional con los alumnos al hablar sobre temas como los valores o la motivación, lo que propicia que pueda generarse un cambio en el actuar emocional de tipo involuntario, lo que sucede en menor frecuencia.

Cuando el profesor busca que haya un cambio de tipo voluntario en algunas de las habilidades o en el grupo emocional, éstas deben pasar por un proceso de re-educación similar al

que se llevó en el hogar, pero ahora se da en la escuela. Sí se llega a determinar que se requiere re-educar alguna de las habilidades para desarrollar una competencia o generarla desde sus cimientos, primero debe realizarse un diálogo con los padres de familia antes de iniciar cualquier proceso de re-educación a fin de conocer sus opiniones para llegar a un acuerdo y así evitar alguna problemática, esto para que el cometido del profesor se cumpla; si no se hace de esta manera puede producir disconformidad en el contexto familiar, lo que puede traer problemas y roces entre ambos contextos.

El proceso de “re-educar” es entendido como la acción de volver a elaborar un conocimiento o habilidad determinada, ya sea a partir de la base de la misma o desde cero, éste está dividido en dos partes: una vez se ha fijado los elementos que han de ser reconstruidos y denominadas las carencias que posea, se prosiguen a reemplazar y enseñar los faltantes, cuando termina esta primera parte se prosigue a la evaluación para examinar si los puntos brindados han sido asimilados de manera satisfactoria. Esto hace alusión a que un individuo experto en alguna temática tiene autoridad para constituir éste proceso a través de una visión diferente, tanto a su consideración como a la del medio que lo requiera.

Por otra parte, el papel que juega el profesor en el aula y en el desarrollo emocional de sus estudiantes es más grande de lo que parece, ya que por lo regular, además de proveer los contenidos académicos que exige el plan de estudio, encargarse de su labor como colaborador de la creación de las competencias emocionales, entre otras tareas; debe de:

“enfrentarse a múltiples situaciones que tienen que ver con un pobre desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus alumnos... [Que van desde] patrones actitudinales y conductuales poco apropiados, dificultades para relacionarse, existencia de etiquetados y estigmatizados, afrontamiento inefectivo de los problemas, entre otros.” (Vivas, 2003, p. 14)

Como ya se adelantaba, el profesor puede determinar qué emociones, así como qué habilidades emanadas del contexto familiar funcionan de mejor manera en este contexto, pero en la mayoría de las ocasiones encontramos que, si no son las ideales, son difíciles de tratar y de re-educar, ya que hacerlo para el terreno de lo emocional no es fácil, aunado a lo anterior la capacidad emocional que posea el profesor... [es] puesta a prueba constantemente por las

situaciones que se suscitan dentro del aula lo que... [delimita] en gran manera el éxito que... [tiene] con sus alumnos en su formación emocional y académica, debido a que: “el maestro... [Es] un modelo a seguir para sus alumnos, por lo tanto la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos.” (Vivas, 2003, p. 13).

Este marco de referencia emocional que caracterizan a los profesores es tomado en cuenta por los estudiantes para conformar parte de su personalidad, prácticamente del profesor aprenden la manera idónea para desenvolverse dentro del contexto curricular. Las aptitudes y las actitudes que el profesor maneje con frecuencia dentro del salón de clases también son de ayuda para conformar dicho marco, pues de éste se desprenden aspectos como la creación de las competencias emocionales dentro del aula de clases, ya que la presencia de dichas habilidades en el profesor, al ser empleadas, generan en el estudiante cierto interés por desarrollar dicha habilidad, debido a que éstas ofrecen ventajas inmediatas para aquellos que las dominan. Asimismo, las emociones predominantes que emplee el profesor dentro y fuera del aula, a partir del trato emocional con el que se dirija genera el tipo de repuestas, ya sean positivas o negativas, por parte de los padres de familia y de los alumnos.

Por ello, para el profesor, es inherente que posea las habilidades necesarias para formar a sus estudiantes no solo desde el aspecto académico, sino también el social y el emocional; lo que puede generar un ambiente y un bienestar que produzca, además de clases satisfactorias para el alumnado, un aula donde se desarrollen todas las dimensiones de su ser, como lo evoca una Educación Integral. Por consiguiente, las situaciones que se viven dentro del aula de clases confrontan la Inteligencia Emocional del profesor, ya que lo ponen a prueba frecuentemente al hacer frente a situaciones como las antes mencionadas; generalmente logra con gran éxito sobrepasar y reformar algunos aspectos emocionales que no son deseables dentro de un aula de clases al evaluar y responder de manera efectiva ante tales problemáticas.

Lo que es cierto es que la planta docente de diferentes países apenas se han preocupado por crear en los profesores habilidades afines para poder cumplir con este objetivo de saber responder de manera efectiva ante los problemas que puedan aparecer en su trabajo, lo preocupante es que:

El profesorado no ha sido formado para atender este tipo de problemas... [Además de] la ausencia de programas dirigidos a potenciar las habilidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos con objeto de prepararlos con las herramientas necesarias para salir airosos en estas situaciones. (Vivas, 2003, p. 15)

Esto último agrava la situación al considerar que dentro de una escuela los problemas entre estudiantes-profesores-administrativos-padres de familia no se hacen esperar, generalmente los profesores más experimentados dentro de la docencia poseen ya un repertorio de qué habilidades precisan para poder afrontar las problemáticas que se presenten, pero para los profesores más jóvenes le es primordial introducirlos y formarlos desde la Educación Emocional para que conozcan de qué manera han de afrontar tales. Entre algunas de las habilidades que debería de poseer el profesor, según:

Los psicólogos educacionales [,] es fundamental que toda persona que se dedique a enseñar tenga habilidades para relacionarse con los alumnos en diversas circunstancias. Rasgos como la flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, capacidad para relajarse, ser innovador y poder improvisar son primordiales en un maestro. (Vivas, 2003, p. 13)

Si se contempla a la escuela como un sistema, primero están los profesores, después el aula; esta última parte de la institución educativa también marca que clase de emociones se promueven alrededor de la escuela, aunque es menester decir que los tres escenarios (currículo, institución educativa y profesor) marcan desde un consenso qué habilidades emocionales y qué emociones son las indicadas para el contexto, la visión que posean individualmente los escenarios influye en gran manera su actuar en el terreno emocional, incluso puede decirse que el documento marca los límites y las acciones que desempeñará la institución, pero los profesores son los comisionados de llevarlas a la realidad de acuerdo a su criterio.

Además de lo anterior, la institución escolar, como un espacio donde se entablan relaciones entre estudiantes, profesores y otros personajes que trabajan dentro de la misma, permiten establecer lazos de tipo afectivo. Al mismo tiempo que reciben la Educación Emocional por parte del profesor, muchos de los estudiantes pueden convertirse en figuras afectivas para sus semejantes, ya que la escuela al ser un centro de socialización, permite el afinamiento de los procesos de interacción emocional en este contexto. Imbernon menciona que: “La escuela y el

aula... [Son] contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales... donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también... de tipo afectivo, moral y social.” (Citado por Vivas, 2003, p. 16). En conclusión, la institución educativa ofrece la oportunidad de permitir el intercambio emocional entre alumnos al interactuar en las diversas actividades que se desarrollan dentro de ella.

Para poder entrar al escenario del currículo debe de aclararse que: “No se tiene uno sino cinco currículos simultáneos para tener en cuenta: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurriculo.” (Posner, 2005, p. 11). Pero para facilitar el análisis de esta parte solo se habla del currículo formal y el oculto, esto debido a que la labor de ésta parte es conocer cómo se manejan las emociones desde este contexto – escenario, a través de lo formal e informal. Por supuesto, con lo anterior no quiere decirse que las habilidades-competencias emocionales no se desarrollen dentro de los otros currículos, ni mucho menos que su carácter esté negado en alguno de ellos, sino que se espera poder abordar mejor esta parte desde aquellos currículos que se consideran, desde este escrito, fundamentales para entender a la Educación Emocional.

Comenzar por definir qué se entiende por currículo formal y oculto es el primer punto a explicar, posteriormente se revisa como se genera y emplea a la Educación Emocional desde ambos. Para empezar, Christine nos ofrece una conceptualización de este término con una mirada tecnocrática, para este autor es un documento redactado que: “contiene un con[j]unto de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en una escuela o grupo de escuelas, o bien el plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno.” (Furlán, 1986, p. 262). Todo ello previamente planificado con mesura desde una esfera de élite en temática educativa. Lo que llama la atención de esta definición a la que se refiere Furlán, desde Christine, es la clara delimitación que se genera sobre el conocimiento e incluso de conductas que genera un currículo desde esta mirada, ya que pone de relieve el control que ejerce sobre los sujetos hasta la gama de conocimientos que se consideran relevantes y dignos de ser enseñados.

De igual manera: “La definición se circunscribe a la perspectiva instruccional, a la planeación, a la toma de decisiones, a su organización, al control de la conducta.” (Furlán, 1986, p. 262). Por lo cual, posee una carácter rígido y concreto sobre aquello que ha de esperarse que se lleve a cabo, este tipo de currículo está presente en todas las instituciones educativas, ya que además de servir de guía, provee un panorama sobre los conocimientos que los estudiantes deben

de aprender y al mismo tiempo ofrece, la mayoría de las veces, pautas para que el profesor pueda enseñar de acuerdo a la manera que viene en dicho documento, todo previamente medido y constatado por una institución de prestigio. Por lo anterior, al poseer el carácter y las peculiaridades antes descritas genera una clara restricción en aquello que ha de proveerse dentro de la realidad educativa, ésta conceptualización llevada a la realidad: “La visión del currículo como documento, expulsa toda alteración proveniente del quehacer que no caiga en el ámbito de lo programado: esto queda como lo extra-curriculum, como anomalía o bien como aprendizaje[s] no deseados, o no aprendizajes.” (Furlán, 1986, p. 264).

Por tanto, el currículo formal se entiende cómo el documento que engloba todos los aprendizajes de tipo cognoscitivo o académico, al igual que aquellas tareas o actividades que sean contempladas desde el principio y puestas dentro del currículo de manera escrita, así como el desarrollo o perfeccionamiento de habilidades y, por supuesto, tiene la cualidad de establecer los tiempos que se deben de cubrir en la enseñanza de los contenidos académicos y administrativos; todo aquello que se genere después de su redacción e implementación está demás, ya que caen en la categoría del no-aprendizaje, en éste currículo solo importa lo que fue pensado con anterioridad para ser puesto en práctica, y posteriormente evaluado para revisar si los objetivos que se plantearon fueron alcanzados.

La categoría del *no-aprendizaje* es utilizada para referirse a aquellos conocimientos que se han aprendido sin contemplación del currículo formal, ya que éstos pueden ser introducidos de manera vivencial por el profesor o por parte de la institución, tales engloban desde información adicional a lo que se había determinado, así como habilidades investigativas, comunicacionales o emocionales y valoraciones culturales determinadas por mencionar algunas, las cuales permiten facilitar el proceso de adaptación al medio e intervención al mismo. Pocas veces son consideradas de manera puntual en lo oficial, cuando es ese el caso, todo ese aprendizaje queda ubicado en aquí.

En conclusión:

El currículo oficial, o currículo escrito, está documentado en tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos. Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación

de estudiantes y a los administrativos una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados. (Posner, 2005, p. 11)

Mientras que el currículo oculto, es aquel que abarca el establecimiento de las relaciones interpersonales, los aprendizajes no esperados, los cambios de fecha a los eventos programados, así como el desarrollo de habilidades que no fueron contempladas desde el currículo formal:

El currículo oculto generalmente no es reconocido por los funcionarios de los colegios aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional. Los colegios son instituciones y por ellos configuran un conjunto de normas y valores. (Posner, 2005, p. 12).

Debido a su carácter de no-reconocimiento, muchos de los aprendizajes significativos que se llevan los estudiantes son sin conocimiento de la institución educativa e incluso están fuera de la concepción del profesor, lo que los cataloga como aprendizajes subjetivos; mayoritariamente estos aprendizajes surgen de estudiante a estudiante, por supuesto no se niega que los profesores también puedan generar dichos en sus alumnos, pero si se enfatiza el protagonismo que tienen los estudiantes en este currículo. Por otra parte, aquellas habilidades que se obtengan de esta manera son difíciles de observar desde el currículo formal, ya que al considerarse como no-aprendizajes al no estar considerados dentro del documento, su valor queda disminuido para el sistema educativo, pero para la vida cotidiana son valiosas, ya que provee sobretodo un repertorio de habilidades comunicacionales y emocionales.

En cuanto a las temáticas que se manejan sobre los aprendizajes, muchas veces no considerados en el currículo formal, se:

Relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. Las lecciones que el currículo oculto enseña tratan acerca de los papeles sexuales, comportamientos 'apropiados' para la gente joven, la distinción entre trabajo y juego, en los cuales los niños pueden descubrir en diversas clases de tareas, quién tiene el derecho de tomar decisiones, para quién y qué clases de conocimiento son considerados legítimos (Giroux & Porpel, 1983). (Como se citó en Posner, 2005, p. 12)

Las pautas de comportamiento que persigue el currículo formal pueden verse expresadas en ciertos momentos, pero cuando no hay ninguna autoridad que reprenda, las verdaderas conductas que posee el estudiantado salen a relucir, al igual que todas aquellas temáticas que en cierto momento se consideran banales como las sexuales o las claras luchas de poder entre el profesor y el estudiante. Todo lo anterior pertenece al currículo oculto, el cual para ser entendido se tiene que vivir para comprenderlo y asimilarlo.

Con las conceptualizaciones anteriores se anticipa el carácter del que gozan las competencias emocionales dentro de los currículos (aunque su particularidad está sujeta al plan de estudios que se considere), hasta hace algunos años lo emocional se encontraba dentro del currículo oculto debido a que su implementación dentro del currículo formal no se consideraba asunto de primer orden, pero esta situación cambió. Hoy en día en muchos de los contextos escolares del mundo se toman en cuenta desde el currículo formal como competencias o habilidades emocionales.

Además, al introducir a las emociones y a las competencias emocionales como parte de un eje transversal que permite abordar diversas y variadas temáticas da como resultado un aprovechamiento de lo cognitivo y emocional al complementarse tanto habilidades, actitudes, aptitudes y emociones desde el currículo formal. Por tanto, si bien su existencia no era ajena al profesor o las autoridades escolares, actualmente ya no se deja su desarrollo al azar dentro del currículo oculto, sino que ahora son parte esencial de la formación del individuo, ya que agregarlas al currículo formal recalca su utilidad para la vida de un ser humano.

A nivel macro, algunos de los países que han decidido introducir a la Educación Emocional dentro del plan de estudios de educación básica se han percatado que la carga curricular está ya de por sí sobrecargada. Esta problemática se intensifica al agregar a la Educación Emocional, Vivas (2003) refiere que:

La configuración del currículum 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 conocimientos de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir al conocimiento y

control de los estados emocionales, así como al aprendizaje de habilidades que favorezcan la autoconfianza y la autoestima. (p. 12)

Por supuesto, esto lo dice el autor al analizar el plan de estudios de educación básica de Venezuela, pero lo anterior guarda gran cercanía con nuestra situación educativa a nivel básico, ya que el mapa curricular maneja al menos dos ejes con múltiples conocimientos en diversas unidades de conocimiento, las cuales tienen que revisarse y aprenderse por los educandos en un periodo de tiempo limitado, lo que a largo plazo puede afectar la profundidad con la que deberían verse ciertos contenidos del mismo plan (esto se analizará a fondo en el siguiente capítulo).

Por parte del contexto escolar: “los procesos educacionales... [Impactan] en el futuro emocional de los alumnos... los procesos de escolarización están impregnados de un complejo de relaciones personales que hacen una particular huella en las personas, principalmente en los primeros años de formación.” (Vivas, 2003, p. 13). Con esto se hace alusión a que algunas de las competencias que se desarrollen en los estudiantes quedarán asentadas en la formación del individuo, de tal manera que le son útiles dentro del contexto comunitario. Así mismo, todos los contextos son complementarios, las habilidades emocionales que se aprendan en cada uno de ellos son utilizadas y empleadas en los otros dos, de igual manera, cada uno de ellos tiene el poder para re-educar alguna de ellas, pero la maduración tanto intelectual como emocional del sujeto determinan si acepta o no esa re-educación.

Para entrar al contexto comunitario, al igual que en el anterior, existen escenarios que ponen a prueba diversos aspectos de la formación del individuo. Estos escenarios son diversos, pero solo se retomará tanto al trabajo como a la vida social desde el aspecto emocional, esto con el fin de revisar de qué manera las habilidades emocionales son necesarias para corresponder a las exigencias de cada uno de ellos, ya que a diferencia de los contextos anteriores, en este se exige una completa entrega que va desde lo emocional hasta lo social. Además, las habilidades y las competencias emocionales que posea el individuo, en mayor o en menor medida, marcan qué clase de vida tiene al momento de interactuar dentro de este contexto, ya que de ellas depende el cómo desarrolla sus relaciones interpersonales y qué clase de trabajo desempeña.

El primero de los escenarios de este contexto, por lo general, exige competencias emocionales específicas para desempeñarse con éxito dentro del ambiente laboral para atender las necesidades que surgen, que por lo regular, exigen alta tolerancia a la frustración así como automotivación ante el trabajo bajo presión. Sin lugar a dudas, estas condiciones que caracterizan a los trabajos contemporáneos marcan la clara exigencia de una Educación Emocional que instruya desde condiciones como las mencionadas anteriormente, ya que si éstas no fueron desarrolladas desde los otros dos contextos, es seguro que el individuo fracasa al verse rebasado por las situaciones que se gesten dentro de los escenarios.

Por otro lado, dentro del escenario de la vida social, de acuerdo con Vivas (2003): “vivimos en una sociedad en la que continuamente... [recibimos] estímulos que nos producen tensión emocional que conducen a una pérdida de la salud y de la calidad de vida.” (p. 10). La idea anterior, pone en evidencia que la sociedad actual tiene repercusiones negativas en la vida de las personas, dado que las condiciones que se viven dentro de ella ponen en riesgo el bienestar emocional de las personas. Aunado a lo anterior, si el individuo no posee las habilidades y competencias emocionales junto con un apartado de respuestas emocionales óptimo para dirigirse con exactitud dentro de este escenario, se convierte en parte de la problemática; ya que al no corresponder de manera idónea a su ambiente, genera respuestas negativas que afectan el bienestar emocional de sus semejantes, al disminuir la armonía que existe dentro de la sociedad.

Asociado a lo anterior: “en esta sociedad de la información y de la comunicación de masas se corre el peligro que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación y ello puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo.” (Vivas, 2003, p. 10). Es relevante señalar que ante la entrada de la sociedad del conocimiento, la mayoría de las relaciones interpersonales que se crean en la actualidad parten con un intermediario, por ejemplo una computadora o un celular, sin duda estos ayudan a interconectar a personas en todo el mundo, pero lo preocupante dentro de esta situación es que se corre el riesgo de que las habilidades emocionales y sociales junto con el repertorio de respuestas emocionales quede obsoleto al hacer que la persona ya no los vea como algo de utilidad.

Esto debido a la utilización de un medio que permite aislarse y apartarse de las interacciones “cara a cara” para evitar situaciones que produzcan un malestar emocional. Aunque existen aspectos que no se revisaron a fondo en este contexto (sobre todo en el escenario del

trabajo), más adelante se explican tales a profundidad debido a que primero se analiza a la Inteligencia Emocional, ya que muchos puntos concernientes al contexto pueden ser abordados de mejor manera al revisarla, por lo cual se continua con los puntos faltantes mencionados al principio del capítulo antes de continuar con el análisis de este contexto.

Por tanto, tras revisar cada uno de los contextos que atañen a la Educación Emocional, quedan a relucir respuestas a la pregunta, ¿para qué sirve la Educación Emocional? Y aunque se ha tratado esta respuesta desde el principio del presente escrito, queda englobarla de manera concreta para que no quede duda, la primera respuesta a esta pregunta parte de una orientación educativa desde lo emocional, ya que esto:

Cobra importancia dentro de la educación porque, al ocuparse de los objetivos y contenidos afectivos, aquélla complementa así a la enseñanza (centrada en los objetivos y contenidos cognoscitivos), [lo que favorece] de este modo el desarrollo integral (intelectual y afectivo) de los estudiantes. (Perez y Pena, 2011, p. 33)

De esta manera, como se ha aludido anteriormente, la utilización de este tipo de educación, por su carácter transversal, permite crear una Educación Integral que atiende diferentes dimensiones del ser humano, ya que si partimos desde el enfoque cognitivo, vemos que tanto la razón como la emoción deben de estar en equilibrio para desarrollar las competencias emocionales para crear en los individuos un repertorio que les provea de los elementos necesarios para afrontar situaciones en su medio ambiente, tanto para que logren triunfar en la vida como para obtener un mejor bienestar en su vida.

Para terminar este apartado, se recuperan los retos que salen a relucir una vez que se han expuesto tanto los beneficios de esta educación como los contextos en los que actúa; el primero de ellos es la dimensión de lo afectivo relegada a un plano secundario, pues se considera que se ha desarrollado en a nivel básico educativo, pero la mayoría de las veces no es así: “A medida que se avanza en los sistemas educativos ésta situación se hace aún más evidente por cuanto la formación se centra principalmente en las dimensiones cognitivas.” (Vivas, 2003, p. 12 y 13). Si se entiende a la Educación Emocional como un proceso que dura toda la vida y que está condicionado por los tres contextos revisados con anterioridad, ésta no debe descuidarse en ningún nivel educativo, ya que si se hace de esta manera, solo se perjudicará al individuo al no

proveerle seguimiento en esta temática desde el contexto educativo, lo que puede poner en peligro el bienestar emocional de la persona y de la sociedad.

Como se examina más adelante, el caso de México es singular, ya que dentro del Plan de Estudios del Nivel Básico enuncia al eje “Áreas de Desarrollo Personal y Social” donde se retoman a las competencias “socioemocionales” como parte de la formación que se le otorga a los estudiantes de este nivel educativo de manera transversal, pero dentro de los niveles superiores es diferente:

“Como bien lo destaca Darder (2001: 4): ‘La culminación de la situación se produce en la universidad’ donde se prescinde de las dimensiones afectivas al dar por supuesto la madurez emocional. Esta situación también se vive en la formación del profesorado así como en su formación permanente.” (Citado por Vivas, 2003, p. 13).

Aplicado lo anterior al contexto Mexicano, aún es muy pronto para conocer los resultados de este Plan de estudios con tal formación, lo verdaderamente preocupante son las generaciones anteriores al 2017 (año en el que entró en vigor el plan de estudios en cuestión), ya que, si es el caso, muchos de los estudiantes que se encuentran en el nivel medio superior o superior en nuestro país puede que no tengan esa “madurez emocional” que se supone deberían poseer, lo que condiciona en gran manera su rendimiento dentro de estos niveles educativos. Si bien es cierto que hoy en día existe la deserción, sobretodo en el bachillerato y en las licenciaturas por problemáticas cercanas a lo económico, puede que también se deban a la inmadurez emocional con la cual se actúa en la elección de carrera y a la falta de automotivación para terminar dichos niveles.

Por lo anterior, la Educación Emocional es noble al brindar elementos que pueden aplicarse casi de manera inmediata a la realidad, pero para que estos puedan utilizarse y brindar frutos tanto a los individuos como a la sociedad es imprescindible que se trabaje, preferentemente, desde edades muy tempranas, ya que las competencias emocionales son fundamentales para poseer un bienestar mayor de manera interior (mente) como exterior (sociedad). Sin embargo, la edad no debe verse como algo en contra, ya que toda persona puede ser competente emocionalmente, siempre y cuando, posee quien le instruya, además de tener apoyo dentro de los contextos familiar, curricular y comunitario:

En el sentido de lo anteriormente expuesto, los gobiernos locales deben preocuparse por la Educación Emocional de sus ciudadanos y comprometerse a apoyar y promover programas orientados a tal fin, como talleres de desarrollo personal, entrenamientos en técnicas de relajación, programas deportivos que permitan canalizar la agresividad, la depresión y el estrés, promoción de la convivencia y la solidaridad, entre otros. Igualmente, debe prestarse atención a la programación televisiva que llega a la población infantil y juvenil, de manera que sea más formativa y orientadora y no promueva patrones de conducta equivocados. (Vivas, 2003, p. 10)

Es por ello que la Educación Emocional debe de tomarse en nuestro país como un asunto de prioridad que, tanto el gobierno como los integrantes de la sociedad, busquen desarrollar en cada uno de los ciudadanos, tanto para eliminar las problemáticas sociales tan graves que coexisten en el contexto comunitario como para obtener un bienestar mayor que vaya más allá de lo material. Todos los integrantes de la sociedad tienen gran protagonismo para mejorar el futuro, todo depende hasta donde se luche para conseguirlo, y por supuesto, que camino se tome para lograrlo. La Educación Emocional es uno de ellos, pero es una vía que debe desarrollarse, como lo dice la cita anterior, desde programas, talleres sociales, entre otros, abiertos al público, además de un compromiso desde el contexto familiar y curricular que es donde se sientan las bases fundamentales.

Por ello: “Las instituciones... [No deben perder su] importancia [en el] aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación social global de los ciudadanos en un mundo cambiante con constantes y peligrosos desafíos.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 65). Si se descuida la escuela como centro de formación académica y emocional, parte de la estructura que compone a la sociedad deja de funcionar, al caer en actividades meramente sintéticas al abandonar una de funciones principales, “educar para la vida”, de esta manera debe de aprovecharse la infraestructura que ofrecen cada uno de los niveles educativos para proveer todo tipo de habilidades/competencias, sobre todo las de aspecto emocional, ya que es a partir de ellas que pueden producirse beneficios casi inmediatos si se llevan a la práctica.

Con estas consideraciones, se da fin a este subcapítulo, ahora con todos los elementos esenciales de la Educación Emocional revisados, a continuación se exponen algunos de los ejemplos más relevantes en América Latina donde esta educación ya es una realidad desde los

planes de estudio formales. De esta manera, la utilización de la Educación Emocional dentro de los planes no se ha encasillado únicamente a los países europeos o norteamericanos, sino que se ha tratado de acoplar dicha a las diferentes realidades educativas que se viven dentro de estas sociedades de Centro y Suramérica. Sin más preámbulo se da inicio al último subcapítulo de la Educación Emocional.

1.1.3. La Educación Emocional en América Latina

Para comenzar con el último subcapítulo, se inicia con la exposición de algunos países que han acogido a la Educación Emocional, a tal grado, que ya es perteneciente a un nivel que goza de cierto prestigio donde se realizan investigaciones rigurosas en la materia, además de formar parte del nivel básico y profesional, como segundo punto para finalizar este apartado se presentan algunas consideraciones a modo de un llamado a reflexionar sobre la utilidad que presenta la Educación Emocional, así como la idea de replantear aquello que se ha dado por hecho dentro de esta temática, los cuales actúan para desarrollar una verdadera Educación Integral que considere a todo ser humano.

España es uno de los países a nivel mundial que ha enfocado en realizar investigaciones en el rubro de la Educación Emocional, cómo se revisó en el apartado de la historia de esta educación, muchas universidades se han comprometido a realizar investigaciones serias con respecto a esta temática; los frutos obtenidos han servido para replantear la educación básica a tal grado que: “Güell y Muñoz (2000) refieren que en el planteamiento curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España, también se propone como meta la Educación Integral, que atienda tanto el desarrollo de los aspectos cognitivos como los afectivos.” (Citado por Vivas, 2003, p. 12). Por lo cual, esta dimensión afectiva ha sido considerada para la Educación Integral ya que abarca una parte esencial del ser humano.

Como se ha visto a lo largo del escrito, la Educación Emocional es una de las propuestas que más aceptación ha tenido dentro de la comunidad internacional en las últimas décadas, dentro de América Latina no es la excepción, ya que muchas universidades han decidido dedicar recursos tanto académicos como materiales para la investigación sobre esta temática; incluso

algunos planes de estudio de educación básica, junto con algunos ejemplos dentro de la educación universitaria, ya se han realizado adaptaciones curriculares para incluir esta temática, con carácter universal y obligatorio. En este subcapítulo se retoman algunos de los ejemplos más sobresalientes donde se han aplicado planes y programas de estudio con énfasis en lo emocional.

Los países que han tomado más seriamente esta tarea de introducir en los planes de estudio de educación básica, media superior y superior son diversos, tales como México y Venezuela, entre otros. Cada uno de ellos ha abordado de manera diferente el conocimiento disponible en materia de Educación Emocional y debido a la extensa teorización que la caracteriza, junto con el enfoque que cada país le asigna, complica un análisis debido a consideraciones culturales y académicas propias de cada país; por supuesto, existen variables que exigen ser consideradas para un estudio más profundo, las cuales demandan rescatar datos históricos y demográficos para entenderla en su totalidad; de esta manera, comparten similitudes a nivel teórico, pero dentro de lo práctico muestran diversas acciones.

Para cumplir con el propósito de este subcapítulo se revisa a continuación el plan de estudio de nivel básico de México debido a que se puede contrastar lo dicho por el plan con la práctica ejercida dentro de contexto; en cuanto a la decisión de solo exponer el nivel básico tiene como finalidad dar a conocer qué tan importantes son las competencias emocionales para la formación de los infantes, además de exponer la mirada de las instituciones educativas sobre este tipo de educación. En contraparte se expondrán datos sobre Venezuela en el abordaje que han realizado con la Educación Emocional.

Para comenzar, primero se expone cómo se compone la educación básica en México, está comprendida por tres años de preescolar, seis años de primaria, tres de secundaria y tres años de bachillerato. Un punto a destacar sobre este Plan tiene que ver con la implementación de las habilidades socio-emocionales como eje transversal para abordar los contenidos académicos; a pesar de lo innovador que parezca, este ha sido objeto de crítica debido al extenso repertorio de conocimientos que pretende enseñar dentro del año escolar, aunado a lo anterior también se han señalado las condiciones de la planta docente, ya que estas se han visto sobrepasadas al llevar semejante labor a la práctica, lo que denota una actualización inmediata para cumplir los

propósitos del Plan. Sin embargo, a pesar de los puntos negativos, el plan tiene un propósito claro, integrar los conocimientos fundamentales o clave para crear una formación que involucre y desarrolle todas las dimensiones del estudiantado con el postulado de “formar para la vida”.

Lo que muestra un claro compromiso por formar a los estudiantes de manera Holística, tal como lo propone la Educación Integral buscada por diversos Organismos Internacionales. De esta manera, este plan de estudios ya no solo busca educar con conocimiento teóricos y prácticos de las disciplinas tradicionales, sino que también pretende fomentar y formar habilidades como las socio-emocionales, investigativas, entre otras. Dentro del plan existen dos ejes estructurales: el primero denominado “Campos de formación académica” que comprende las categorías de “Lenguaje y Comunicación”, “Pensamiento Matemático” y “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” mientras el segundo eje “Áreas de Desarrollo Personal y Social” comprende las “Artes”, “Educación Socioemocional” y “Educación Física” de acuerdo con el libro Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017).

Cada uno de los ejes pretende abarcar una dimensión del sujeto para trabajarla desde lo académico y lo personal-social. Concretamente, lo relevante en este Plan son las competencias socio-emocionales, las cuales se encuentran en el segundo eje. Como ya se adelantaba, al tener un carácter transversal, estas se ven desde la educación preescolar hasta educación secundaria, a través de las unidades de conocimiento, ya que diversos contenidos proveen la oportunidad de retomarlas. El uso de las habilidades socioemocionales se justifica por medio de:

Múltiples investigaciones... [Que muestran que la] Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social... Además, propicia que los estudiantes consoliden un sentido sano de identidad y dirección; y favorece que tomen decisiones libremente y en congruencia con objetivos específicos y valores socioculturales. (Secretaría de Educación Pública –SEP-, 2017, p. 518).

Por lo tanto, la utilidad de la Educación Emocional en nuestro país busca desarrollar en los estudiantes habilidades que les permita enfrentar situaciones de forma efectiva al utilizar emociones positivas, además de brindar elementos complementarios como el autoconocimiento, autorregulación emocional, comunicación asertiva, entre otros, los cuales a corto plazo pueden prever conductas de riesgo.

En cuanto a las dimensiones que busca desarrollar el Plan, estas están divididas en cinco: “Autoconocimiento”, la cual busca desarrollar aspectos como la percepción sobre uno mismo, conocer cuáles son las habilidades que se poseen, así como cuáles emociones o sentimientos se presentan con mayor frecuencia; la “Autorregulación”, encaminada a ejercer control sobre emociones, pensamientos y acciones que puedan afectar a los demás y así mismo; “Autonomía”, que conlleva a potencializar la capacidad de tomar decisiones responsables sobre distintos temas; por último la “Empatía” y “Colaboración”, las cuales son consideradas esenciales en el desarrollo afectivo de la persona, la participación ciudadana, además de ligar la autoestima, los valores y la facultad para entablar relaciones de apoyo.

El siguiente país es Venezuela, concretamente Vivas (2003) nos dice que el Currículum Básico Nacional del año 1998 ya contaba, con lo que puede considerarse como un precursor para la Educación Emocional del país, aunque a diferencia de esta última, tal plan utilizaba los valores para la formación del cuerpo estudiantil: “En el nuevo Currículum Básico Nacional (1998), la formación en valores se constituye en un eje transversal, centrado en la formación del ser.” (Vivas, 2003, p. 11). Aunque la Educación Emocional puede poseer competencias emocionales muy específicas, los valores están relacionados con este tipo de competencias, debido a que buscan crear un fundamento claro desde el “aprender a ser” en la formación y educación del alumnado, por lo cual ambos son retomados como eje transversal debido a su utilidad dentro de la vida personal y profesional de los sujetos.

Un punto relevante es la importancia que este país le ha dado a la creación e impartición de una educación que involucre a las emociones y competencias emocionales como una parte indispensable en la formación humana, tal es el caso que:

En la Universidad de Los Andes Táchira se desarrolla actualmente un nuevo Diseño Curricular de la Carrera de Educación, a partir de una propuesta de Díaz y Reyes (1994)

que contempla como fundamental, en la formación del futuro docente, El Eje de Desarrollo Personal. Este eje se concreta a partir de una asignatura que se ha denominado “Experiencias para el desarrollo personal y vocacional”, en la cual se le brinda al estudiante oportunidades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, aunque es de destacar que estos programas no fueron diseñados expresamente con tal finalidad. (Vivas, 2003, p. 11)

Preocupados por la formación de los futuros profesores es que se decidió crear un nuevo plan de estudios para la Carrera de Educación donde se retomara no solo la parte de profesionalización, sino que además se fomentara el desarrollo personal de los mismos. Esto surge a partir de una premisa clave “si el profesor está bien, puede enseñar”, ya que ellos son los encargados de la formación de otro ser humano; lo cual denota una clara inquietud tanto por el profesorado como por los estudiantes, pues consideran el bienestar de ambos como un asunto de primer orden, donde también son significativos los futuros profesores.

Dentro: “la normativa legal venezolana existen principios en la Constitución Nacional (1961), la Ley Orgánica de Educación (1980) y la Ley de Universidades (1970) que establecen la educación como un proceso integral cuya finalidad es el pleno desarrollo de la personalidad.” (Vivas, 2003, p. 11). Con esto puede verse que tan valioso es el desarrollo de la personalidad de cada uno de los ciudadanos de este país, ya que no solo se busca que exista una educación basada en aprendizajes tradicionales, sino que también son centrales aquellos que le otorguen una serie de herramientas que le permitan desarrollarse en diferentes ámbitos, lo cual está desde la misma ley venezolana.

Tanto México como Venezuela han mostrado interés por proveer a sus estudiantes de una Educación Emocional desde el Curriculum oficial, ya que siguen el ejemplo de otros países europeos como España. Esto muestra que: “La incorporación de estas capacidades como propósitos en los Proyectos Educativos es una realidad en muchos países del mundo y a todos los niveles de la escolaridad.” (Vivas, 2003, p. 11). Lo que, próximamente, brinda beneficios tanto personales como sociales, al mismo tiempo da un paso más para la implementación de una Educación Integral.

A modo del cierre del capítulo, se resalta el interés que existe en algunos países para insertar dentro de los planes y programas de estudio la parte emocional donde se pretende enseñar habilidades y competencias concernientes a la Educación Emocional, la cual requiere de una estructuración que recupere las condiciones particulares de cada sociedad para su elaboración. Además de que tiene que tener un carácter transversal que permita ser utilizada por cada uno de los miembros de los contextos familiar, curricular y comunitario. Con esto se concluye el presente apartado para iniciar el subsecuente.

1.2. Inteligencia Emocional

Como se comentó anteriormente, en este subcapítulo, se exponen aspectos esenciales de la Inteligencia Emocional debido a la gran aceptación que ha tenido dentro del campo educativo a nivel mundial como fundamento de diversas propuestas en planes de estudio. Para comenzar, se ha optado por dividir los aspectos de interés de la siguiente manera: su conceptualización, sus objetivos y las perspectivas se revisarán en el apartado de “Perspectivas de la Inteligencia Emocional”, mientras que sus modelos y las habilidades o competencias que maneja son vistas en el subcapítulo “Caracterización de la Inteligencia Emocional” y los atributos que le ha otorgado a la educación se recuperan en “La Inteligencia Emocional en Educación” a fin de revisarlos lo más detalladamente posible.

Pero antes de dar inicio al primer apartado se explica un par de conceptos que son fundamentales para realizar un primer acercamiento a la Inteligencia Emocional, ya que de ellos fue posible que existiera un cambio en el paradigma al momento de sujetarlos a crítica, éstos conceptos son el de “Inteligencia” y “Emoción”, los cuales se revisan a continuación en el orden previamente señalado, ya que es a partir del cuestionamiento que en su momento se les suministró lo que hace posible que la Inteligencia Emocional exista hoy en día. Hasta la fecha ambos conceptos están constantemente en construcción por parte de investigadores y autores, por lo que se ha optado utilizar una definición por defecto para cada uno de ellos para facilitar el análisis de esta parte.

Para comenzar, el primero de ellos: “Inteligencia”, es un concepto que había sido aceptado por la antigua esfera intelectual sin ser apenas cuestionado. “Existen dos suposiciones clásicas acerca de la inteligencia. La primera considera que es una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menor medida. La segunda afirma que ésta puede medirse a través de instrumentos estandarizados.” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 9). Estas consideraciones le otorgaban a la inteligencia un carácter rígido y sintético, innato e inamovible, según Sánchez (2015), el cual puede examinarse a través de pruebas estandarizadas. Estas consideraciones, junto con su conceptualización, fueron criticadas en diversas ocasiones por teóricos como Spearman y Terman desde la “Jerarquización” o la “Pluralización” Thurstone y Guilford, pero no fue hasta el siglo anterior que la idea de inteligencia cambió.

Este cambio fue propicio e ideal para la comunidad científica de hace algunos años atrás, ya que la conceptualización usada hasta ese entonces, encasillada en una sola explicación de lo que era la inteligencia, ya no respondía a las preguntas que la época planteaba, lo que permitió que se empezara a gestar un cambio en el paradigma, donde ahora:

La idea de inteligencia... subyace en la ‘capacidad de adaptación’... Sternberg (1997) establece que bajo la idea de la globalización (al tomar como referencia a la psicología), ‘la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en otro sentido con la salud mental. (Trujillo y Rivas, 2005, p. 12)

Con estos nuevos aspectos de la mentalidad humana aplicados a la idea de la inteligencia, se abrió otro horizonte que permitió, además de ser más flexible en cuanto a su conceptualización, una manera más “humanizada” de entenderla. A partir de esto es como surge una teoría que involucra cada uno de esos aspectos en una teoría, la cual da un giro un tanto diferente a los trabajos que hasta el momento se habían realizado, su autor fue Howard Gardner con su Teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta propuesta es la encargada de llevar a cabo este cambio en el paradigma de la inteligencia, ya que:

Gardner, en su obra Estructuras de la mente (2001), afirmó por primera vez que no existe una inteligencia única sino que... [al depender] del ser humano, éste posee varias inteligencias. Esta teoría, llamada “de las inteligencias múltiples” (IM), permitió arribar

al concepto de Inteligencia Emocional (IE), tan popular en nuestros días. (Trujillo y Rivas, 2005, p. 9)

Las ideas que generó este pensador impactaron a tal grado diversos campos del saber, sobre todo el psicológico y el educativo, que el paradigma tradicional de lo que era la inteligencia, quedó obsoleto. Ahora se entendía que la inteligencia, además de ser más complicada de lo que parecía ser, posee aspectos que son esenciales del ser humano además de la razón. Gardner, dentro de sus escritos apoya una tesis central, la cual dice no solo hay una inteligencia, sino que hay más, las cuales participan activamente en la mente humana. Con este aporte, además de ofrecer una respuesta sobre el porqué tener un IC alto no es garantía de éxito en la vida, permitió arribar y enriquecer a la misma inteligencia desde la heterogeneidad que la compone con cada una de sus inteligencias.

Estas inteligencias, siete en un principio (actualmente Gardner decidió introducir una octava), considera a dos clásicas inteligencias dentro de su teoría, además es menester decir que, como refiere Trujillo y Rivas (2005), dos tipos de la inteligencia social de Thorndike fueron retomados por Gardner, (las denominadas inteligencias intrapersonal e interpersonal). En cuanto a las inteligencias que conforman esta teoría, están la: “Inteligencia lingüística”, “Inteligencia lógico-matemática”, “Inteligencia visual-espacial”, “Inteligencia corporal y cinestésica”, “Inteligencia Musical”, “Inteligencia Intrapersonal”, “Inteligencia Interpersonal” y la “Inteligencia Naturalista”, la última que se agregó fue la “Inteligencia Existencia”. Es primordial mencionarlas porque permite conocer que la capacidad de un ser humano se encuentra en diversos tipos de inteligencia desarrolladas en mayor o menor medida al depender de aspectos como la personalidad y la historia de vida.

Con las contribuciones teóricas de Gardner (2001), la inteligencia es re-conceptualizada, Sánchez (2015) refiere que:

Al definir la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar problemas nuevos y para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural, Gardner la presenta como una destreza que se puede desarrollar, si bien no niega el componente genético. (p. 5)

Como lo dice la idea anterior, Gardner (2001) entiende a la inteligencia como una capacidad que puede ser desarrollada en todos los individuos, por supuesto antepone como un factor relevante el componente genético-hereditario dentro sus Inteligencias, pero con su definición de la Inteligencia como “capacidad para resolver problemas” le da un enfoque flexible y abierto para que por medio de la práctica y del entorno puedan ser desarrolladas a otro nivel. Con este pensamiento central, la concepción de la inteligencia dio un salto de lo cuantitativo (restringido a lo que denominaban las pruebas estandarizadas usadas para medir a las tradicionales “Inteligencia lingüística” y la “Inteligencia lógico-matemática), a lo cualitativo.

Con respecto al último punto, hasta la fecha, existen diferentes propuestas de diversos especialistas para poder medir a estas nuevas inteligencias, pero la mayoría de ellas, además de situarse en las clásicas escalas, ahora se toman como aspectos relevantes la historia de vida y el contexto, junto con la personalidad del individuo, para tratar de medir a estas, lo cual ha generado un nuevo reto para aquellos que deseen crear pruebas estandarizadas para medir a las otras inteligencias. Estos rubros se utilizan, sobretodo la contextualización, para dar una respuesta más certera y real, aunque esto es de interés para entender parte de las evaluaciones que se le aplican a la Inteligencia Emocional, solo se mencionan como una consideración vigente dentro del campo de la psicología educativa.

Por otro lado, puede interpretarse que los postulados que desarrollo Gardner para las inteligencias múltiples se les ha aplicado la misma y tradicional consideración de medir, como a la clásica inteligencia, pero debe de deducir que el medir y clasificar es idóneo para facilitar datos a estudios o incluso al mismo campo laboral, ya que a partir de ellos, permite conocer de mejor manera al ser humano, aunque no debe caerse en generalizaciones dentro de las pruebas, ya que pueden repetirse, en su mayoría, las condiciones que llevaron al cambio del paradigma anterior. Al aclarar este punto sobre las evaluaciones, queda por exponer de qué manera fue posible crear a la Inteligencia Emocional desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), por lo cual se ve a continuación.

Las inteligencias de Gardner (2001), además de cambiar el paradigma clásico, abrió un nuevo camino que, desde sus inteligencias personales, las denominadas “Inteligencia Interpersonal” e “Inteligencia Interpersonal” (según Goleman (2010) en la entrevista que tuvo con Gardner) menciona que dentro de estas inteligencias residen las habilidades emocionales, las

cuales influyen en el desarrollo de la persona en diversos ámbitos de su vida, así como para una correcta toma de decisiones que pueden llevar al éxito o al fracaso. A partir de estas inteligencias, fue como se cimentó el fundamento que había de retomar la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990).

Desde tales inteligencias, las emociones empezaron a ser tomadas en cuenta como un segmento esencial de la conducta humana y al mismo tiempo como parte de la creación de las relaciones interpersonales, lo cual permitió el desarrollo de una teoría que apoyara a las emociones como una inteligencia que está presente en cada ser humano. Ellos, Mayer y Salovey, habían determinado que la Inteligencia Emocional debía tener un lugar especial donde se involucraran habilidades emocionales para su desarrollo.

Tocado el punto anterior, es el momento idóneo para revisar el concepto de emoción, si bien estos han sufrido diversas conceptualizaciones a lo largo de la historia, se considera parte de aquello que ha de abandonarse por ir en contra del “hombre racional”, recientemente ha recibido gran aceptación en el campo científico a nivel internacional, ya que se ha demostrado a través de diversos estudios en varias disciplinas (como en la biología y la neurología) que su importancia en la conducta humana es fundamental, su utilización es innata a todo ser humano y es responsable de generar otros aspectos en el ser humano como la motivación, el autoconcepto o la misma potencialización de la razón humana. Con estas consideraciones a su favor, se ha llegado al consenso que su utilización para beneficio de la humano es crucial.

Aunque su concepto es amplio debido a diversas aportaciones que han hecho desde diversas disciplinas como la biología y la psicología, por mencionar algunas; se ha optado por utilizar la siguiente, Goleman (2010) refiere que:

En esencia todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es *motere*, el verbo latino <<mover>>, además del prefijo <<e>>, que implica <<alejarse>>. Lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. (p. 24)

Por tanto, la evolución ha inculcado un repertorio de respuestas básicas, desde las emociones, que sirven para reaccionar de determinada manera al medio que nos rodea, por ejemplo Goleman (2010) dice que hace 10,000 años, el ser humano se valía de ellas para

sobrevivir, ya que permitían un alejamiento del peligro casi inmediato, pero hoy en día, tales respuestas están condicionadas en gran manera por la moral sociedad, lo que puede generar un desacuerdo entre las emociones y la moral. Si bien, estas respuestas no han sido transformadas en gran manera en los últimos años, pueden causar grandes logros o errores que condicionan en gran manera al individuo promedio.

Dentro de las teorías que pretenden dar a las emociones un carácter más científico para su estudio, determinan que las emociones viven en sintonía y están a la expectativa del ambiente. Valles (1997), ha realizado una recolección de aquellas teorías que tratan de explicar cuántas emociones hay, además de rescatar la clasificación y el orden que se les ha aplicado; hasta la fecha puede encontrarse que en la mayoría de las teorías coexisten cinco emociones básicas, “felicidad, enojo, tristeza, disgusto y miedo”, cada una con diferente protagonismo al depender del actuar de la persona. Goleman (2010), junto con otros autores, han concluido que las emociones poseen un carácter familiar, lo que significa que al presentarse varias emociones al mismo tiempo pueden generar otras, las cuales se conocen como “emociones secundarias”, lo que permite conocer de mejor manera la interrelación que llevan dentro de la mente y el actuar humano. Por supuesto el número de emociones secundarias, hasta la fecha, se encuentra en debate, esto debido a que el consenso sobre cuáles deben considerarse dentro de esta categoría o en qué familia deben de ubicarse no ha sido del todo aclarado.

Sin embargo, aunque existe una relación directa entre las emociones y la razón en los procesos cognitivos de la mente, por ejemplo en la toma de decisiones, la mayoría de las veces lo emocional termina por superar a lo racional, ya que:

Buscamos el placer y evitamos el dolor. Incluso cuando tomamos una decisión «muy razonada», al final es un impulso emocional el que nos hace elegir un razonamiento u otro porque nos hace sentir más seguros o confiados, y por tanto confortables (sin pesar, sin dudas, sin «dolor»). Todo es emoción. (Pérez y Pena, 2011, p. 35)

Por tanto la clave para asegurar, no solo la supervivencia, sino aspectos que involucran la felicidad y una vida plena residen dentro de lo emocional, ya que las mismas emociones proveen elementos que pueden ser utilizados para mejorar el bienestar de las personas. Esto fue lo que se pensó al momento de generar a la Inteligencia Emocional.

Con los aportes generados de Gardner (2001) y las consideraciones sobre las emociones permitieron poner como nuevas protagonistas a las emociones, lo que permitió que arribara ésta nueva perspectiva dentro del terreno educativo, ya que dio paso a abrir un debate sobre cómo aprenden los estudiantes, además de poner entre dicho aquello que debe de enseñarse dentro de las escuelas, lo que generó un giro significativo. Por tanto: “el antiguo paradigma sostenía un ideal de razón liberado de la tensión emocional. El nuevo paradigma nos obliga a armonizar cabeza y corazón.” (Goleman, 2010, p. 49). De esta manera, el nuevo paradigma tiene gran apoyo desde la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990). Con esto, y para comprender a la Inteligencia Emocional, es necesario revisar la conceptualización, los objetivos que persigue, además de revisar las perspectivas dentro de ella, por ello se da inicio al siguiente apartado.

1.2.1. Perspectivas de la Inteligencia Emocional

La conceptualización de la Inteligencia Emocional es en extremo variada, esto debido a la existencia de una inmensidad de modelos que determinan una nueva y propia conceptualización que intenta amoldar tanto los objetivos que persigue como al fundamento teórico que utilizan. De igual que la Educación Emocional, en los últimos años ha habido una explosión editorial extraordinaria sobre la Inteligencia Emocional, la cual ha tenido la misma desventura, donde muchos de los escritos e investigaciones concernientes a la temática carecen de rigor teórico y/o de seriedad científica, lo que dificulta considerablemente la unificación de todo el conocimiento disponible. Sin embargo para facilitar el análisis previsto para esta parte, se ha optado por utilizar el primer trabajo formulado por Mayer y Salovey (1997), ya que de ahí parte la mayoría de los teóricos para formular sus propios modelos.

El primer punto a tomar en cuenta dentro del este subcapítulo es la conceptualización que tiene la Inteligencia emocional, para esto se retoma el primer concepto desarrollado por Mayer y Salovey (1997), ellos denominan a la Inteligencia Emocional 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... [al promover] un crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10)”

Como se puede apreciar, desde esta conceptualización, la Inteligencia Emocional es entendida como un cumulo de habilidades que tienen que ver lo emocional, estas habilidades se mueven dentro del nivel intra e interpersonal, y aunque está delimitada por cuatro habilidades fundamentales, estas demuestran su implicación dentro de la esfera cotidiana de los individuos. Por supuesto, esta fue la primera conceptualización a término de los 90’s, actualmente ha sido reformulada por ambos autores con apoyo de otros teóricos como Caruso o Grewal, por lo cual ha sufrido algunos cambios. Hoy, la Inteligencia Emocional de Salovey se encuentra relacionada con el *counseling*, pero se ha optado por no profundizar en este rubro, ya que considera asunto de primer orden revisar otros modelos, además de analizar cada una de las habilidades que componen a la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Debido a que los modelos de Inteligencia Emocional parten de los trabajos de Mayer y Salovey (1997) puede generalizar una serie de objetivos que comparten y pretenden, por supuesto, algunos poseen más al depender de su apoyo teórico como sucede con Goleman (2010), ya que utiliza una serie de apoyos teóricos que persiguen una serie de beneficios para la persona en diversas esferas de su vida, además de equilibrar aspectos correspondientes a la Inteligencia Emocional con aspectos de bienestar emocional y personal. Estos objetivos se enuncian como: Desarrollar las habilidades emocionales para mejorar la calidad de vida, asegurar el éxito dentro de un lugar de trabajo, perseguir un bienestar al armonizar mente y corazón y: “Por último... tener unas adecuadas habilidades de manejo interpersonal y relaciones positivas... [Para] una mayor adaptación y un incremento del bienestar laboral.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 72). Entre otras. De acuerdo a los modelos que se analizan a continuación, se profundiza en esta parte, ya que algunos poseen propósitos más concretos y certeros.

En cuanto al tercer punto a revisar dentro de este apartado, se encuentra las perspectivas que existen dentro de la Inteligencia Emocional. Al principio, cuando se dio a conocer el modelo de Salovey y Mayer (1997), de inmediato se percibió su carácter psicológico-educativo, ya que al emplear términos como “conducta” “emoción” o “habilidades”, términos ampliamente usados en estas disciplinas, se denota su carácter científico en ellas, además de su clara implicación en el terreno de lo educativo; sin embargo, con el modelo de Goleman y su amplia popularización de

este término, nace una nueva perspectiva que se puede denominar administrativo-económica debido a su aporte a tales campos del saber y su carácter de beneficio para las empresas que deciden utilizarlo para mejorar sus índices de productividad.

Con lo anterior, se percibe una clara existencia de dos perspectivas fundamentales dentro de la Inteligencia Emocional, las cuales surgen en los últimos años debido a la popularización de este término dentro de la educación y lo económico. A partir de estas perspectivas, es como se consolidan los modelos al poseer características similares. Si bien, estas perspectivas tanto la psicológico-educativa como la administrativo-económica tienen mayor presencia en determinados campos, es menester decir que generalmente son intercambiables en el campo psicológico-educativo y administrativo-económico debido a los objetivos que posee, lo que los hace aplicables a ellos. Por otra parte, cada una de ellas lleva consigo modelos que son exponentes de la Inteligencia Emocional dentro de sus terrenos.

Pero antes de entrar a conocer cada uno de los modelos, se revisa parte del contexto que hizo posible su desarrollo y su aplicación. Para ello, finales del siglo XX, la situación económica empezaba a dar un giro trascendente que se gestaba desde años antes, donde ahora el perfil que demandaba, tanto el contexto educativo como el mercado laboral, tenía que ver con competencias y habilidades como ser dinámico, aumentar la efectividad y la eficiencia con recursos cada vez menores, con esto se denota un: “Nuevo marco laboral... [Con] énfasis en la flexibilidad, la adaptación, el trabajo en equipo y la innovación...” (Vivas, 2003, p. 11). El cual necesitaba de manera urgente una nueva manera de educar y adiestrar, respectivamente en los contextos que se requería, curiosamente la Inteligencia Emocional promueve cada uno de los aspectos del perfil requerido, además de que ofrece “la formación de un profesional con un alto nivel de competencias emocionales.” (Vivas, 2003, p. 11).

Con esta situación, dentro del campo laboral y social, el uso de las habilidades emocionales se volvió un asunto de prestigio, las nuevas propuestas de Inteligencia Emocional y a partir del *bestseller* de Goleman, el mundo conoció por primera vez, a gran escala, que las habilidades emocionales eran parte esencial para cumplir con tales demandas del marco laboral, mejorar la dinámica de la sociedad y generar un bienestar en cada individuo, lo que permitió que la Inteligencia Emocional se volviera un concepto de renombre. Aquellas escuelas y/o empresas que se apoyaban con tal mirada se colocaron a la vanguardia para formar capital humano con lo

último en desarrollo humano; ya que dentro de lo laboral, además de recibir beneficios en la producción, los trabajadores recibían al mismo tiempo una recompensa de origen emocional que permite aumentar su capacidad y su desempeño.

En resumen con lo anterior, puede quedar más claro e intuirse de mejor manera que la perspectiva administrativo-económica parte del trabajo de Goleman (2010) y aunque él desarrolló su modelo a partir de diversas teorías, una de ellas fue la de Mayer y Salovey (1997), el trabajo de Goleman fue aplicado a tal terreno sin dificultades, además el discurso que profesa dentro de su libro permitió que fuera bien recibido, ya que “si se posee Inteligencia Emocional se tiene el éxito asegurado”, mientras que la perspectiva psicológico-educativa parte de la teoría de Mayer y Salovey (1990) debido a su carácter más rígido y científico, sin embargo ambos modelos han sido utilizados desde ambas perspectivas dentro de diversos campos del saber, lo que permite conocer que impacto han generado en la esfera de lo intelectual y económico.

Aunque ya se empezó a hablar sobre dos de los modelos más representativos dentro de la Inteligencia Emocional, es oportuno revisarlos de cerca para conocer que habilidades pretenden desarrollar, además de revisar su apoyo teórico, con ello se analizan elementos esenciales de la misma lo que permite entenderlos de mejor manera. Por lo cual, para concluir este apartado e iniciar el siguiente, es preciso hablar sobre la categorización que se le atribuye a los modelos, ya que si bien las perspectivas son retomadas a menudo, es más frecuente utilizar dicha etiqueta para clasificarlos. Fernández y Extremera (2005) refieren que: “La categorización conceptual más admitida en Inteligencia Emocional distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el pensamiento de la información.” (p. 67). La perspectiva que utilizan sirve para su clasificación, pero su contenido es el que define su ubicación dentro de tal categorización.

Con lo anterior, a manera de introducción para el siguiente apartado, se precisa cómo se entienden los Modelos de Habilidad y los Modelos Mixtos, a partir de ese orden para posteriormente revisar de cerca su estructura y su apoyo teórico. Para comenzar, “El modelo de Habilidades es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.” (p. 67). Esto debido a la carga teórica, fundamentalmente, de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, ya que ellos

consideran que la Inteligencia Emocional comparte un lugar entre las inteligencias múltiples de manera privilegiada.

“Para ellos, [los teóricos que se ubican en el Modelo de Habilidades] las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente de continuo cambio...” (p. 68). Aunque la visión que poseen los teóricos dentro de este modelo puede ser de corte funcionalista, la definición que utilizan para inteligencia permite considerar el uso de habilidades que pueden ser desarrolladas y perfeccionadas, en contraparte de la noción clásica donde la inteligencia era algo innato e inamovible. Lo central para la Inteligencia Emocional en este modelo puede residir en la adaptación al medio y en la resolución de problemas, ya que el propósito de desarrollar las habilidades emocionales es precisamente para tomar mejores decisiones y propiciar una adaptación social ideal.

A diferencia del Modelo de Habilidades:

“El modelo Mixto es una visión muy amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.... En nuestro país [España] en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del bestseller de Goleman” (Fernández y Extremera, 2005, p. 67)

Dentro de este modelo, las habilidades emocionales forman parte de su apoyo teórico, pues además de utilizarlas para los mismos fines que en los trabajos de Mayer y Salovey (1997), sin embargo aquí también se emplean aspectos como la esperanza o la motivación para completar su modelo, y algo que caracteriza a este es la puesta en escena de los rasgos de personalidad, ya que según ellos, las emociones también dependen de tales, lo que puede condicionar incluso a las mismas habilidades emocionales en gran medida. Es menester decir que este tipo de modelo es el más reconocido dentro de la comunidad internacional, en distintos campos del saber, al tener como exponentes a Goleman (2010) y Bar-On (2000).

En conclusión:

“La Inteligencia Emocional se considera una habilidad centrada en el pensamiento de la información emocional que unifica las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional. (Mayer y Salovey, 1997). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la Inteligencia Emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad. (Fernández y Extremera, 2005, p. 68)

Por tanto, en este modelo, las habilidades emocionales son independientes de los rasgos de personalidad, mientras que en los Mixtos es lo contrario. Con esto se da por finalizada la introducción para comenzar el siguiente subcapítulo.

1.2.2. Caracterización de la Inteligencia Emocional

Como se revisó a finales del subcapítulo anterior, existen dos clases de modelos, los de Habilidades y los Mixtos, cada uno con sus particularidades, pero con rasgos en común al retomar parte de su fundamentación teórica de diversas teorías. Para conocer de mejor manera estos modelos, se ha optado por dividir este subcapítulo de la siguiente manera: primero se analiza el Modelo de Habilidades de ‘Mayer y Salovey’ y; por parte de los Modelos Mixtos, se explica el modelo de ‘Goleman’. Es menester decir que se ha optado por utilizar el orden anterior ya que permite revisar a los modelos de manera cronológica; esto debido a que el primer modelo que apareció sobre Inteligencia Emocional fue el de “Habilidades”, posteriormente y con los aportes Goleman apareció el “Modelo Mixto”.

El análisis se lleva a cabo tras haber revisado su estructura, las principales habilidades que manejan y qué clase de pruebas estandarizadas han sido candidatas para ser utilizadas como estándares de medición. Sin más preámbulo, se comienza con el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este modelo propone un total de *cuatro* habilidades que componen a su Inteligencia Emocional, cómo ya se adelantaba con anterioridad, las mismas la conceptualizan, ya que se entiende, desde sus autores como una “capacidad”, a desarrollar, dentro de los sujetos. Cada una

de ellas está dirigida a la dimensión intra e interpersonal del individuo, esto para lograr un equilibrio entre lo interior y exterior de la persona al utilizar a las emociones como ruta de mejora para el reconocimiento, la generación, el conocimiento y la regulación de las mismas para evitar los peligros que emergen al no poder utilizar a las emociones de una manera adecuada.

Para poder entender las habilidades que proponen Mayer y Salovey (1997) se ve a fondo cada una de ellas. La primera es la “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”, denominada como aquella que permite:

Identificar tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tonos de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones psicológicas y cognitivas que éstas conllevan. (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

Ésta tiene un carácter clave dentro de lo emocional, ya que si el individuo la posee no solo es capaz de percibir con rapidez las emociones de sus semejantes, sino que dicha le otorga un repertorio de posibles respuestas que le permiten responder de manera adecuada, además de corresponder a las emociones que los demás expresen, por supuesto también es capaz de reconocer las suyas, lo que permite que pueda desarrollarse de manera óptima dentro de su círculo social, laboral, familiar, entre otros. Esta primera habilidad tiene una importancia fundamental dentro de las demás, ya que favorece que las otras puedan ser desarrolladas con mayor facilidad al proveer los elementos de percepción.

La segunda habilidad tiene que ver con la posibilidad de generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento. A diferencia de la anterior que parte de la percepción emocional, esta lo hace desde la producción de emociones que impactan de manera directa a los pensamientos y procesos que generalmente llevan a la toma de decisiones. Debido a estas características que posee, se le ha denominado como “la habilidad de facilitación o asimilación emocional”, Fernández y Extremera (2005) mencionan que:

Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas.... se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo

y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayuda a priorizar nuestros procesos cognitivos... [Al focalizar] nuestra atención en lo que es realmente importante. (p. 69)

Antes de avanzar, es preciso decir qué se entiende por Sentimiento, para esto, según Heller (1993), los sentimientos son una construcción social, es decir significa: “Estar implicado en algo” (p. 9). Por otro lado, curiosamente dentro de la Inteligencia Emocional, esta habilidad fue bien recibida dentro del modelo de Goleman, y a su vez (debido al contenido que pretende desarrollar la misma) se reconoce el valor que tiene esta habilidad al aplicarse bastante bien a diversos campos del saber, en especial dentro del campo de la administración y educación. Incluso esta habilidad intensificó el debate sobre el bienestar que debe poseer tanto los alumnos como los trabajadores dentro de su vida, ya que de inmediato se vieron las ventajas que semejante habilidad puede tener, esto provocó un llamado a la búsqueda de generar un bienestar emocional dentro de los sujetos para que la habilidad de resolver problemas fuese potenciada junto con la focalización de la atención, entre otras.

A partir de esto, la influencia que tienen las emociones sobre nuestras acciones tomó relevancia, ya que a partir: “de los estados emocionales los puntos de vista de los problemas cambian, incluso... [Mejoran] nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 69). Por tanto, al reconocer que las emociones poseen un gran protagonismo tanto en la toma de decisiones como en la manera de procesar la información, además de impactar al pensamiento creativo; esta habilidad ofrece un panorama de cómo funciona nuestra mente a partir de la complementación de dichas habilidades (y los procesos mentales) con las emociones.

La siguiente habilidad posee un carácter encaminado a la comprensión y al conocimiento de las emociones; al igual que la primera habilidad, ésta es aplicable de manera idónea al nivel de lo intra e interpersonal, ya que engloba la comprensión de las emociones tanto propias como las de los demás. Estos puntos ponen de relieve que las emociones son algo complejo, por lo cual esta habilidad brinda una serie de elementos que permiten hacer uso de conocimiento sobre las emociones para usarlas de acuerdo al momento oportuno. De esta manera:

La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiqueta las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado de ánimo y las futuras consecuencias de nuestras emociones... Supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales... [Lo que da] lugar a las conocidas emociones secundarias... incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas... [y] Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros. (Fernández y Extremera, 2005, p. 70)

Algunos de los puntos a considerar dentro de esta habilidad son la actividad anticipatoria, el conocimiento de las consecuencias al utilizar ciertas emociones, la generación de emociones secundarias y la destreza de interpretar las emociones complejas, cada una de ellas permite poseer información sobre lo que las genera y los resultados que se obtienen al utilizarse, ello le brinda al individuo la posibilidad de moderar dichas emociones para sacar el mayor provecho de ellas, además de discriminar que acciones debe tomar si se presenta alguna.

Por último, está la habilidad para regular las emociones, sin lugar a dudas, además de propiciar y promover un crecimiento emocional e intelectual que parte del control y modulación, tanto de emociones positivas como negativas, su existencia dentro de la Inteligencia Emocional es esencial, debido al particular carácter que posee ya que permite complementar a las habilidades anteriores, sobre todo a las de “generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento” y la de “comprensión y al conocimiento”, de esta forma:

“La regulación emocional es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas... [Modera] las emociones negativas e [intensifica] las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás... Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la

regulación consiente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 71)

La regulación y moderación son dos aspectos básicos dentro de la Inteligencia Emocional, ya que da pauta para controlar a las emociones de manera consiente, lo que permite aumentar la capacidad de detener emociones que se consideran negativas (como el enojo o el miedo) para darles mayor énfasis a otras (como la felicidad) que producen una sensación de bienestar en el ser humano, además de lo anterior, esta habilidad permite desarrollar ejercicios de reflexión sobre la utilización de ciertos estados emocionales que se presentan en un momento dado, esto para obtener conclusiones respecto si es de beneficio para el sujeto o para el contexto donde se desarrolla tal, por supuesto hay emociones que requieren un mayor control que otras; por ejemplo la ira o el enojo, ya que como lo menciona Goleman (2010), una vez que se ha caído en la ira ciega es difícil llevar a cabo un ejercicio de reflexión para salir de ella, por lo cual su control prematuro es indispensable para evitar caer en el estado antes descrito.

Con los puntos analizados sobre la conceptualización, la estructura y las habilidades que componen a la Inteligencia Emocional del Modelos de Habilidades, se ha optado por mencionar brevemente algunas de las pruebas que se utilizan para medirla. Dentro de las propuestas que se pueden encontrar en la actualidad, como pruebas estandarizadas, están las TMMS y el MSCEIT, cada uno de ellos ha sufrido modificaciones a través del tiempo, además de adecuaciones para diferentes edades. El TMMS (*Trait Meta-Mood Scale* por sus siglas en inglés) es una prueba que está basada en un cuestionario que incluye actividades de reconocimiento facial de emociones y problemas prácticos, a partir de las respuestas que brinden los examinados se hace un consenso y se traspasan dichos a una escala, la cual evalúa si posee Inteligencia Emocional en un nivel deficiente, aceptable o experto.

Con respecto a: “La medida por excelencia y más ampliamente utilizada en la investigación psicoeducativa es el [MSCEIT] *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test...* instrumento diseñado para evaluar las cuatro ramas del modelo de habilidad.” (Aguirre, Esnaola, y Rodríguez, 2017, p. 56). Éste es un test que entiende a la Inteligencia Emocional como una aptitud, el cual contiene 101 ítems, divididos en tareas de discriminación e identificación por habilidad: la percepción emocional se mide a través de caras y dibujos; la facilitación emocional por medio de facilitación y sensaciones; comprensión emocional: cambios

y combinaciones; por último el manejo emocional usa relaciones emocionales. Cada una de esas tareas, al momento de revisarlas, se les asigna una etiqueta, la cual está dividida en “necesita mejorar”, “aspecto a desarrollar”, “competente” y “Muy competente”. Al analizar los resultados se cuantifican y se proyectan a través de una gráfica de acuerdo al Informe para el Profesional del MSCEIT (España).

Con los elementos revisados del Modelo de Habilidades, ya se conocen los elementos esenciales que componen a la Inteligencia Emocional, por lo cual a continuación se revisa el Modelo Mixto de Goleman. A diferencia del anterior modelo, cómo se aclaró al principio de este subcapítulo, Goleman (2010) retoma las habilidades del Modelo de Habilidades, pero al mismo tiempo utiliza rasgos de personalidad, los cuales, según él, condicionan en gran manera el actuar y la conducta humana para completar su modelo, además de utilizar aspectos de la esencia humana como la esperanza y la motivación. De acuerdo con Bisquerra (2009^b), éste está dividido en cinco puntos fundamentales, organizados de la siguiente manera:

Conocer las propias emociones, es el primero, este retoma: “El principio de Sócrates, ‘conócete a ti mismo’... [Es] pieza clave de la Inteligencia Emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.” (p. 131). Para Goleman, esta parte es crucial para desarrollar la Inteligencia Emocional en el ser humano, pues parte del conocerse a sí mismo para posteriormente conocer a los demás. Al momento en que se empiezan a conocer las pasiones, emociones y sentimientos, permiten conocer qué es capaz de hacer bajo los efectos de la misma, lo que permite en un futuro marcar un límite para su posterior control.

La segunda tiene que ver con *manejar las emociones*, ésta se entiende como una: “habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada... [Con] conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.” (p. 131). En múltiples ocasiones, de acuerdo con Goleman (2010), el uso inadecuado de las emociones propicia a generar problemas, desde una simple riña familiar hasta el asesinato de una persona bajo los efectos de la ira; lo que pretende esta habilidad es modular, con conciencia, las emociones para evitar que sucedan eventos como los anteriores al reflexionar sobre la situación y el estado emocional predominante en ese momento.

La tercera, *motivarse a uno mismo*, está estrechamente relacionada con el término *emoción*; como se mencionó anteriormente, la palabra emoción significa: “Impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas...” (p. 131). Ésta habilidad, retoma a la motivación como un punto clave para mejorar la focalización y la efectividad de las actividades tanto laborales como cotidianas, ya que un individuo al sentirse motivado y alegre al realizar una tarea la desempeñara con mesura, lo que da mejores resultados.

La cuarta recibe la denominación *Reconocer las emociones de los demás*, dentro de esta habilidad: “la empatía [es primordial, ésta]... se basa en el conocimiento de las propias emociones... [Y es] la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.” (p. 131). Bisquerra menciona en más de una ocasión que ésta habilidad es crucial para diferentes profesiones, sobre todo en aquellas del sector de servicios, ya que su utilización reduce muchas tensiones y favorece las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo. Además de lo anterior, *el reconocimiento de las emociones*, no solo las propias, sino las de los demás, permite elegir de mejor manera como responder ante una determinada situación para sacar mayor provecho de la misma sin olvidarse de ayudar al prójimo.

La quinta y última habilidad recibe el nombre de *Establecer relaciones*, esta involucra: “El arte de establecer buenas relaciones... [En otras palabras] es... la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal.” (p. 131). Esta, como puede deducirse, se maneja en el nivel de lo interpersonal, ya que involucra tanto crear como modular emociones en las personas con las que se convive. Por esta habilidad fue que la Inteligencia Emocional fue muy bien recibida dentro del campo de la administración, ya que hasta la fecha puede vislumbrarse que la utilización del liderazgo y la eficiencia interpersonal son dos puntos que se son valorados, con gran estima, dentro de este terreno.

Posteriormente, de acuerdo con Bisquerra (2009^b), Goleman modificaría su modelo para darle un carácter más autónomo y consiente en cada una de las habilidades, al reformularlo,

quedo dividido en cinco habilidades fundamentales, que a su vez contienen puntos relacionados con aspectos de personalidad. Estas son:

–*Autoconciencia*: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.

–*Autorregulación*: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.

–*Automotivación*: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo,

–*Empatía*: empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás,

–*Habilidades sociales*: liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

Cada una de las habilidades anteriores fueron retomadas de Bisquerra (2009^b, p. 133).

Con las habilidades anteriores, el modelo de Goleman fue presentado como un modelo de vanguardia. Aunque Bisquerra (2009^b) no los recupera, Goleman (2010) retoma también los valores más elevados del corazón humano: como la Fe, la esperanza, la devoción y el amor; cada uno de ellos también tiene un carácter fundamental dentro de su modelo de Inteligencia Emocional, ya que al hacer uso de ellas puede desarrollarse fácilmente algunas de las habilidades antes mencionadas, por ejemplo el uso de la esperanza:

“Las personas que abrigan esperanzas muestran menos depresión que las demás, ya que actúan para alcanzar sus objetivos... Desde la perspectiva de la IE [Inteligencia Emocional], abrigar esperanzas significa que uno no... [cede] a la ansiedad abrumadora, a una actitud de derrota no a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos.” (p. 114 y 115).

Cuando una persona alberga esperanzas y es firme al esperar un resultado, a pesar de las circunstancias, la misma tenacidad que le impulsa lo motiva y al mismo tiempo le provee de elementos que ayudan a modular emociones negativas que puedan surgir; lo que permite desarrollar la *Autoconciencia*, la *Autorregulación* y la *Automotivación*, por ello es que tales

valores humanos son esenciales dentro del modelo de Goleman (2010), por su utilidad para desarrollar tales habilidades con mayor facilidad.

Por supuesto, hacen falta retomar más elementos del modelo de Goleman para comprenderlo de mejor manera como la teoría del Flujo de Csikszentmihalyi, sin embargo para facilitar su revisión se dejará hasta aquí su abordaje para comenzar a hablar sobre las pruebas estandarizadas que han sido candidatas como pruebas para medir a la Inteligencia Emocional desde este modelo. En particular, existen dos pruebas desarrolladas por Goleman, cada una con la aparición de su primer y segundo libro en el año de 1995 y 2001, respectivamente. La primera de ellas fue creada

Para medir las áreas de Inteligencia Emocional esbozadas en su primer libro. Aunque, más tarde afirmaría que no fue creada con objeto de evaluar con rigurosidad la Inteligencia Emocional (Goleman, 2001 b), afirmación, por otro lado, confirmada en el estudio de Davies, *et al.* (1998). (Como se citó en Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004, p. 220)

De acuerdo con la idea anterior, el test de Goleman no tenía suficiente rigor para considerarse una prueba con suficiente validez científica, por lo cual, con la llegada de su segundo libro se pudo apreciar tanto la reformulación de su modelo como también la de la prueba. Este *test* denominado *ECI* (*Emotional Competence Inventory*, por sus siglas en inglés), de acuerdo con su autor, es empleado en las altas direcciones empresariales para conocer si los jefes de dirección y/o gerentes de una organización, son competentes para estar en dicho puesto desde una mirada de lo Emocional. Por tanto, Goleman propone una “teoría de ejecución sobre la base de un modelo de Inteligencia Emocional construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial.” (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004, p. 220). Lo que permitió que su prueba se volviese en extremo conocida en los círculos empresariales.

En cuanto a la estructura de la prueba:

El ECI contiene **110** ítems con un mínimo de tres para evaluar cada competencia. Contempla dos formas de evaluación, por un lado una medida de auto-informe en la que se pide a las personas que den una estimación en cada una de las competencias y, por otro

lado, se solicita la evaluación por parte de un observador externo, ya sean compañeros de trabajo o superiores. Si recurrimos al superior inmediato, a los colaterales y a los subordinados, se utiliza lo que se denomina el "Enfoque 360°". Si suprimimos a los colaterales o subordinados, se utiliza el "Enfoque 180°". (p. 220)

Aunque el autoinforme ha sido utilizado en ambos Modelos, tanto en el de Habilidades como en el Mixto, como un medio ideal para medir la Inteligencia Emocional de las personas por medio de su propia percepción, se ha llegado a la conclusión, según (Fernández y Extremera, 2005) que al depender tanto de esa percepción, los resultados pueden no ser completamente fiables debido a que la percepción personal, generalmente, es más alta de lo que se cree. Sin embargo, la utilización del "Enfoque 360°" permite brindar resultados más objetivos al involucrar la percepción de terceros, lo que es benéfico para la empresa. Con respecto al puntaje que utiliza para calificar las respuestas, se usa: "una escala tipo Likert de seis puntos (1= La persona se comporta así solo esporádicamente; 6= La persona se comporta de esta manera en la mayoría de situaciones)." (p. 220). Al final se realiza un balance y se proyecta en una gráfica.

Como se mencionó anteriormente, con la reformulación del modelo de Goleman en el año 2001, ahora en lugar de ser cinco habilidades centrales, se redujeron a cuatro áreas fundamentales:

La primera área, auto-conciencia, incluye medidas de conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y auto-confianza. La segunda área, automanejo, mide auto-control, fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa. La tercera área, conciencia social, está compuesta por empatía, orientación al cliente y comprensión organizativa. La cuarta, manejo de las relaciones, incluye medidas de desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de conflictos, impulso del cambio, desarrollo de relaciones, trabajo en equipo y colaboración. (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004, p. 220)

Como se puede apreciar, tanto la MSCEIT y la ECI son pruebas fiables a nivel científico que parten de la utilización de ejercicios para determinar si se posee Inteligencia Emocional en un nivel adecuado a través de las respuestas de los evaluados. Ambas pruebas, aunque se aplican en terrenos diferentes, proveen elementos para conocer qué hace falta desarrollar a nivel

emocional en aquellos que realizan tales pruebas, es por ello que estos *test* tienen una importancia vital en la implementación de la Inteligencia Emocional a partir de cualquiera de los dos modelos, pues a partir de ellas puede darse seguimiento y la formulación de un plan de acción para desarrollar las habilidades que se posean en menor medida.

Sin duda alguna, cada una de las habilidades de ambos modelos, se valen de los niveles intra e interpersonal para su actuar, ya que promueve ampliamente su empleo en diversos campos o contextos, como el laboral y el social en la persona, esto con el fin de promover un progreso en las relaciones interpersonales que se entablan en dichos contextos, además de favorecer el uso de las emociones en las cambiantes esferas de la vida. Ambos modelos: “persiguen [desarrollar] la capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa.” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 21). Lo que los hace únicos dentro del campo científico. Aunque se ha hablado como el modelo de Goleman ha sido bien recibido por el campo administrativo, aún no se han retomado algunos aportes que la Inteligencia Emocional ha otorgado a la educación, por lo cual se ha optado por abordarlos a continuación.

1.2.3. La Inteligencia Emocional en Educación

Cuando la Inteligencia Emocional fue retomada dentro del campo educativo, como se planteó con anterioridad, permitió desarrollar a la Educación Emocional perfeccionada por autores como Bisquerra (2009^b) y a la par, se revitalizaron clásicas cuestiones como: la forma de aprender del alumnado, qué saberes deben de tener mayor énfasis, así como qué se necesita para favorecer su desarrollo integral, entre otras; tales cuestionamientos permitieron, con los aportes de la Inteligencia Emocional, dar un mayor énfasis al bienestar emocional que deben poseer tanto estudiantes como profesores para que sus labores desarrollen frutos tanto para sí como para el medio en el que se desarrollan. Además de la puesta en escena de la Educación Emocional y de las cuestiones antes descritas, también existen otros puntos que se ha optado por revisar, por lo cual se recuperan algunos más adelante.

Para empezar, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) formulan una serie de consideraciones sobre la falta de Inteligencia Emocional en el terreno educativo, misma que sirve de guía para revisar otros aportes de esta inteligencia, ellos delimitan que: “Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes: las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.” (p. 429). Estas áreas si se organizan como aportes, más allá de los problemas de conducta, se pueden percibir que a partir de la Inteligencia Emocional, además de favorecer relaciones interpersonales, provee bienestar psicológico, intensifica el rendimiento académico y erradica conductas no deseadas. Cada uno de estos puntos es de amplio beneficio, ya que ofrece una potenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se ha decidido revisar cada uno de ellos a lo largo de este apartado.

El primero de ellos, “favorecer las relaciones interpersonales”, brinda una serie de habilidades que permite entablar lazos afectivos entre compañeros, ya que:

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta Inteligencia Emocional nos ayuda a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, la Inteligencia Emocional va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, pp. 429 y 430)

En otras palabras, esta área de beneficio radica en la creación de vínculos entre semejantes basados en confianza y sinceridad; por tanto, este punto es crucial dentro y fuera de las aulas, ya que para desarrollar las competencias como “trabajo en equipo” y “liderazgo”, tan demandadas en la actualidad, ésta es el antecedente directo para su desarrollo. Además, en la escuela es fundamental contar con ella, ya que fomenta el compañerismo y erradica problemas

de comunicación entre los alumnos, además de favorecer el intercambio de ideas, el flujo de opiniones, entre otros.

En cuanto al bienestar psicológico, todo ser humano debe de desarrollarlo; desde la Inteligencia Emocional éste parte del equilibrio entre la razón y las emociones, el cual brinda bienestar al ser usada como habilidad, además este equilibrio favorece procesos cognitivos como la percepción de la información y la asimilación de la misma. El valor que posee tal habilidad dentro del contexto educativo es enorme, ya que además del procesamiento de la información, genera crecimiento personal y desarrolla la autonomía. Para comprobar dichas afirmaciones se han realizado diversos estudios sobre esta habilidad, por ejemplo en:

Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más Inteligencia Emocional informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas.... Además... se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente.... (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, p. 430).

Con tales estudios, puede reconocerse que la Inteligencia Emocional brinda una serie de beneficios en el desarrollo tanto académico como personal de los estudiantes, ya que a partir de dicho bienestar psicológico-emocional, el estudiantado es más resistente a aspectos emocionales negativos que conducen a la depresión o a la ansiedad, en contra parte permite potenciar su actitud y motivación a través de emociones positivas.

El siguiente beneficio tiene que ver con la potencialización del rendimiento académico, el cual se relaciona en gran manera con los anteriores, ya que es a partir del favorecimiento de las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico lo que permite que el rendimiento académico se vea aumentado, ya que al tener un ambiente armónico en el medio en que se dirige el estudiantado, además de estar bien consigo mismo, reúne los factores necesarios para conseguir tal beneficio. Por supuesto, lo anterior también está ligado a:

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos... [Lo que influye] decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes... [El] equilibrio psicológico... y [el] rendimiento académico final.... La Inteligencia Emocional... [puede] actuar como un

moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico....
(Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, pp. 430 y 431)

Dentro del campo educativo, el rendimiento académico es una problemática que hasta la fecha aqueja a muchas instituciones de educación a nivel mundial, lo cual ha perjudicado en gran manera la actitud de los estudiantes y los profesores al poner entre dicho sus acciones, lo que puede provocar, en el peor de los casos, estados emocionales negativos que los orillen a tomar decisiones que lleven a la deserción; esto sin duda pone entre dicho las acciones que dichas instituciones han empleado para aumentar el rendimiento escolar. Con las consideraciones anteriores, se ha encontrado que al fomentar los estados emocionales positivos, por medio de la Inteligencia Emocional, el rendimiento académico aumenta, ya que es más sencillo motivarse para conseguir mejores resultados.

Para abordar el último de los puntos, la “erradicación de conductas no deseadas”, ha sido uno de los asuntos que se ha buscado dominar para evitar problemas en las instituciones educativas; con la Inteligencia Emocional, esta erradicación viene acompañada de los otros tres beneficios, ya que los cuatro están relacionados y son inter-dependientes. Al examinar algunas de las conductas que no son deseadas dentro del contexto escolar, como las peleas, la falta de respeto entre los estudiantes y a las autoridades (tanto escolares como paternas), conducta sexual promiscua, entre otras, tienen su origen, según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) por un:

Déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de Inteligencia Emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.... Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor Inteligencia Emocional se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco.... Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana... [Al facilitar] un mejor ajuste psicológico... [al desarrollar] así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de

eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades.... (p. 431)

Con la idea anterior, se pone entredicho que ese déficit emocional produce la mayoría de los problemas que se presentan en la escuela. Al realizar un pequeño análisis de la realidad que viven muchas instituciones permite considerar que los altos niveles de impulsividad dentro del cuerpo estudiantil junto con la dificultad que poseen para crear relaciones interpersonales termina por generar comportamientos antisociales que, a la larga, trae el consumo de sustancias dañinas para tratar de solventar esa falta. Para erradicar tal déficit, la Inteligencia Emocional, desde el modelo de Mayer y Salovey (1997) ha demostrado que con la utilización de las habilidades que la componen, las personas poseen un mayor control sobre sus emociones negativas lo que les ayuda a que puedan solventar dicho déficit de manera autónoma.

“De esta forma, la mejor manera de prevenir estos problemas específicos de conducta sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 67). Al seguir esta idea, la práctica es fundamental dentro de la Inteligencia Emocional, ya que es a partir de ella que las habilidades que ofrecen los diferentes Modelos son perfeccionadas, y es a través de este “ensayo y error” que lo emocional puede educarse, a partir de ello las conductas no deseadas pueden erradicarse, y si aún no lo están, pueden prevenirse; siempre y cuando el ambiente donde se desarrolle el individuo lo permita.

Los puntos expuestos con anterioridad, permiten apreciar como la Inteligencia Emocional posee un carácter benefactor que impacta tanto la mente humana como al contexto donde se desarrolla, ya que al proponer una serie de habilidades para usar y controlar a las emociones, posee un carácter que impacta diversas problemáticas desde su raíz para ser erradicadas. Algunas de las propuestas para llevar a cabo dicha tarea parten de la preocupación de generar un cambio significativo en las escuelas a través de planes de intervención desde la Inteligencia Emocional al adaptarse como Educación Emocional, tal es el caso del modelo de Modelo de Bisquerra (2009^b) desarrollado a partir de competencias emocionales, el cual tiene como propósito principal brindar elementos tanto prácticos como teóricos para utilizar las emociones de manera adecuada en los contextos familiar, escolar y social.

Debido a la aceptación que ha tenido el programa de Bisquerra (2009^b) se ha optado por exponerlo a continuación, ya que aspectos como su composición basada en competencias provee un ejemplo claro de las áreas a cubrir dentro de una Educación Emocional en la escuela (por supuesto, debe de entenderse que a lo largo del escrito cuando se hable sobre termino de “competencias emocionales” se retoma este modelo como base). El autor refiere que en su programa: “Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.” (p. 147). Éstas a su vez están compuestas por “microcompetencias” que desglosan y especifican de manera concreta características, aspectos y elementos sobre una temática determinada, ya que se entiende que por medio de ellos se constituye en su conjunto a una competencia.

Seguidamente se recuperan tanto las competencias como sus microcompetencias: La primera de ellas denominada “Conciencia Emocional”, según Bisquerra (2009^b), es una capacidad del ser humano que permite reconocer las emociones tanto las de los demás como las propias, incluso menciona que dentro de ésta competencia también radica la habilidad de examinarlas en un medio social determinado. Las microcompetencias que la conforman son cuatro: “Toma de conciencia de las propias emociones”, “Dar nombre a las emociones”, “Comprensión de las emociones de los demás” y “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”. Cada una de las microcompetencias anteriores están ubicadas en diferentes niveles de la interacción social, que van desde lo intrapersonal hasta lo intergrupalo.

Señaladas las microcompetencias que componen a la “Conciencia Emocional” se proseguirá con exponerlas brevemente. Para comenzar, La “Toma de conciencia de las propias emociones” está dirigida al nivel de lo intrapersonal, ya que su principal función es identificar con éxito sentimientos y emociones propias; en relación directa se encuentra “Dar nombre a las emociones”, ya que para poder aprehender la primera microcompetencia requiere de un vocabulario emocional determinado aceptado socialmente, una vez se posea este se puede tomar conciencia de las emociones.

En cuanto a la “Comprensión de las emociones de los demás” ésta está dirigida a discriminar y nombrar las emociones que puedan existir en las relaciones humanas dentro de los

niveles interpersonal, intragrupal e intergrupalo, tanto en lenguaje hablado como en el no hablado. Por último se encuentra la microcompetencia de “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”, ésta en lo particular tiene relación directa con la competencia siguiente, ya que su función es converger la emoción, la cognición y el comportamiento humano.

La siguiente competencia emocional está enfocada en realizar la “Regulación Emocional”, la cual pretende tanto controlar como producir eficazmente emociones tanto positivas como negativas. En cuanto al nivel de acción de esta competencia, éste está relacionado en primera instancia con el intrapersonal debido a su implicación con el control propio de las emociones; sin embargo también puede aplicarse a los otros tres niveles debido a su utilidad dentro de las relaciones humanas. Al igual que la competencia emocional anterior, ésta contiene cuatro microcompetencias denominadas “Expresión Emocional Apropiaa”, “Regulación de Emociones y Sentimientos”, “Habilidades de Afrontamiento” y “Competencia para autogenerar emociones positivas”.

La microcompetencia “Expresión Emocional Apropiaa”, como lo dice su nombre, es la capacidad para producir y expresar una emoción en un contexto determinado que puede o no estar en sintonía con el estado emocional de la persona. Por supuesto, al momento de expresar emociones también está ligada la “Regulación de emociones y sentimientos”, ya que por etiqueta social o decisión propia hay ciertas emociones son reprimidas para evitar contrariedades; por tanto su función principal es moderar en primera instancia emociones negativas como el enojo o la ira, aunque en ciertas ocasiones también las emociones positivas son consideradas.

La tercer microcompetencia, “Habilidades de afrontamiento” tiene como propósito brindar un repertorio de estrategias y elementos que permitan hacer frente a las emociones que surjan en una situación complicada para modular intensidad, duración y expresión de las emociones. Aunque la mayoría de las microcompetencias están destinadas al control de las emociones negativas, la cuarta tiene un enfoque diferente al ser dirigida a la producción; la “Competencia para autogenerar emociones positivas” desarrolla en el individuo la facultad para autogenerarse emociones positivas (como la felicidad) cuando éste o el medio social lo requiera.

La “Autonomía emocional”, al ocupar el puesto número tres en las competencias del modelo de Bisquerra (2009^b), comienza a integrar elementos de la personalidad humana que son dependientes de la autonomía personal y emocional. Como se vio en la última microcompetencia de la competencia anterior ésta está orientada a la autogestión personal, pues involucra microcompetencias como la “Autoestima”, “Automotivación”, “Autoeficacia Emocional”, “Responsabilidad”, “Actitud positiva”, “Análisis crítico de normas sociales” y “Resiliencia”, los cuales son elementos esenciales para enfrentar problemas y tener una adecuada toma de decisiones.

Las tres primeras microcompetencias: “Autoestima” enfocada al autoconcepto, “Automotivación” como la capacidad para sobreponerse a las situaciones y “Autoeficacia Emocional” destinada a reconocer la eficiencia de las propias emociones, se hacen presentes en el nivel intrapersonal e interpersonal, ya que su expresión está mediada por lo subjetivo y lo objetivo del entorno. Una característica especial de éstas es su valor dentro de la autopercepción, ya que si alguna de ellas presenta deficiencias puede afectar, no solo de manera negativa a los estados emocionales de la persona, sino también su desempeño en las relaciones interpersonales.

Por otra parte, la “Responsabilidad” como facultad para hacerse cargo del cuidado emocional propio, la “Actitud positiva”, el “Análisis crítico de normas sociales” para valorar y decidir entre los diversos discursos sociales y la “Resiliencia” conforman un grupo de elementos que proveen herramientas para responder y enfrentar satisfactoriamente situaciones difíciles que demandan un control emocional adecuado. Este cuarteto de microcompetencias tiene una presencia especial dentro del contexto escolar y laboral debido a los múltiples escenarios caracterizados por la toma de decisiones, así como la exigencia de mesura y templanza al realizar diferentes actividades respectivas a cada uno de ellos.

En la cuarta competencia emocional que Bisquerra (2009^b) refiere se encuentran las de orden puramente social, en esta parte los niveles interpersonal, intragrupal e intergrupales son protagonistas, sin embargo el nivel intrapersonal también está presente al utilizar los elementos de las anteriores competencias. Para profundizar, la “Competencia Social” busca desarrollar relaciones sanas y estables mediante vínculos emocionales positivos, lo cual involucra a las llamadas habilidades sociales basadas en el respeto, la comunicación efectiva y la asertividad. Aunque ésta competencia emocional tiende a ubicarse más en el terreno de lo comunicacional,

las emociones no son relevadas a segundo plano, ya que quedan expuestas por medio del lenguaje hablado o corporal, por lo tanto está ligada a las anteriores al utilizarlas para discriminar, expresar y responder a las diferentes emociones que puedan presentarse.

Las microcompetencias que la componen son: “Dominar las habilidades sociales básicas”, “Respeto por los demás”, “Practicar la comunicación receptiva”, “Practicar la comunicación expresiva”, “Compartir emociones”, “Comportamiento prosocial y cooperación”, “Asertividad”, “Prevención y solución de conflictos” y la “Capacidad para gestionar situaciones emocionales”. Como puede apreciarse, únicamente dos de las microcompetencias reciben algún nombre relativo a lo emocional, por lo tanto se pone especial atención en ellas debido a la importancia que tienen en la dinámica comunicacional.

En cuanto a “Dominar las habilidades sociales básicas”, así como el “Respeto por los demás” son prácticas de etiqueta social que requieren ser ejercidas en el contexto inmediato para facilitar la transferencia de emociones positivas entre iguales. Mientras que “Practicar la comunicación receptiva” y “Practicar la comunicación expresiva” son esenciales para desarrollar conversaciones que puedan enunciar tanto pensamientos como emociones, lo que lleva a considerar el “Compartir emociones” que muchas veces son necesarias para ejercer procesos de saneamiento tales como la *catarsis*, esta habilidad es de especial uso dentro de la familia, ya que dentro de ella están los sujetos más cercanos para realizar tal ejercicio. Las últimas microcompetencias requieren de especial protagonismo, ya que brindan elementos desde el “Comportamiento prosocial y cooperación”, la “Asertividad”, la “Prevención y solución de conflictos”, así como la “Capacidad para gestionar situaciones emocionales” para mantener una sociedad organizada generadora de un bienestar para todos.

Todas las competencias emocionales revisadas con anterioridad se complementan con las “Competencias para la vida y el bienestar”, esta última competencia engloba elementos que permiten desarrollar una conducta de compromiso y responsabilidad para resolver las problemáticas que puedan presentarse en los contextos, ya sea familiar, escolar, laboral, entre otros. Según Bisquerra (2009^b) ésta competencia tiene como meta final facilitar experiencias de bienestar, las siguientes microcompetencias especifican de qué manera se cumple lo que el autor menciona: “Fijar objetivos adaptativos”, “Toma de decisiones”, “Buscar ayuda y recursos”,

“Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida”, “Bienestar emocional” y “Fluir”.

Cada una de las anteriores microcompetencias tienen como base a sus homologas dentro de las otras cuatro competencias, ya que requieren de los elementos provistos por ellas para poder ser utilizadas en el medio en el que la persona se desempeña, tal es el caso de “Toma de decisiones”, “Buscar ayuda y recursos” y del “Bienestar emocional”, ya que requieren de un control y reconocimiento de las emociones tanto propias como del grupo al que pertenecen, además de utilizar las habilidades comunicacionales para expresar diferentes necesidades, tales como las emocionales. Incluso los aspectos como “Responsabilidad” y “Asertividad” son esenciales para ejercer “Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida”, pues dependen de estos elementos para reconocer y actuar de manera directa.

Por supuesto la primera “Fijar objetivos adaptativos” y la última “Fluir” son microcompetencias básicas, ya que requieren de todas las anteriores para poder utilizarse de manera idónea; ya que se debe ser responsable para poder cumplir con los objetivos impuestos por la persona, además de que la actividad de “Fluir” requiere de un grado positivo de bienestar emocional para usarse debido a que este solo se presenta cuando hay casi una concentración así perfecta, un sentimiento de seguridad y un extremo compromiso y deseo por cumplir una tarea, lo que a la larga provee de emociones de agrado, felicidad y satisfacción en la vida profesional y personal.

Cabe aclarar que cada una de las competencias emocionales, incluidas las microcompetencias, fueron desarrolladas a partir de diversas teorías pertenecientes al campo de la psicología, la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), del modelo de Goleman (2010), de la pedagogía, de las neurociencias, entre otras.

Por otra parte, aunque la mayoría de los planes de intervención como el de Bisquerra (2009^b) fueron formulados con el enfoque de competencias para preparar a los individuos “para la vida”, dichos planes han focalizado la atención en la dimensión de lo emocional a partir de la Inteligencia Emocional, sin embargo tales planes también abrieron la posibilidad de comprender a las competencias socioemocionales como un factor de calidad dentro de la educación contemporánea (Repetto y Pena, 2010), ya que los planes de estudio para los niveles educativos

miraron con agrado tales competencias, pues traen consigo el postulado de “poderse enfrentar con éxito al mundo actual”, de acuerdo con Goleman (2010). Además de que dichas pueden erradicar el acoso escolar y virtual al desarrollarse en el estudiantado, ya que traen consigo los beneficios de la Inteligencia Emocional que se revisaron anteriormente.

Además de los beneficios de corte curricular y puramente personal para los alumnos, también los hay de manera específica para los profesores, aunque antes de examinarlos brevemente, es inevitable referirse a que es a partir del mismo contexto donde, a través de diferentes problemáticas, los individuos se vuelven expertos en Inteligencia Emocional, ya que ponen a prueba tanto a las habilidades emocionales como a aspectos como la paciencia y la motivación. De esto último, personajes como Salovey estaban conscientes que el contexto escolar necesitaba urgentemente a la Inteligencia Emocional, ya que:

Los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tiene que recurrir al uso de las habilidades emociones para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su Inteligencia Emocional durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos. (Fernández y Extremera, 2005, p. 68)

Con semejantes situaciones, tanto los estudiantes como los profesores deben de desarrollar sus habilidades tanto emocionales como sociales para poder enfrentar los retos que aparecen en la cotidianidad escolar. Por supuesto, si se focaliza la atención al profesor, además de ser un guía para sus estudiantes, al ser inteligente emocionalmente, tendrá beneficios que van desde modular sus emociones ante las problemáticas que tienen sus alumnos hasta, si tiene su habilidad de percepción emocional alta, responder ante ciertas conductas no deseadas de sus alumnos de manera adecuada, por otro lado, estas habilidades le permiten desenvolverse mejor con sus colegas para encontrar soluciones a algunas problemáticas mediante el dialogo.

Es menester decir que la responsabilidad que poseen los profesores como guías tanto del desarrollo cognitivo como emocional de sus alumnos es considerablemente grande, aunque muchos profesores no están conscientes de esto hasta que realizan un ejercicio de reflexión sobre su práctica profesional, sin embargo algunos de ellos llegan a percibirlo cuando tienen que:

Saber cuándo alentar a sus alumnos para motivarlos hacia la consecución de una meta..., o hacerlos sentir cautelosos y precavidos ante un próximo examen al que van demasiado confiados, o bien, ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula... [Apacigua] la disputa acalorada entre ellos... [Al mismo tiempo intenta] que nadie se sienta afectado... (Fernández y Extremera, 2005, p. 72)

Ante tales situaciones, los profesores con frecuencia fungen como mediadores del ambiente emocional de las aulas, la guía que ofrezcan a sus alumnos a partir de lo emocional estará delimitada por su carácter, sus habilidades emocionales y sociales; por ello tanto la sociedad como ellos mismos deben reconocerse como guías emocionales; pues como lo refiere Vivas (2003): “las actitudes afectivas de los profesores juegan un papel importante tanto en lo académico o cognoscitivo como en lo interpersonal.” (p. 13).

Cada una de las consideraciones anteriores apunta a que el uso de la Inteligencia Emocional dentro y fuera de las aulas es fundamental para consolidar y alcanzar los objetivos de una Educación Integral, como se mencionó anteriormente. Tal educación es posible si la dimensión emocional es retomada para intervenir en el contexto escolar, familiar y social. Esta última idea considera como camino a los pilares de la educación del Informe Delors para alcanzar a la Educación Integral, por lo cual a continuación se analizan.

1.3. Informe Delors: Su valor para la Educación Integral

Como se revisó al principio del capítulo, el Informe Delors (1996) es vital para construir la educación del mañana, la cual parte de una premisa central “Educar para la vida”, tal enunciado expresa toda una gama de conocimientos esenciales que deben de enseñarse en la sociedad de la información, además de designar un cumulo de consideraciones que cambien a la educación contemporánea para trasladarse en una educación equitativa, libre y holística: denominada “Educación Integral”, tal educación tiene como propósito abarcar todas las dimensiones del individuo, desde la cognitiva hasta la afectiva, la cual debe brindar bases democráticas, sea pluridimensional y este a la vanguardia en cuanto al conocimiento que brinden

las diferentes disciplinas, por supuesto con características y consideraciones globalizantes que sean aplicables al contexto de cada comunidad o región alrededor del mundo.

Aunque esta educación parece una “utopía”, es posible realizarse, siempre y cuando se apoye desde distintos aportes de las disciplinas; con consideraciones especiales realizadas a nivel local para que no exista descontextualización. Por supuesto, deben de utilizarse teorías que permitan cumplir la complicada misión de abarcar todas las dimensiones del individuo; sin embargo, realizar este recorrido para elaborar tal educación no es el objetivo de este subcapítulo, ya que esa tarea puede generar un solo escrito debido a lo extenso y complicado del tema; pero si se puede adelantar que la Educación Emocional es una candidata ideal para hacerse cargo de la dimensión afectiva de los sujetos, mientras que los pilares fundamentales pueden desempeñarse desde lo cognitivo-académico y lo personal-social.

A partir de este adelanto radican los objetivos centrales de este subcapítulo, los cuales pretenden realizar un acercamiento a la relación que lleva tanto los pilares fundamentales como la Educación Emocional. El primero de ellos es: retomar cada uno de los pilares que propone el Informe Delors para conocer qué son, así como familiarizarse con su marco de acción y la dimensión en la que intervienen; mientras que el otro parte de un breve análisis sobre la relación de los postulados de la Educación Emocional con los pilares fundamentales para conocer los propósitos que persiguen ambas, además de exponer la estructura que poseen; con ello se vislumbra el papel que tiene la sociedad para generar un bienestar por medio de un equilibrio entre persona-sociedad desde las habilidades emocionales.

1.3.1. Los Pilares Fundamentales

A modo de introducción, es necesario recordar que: “El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario.” (Delors, 1996, p. 99). Con el paso del tiempo, la manera de aprender del ser humano cambia, pero jamás deja de aprender, ya sea a partir de aprendizajes teóricos y prácticos emanados de la institución escuela o del lugar de trabajo siempre se encuentra en dichos

procesos de enseñanza y aprendizaje. Conscientes de esta idea, los autores del Informe Delors desarrollaron cuatro pilares fundamentales a modo de principios, los cuales pretenden hacer más sencillo este proceso al abarcar las dimensiones del aprendizaje del individuo desde lo intra e interpersonal.

Es menester decir que los pilares no están limitados a un actuar exclusivamente al salón de clases, ya que una de sus características esenciales es su participación activa en la vida del individuo; esto parte de la idea de que el aprendizaje se da al momento de enfrentar diversas problemáticas en los contextos donde se desarrolla la persona. “Huelga decir que los cuatro pilares de la educación... no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar.” (Delors, 1996, p. 108). Esto debido a que su principal característica, la visión holística, busca crear en el sujeto una serie de consideraciones relacionadas con el aprendizaje de habilidades para co-existir en una sociedad basada en el intercambio de información a nivel global.

Si se entienden a los pilares como categorías, se denota que además de ser principios son un conjunto de conocimientos y herramientas que pretenden responder a las demandas de la sociedad actual a partir de la misión de favorecer el aprendizaje de la población mundial para resolver los desafíos que surjan en su vida cotidiana y profesional, tanto para erradicar problemas tradicionales como contemporáneos. Aunque ya se ha adelantado parte de su misión colectiva, es indispensable conocerlos para responder preguntas como las siguientes: de qué manera impactan los pilares en la formación de los estudiantes, cómo responden a las demandas de la sociedad, entre otras. Por tanto, se revisan a continuación en el siguiente orden: primero el denominado “Aprender a Conocer”, posteriormente el “Aprender a Hacer”, en el tercer puesto “Aprender a Vivir juntos o Aprender a Vivir con los demás” y por último el “Aprender a Ser”.

La intención de exponerlos de manera separada busca examinarlos de manera clara, sin embargo también se explican las relaciones que entablan en la realidad para mantener el carácter holístico que poseen, ya que es dentro de las actividades cotidianas del individuo donde participan conjuntamente los cuatro. A grandes rasgos, los pilares pueden entenderse de la siguiente manera a partir de lo refiere el Informe Delors (1996):

Aprender a conocer... [Parte de] adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer...* [Busca] poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para

participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser* [es] un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1996, pp. 95 y 96)

La participación que tienen los pilares en la formación del individuo brinda una manera de entender la participación que tienen los conocimientos, tanto teóricos como prácticos en el aprendizaje. Ejemplo de ello puede ser un estudiante que utiliza todos los instrumentos que posea para comprender (percepción del medio) lo que se le enseña, una vez interiorizado lo utiliza para intervenir en su entorno, pero dentro de este proceso aprende a partir de la interacción que posee con sus padres, profesores y amigos una serie de habilidades comunicacionales que le permiten entablar relaciones interpersonales; todo esto termina por influenciar en gran manera el actuar del individuo para determinar su *ser* o la manera en que comprende, hace y maneja sus relaciones con su interior y exterior.

Por supuesto, puede que dichos pilares se hayan contemplado con anterioridad dentro del campo educativo, sin embargo la delimitación que refiere el Informe Delors (1996) sobre ellos permite tener una idea certera y clara de lo que son. A partir de lo anterior, el carácter global que poseen los pilares se remarca con el ejemplo descrito, donde la participación de estos es vital para comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, como puede deducirse, la utilidad de poseer estos pilares dentro del terreno educativo en los planes y programas de estudio, a modo de principios transversales, permite potencializar dicho proceso, ya que al hacerse cargo de las dimensiones del individuo favorece un equilibrio entre las relaciones interpersonales, el aprendizaje del conocimiento y la puesta en práctica de lo anterior en la vida cotidiana del individuo.

El primero de ellos *Aprender a Conocer* tiene un especial protagonismo en la formación de los individuos, ya que es a partir de este que los seres humanos tienen la disposición para aprender, pues el deseo por *conocer* conlleva a querer *comprender*, posteriormente esto permite desarrollar procesos más complejos como el de utilizar y reflexionar sobre diferentes cuestiones, lo que a su vez desarrolla las bases para intervenir en el medio. Para esto el Informe Delors (1996) refiere que:

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. (pp. 96 y 97)

Por tanto, el *Aprender a Conocer* está enfocado, en un principio, a fundar una incertidumbre por descubrir y comprender el medio a partir de la curiosidad, ya que es a través de ésta que surgen cuestiones sobre el porqué de las cosas, cómo funcionan, entre otras; las cuales son base para construir conocimiento. De esta manera, abre dos posibilidades, una que va encaminada a generar un interés en la persona para que se forme en alguno de los campos del saber para obtener conocimientos concretos sobre alguna temática y la otra está relacionada con el aprendizaje de diversos tópicos no necesariamente especializados. Este último, fundado en el deseo de “querer conocer todo lo que nos rodea”; este puede traer consigo una dificultad:

Puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización -incluso en el caso de los futuros investigadores- no debe excluir una cultura general. (Delors, 1996, p. 97)

Ante esta problemática sobre el “*Conocer todo*” o “*Especializarse en un campo*” se deduce que existe un constante roce en lo que se privilegia en la formación de los individuos, pero más allá de esta cuestión, en lugar de seleccionar alguna, es mejor desarrollar un equilibrio entre ambas para satisfacer la necesidad del “conocer-saber todo” y al mismo tiempo profundizar en un campo del saber, ya que así se mantiene el placer de comprender.

Por consiguiente, el *aprender a conocer* genera esa aspiración de conocer, pues es a través de ella que el ser humano se plantea buscar respuestas a esas cuestiones que le arrojen su curiosidad, esto es primordial para iniciar la vida escolar en los niños, ya que el brindarles una educación basada en este pilar les proporciona la certeza de que, en el futuro, la riqueza del conocimiento aumenta. Por ello, este pilar es fundamental, ya que al ofrecer dos posibilidades de formación donde la: “cultura general [sea] suficientemente amplia con la posibilidad de

profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.” (Delors, 1996, p. 109). Para poder intervenir en su medio con los aprendizajes obtenidos a lo largo de su formación.

Para comenzar a revisar el “*Aprender a Hacer*” se exponen dos consideraciones; la primera de ellas está ampliamente relacionada con el pilar anterior, ya que el: “Aprender a Conocer y Aprender a Hacer son, en gran medida, indisociables. [La segunda radica en que este] está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional...” (Delors, 1996, pp. 99). Este par de consideraciones muestran el punto de articulación que posee este pilar con la formación del individuo, el cual parte de un carácter indisociable con el *Aprender a Conocer*; ya que continua la misión de proveer y utilizar el conocimiento obtenido durante la etapa de formación (fundamentada por el primer pilar) para posteriormente “intervenir” en el medio con el fin de modificarlo; el método que sigue es el “ensayo y error”, pues los aprendizajes se consolidan por medio de una constante práctica.

Además de lo anterior, una de las características esenciales de este pilar radica en *el hacer de manera consciente*, algo muy cercano a la idea de *Praxis*; lo que permite entender al *saber hacer* más allá de la concepción tradicional, ésta última estaba encasillada en el aprendizaje de habilidades para su aplicación meramente mecánica, ahora según el Informe Delors (1996):

Ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar. (Delors, 1996, pp. 99 y 100)

Por tanto, las actuales demandas por parte de la sociedad y del sector laboral requieren de habilidades especializadas y transversales que le permita a la gente, en su carácter de individuos y trabajadores, responder de manera idónea a los retos que enfrenten en su cotidianidad mediante la aplicación de los conocimientos que han obtenido a lo largo de su formación de manera reflexiva, pues de ello depende obtener una mejor calidad de vida. Para complementar esta parte

de las habilidades transversales, dentro del mercado laboral, estas son ampliamente aceptadas y buscadas, ya que permiten potencializar los procesos de producción de empresas o instituciones donde dichas están presentes; por tal beneficio:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores [que] ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (Delors, 1996, p. 100)

De esta manera, el pilar en cuestión, pretende desarrollar desde su base esta serie de habilidades o competencias en la formación de los individuos para que sepan de qué manera las han de aplicar los conocimientos teóricos que hayan obtenido con anterioridad. A partir de esto es que se emplea *el hacer de manera consciente*, ya que se busca que los individuos usen sus competencias, tanto técnicas como profesionales, como lo son: “la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos.” (Delors, 1996, p. 101). Entre otras, para afrontar y brindar con creatividad nuevas respuestas a los problemas que tienen en el presente. A partir de este postulado es como se planea que el pilar fundamente el actuar de los individuos. Por consiguiente:

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. [Requiere] también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes... a causa del contexto social o nacional.... (Delors, 1996, p. 109)

Lo anterior lleva a considerar que el mismo medio debe preparar a los jóvenes de manera óptima para que, a través del pilar, puedan obtener dichas habilidades que le permitan afrontar los retos de su medio para influir de manera positiva, lo que lleva a reflexionar sobre la:

La relación con la materia y la técnica [la cual] debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que

corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas. (Delors, 1996, p. 101)

Lo que permite considerar una formación que brinde tanto saberes teóricos como técnicos–prácticos que le permita desempeñar algún empleo en el futuro, sin embargo dedicarle cierto tiempo a la creación de las habilidades transversales, como el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias complementan su formación a partir de diferentes dimensiones para evitar problemas futuros de integración social.

La idea anterior permite ingresar al siguiente pilar, el *Aprender a Vivir juntos o Aprender a Vivir con los demás*. Este, al igual que los dos anteriores, comparte el carácter de simultaneidad, ya que interactúa con sus congéneres al mismo tiempo en un contexto dado; su función principal es crear pautas de integración, de convivencia y de relación entre seres humanos mediante el conocimiento obtenido de interacciones entre seres humanos, ya que es ahí donde reside el saber moral o comunitario que se expresa como habilidades comunicacionales, las cuales son centrales para crear “la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces” para enfrentar problemáticas que surjan en la vida diaria, ya sea en lo cotidiano o en lo laboral.

Aunque es fácil percibir una sola vertiente que está encaminada a lo externo, o social, por la búsqueda del desarrollo de relaciones interpersonales, en realidad son: “dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.” (Delors, 1996, p. 104). Cada una de ellas es interdependiente, ya que mientras la primera aboga por “conocer a los otros” seres humanos con los que se interactúa en diversos momentos, la segunda permite participar conjuntamente con ellos para producir un acercamiento armónico con el fin de crear vínculos afectivos que eviten problemas.

Por supuesto, además de abarcar lo exterior al individuo en cuanto a ser social; este pilar comprende parte de la dimensión interior, ya que busca crear el autoconocimiento como punto de partida para desembocar en el conocimiento de los demás; esto es decisivo para el individuo, ya que el buscar conocerse en primer punto, favorece la obtención de las habilidades comunicacionales; para esto, el Informe Delors refiere que:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. (Delors, 1996, pp. 104)

De esta manera, el conocimiento de uno mismo es fundamental como principio para posteriormente crear relaciones interpersonales en el medio social donde se desarrolle, ya que debe de irse de lo micro a lo macro, de lo familiar a lo social. Con este fundamento, a partir de las habilidades comunicacionales, se pretende expandir la visión del niño y los jóvenes para evitar problemas que tienen su raíz en la estigmatización de clásicos estereotipos, así como en diferentes tipos de violencia que traen consigo una falta de empatía. “Por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro.... El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.” (Delors, 1996, p. 105). Tales instrumentos son base del pilar como estrategias esenciales dentro de la formación del individuo para intervenir en su medio.

A modo de síntesis el: “Aprender a vivir juntos... [al desarrollar] la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos... [con respeto con base en] los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. (Delors, 1996, p. 105). Por ello es que este pilar es tan importante en el cuarteto, ya que modela el actuar individual en lo social, así como el impacto que tiene la intervención del sujeto; conjuntamente al utilizar las habilidades comunicacionales y los instrumentos que posea para mediar en el contexto cuando lo amerite una determinada situación le permite, al mismo tiempo, potencializar a los otros dos pilares al usar tanto las habilidades como los instrumentos anteriores. Por supuesto, las características inmanentes de este pilar brindan un acercamiento a lo exterior e interior de la persona, aunque pone mayor peso al primero. El siguiente pilar es el que enfatiza la parte subjetiva e interior del sujeto, el *Aprender a Ser*.

El último de los cuatro pilares, *Aprender a Ser*, posee una singular relevancia en el nivel intrapersonal, ya que su principal objetivo es desarrollar en el individuo lo subjetivo a partir de conocimientos que son ofrecidos de lo educativo y lo socialmente aceptado para elaborar procesos de reflexión y de crítica. A partir de aplicar esos conocimientos, se obtienen experiencias, las cuales son aprovechadas a partir de cada uno de los pilares, lo que da a entender

que éstos pueden ser vistos como un ciclo que nunca deja de repetirse, ya que son la base del aprendizaje. En concreto, este pilar pone cada práctica exterior como una enseñanza, cuando esta es interiorizada, produce emociones, sentimientos y pensamientos en la mente, lo que genera aptitudes y actitudes que son esenciales para enfrentar retos. Como se puede apreciar, cada uno de los pilares tiene una zona de trabajo determinada, aunque poseen cierto grado transversalidad; éste pilar, más que los otros, tiene esa característica. Con estos se cumple el objetivo de buscar una Educación Integral, a partir del:

Principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Delors, 1996, p. 106).

Como se ha revisado a lo largo de éste apartado, los pilares cumplen el objetivo de brindarle al individuo una Educación Integral al aproximar principios que poseen instrumentos y habilidades para cada una de las dimensiones; la que atañe a éste pilar, la intrapersonal-subjetiva no es la excepción, ya que el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, además de la elaborar un juicio propio, como lo menciona la idea anterior, engloba lo que busca este pilar. De igual manera, éste se complementa con los demás, ya que al obtener tales puntos para ejercer el pensamiento crítico ante algún aprendizaje nuevo puede marcar la diferencia para potencializar aún más los pilares anteriores o en contraparte, disminuirlos. Además, la parte afectiva de la persona se considera elemental debido a la carga motivacional que ejerce sobre el sujeto, lo que condiciona en gran manera su actuar y los procesos mentales, como por ejemplo: el procesamiento de la información.

Sin embargo, aunque el carácter que posee este pilar es de orden subjetivo, al usarse como principio, los resultados que se obtienen se resienten en la esfera de lo exterior, ya que al emplear el pensamiento crítico y autónomo como medio de discriminación ofrece ciertas ventajas; una de ellas reside en utilizar la crítica ante el mar de información que se encuentra hoy en día, este pensamiento provee el camino para discriminar entre todo ese cúmulo de datos para obtener lo que sea de beneficio y, al mismo, generar una postura de aceptación o de rechazo. Por

otra parte, el pilar pretende crear un equilibrio entre lo interior y exterior para mediar ambos espacios, por medio del pensamiento crítico y autónomo, ya que es por medio de ellos que se llega a acuerdos entre lo socialmente aceptable y los deseos subjetivos de la persona.

Esto último favorece el actuar del individuo en una sociedad cambiante, como es en la actualidad. Si se toma en cuenta a éste pilar dentro de la educación, de inmediato surgen puntos que son de interés para plantear su formación a través de:

Preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada... [donde se coloque como base] dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y... [sean] artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, 1996, pp. 106 y 107).

Por tanto, el *Aprender a Ser*, involucra aspectos que son de gran valor para toda persona en el mundo, ya que está enfocado en desarrollar, como lo dice la idea anterior, puntos de referencia intelectuales, así como proveer de valores como la responsabilidad y la justicia, claves en el desarrollo de las estados-nación para el sostenimiento de sociedades equitativas, con el objetivo de permitir a los más jóvenes ser autores de su propio desenvolvimiento en los diferentes contextos. Lo anterior no debe interpretarse como una inexistencia del desarrollo de la autonomía; sin embargo, si se pone en relieve que aspectos como el pensamiento crítico y el florecimiento de la misma autonomía son temas que han sido desplazados de la educación, se entiende que existe un vacío en su formación, por lo cual es pertinente que se prevenga lo anterior y sean desarrollados, ya que en ellos reside el máximo aprovechamiento de la capacidad humana en lo cotidiano.

Para concluir con la revisión de este pilar, es oportuno exponer otro punto esencial que parte de la dependencia de lo socialmente aceptable a lo interiorizado subjetivamente, pues las ideas que dominen la sociedad en su momento determinan la manera del *Ser* en dicha. Por tanto, el: “Aprender a ser... [También desarrolla] la propia personalidad... [La] creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad.... [Así, es primordial] no menospreciar en la

educación... las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.” (Delors, 1996, p. 109). Así, la importancia que tiene la sociedad, sobre todo las figuras de autoridad como formadoras de los más jóvenes, tienen a su cargo el desarrollo del *Aprender a Ser*, ya que en ellos recae la responsabilidad de enseñarlos a conocerse y a desarrollar sus aptitudes. Por ello es considerar las particularidades que posean los niños y jóvenes como punto de partida para desarrollar y cumplir ese deseo de *conocer* que posee el ser humano por naturaleza.

Para finalizar con el apartado, se ha optado por realizar tres consideraciones sobre los pilares, las cuales son: su carácter dependiente y su desarrollo equitativo; observaciones sobre el tiempo que se emplea para favorecer su perfeccionamiento en cada individuo y, por último, el papel decisivo que poseen los principales actores del proceso de creación. Para comenzar:

La Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro «pilares del conocimiento» 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 y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico. (Delors, 1996, p. 96)

Por tanto, cada uno de los pilares debe recibir una atención equivalente en la formación de los estudiantes, ya que de esta manera se cumple esa característica de la experiencia global que se busca implementar, además esta condición debe ser llevada con la mayor seriedad posible, pues de ella depende que establezca una armonía dentro de la interacción de los pilares. Así mismo, el tiempo recomendado para desarrollarlos reside en la infancia temprana debido a la facilidad de interiorización de la información que caracteriza a esa edad; el perfeccionamiento de éstos está sujeto a los contextos donde se desarrolle la persona, aunque éste proceso de mejora dura toda la vida debido a su interacción con el medio, la cual le otorga diversos aprendizajes que enriquecen a los pilares y a su vida.

Para comenzar con la última consideración, se parte del ejemplo de una institución educativa que ha decidido implementar a los pilares en su estudiantado; como es de esperarse, los principales actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje asumen una ardua tarea, tanto estudiantes como profesores son protagonistas de este desarrollo, aquí la figura del profesor es

primordial debido al nivel de posesión que tenga sobre ciertas habilidades que son fundamentales para los pilares, pues muchas de ellas, como las habilidades comunicacionales o el pensamiento crítico se necesita perfeccionar por medio de un guía, el cual lo asume el profesor, ya que se considera una persona que, mediante su práctica docente como por los estudios de especialización que posee, es la persona mejor calificada para poder guiar a sus estudiantes a conseguir dichos pilares, sobre todo en el *Aprender a Conocer* y el *Aprender a Hacer*.

Por otra parte, los padres contribuyen a desarrollar, primeramente, una amplia porción de los pilares *Aprender a Vivir juntos o Aprender a Vivir con los demás* y en el *Aprender a Ser*, ya que los componentes de la familia, sobre todo las figuras de autoridad, son los encargados de brindarles los elementos necesarios a la generación más joven aquellos instrumentos que le son de beneficio para que puede entablar relaciones con sus semejantes, al igual que son ellos quienes cimentaran las bases de la personalidad y de la autonomía; por ello es que los padres, al igual que los profesores, son esenciales en el proceso de desarrollo de los infantes, ya que son ellos quienes los preparan, tanto en casa como en la escuela, para que posteriormente los más jóvenes perfeccionen esas habilidades en el medio en el que se desarrollen.

Para finalizar, los instrumentos, competencias y base teórica que ofrecen los pilares sin lugar a dudas deben ser usados dentro de las instituciones educativas de todo el mundo para obtener cada uno de los beneficios que ofrecen; y aunque parte de la fundamentación de los pilares ya se toma en consideración para planes de estudio, debe de buscarse su implementación completa, por supuesto, con ciertas adecuaciones contextuales para evitar rasgos ajenos a la formación de los estudiantes. Debe de existir un giro trascendental en la educación, ya que: “la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer.” (Delors, 1996, p. 96). En la actualidad debe de cambiar esta situación, ya que no son suficientes esos aprendizajes, también corresponde desarrollar el *Aprender a Convivir* y el *Aprender a Ser*.

Aunque la educación, como se lleva a cabo hoy en día, denota un claro carácter dominado por perseguir el “aprender a conocer” y el “aprender a hacer”, debe de entenderse que la presencia de estos pilares sobre los otros, más allá de ser benéfico es paradójico, ya que surge una problemática en la armonía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual se observa con relativa frecuencia en los estudiantes; el “aprender a conocer” no garantiza que el

conocimiento haya sido aprehendido, pues una parte del proceso antes mencionado denota la necesidad de realizar y utilizar dicho conocimiento para asegurar que se aprendió, lo que se ubica en el “aprender a hacer”. Mientras que el *Aprender a Convivir* y el *Aprender a Ser*, son fundamentales para erradicar problemas de la sociedad que van desde la violencia hasta la mala toma de decisiones que tienen su raíz en la falta de responsabilidad, al igual que el poco desarrollo de la autonomía para utilizar el pensamiento crítico.

Si de verdad se pretende desarrollar una Educación Integral que de soluciones a algunas de las problemáticas más representativas de la actualidad, debe de implementarse el uso de los pilares en la educación:

Sólo entonces... [cualquier persona puede] realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela... [es] fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprensiones generadoras de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos. (Delors, 1996, pp. 104 y 105)

Por ello, es fundamental que los valores, como la *empatía* y el *respeto*, sean desarrollados junto con los pilares para evitar que las sociedades generen sentimientos negativos hacia sus congéneres, lo que puede desembocar en graves problemas de violencia; sin embargo la carga no recae totalmente en los pilares, lo que enfoca la atención a otra parte que debe ser implementada para la Educación Integral, la cual se ubica en lo emocional para evitar problemas como el anterior, este reside en la Educación Emocional.

Por ello, la utilización del Informe Delors (1996) es fundamental, ya que al contener los Pilares Fundamentales permite tener un acercamiento a la consolidación de la Educación Integral para asegurar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Por otro lados, aunque en primer término los pilares pueden parecer completamente diferentes debido a su fundamentación, la verdad es que poseen gran similitud en muchas de sus características fundamentales, por ello se ha decidido revisarlos a continuación.

1.3.2. Pilares Fundamentales aplicados a la Educación Emocional

Los pilares fundamentales y la Educación Emocional guardan una estrecha relación desde sus objetivos, su fundamentación, e incluso en parte de su justificación; esto debido a la labor que pretenden desarrollar dentro de la educación, pues comparten múltiples objetivos como lo es “educar para la vida”. Por otra parte, ambas ofrecen un cúmulo de posibilidades que pueden proveer de una Educación Integral a partir de distintas competencias, sobre todo de corte transversal. Dentro de estas competencias están las emocionales, las cuales pueden tener similitudes con aquellas que se buscan desarrollar en los pilares. A fin de conocer más sobre la relación que poseen, se explica a lo largo de este subcapítulo de qué manera los cuatro pilares – *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser*– se conectan con la Educación Emocional.

Para comenzar, es preciso recordar que la educación contemporánea ha estado concentrada en una postura que parte de la mera transmisión de saberes teóricos, además de tener un carácter: “centrado básicamente en la instrucción cognitiva... [Lo que ha provocado que] muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales [estén] ausentes de la práctica educativa.” (Bisquerra, 2009^b, p. 158). Esto ha dado como resultado una formación sesgada que ha producido grandes logros a nivel académico, pero en cuanto a desarrollo humano ha dejado mucho que desear; puesto que se ha desatendido la parte personal y afectiva. La Educación Emocional y los pilares buscan terminar con esta problemática inmanente en la educación contemporánea a través de la Educación Integral donde las dimensiones de los individuos sean atendidas.

Ante este deseo de atender y desarrollar todas las dimensiones de los seres humanos, la nueva misión de:

La educación... [es] preparar para la vida. Dicho de otra forma; la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. (Bisquerra, 2009^b, p. 158)

A partir de la idea anterior, existe una mayor correlación entre la misión de la Educación Emocional y los pilares, ya que ambos persiguen aumentar el desarrollo humano, entendido como un tipo de bienestar a partir de la creación de competencias técnicas y transversales para formar ciudadanos–trabajadores creativos, autónomos y críticos que puedan tanto prevenir como evitar y solucionar problemas habituales en el “desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional” (Bisquerra, 2009^b, p. 158) entre otros. Para profundizar, la vía de acción de la primera radica desde la parte socio-afectiva mientras que la otra parte, perteneciente a los principios, fundamenta las diferentes expresiones del aprendizaje; por ello la educación debe transformarse a través de la Educación Integral con el objetivo de: “preparar para la vida... [a fin de] atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. Esto justifica la Educación Emocional.” (p. 158). Y la introducción de los pilares dentro de la Educación Integral.

Asentada la misión–justificación que establece la relación entre los pilares y la Educación Emocional por medio de la misión de “enseñar y aprender para la vida”, dos autores reconocidos en el terreno de la Educación Emocional, Bisquerra y Vivas, refieren que los pilares están estrechamente vinculados con la Educación Emocional, el primero de ellos refiere:

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el Informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la Educación Emocional. Dado que ese informe se refiere al marco programático de la educación del siglo XXI, se puede considerar que la Educación Emocional es un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para que la práctica educativa responda a las necesidades sociales. (p. 160)

Con lo anterior, se denota que los mismos pilares son parte esencial de la Educación Emocional al participar como “innovaciones en la práctica educativa”. De igual manera, Vivas (2003), refiere que: El aprender a ser y el aprender a [con] vivir, son aspectos implicados en la Educación Emocional.” (p. 4). Por tanto, los pilares que guardan una relación más estrecha con la Educación Emocional son precisamente los que tienen un vínculo directo con la formación interior–subjética que afecta a lo exterior–objetivo; la primera puede crear, regular y modificar los procesos de interrelación en la sociedad, a fin de que permitan la coexistencia en la sociedad.

En el caso del *Aprender a Convivir*, concretamente, esgrime la creación de las competencias comunicacionales como un medio que permite la convivencia entre semejantes, al igual que la Educación Emocional busca desarrollar a través de las competencias emocionales (como el refinamiento de la discriminación emocional del individuo mediante el reconocimiento emocional externo) favorecer la creación de relaciones interpersonales, además de desarrollar habilidades entendidas como competencias; de ésta manera tanto el pilar como la Educación Emocional pueden contribuir a la instauración de las bases para una sana convivencia en la sociedad que provea mejores respuestas comunicacionales al perseguir este objetivo en común; además de que éstas competencias se complementan en la práctica desde su punto de acción, ya sea comunicacional o emocional.

Lo anterior puede denotar la respuesta a los problemas de convivencia que existen hoy en día en los diversos contextos del actuar humano al usar las competencias que ofrecen, sobre todo en el educativo, sin embargo esto puede denotar que:

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. (Delors, 1996, p. 103)

Por lo tanto, la creación de las competencias emocionales y comunicacionales permiten que, tanto emociones negativas como problemas de comunicación, se eviten en su mayoría al aprovechar el potencial que llevan consigo como base de la formación de los seres humanos; esto es de especial valor para contrarrestar el carácter dominante de la sociedad, el cual parte del individualismo y la constante búsqueda del placer inmediato sin temor alguno de las consecuencias que esto puede traer tanto para el individuo como para sus congéneres. Aunque no es el único camino para solucionar estas problemáticas de la actualidad, si puede ser un complemento esencial para la educación debido a las dimensiones que pretende trabajar y perfeccionar.

Sin embargo, el desarrollo de estas competencias no es suficiente para resolver algunos de los problemas de comunicación más comunes, aunque en un principio pueden parecer cuestiones sencillas de resolver, no es tan fácil como parece, ya que:

La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad. (Delors, 1996, p. 104)

Es destacable, que si se pretende solucionar cuestiones comunicacionales y emocionales para mejorar la dinámica de las relaciones interpersonales dentro de un contexto dado, no es suficiente desarrollar competencias en los individuos, pues estas solo son un segmento de la propuesta para mejorarlas, la otra parte a trabajar parte del contexto, el cual tiene que ser moldeado para que estimule las competencias a fin de perfeccionarlas, por supuesto éste modelamiento tiene que partir de la transformación de la sociedad donde se reúnan características de igualdad, hermandad, sea libre de prejuicios y con base en los valores como el respeto, la amistad y la libertad; pues estas son esenciales para construir una sana convivencia que permita relaciones recíprocas entre semejantes.

Por otra parte, el *Aprender a Ser* del Informe Delors (1996) busca contribuir al desarrollo de la personalidad mediante la confección de la autonomía y del pensamiento crítico, mientras que la Educación Emocional persigue una meta similar que parte de las competencias emocionales de Conciencia Emocional y Regulación Emocional de Bisquerra (2009^b), pues estas pretenden perfeccionar “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás...” (p. 148). Además de “manejar las emociones de forma apropiada...” (p. 148). Lo que permite que la personalidad del sujeto y su carácter sean perfeccionados por medio del desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico para favorecer respuestas que sean socialmente aceptables, pero que no dejen de lado emociones y motivaciones que brinden un equilibrio entre sus deseos y los de la sociedad.

Para complementar, la competencia emocional de “autonomía emocional” del modelo de Bisquerra (2009^b), constituye el fortalecimiento de lo que busca el pilar en cuestión, al comprender aspectos que optimizan procesos sociales y cognitivos como: “la autoestima... [la] responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales...” (p. 149). Éstas competencias, las cuales son componentes de la principal, son básicas para el desarrollo de la autonomía, ya que es a partir de la *responsabilidad* y de *analizar críticamente*, no solo las normas sociales, sino también la información que consumen, lo que les brinda la capacidad de crear y asumir una postura propia ante los discursos que se le presentan en la sociedad, lo que se logra a partir del pensamiento crítico (parte notable del pilar), que puede ejercer un individuo.

Por supuesto, esto también se presenta como una vía que le permite construir su identidad que, al utilizar las competencias y los elementos que le proveen los pilares, genera la oportunidad de que el ser humano se: “«... despliegue [por] completo... en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños»”. (Como se citó en Delors, 1996, p. 107). Lo que demuestra que el *Ser* del individuo, además de forjar una imagen que permita desarrollar su propia identidad, puede traer consigo un cúmulo de nuevas posibilidades que permitan el cambio en la sociedad desde el individuo mediante el desarrollo de la autonomía en sus dimensiones, como lo es en la emocional.

Sin embargo, para que la autonomía en diferentes dimensiones sea alcanzada, primero debe de entenderse qué clase de proceso permite que el desarrollo de las personas sea alcanzado, este es, sin duda: “un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás”. (Delors, 1996, p. 108). Por tanto, una de las primeras herramientas que utiliza la Inteligencia Emocional de Goleman (2010), retomada más tarde por la Educación Emocional, es el conocerse a sí mismo desde lo emocional, ya que desde ésta dimensión, como se mencionó anteriormente, dependen algunos de los procesos más importantes de la mente humana; por lo cual, al utilizar este primer auto-conocimiento desde lo emocional puede contribuir a conocer otros aspectos de la misma personalidad, así como sus gustos o preferencias, los cuales son fundamentales para el posterior desarrollo de la autonomía.

Para cerrar el análisis de la relación que tiene este pilar con la Educación Emocional, se expondrán algunos de los principios que posee la segunda, ya que es a partir de ellos que puede

denotarse aún más la estrecha relación que guardan ambos en la realidad contextual, estos son, de acuerdo con Vivas (2003, p. 7):

- a) El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, 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 cognitiva, actitudinal y procedimental.

Ambos, tanto el pilar como la Educación Emocional, sobreponen el desarrollo global de la persona, desde lo interior a lo exterior y viceversa, ya que consideran que la persona tiende a ser recíproco con lo que aprende de la sociedad al devolverlo en diversas dimensiones. En el *Ser*, no es la excepción, ya que de acuerdo a las pautas y conductas aceptables dentro de la sociedad que un individuo haya interiorizado es a partir de ellas que tan autónomo se demuestra para plantarse frente a ellas y así fundar su propia personalidad desde un discurso propio que vaya acorde con lo que busca la sociedad y sus deseos, o por el contrario, sea alguien que asuma e interiorice lo que aprenda sin apenas poner entredicho lo que ha aprendido. Esto último es lo que se tiene que evitar, ya que la heterogeneidad de los seres humanos se ve mermada cuando algo similar ocurre, al no aumentar y encontrar nuevas formas para *Ser*.

En cuanto a los otros dos pilares, el *Aprender a Conocer* y el *Aprender a Hacer*, también tienen implicación con la Educación Emocional a partir de ciertas competencias emocionales del modelo de Bisquerra (2009^b). Sin embargo, se adelanta que no se profundiza mucho en estos dos pilares, ya que parte de la relación que guardan ya se ha expuesto desde los otros, pues su carácter está delimitado por su actuar en las dimensiones previamente mencionadas.

En cuanto al *Aprender a Conocer* y el *Aprender a Hacer*, son pilares que se comprenden casi a la perfección con las competencias emocionales de Bisquerra (2009^b), las cuales son: “Habilidades de Vida y Bienestar”, “Conciencia Emocional”, “Regulación Emocional”,

“Autonomía Emocional” y “Competencia Social”; pues cada una de ellas depende en gran manera del *Conocer* y el *Hacer* inmanentes en los pilares, ya que sin conocer, no es posible que las competencias existieran a nivel afectivo–emocional, pues para su desarrollo parten de un auto-conocimiento que es esencial para reconocer a las emociones que pertenecen al carácter de la persona, lo que lleva después a su regulación en la práctica mediante el *Hacer*, el cual es reflejado en las habilidades obtenidas para la vida al igual que en la autonomía y competencia social. Todas y cada una de ellas se complementan tanto en la teoría como en la práctica, si se parte de la conceptualización del *Aprender a Conocer*, se encuentra que esto:

Supone, en primer término, aprender a aprender... [al ejercitar] la atención, la memoria y el pensamiento.... Este aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etc.). (Delors, 1996, p. 98)

Cada uno de esos procesos cognitivos son esenciales para perfeccionar las competencias emocionales antes mencionadas, al igual que cualquier otro tipo de competencia le es necesaria esa base que surge de los pilares para poder desarrollar un conocimiento que sea interiorizado y comprendido para su futura utilización, por supuesto, este punto lleva dentro de sí el *Aprender a Hacer*, pues de él depende que las habilidades o competencias que hayan sido aprehendidas sean reafirmadas a través de la práctica, pues es donde se valora si se ha aprendido dicha o no al desde la perspectiva del individuo así como desde un tercero.

Puede que ésta parte se vea demasiado general, pero de esta manera es cómo actúan los pilares desde su dimensión en co-participación con las competencias emocionales, ya que trabajan en conjunto al perseguir el postulado de “Educar para la vida”, al usar sus elementos para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, de lo más simple a lo más complejo. En resumen, los cuatro pilares fundamentan los instrumentos y estrategias de acción de la Educación Emocional, al igual que las competencias, pues su actuar a manera de principio es inmanente a toda acción que se lleve a cabo desde la Educación Emocional.

Para finalizar este apartado, se ha decidido enfatizar el valor que poseen tanto la Educación Emocional como los Pilares del Informe Delors en la realidad educativa. Para comenzar, primero debe considerarse que su utilidad es en gran manera oportuna y favorable, ya

que además de solucionar algunas de las problemáticas que se presentan en ella, permiten mejorar el desarrollo de los estudiantes dentro del Curriculum formal al usar cada uno de los elementos que brindan en diferentes dimensiones; por supuesto, debido a su relación en la práctica y en la teoría son más sencillas de aprender, ya que su carácter globalizador y holístico generan una pronta asimilación.

Es por ello que se requiere que el sistema educativo sea renovado a partir de aportes teóricos que permitan un equilibrio entre cada uno de los pilares, además de que se retomen las competencias emocionales para favorecer la formación de los individuos, no solo en el aspecto académico, sino también en otros, es entonces que a partir de esta: “concepción [que se] debe buscar inspiración y orientación [a] las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas. (Delors, 1996, p. 109). A fin de mejorar, mediante la educación, la calidad de vida de las personas.

Con esto se garantiza que se evitaren problemas como:

La deficiente interacción entre los individuos [la cual] puede provocar graves disfunciones, [por medio de] nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual... pues la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo.... (Delors, 1996, p. 102)

Son características clave que debe poseer una persona para enfrentar problemas reales, con soluciones viables, acordes al contexto que se vive. De esta manera, las misiones que le son propias a la educación, como la anterior, demandan que la formación del individuo: “debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento....” (p. 95). Que a su vez, responderán: “a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias.” (Bisquerra, 2009^b, p. 157). Por medio de las competencias transversales, ya sean emocionales o comunicacionales.

1.4. Paradigma Humanista: Educar para la Vida

A fin de cumplir el objetivo inicial de comprender a la Educación Emocional desde su fundamento, este subcapítulo se dedica a la revisión del paradigma humanista, desde su desarrollo en la psicología hasta las implicaciones que ha tenido dentro del campo de la educación. Por lo cual, la estructura de este subcapítulo es la siguiente: en “Caracterización del Humanismo” se analizan puntos como su propósito y fundamentación; mientras que en el “Humanismo y sus Implicaciones Educativas” se analizan algunos de los alcances teóricos que ha tenido este paradigma dentro de este campo; y por último, en “Aplicación del Humanismo al Contexto Educativo”, se profundiza en la concepción que tiene el paradigma sobre el profesor, el alumno, entre otros, así como algunas consideraciones respecto a la Educación Integral.

Antes de comenzar con el primer apartado, se ha decidido revisar los antecedentes de éste paradigma a modo de introducción, esto para conocer cómo fue que el paradigma apareció; para esto se realiza un pequeño análisis de su contexto y las condiciones sociales que permitieron su formulación, ya que esto es vital para comprender tanto el impacto que tuvo dentro de la psicología como la posterior edificación de distintas rutas para construir nuevas teorías que permitieran dar respuesta a algunos de los problemas educativos más comunes. Para comenzar, Hernández (2001) refiere que el paradigma humanista tiene una importancia histórica enorme, pues ha desempeñado un papel catalizador y crítico en el ámbito de la psicología, en general, y de la psicología de la educación, en particular.

Esta importancia que menciona el autor, está basada en el impacto que tuvo este paradigma dentro de dicha disciplina y en la comunidad científica del momento debido a su carácter, hasta cierto punto, innovador, el cual retoma puntos que habían sido ignorados por sus contemporáneos; ya que antes de su aparición, en la década de los 50's:

En Estados Unidos predominaban dos paradigmas u orientaciones en psicología: el conductismo y el psicoanálisis... el conductismo estaba profundamente interesado en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta, y el segundo sustentaba una propuesta idealista y pesimista... basada en el análisis de la problemática del inconsciente y de cómo los instintos biológicos influyen en el desarrollo del psiquismo. (Hernández, 2001, p. 100).

Con esto, la mirada de lo que se formulaba en psicología estaba restringida a la utilización de estos dos paradigmas que buscaban en su mayoría el control de la conducta o el entendimiento de la parte inconsciente de la mente humana. Estos incluso llegaron a ser retomados dentro del plano de la educación para ser acoplados y utilizados como fundamento para la práctica educativa; concretamente, este fue el caso del conductismo, ya que fue el más aceptado en su momento debido a que brinda un modelo que puede ser adaptado fácilmente. Por supuesto, con el paso del tiempo y ante la llegada de nuevas demandas sociales y el cambio de intereses de ésta, permitió la aparición del paradigma humanista, sobre todo los:

Factores contextuales que... influyeron notablemente en el surgimiento de este paradigma fueron los de orden histórico y sociocultural que regían en esos años en Estados Unidos. En particular, el *Zeitgeist* ('espíritu o atmósfera cultural' de la época) que imperaba en el periodo comprendido entre las guerras, era de apertura hacia formas alternativas de actitudes y pensamientos que rompieran con la represión militar y sexual, con la moral hipócrita hasta entonces vigente, y que asumieran una actitud crítica ante la deshumanización ocurrida en la sociedad industriales. (Hernández, 2001, p. 101).

A partir de lo anterior puede denotarse que, ante la llegada del *Zeitgeist*, los paradigmas tradicionales fueron considerados, hasta cierto punto "insuficientes", ya que daban poco énfasis a la parte "humana-espiritual" de los individuos, la cual estaba en auge dentro de la sociedad sesentera tan característica del movimiento *hippie*; así mismo mostró que tanto los paradigmas como el modelo educativo de la época necesitaba urgentemente reformarse o crear un nuevo paradigma que involucrara aquellas características demandadas por los sujetos, pues sino lo hacían, esta situación podría poner en crisis al sistema por considerarse obsoleto.

Sin embargo, esta situación fue remediada a partir de reformaciones en los paradigmas vigentes, así como por la aparición del denominado "paradigma humanista". El cual tenía una nueva concepción sobre la dinámica en que se llevan las relaciones interpersonales, al igual que daba énfasis a la parte afectiva y subjetiva de los sujetos, estos puntos permitieron en llevar muy pronto diversas críticas a los paradigmas tradicionales, lo que generó implicaciones teóricas dentro de la educación y una nueva manera de comprender la mente del ser humano, ya que posee un carácter holístico que pretende estudiar a la persona en su completud.

Lo anterior facilitó que se reconsideraran algunos de los postulados utilizados dentro del terreno educativo. Pues el: paradigma... [Llegó para] llenar un vacío que otros (p. ej. El conductista y el cognitivo) no... [Atendieron] con el debido rigor... [Aspectos como]: el estudio del dominio socio-afectivo de las relaciones interpersonales, y el de los calores... [En lo educativo]. (Hernández, 2001, p. 99). Eran algunos de los que habían sido relegados a un segundo plano, lo que mostró que parte de la formación de los individuos estuviese sesgada al no utilizar el potencial que tienen dichos en la mejora de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la potenciación de las habilidades comunicacionales del profesorado y del estudiantado, entre otros; dichos puntos fueron rescatados desde este paradigma como una nueva mirada que permitiera retomar parte de lo cognitivo y conductual sin prescindir de lo afectivo.

En cuanto a sus antecedentes teóricos; en ésta sección puede notarse que, por su aparición formal en la década de los 50's en Estados Unidos, no están muy distantes en el tiempo, pero la realidad dista mucho de esto, pues de acuerdo a algunos autores, como Hernández (2001), refieren que este paradigma:

Tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos griegos como Aristóteles, y de otros grandes filósofos posteriores, como Santo Tomas de Aquino, Leibniz, Rousseau, Kierkegaard, Husserl y Sartre, puede argumentarse que, como paradigma de la disciplina psicológica, nació en Estados Unidos.... [En el siglo XX]. (p. 100).

Por tanto, aunque el paradigma hizo su presentación como tal hasta 1950 en psicología, años atrás ya se consideraba algunos de los postulados de este, por supuesto sin la denominación que se le atribuye dentro de esta disciplina, como parte fundamental de sistemas filosóficos debido a su construcción teórica enfocada a la comprensión del ser humano, por supuesto desde su particularidad como *Ser*, por ello este paradigma tiene grandes repercusiones dentro de su campo debido a este carácter crítico.

Para este momento, ya se conocen las causas socioculturales y aquellas pertenecientes a la Psicología que permitieron que éste paradigma fuese formulado, así como el carácter filosófico que, algunos de los exponentes del mismo, usan para fundamentarlo, lo que otorga aspectos esenciales al ser humano; por tanto con estos puntos se da por finalizada la introducción para proseguir con el siguiente apartado.

1.4.1. Caracterización del Humanismo

En la introducción, además de revisar los antecedentes, se comenzaron a vislumbrar algunos puntos concernientes a las teorías que usa para cimentarse (más adelante se precisa cuáles son); también se vio brevemente cuál fue su misión inmediata al establecerse como tercera opción entre el paradigma conductual y cognitivo. Concretamente, se ha optado por profundizar en el propósito del paradigma humanista, así como en su fundamentación teórica, para comprender cómo es que impactó tanto en el terreno de la educación. Cabe aclarar que, en el punto concerniente a la fundamentación, existen vertientes que se resguardan dentro del paradigma, pero para efectos prácticos, aquí únicamente se presentaran dos de ellas.

Además, para dar inicio de manera formal al subcapítulo se ha optado por mencionar a las figuras más representativas de este movimiento, ya que al relacionarse con los nombres de los autores brinda una idea de la heterogeneidad teórica que dominaba en el desarrollo del paradigma; para esto, Hernández (2001) refiere que entre los autores más destacados se encuentran: “Maslow (a quien se considera padre del movimiento), Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers.” (p. 101). Ahora, cada uno de ellos desde su campo de acción y tradición teórica aplicó como fundamento los conocimientos que poseía, lo que fue propicio para construir la esencia de pluralidad, la cual comparte rasgos entre los teóricos que van desde consideraciones que involucran reconocer que el ser humano es más que la suma de sus partes hasta entenderlo como una totalidad analizable.

Estas consideraciones llevan a la enunciación de las “siete mínimas del humanismo” que comprenden los supuestos teóricos del paradigma, las cuales son compartidas por la mayoría de los simpatizantes de este movimiento, de acuerdo Hernández (2001, p. 103 y 104), son las siguientes, (la letra itálica fue agregada para dar énfasis a la mínima central):

- a) *El ser humano es una totalidad que excede la suma de sus partes.* El énfasis holista... lo distingue claramente de otras posturas atomistas o reduccionistas.
- b) *El hombre posee un núcleo central estructurado.* Este núcleo central –que pueden ser los conceptos de ‘persona’... (*self*)– es la génesis y el elemento estructurador de todos los procesos y estados psicológicos y de su posible interacción.

- c) *El hombre tiende de forma natural hacia su autorrealización.* Existe una tendencia autoactualizantes o formativa en el hombre que hace que, aun cuando se encuentre en condiciones desfavorables de vida, se autodetermine, autorrealice y trascienda.
- d) *El hombre es un ser en un contexto humano.* El ser humano vive en relación con otras personas y esto constituye una característica inherente a su naturaleza.
- e) *El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia.* Las personas se conducen, en el presente, de acuerdo con lo que fueron en el pasado y [se preparan] para vivir el futuro.
- f) *El hombre tiene facultades para decidir.* El ser humano tiene libertad y conciencia propia para elegir y tomar sus propias decisiones. Por lo tanto, es un ente activo y constructor de su propia vida.
- g) *El hombre es intencional.* Los actos volitivos o intencionales de la persona se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. El hombre, a través de sus intenciones, propósitos y actos volitivos, estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Las mínimas, además de brindar elementos que permiten comprender de manera concreta y certera al paradigma, ponen de manifiesto su propósito al considerar que el ser humano es dinámico, autorrealizable, propositivo, consciente, intencional, capaz de tomar decisiones y es perteneciente a un contexto. Cada uno de estos elementos sí es considerado dentro del estudio de la persona, arroja como resultado inmediato que es más que la suma de todo ello (como lo dice la primer mínima), ya que abre la posibilidad a interpretar al individuo de manera concienzuda para contar con cada detalle al favorecer una mirada holística. Por lo tanto, a partir de la exposición de las mínimas o supuesto teóricos, el objetivo central del humanismo parte de:

Desarrollar una nueva orientación en la disciplina que ofreciera, en principio, un planteamiento anti-reduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores externos (como lo sostenía el conductismo) o a concepciones biologicistas de carácter innato (como en el caso del freudismo) y que, al mismo tiempo, se postulara el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal. (Hernández, 2001, p. 100.)

De esta manera, el objetivo del paradigma humanista pudo cumplirse al llegar a ser la tercera vía, dentro de la psicología de aquel entonces, con su carácter antirreduccionista, ya que además permitió desplegar una nueva forma de ver al ser humano donde existiera otra manera de estudiarlo, la cual partiera de considerar su totalidad como el lugar donde radica su riqueza, así como considerar que el sujeto está en constante cambio, como lo refiere Hernández (2001). Sin embargo, el paradigma se encontró con dos complicaciones principales relacionadas con el acuerdo de los fundamentos epistemológicos del mismo mientras que la otra tenía que ver con la elección de la metodología que había de regir al movimiento.

Con respecto al primer punto, el fundamento epistemológico del movimiento, aunque variado por la visión de diferentes autores, puede encontrarse dos posturas principales que se usaron para tal fin como base, las cuales son la existencialista y la fenomenológica, con relación a esto Hernández (2001) refiere que:

Los fundadores y divulgadores de la corriente humanista se vieron fuertemente influidos por la filosofía existencialista y la corriente de la fenomenología..., aunque algunos autores... señalan que la influencia de estas corrientes filosóficas debe reconocerse sólo en algunos representantes del movimiento. (p. 101)

Por tanto, puede intuirse qué clase de metodología debería de usar para contrarrestar la segunda complicación que se presentó al momento la formalización del paradigma, de esto se habla más adelante. Por otra parte, existen algunos autores y simpatizantes que decidieron tomar un camino distinto al usar otras teorías para el desarrollo del paradigma, estas acciones permitieron enriquecer y aumentar ese rasgo de pluralidad que tiene este paradigma, ya que como se aclaró al principio del subcapítulo, este es en esencia diverso. Sin embargo, también es cierto que resulta complicado enunciarlas todas:

No es fácil hacer una caracterización epistemológica de una corriente tan difusa como [esta, sin embargo puede delimitarse] que el humanismo se inserta en las corrientes filosóficas, que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana, como el existencialismo y la fenomenología. (Hernández, 2001, p. 102).

Debido a tres razones principales es que se ha optado por revisar solo estas dos posturas, la primera de ellas parte del impacto que tuvieron dichas en la construcción del paradigma, la

segunda tiene que ver con la aceptación que generaron entre los teóricos y simpatizantes del movimiento y la tercera parte de la finalidad de facilitar el abordaje de los fundamentos. Por lo anterior, comprender la naturaleza y la existencia humana es asumida dentro del paradigma como una de las tareas heredadas por las tradiciones filosóficas a las que pertenecen la fenomenología y el existencialismo.

Para iniciar en el análisis de los aportes de las teorías que anteceden al paradigma, en el caso del existencialismo, se: “ha incorporado la idea de que el ser humano... [crea] su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma ante las distintas situaciones y dilemas que se le presentan en la vida”. (Hernández, 2001, p. 102). A su vez, se observa que el impacto de las ideas de ésta corriente filosófica impactó en los fundamentos teóricos del paradigma. Por supuesto, el ser humano para que pueda elegir, primero debe ser *libre*, algo que es imprescindible para que pueda desarrollar su personalidad, ya que es a partir de ésta que los procesos mentales o afectivos son potencializados o subyugados.

La idea funge como fundamentación del paradigma, ya que permite estructurar una nueva manera de ver el papel que tiene la libertad en la formación de la persona al poner entre dicho que los individuos que estén sujetos a un sistema rígido, donde no se le da la oportunidad de elegir, merma la motivación de este, lo que genera un desarrollo deficiente en aspectos como la creatividad o el mismo desarrollo de la personalidad, esto puede condicionar la aparición de la autonomía en diversas dimensiones. Por lo tanto, uno de los aportes fundamentales del existencialismo al paradigma humanista es la idea de: “un ser en libertad (en tanto existe), independientemente de las condiciones en las que viva.” (Hernández, 2001, p. 102). Sin duda una idea que reformo la libertad como se consideraba dentro de los paradigmas conductual y cognitivo.

Al referirse a la segunda postura que, algunos autores llegan combinar con la anterior, se encuentra la fenomenología; esta teoría es una de las más emblemáticas del siglo anterior por su carácter interpretativo tan característico, dentro del paradigma humanista fue aceptado debido a las ventajas que le representan; lo anterior puede enunciarse de la siguiente manera:

Los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo

perciben y comprenden.... De este modo, para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender su problemática desde su punto de vista (tal como éste lo percibe) y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar ‘objetivamente’. (Hernández, 2001, p. 103)

De esta manera, el analizar a la persona desde su visión subjetiva, sin hacerlo de manera objetiva, permitió que estudiar aspectos como las relaciones interpersonales fueran asumidas como lo perciben los mismos protagonistas del proceso para captar así su esencia humana, por ello, es que la fenomenología permitió entrar en el terreno de lo afectivo y lo comunicativo, ya que muchos de los aspectos que lo componen son dependientes de la mirada de aquellos que lo utilizan, y si se quieren usar o potenciar, se requiere primeramente conocerlos desde esa mirada para trabajarlos. Aspectos como los anteriores enriquecieron a este paradigma como la “Tercera fuerza”, ya que a diferencia de los paradigmas contemporáneos este consideraba a la visión de la persona como parte de una unidad dinámica que está en constante cambio, la cual siente, se motiva y es autorrealizable. Por supuesto lo anterior está relacionado a la:

Percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos... [Como] un acontecimiento subjetivo de acuerdo con su realidad-personal, sin ningún tipo de *a priori*. Antes de cualquier labor cognitiva sobre lo exterior, el ser humano toma conciencia de su realidad experiencial. Al respecto Martínez (1981) declara acertadamente lo siguiente: ‘El *cogito*, el *sentido* y el *dubito* son una afirmación de la tesis que sostiene que antes de poder alcanzar cualquier conocimiento seguro tenemos que escrutar nuestra experiencia de conocer, y que el mundo externo forma parte de esa experiencia interna.’ (Citado por Hernández, 2001, p. 103).

En conclusión, la experiencia interna es desarrollada a partir de las experiencias que se lleven a cabo en lo exterior, las cuales, al momento que se interioricen y se vuelvan “propias”, funcionan como base para aprehender otras que tienen el poder de modificar a las primeras. En estas experiencias radica lo dinámico del ser humano, ya que éstas son parte determinante del desarrollo que pueda tener tanto la personalidad como los procesos cognitivos del ser humano; sin duda lo anterior sirvió para enriquecer el paradigma humanista, ya que no mira a los procesos mentales como una parte desligada de aspectos como la motivación, sino como parte funcional de lo afectivo y subjetivo de los individuos.

Con los elementos revisados hasta el momento sobre las mínimas, el fundamento teórico y el apoyo epistemológico, comprenden un cúmulo de conocimiento suficiente para dar continuación al siguiente apartado donde se habla sobre las implicaciones que tuvo el paradigma humanista dentro de la educación; sin embargo antes de empezar, se realiza un cierre a partir de una idea que busca englobar el carácter del paradigma, por lo cual, al finalizar, se empieza de inmediato lo relacionado a lo educativo. De acuerdo con Hernández (2001):

Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo... Conforme a lo anterior, es necesario tener en cuenta que, en este paradigma, se da por sentado que para explicar y comprender apropiadamente a la persona ésta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente del desarrollo integral. (Hernández, 2001, p. 102).

Mediante la consideración central de: “entender y estudiar al ser humano” corresponde retomar tanto los contextos interpersonal y social de la persona, además de su propia percepción sobre sí mismo, esto favoreció el desarrollo de análisis enfocados en la unión de todos los elementos para tratar de comprender a la totalidad del individuo, ya que es a partir de esto que se pueden ver diferentes aspectos que están interconectados y son dependientes unos de otros, lo que permite desarrollar planes de acción para amplificar tanto la comprensión de esos elementos como las dimensiones del ser humano.

1.4.2. Humanismo y sus implicaciones Educativas

El paradigma humanista tuvo especial aceptación dentro de la educación durante su aparición en la década de los 50's. Incluso en nuestros días, al buscar el desarrollo de la Educación Integral, es un antecedente clave que es retomado como parte fundamental de la misma, ya que comparten parte de la misión central de esta educación, mientras ésta busca desarrollar todas las dimensiones del individuo el paradigma desea analizar al ser humano en completud, ambas sin lugar a dudas son complementarias, pues mientras una puede brindar los

elementos para cultivar las dimensiones del ser humano, la otra puede contribuir a evaluar si ha logrado su cometido.

Lo anterior es solo una de las muchas implicaciones que ha tenido el paradigma humanista en la educación, ya que también ha generado críticas donde se ha señalado las carencias que tenía la educación fundamentada desde los otros dos paradigmas (el conductual o cognitivo), así como reformas a los planes de estudio, además de señalamientos para mejorar la práctica educativa; los dos primeros puntos son analizados a lo largo del subcapítulo, mientras que el tercero se ve después. En cuanto a las críticas, Hernández (2001) refiere que este punto es uno de los más destacables con amplia referencia dentro de los aportes, ya que se:

Han esbozado importantes señalamientos sobre las carencias en las prácticas educativas escolares, y se han hecho certeros que impugnan las concepciones e innovaciones educativas de los demás paradigmas; así, a raíz de dichas críticas, los otros paradigmas se han visto en la necesidad de reconsiderar algunas de sus posturas, y de ampliar sus horizontes teórico-reflexivos y de aplicación. (p. 99).

Esta idea puede denotar el impacto que tuvo el paradigma humanista con las críticas que realizó tanto a la educación como a los otros paradigmas; ya que a raíz de los señalamientos buscaron reformarse, lo que permitió el desarrollo teórico y práctico. Con esto, algunos de los postulados de los paradigmas tradicionales terminaron por innovar aspectos sobre la fundamentación de la educación; asimismo abrió el debate sobre la práctica educativa que se llevaba a cabo en las escuelas de aquella época, lo que denotó que se requería transformar los enfoques que predominaban en la mirada de la educación.

Lo anterior conduce a las reformas que requerían los planes de estudio, ya que uno de los problemas que percibían tanto la población como los intelectuales de la educación del momento era la falta de interés de retomar y desarrollar aspectos propios de la personalidad humana, lo que destacaba un sesgo en la formación de los estudiantes que crecía en los niveles educativos superiores. Hernández (2001) refiere que esto permitió que las:

Las aplicaciones de la psicología humanística a la educación nacieran concomitantemente con el clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense, los

cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas y se escribían y aplicaban en un tono deshumanizador. (Hernández, 2001, p. 105).

Ésta idea fundamental de devolverle a la educación un carácter más “humano” para tratar de contrarrestar la frialdad que denota el clásico paradigma (el cual está restringido a la mera transmisión de saberes teóricos y técnicos, al olvidarse de la parte “humana” desde lo afectivo, emocional y personal) es uno de los puntos más atrayentes que posee el paradigma humanista, ya que ofrece una vía para desarrollar tanto habilidades y conocimientos teóricos tradicionales como la personalidad, cuestiones relacionadas con lo afectivo, entre otros. Los cuales mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el currículo formal. Ante este panorama lleno de esperanzas sobre la idea de cambiar a la educación tradicional facilitó la aparición:

Durante los años sesenta [,]... varios trabajos críticos sobre la escuela enfocados desde diversas tendencias (p. ej. El movimiento del humanismo radical de Holt....), en los cuales se subrayaba que las carencias y fallas de esta institución no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos, sino, por lo contrario, los hacían fracasar en los aspectos académicos y también en su vida social posterior.... (p. 105).

Aquí se realiza un pequeño paréntesis, ya que este último punto sobre el cuestionamiento que se le aplica a la institución educativa como la culpable del fracaso de los estudiantes en diversas áreas de su vida, no solo la académica, servirá como premisa para el futuro desarrollo de la Inteligencia Emocional de Goleman (2001), ya que esta idea fundamenta su actuar para compensar este sesgo en la educación a través de fortificar lo emocional desde sus habilidades, pues según este autor menciona que es en ésta zona donde radica el éxito que, en un futuro, puede tener una persona en su vida.

Por otra parte, el paradigma humanista es un antecedente directo en la formación de la Educación Emocional, ya que ésta busca mediante la implementación de planes de estudio de vanguardia terminar por satisfacer las necesidades psico-afectivas que existen dentro de la educación. A modo de cierre del paréntesis, el paradigma humanista permitió desarrollar diferentes escuelas de pensamiento sobre la educación, pues hasta la fecha se puede encontrar: “en las diversas corrientes de educación activa y alternativa (en particular, en relación directa con la... tradición antiautoritaria).” (Hernández, 2001, p. 99). Con lo anterior, se puede percibir

el gran impacto que tuvo dentro del terreno de la educación, ya que hasta la fecha se encuentra vigente tanto por el objetivo que persigue al igual que por el fundamento teórico que lo apoya.

Cuando se habla sobre las reformas que generó este paradigma, también conviene exponer los modelos que surgieron a partir de las consideraciones y del desarrollo teórico de los exponentes, pues se entiende que por medio de su exposición se nota con facilidad qué se pretende desarrollar al implementar este paradigma en la educación, para este punto, Hernández (2001) refiere que son cuatro modelos fundamentales, estos son los:

Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes (p. ej. El desarrollo psicosocial de Erickson o el desarrollo moral de Kohlberg, este último de filiación piagetiana). [Los] *Modelos de autoconcepto*, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina (p. ej. La clarificación de valores y el modelo de Shaftels). [Los] *Modelos de sensibilidad y orientación grupal* que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (p. ej. Modelo comunicativo de Carkhuff). [Los] *Modelos de expansión de la conciencia* orientados a desarrollar el lado intuitivo de ésta (p. ej. La educación confluyente y la psicósíntesis). (pp. 105 y 106)

Lo mencionado anteriormente recalca que cada uno de los modelos persigue un fin en común, como es: el desarrollo de diferentes dimensiones del ser humano; pues mientras el primero se encarga de perfeccionar la práctica del estudiante dentro de la escuela al mejorar aspectos como el rendimiento académico o el ambiente entre pares, el segundo se encarga de clarificar la identidad de cada uno de los actores de la educación, tanto estudiante como profesor, ya que los procesos comunicativos que se llevan a cabo en un aula de clases permite una reconstrucción constante. El tercer tipo de modelo busca potencializar la parte afectiva del estudiantado para desarrollar valores como la empatía, por último el cuarto pretende maximizar la conciencia tanto personal como colectiva mediante la implementación de ejercicios de intuición. Aunque cada modelo tiene un abordaje heterogéneo de autor a autor, cada uno posee elementos similares a los anteriores.

En cuanto a las reformas que puso en práctica el paradigma a los programas de estudio parten de: “la psicología humanística [la cual] es fundamentalmente clínica y aun en las

aplicaciones a la educación se notan ciertas reminiscencias de tipo clínico.” (Hernández, 2001, p. 105). Éste carácter se encuentra muy remarcado en el papel que tiene tanto el profesor como el estudiante dentro de la práctica educativa, así como en el currículo formal, pues su principal tarea es buscar crear un ambiente de armonía que permita sentir cómodos a los actores a fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de conclusión de este apartado se pone de relieve dos ideas fundamentales del paradigma humanista dentro de la educación, la primera tiene que ver con la misión de: “abordar la educación en torno al logro de una Educación Integral... [al subrayar] lo que las otras propuestas han marginado: el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos.” (Hernández, 2001, p. 106). A partir de ésta tarea es que el paradigma se pronuncia dentro de éste campo como una propuesta que está encaminada a lograr en los estudiantes el desarrollo completo de su ser mediante la utilización de diferentes modelos que le permiten cumplir esta ardua misión al buscar la autorrealización y la afectividad como marco de actuación.

La segunda idea tiene como propósito realizar un recuento de los elementos analizados en éste apartado, para ello Vivas (2003) refiere que:

La psicología humanística... defiende la bondad básica de los seres humanos, así como su tendencia a lograr niveles... cada vez más altos de desarrollo. Aunque han sido numerosas las contribuciones a la psicología humanística, destacan los aportes de Maslow (1982) y Rogers (1977, 1978), quienes señalan que una de las metas de la educación es satisfacer las necesidades psicológicas básicas, ya que no puede alcanzarse la autorrealización mientras no sean satisfechas las necesidades de seguridad, pertenencia, dignidad, amor, respeto y estima. Aspectos últimos totalmente relacionados con la afectividad. (Vivas, 2003, p. 6)

Esto último funge como introducción para el siguiente apartado y como cierre de este.

1.4.3. Aplicación del Humanismo al contexto educativo

Para comenzar éste apartado a continuación se menciona la división que posee, primero se analizan puntos como la concepción que tiene el paradigma sobre el aprendizaje, la enseñanza, así como el papel que le da al alumno y al maestro, además de retomar algunas estrategias y técnicas de enseñanza, y la concepción de la evaluación; en segundo término, a modo de conclusión del subcapítulo se hacen un par de consideraciones respecto del paradigma humanista con la Educación Integral a fin de establecer su vigencia en importancia para ser tomado dentro de ésta.

Antes de empezar con el punto sobre la enseñanza, se ha decidido poner énfasis sobre dos figuras que han tenido un papel central dentro del desarrollo del paradigma en la educación, tales personajes son Maslow y Rogers; ambos buscaron en su momento poder proveer, desde su punto de acción, valiosos aportes para construir este paradigma. Entre las aportaciones más representativas de Maslow está la “Teoría de la Motivación Humana”, más conocida como la “Pirámide de las necesidades”, la cual establece dónde y cómo deben ser clasificadas (las que requieren ser satisfechas en el ser humano), tal teoría permitió que el paradigma se desarrollara desde parte de este planteamiento, lo que llevo a conceptos como el de “Autorrealización” que es el objetivo central de la educación.

Por su parte Carl Rogers, quien es para diversos teóricos el embajador del paradigma humanista en la educación, realizó aportes a este terreno mediante su experiencia como clínico y como profesor; este dato es relevante, ya que para entender dichos es ineludible conocer parte de su labor como terapeuta y docente, pues ésta última profesión que desempeño fue la que le permitió realizar analogías que involucran a la psicología clínica con la educación. A lo largo del capitulado se refiere a él en múltiples ocasiones por ser quien despliega en diversos puntos la teoría y los avances de lo humanístico a lo educativo. Por supuesto, debe de aclararse que existen otros teóricos que desarrollaron parte de la educación desde éste paradigma, con diferentes consideraciones de lo que debe ser la educación, posteriormente se mencionan algunos al igual que su aporte a fin de conocerlos.

Con este preámbulo finalizado, se da inicio a la primera tarea del subcapítulo que involucra analizar la conceptualización del aprendizaje, posteriormente se ve también el

concepto de enseñanza. Para empezar, la concepción del aprendizaje dentro del paradigma ha sido en especial enriquecida por los aportes de:

Rogers (1978) quien... ha analizado el concepto de aprendizaje [de manera profunda]. [Él considera que] si dicha capacidad no es obstaculizada, el aprendizaje se desarrollará oportunamente. Este aprendizaje llega a ser *significativo* cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma *experiencial* (que se entretaja con la personalidad del alumno). (Hernández, 2001, p. 111)

Por tanto, el aprendizaje dentro de éste paradigma está sujeto tanto a la significancia que le atribuye el alumno como a las experiencias que se desarrollen a partir de éste; en otras palabras, si el aprendizaje no es obstaculizado al ser facilitado por el profesor y permitido por el ambiente, el estudiante se involucra con el conocimiento no solo desde una posición completamente cognitiva, sino también afectiva, lo que provoca que genere mayor implicación por aprehenderlo y saber más, lo que da como resultado un aprendizaje significativo al complementarse con emociones y sentimientos; cuando éste nuevo aprendizaje es puesto en práctica, tiene el potencial para impactar rasgos de personalidad que permitan generar un gusto por dicha temática, como la motivación o el interés. Por supuesto, primeramente:

Para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que... sea autoiniciado y que el alumno vea el tema, el contenido o los conceptos que se van a aprender como algo importante para sus objetivos personales (como algo significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal). (Hernández, 2001, p. 111)

De esta manera, como primer punto a desarrollar en el alumno para que el aprendizaje significativo sea provocado parte de la curiosidad; la cual puede ser creada al exponer una introducción al tema, así como características del mismo que le permitan conocer que beneficios le traen al poseerlo. Aunado a esto: “Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (en el que el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor.” (p. 111). Lo cual da por entendido que el aprendizaje colaborativo es la esencia del humanismo.

En contra parte, el concepto de enseñanza dentro de éste paradigma implica hablar de las relaciones que posee con algunos términos esenciales debido a que muestra su carácter dentro de la dinámica educativa. Para esto, Hernández (2001) menciona que:

Desde el punto de vista de los humanistas, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son *diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás*. En este sentido, considera necesario ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado.... (p. 106).

De ésta manera, el carácter predominante dentro de la educación humanística del paradigma lleva a enunciar que los alumnos tienen un rango de libertad mayor que en los tradicionales, ya que en éste se busca que sean ellos mismos en la escuela y que a partir de sus singularidades, habilidades y virtudes puedan acrecentarlas a partir de la educación, lo que denota una característica de flexibilidad donde se busca que cada estudiante desarrolle su personalidad. Tal idea engloba el atributo de “no reducción” a un mero molde, como lo hacía el paradigma conductual, en cambio aquí se busca la potencialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el aprovechamiento de estas particularidades. Por otra parte:

En el humanismo, la educación es un medio favorecedor (cuasiterapéutico y al mismo tiempo instruccional) del desarrollo de esa tendencia actualizante inherente a todos los hombres, la cual... [debe] ser potenciada si se atienden las necesidades personales de cada alumno y se les proporcionan opciones válidas de autoconocimiento y decisión personal.... (Hernández, 2001, p. 106).

Con la idea anterior, se percibe que además de ser flexible, también posee un carácter terapéutico que busca favorecer al ser humano mediante la resolución de todas sus necesidades, pues es a partir de esto que el ser humano puede aprender según este paradigma. Ahora, los elementos acerca del autoconocimiento involucran un nivel de conciencia determinado que permita que el ser humano esté dispuesto a hacerse responsable de su proceso de formación.

Ésta responsabilidad que asume el individuo al momento de aprender está reflejada en las características que debe tener una educación desde éste paradigma. Tal es el caso de Rogers y su “Educación democrática centrada en la persona”, la cual ofrece una serie de consideraciones que permiten reconocer que su propuesta está encaminada desde el humanismo; de acuerdo con Hernández (2001), Rogers traslada la responsabilidad de la educación al alumno, lo que denota que la educación está centrada en éste, no en el profesor como sucedía en el pasado. Aunado a lo anterior, a continuación se retoman las características de la educación defendida por Rogers, pues algunas de ellas son generalizables, éstas son:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
- b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo, el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (solo se le puede facilitar el aprendizaje).
- c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

Aquí se encuentran tres consideraciones a retomar, el carácter de “facilitador” que tiene la educación y el profesor, el dominio de una experiencia holística y el desarrollo de la autorrealización en diversas dimensiones del ser humano. En cuanto al primer punto, es destacable que la mayor parte de la responsabilidad del proceso de formación pasa a los estudiantes en lugar de los profesores, ya que éstos últimos pasan a ser facilitadores del conocimiento a aprender. El segundo denota el carácter global que debe tener una educación de éste tipo, pues debe existir un balance entre lo académico, lo afectivo y lo comunicativo a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de éstas dimensiones, también es de interés agregar que: “la creación de contextos adecuados para la expresión, el desarrollo y la promoción de la afectividad.” (Hernández, 2001, p. 107) pues es por medio de ellos que nace ese balance que se necesita.

Por último la autodeterminación, aunada a la autonomía, es uno de los puntos más característicos del paradigma, pues de ella parte el desarrollo del aprendizaje, ya que al depender totalmente de la iniciativa de los estudiantes para llevar a cabo su formación, el nivel que posean de autodeterminación y motivación es el que les permite aprender, mientras que el concepto de autonomía se encuentra presente a partir de la libertad de aprendizaje sobre las temáticas vigentes dentro del aula de clases.

Para finalizar: “el concepto de enseñanza propugnado por los humanistas es de tipo, ‘indirecto’, pues insiste en que el docente ‘permita que los alumnos aprendan’... [al impulsar] y [promover] todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etc., que éstos preferentemente inicien o decidan emprender...” (Hernández, 2001, p. 107). Por tanto, debido a éste carácter indirecto, el papel que tiene tanto el profesor como facilitador y la conciencia del individuo, son vitales para desarrollar experiencias que permitan el aprendizaje, ya que además de lo anterior son de provecho al momento de llevar a cabo rubros como su propia evaluación, ya que aquí lo que importa es que la percepción que tenga el alumno sobre su desempeño.

Ésta última idea conduce a la concepción del alumno dentro de éste paradigma, para conocerlas Hernández (2001, p. 109) resalta que existen tres aspectos distintivos, pero relacionados en la forma de considerar a los alumnos a partir de tres autores (Hamacheck, Rogers y Kirschenbaum), según él:

- a) Los alumnos son entes individuales, únicos y diferentes de los demás....
- b) Los alumnos también son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente....
- c) En contra de lo que sostienen otros paradigmas, los alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, sino personas que ponen afectos, intereses y valores particulares.

Por tanto, los estudiantes son vistos como una unidad total que es única, que desarrolla y potencia sentimientos afectivos al medio que les rodea, a su vez poseen iniciativa, creatividad, así como experiencias previas que le facilitan sus aprendizajes. Por tanto, estos rasgos deben ser respetados en todo momento para garantizar su desarrollo como personas.

Analizadas las características que le atribuye el paradigma humanista al estudiante, el siguiente punto a considerar comprende la concepción que se le otorga al profesor, la cual involucra tanto consideraciones relacionadas al grado de responsabilidad que se le confiere al ya no ser el centro del sistema como el nuevo rol que se le encomienda para cumplir los objetivos de éste tipo de educación; aunque anteriormente ya se han adelantado parte del papel que se le asigna, a continuación se ve de manera concreta y puntual a fin de complementar con los puntos señalados, para ello Hernández (2001) menciona que:

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista se basa en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para de este modo crear y fomentar un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa.... (pp. 109 y 110)

En otras palabras, el profesor debe crear un ambiente que permita al alumno desarrollarse mediante el aprovechamiento de sus potencialidades, habilidades y destrezas; además de asumir la noble tarea de hacerse cargo de encontrar la manera de solventar sus necesidades, todo ello para favorecer un ambiente en donde se desenvuelva y promueva el respeto como valor básico en las relaciones que se establezcan dentro del aula de clases (de profesor a alumno y de alumno a alumno), ya que esto garantiza que los estudiantes aprovechan el conocimiento que sea impartido por el profesor a partir de las condiciones antes descritas que, al menos el paradigma, considera idóneas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean llevados a cabo de manera satisfactoria.

Por tanto, el profesor es: “un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad.” (Hernández, 2001, p. 110). De esta manera, el maestro posee un carácter mediador entre los estudiantes y el conocimiento, lo que le otorga una responsabilidad enorme que requiere de su creatividad y experiencia para proponer actividades que propicien el autoaprendizaje, las cuales despierten, mantengan y promuevan el interés de sus alumnos donde, al mismo tiempo, ofrezca una motivación constante para que éstos puedan alcanzar el desarrollo de todas sus dimensiones.

Aunque el papel que del profesor es fundamental para lograr las condiciones necesarias para conseguir el aprendizaje, debe de aclararse que esto conlleva a una señalización referente al cumplimiento de ésta función, ya que: “es indudable... que ésta visión idealizada del docente puede no ocurrir en las situaciones educativas reales, y a cambio se presenten varias situaciones imponderables, dudas y obstáculos. Por ejemplo... no todos los alumnos perciben al profesor de la misma manera.” (Hernández, 2001, p. 110). Lo que demuestra que la responsabilidad que recae sobre él es bastante grande, la cual exige un compromiso total para lograr lo que se le pide desde este paradigma; sin embargo es cierto que la realidad educativa termina por confrontarlo, en ocasiones, por muy hábil que sea le es complicado encontrar solución a los problemas del aula, por lo cual pueden existir circunstancias que no le permitan cumplir en su totalidad con la responsabilidad encomendada.

El paradigma considera esencial educar mediante el ejemplo, sobre todo desde el que muestre el profesor, se considera que a través de éste puede crear en los estudiantes tanto iniciativa, motivación que les permite aprender; no obstante aparece un claro obstáculo al utilizar el ejemplo del profesor como generador de habilidades auto-motivantes, el cual está ligado a la percepción individual de cada alumno donde la importancia que tenga el profesor es netamente subjetiva e imposible de generalizar; ante esta situación se muestra la misión tan complicada que asume un profesor como facilitador, mediador y motivador para sus estudiantes por parte de este paradigma, ya que a pesar de exponerse como un rol de guía, éste encuentra situaciones que ponen a prueba su posición para mantener esa armonía basada en el respeto y la sana convivencia.

Ahora, para que el profesor pueda desarrollarse como un facilitador dentro del aula de clases a fin de conseguir el aprendizaje significativo existen diferentes estrategias y técnicas de enseñanza que le permiten lograrlo, algunas de ellas se basan en recomendaciones que hacen los expertos a modo de: “ideas y planteamientos de enseñanza con la finalidad de lograr una comprensión más adecuada de la conducta de los alumnos, crear un clima de respeto, y dar oportunidad a los estudiantes para que logren desarrollar su potencial... (p. 111). Por lo cual, es sencillo encontrar dichas para mejorar la dinámica y la armonía en el aula de clases mediante la educación de la conducta sin llegar a trastocar la personalidad de los alumnos, ni aspectos relaciones con su libertad a fin de favorecer el clima de respeto.

Además de las recomendaciones para la conducta, Hernández (2001) refiere que Rogers expone algunas técnicas que son utilizadas para desarrollar en los estudiantes la autosuficiencia y la autorrealización, puntos clave en la educación desde este paradigma; entre algunas de las más notables pueden encontrarse desde el resolver:

“Problemas percibidos como reales... [donde] el alumno se enfrenta a problemas que le ‘pertenezcan’; es decir, que no le sean ajenos y que tengan significados para ellos. [Hasta el] “*trabajo de investigación y/o elaboración de proyectos...* [que permite] que los alumnos proyecten y realicen trabajos e investigaciones basados en el aprendizaje autoiniciado y vivencial.” (pp. 112 y 113)

Éste tipo de actividades favorecen el desarrollo de la percepción, además de que permiten precisar la toma de decisiones, lo que provoca que puedan encontrar la respuesta a un problema de manera más rápida; en cuanto a la segunda actividad, el realizar proyectos sin intervención del profesor (más que para recomendaciones sobre el camino que deben seguir para realizarlo), puede generar curiosidad por aprender más, lo que favorece la especialización sobre un tema, genera autosuficiencia, además de producir satisfacción y motivación para conseguir los mejores resultados posibles.

Por supuesto, para poder evaluar las actividades propuestas con anterioridad se necesita un modelo que respete el carácter que se le atribuye a los alumnos al igual que permita realizar una valoración global; debido a esto:

Es difícil realizarla desde criterios externos, por ello se propone la *autoevaluación* como una opción válida. Son los alumnos quienes con base en sus propios criterios, están en una posición más adecuada para determinar en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento se encuentran después de haber finalizado un curso o una actividad de aprendizaje. (Hernández, 2001, p. 113)

A partir de lo anterior, es preciso hacer énfasis que los alumnos requieren poseer un nivel alto de conciencia y responsabilidad que les permitan decir con honestidad qué tanto crecieron sus habilidades y conocimientos a partir de su desempeño a lo largo de las sesiones de trabajo, ya que deben ser capaces de asignarse tanto recomendaciones personales como una calificación, las cuales serán valoradas por el profesor, al asignarles también comentarios.

Con lo anterior se da por finalizado el análisis del paradigma humanista aplicado a la educación; a modo de cierre se hace un par de consideraciones relacionadas con su vigencia en el campo educativo, ya que muchos de sus postulados se utilizan hasta la fecha para desarrollar una Educación Integral, tal es su influencia que ha penetrado en la base teórica de:

La educación especial, o en la integración educativa, como en las propuestas para la promoción de conductas prosociales, así como las que se refieren al trabajo con conductas desviadas o desadaptativas que requieren asesoría y consejo.... Hay que reconocer también que muchos de los conceptos e ideas del paradigma humanista han permeado e influido en varias concepciones, ideas, modelos y propuestas en estos ámbitos. (Hernández, 2001, p. 115)

La segunda consideración está unida al hecho de que el paradigma tiene gran influencia en la Educación Emocional, ya que sus postulados abogan por una educación enfocada a respetar la particularidad del ser humano, además de que está debe buscar dar respuesta a las necesidades de los estudiantes; incluso ésta al tener un carácter clínico puede brindar a los niños con discapacidad la educación que ellos requieren; desde la postura del profesor que demuestra empatía como base, hasta el aprovechamiento de los: “recursos [potenciales] para su propia comprensión, para cambiar su auto concepto, sus actitudes y para dirigir su conducta, estos recursos pueden ser liberados a condición de que un determinado clima de actitudes psicológicas facilitadoras....” (Arias, s. f., p. 6).

En cuanto a este ambiente facilitador, como se ha visto a lo largo del subcapítulo, el humanismo procura generarlo al usar el respeto como promotor de las relaciones interpersonales para mejorar la integración de los alumnos, además de que este facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje al favorecer el aprendizaje entre pares y grupos. Por lo anterior, y ante la búsqueda de la Educación Integral donde todos los niños y jóvenes puedan participar, junto con sus carencias y sus capacidades, el paradigma humanista tiene mucho que ofrecer para hacerla posible, además de que complementa a otras como la Educación Emocional que se revisó al principio del presente escrito. Para concluir, la mirada que ofrece el paradigma es de gran valor para realizar una educación para la vida, ya que busca, como lo refiere Arias (s. f.), desarrollar conceptos como subjetividad, experiencia o construcción de significado, los cuales son de amplio valor para aspectos como la personalidad y la educación especial.

1.5. La Educación Emocional y la Discapacidad Intelectual.

Para este momento, ya se han expuesto las bases fundamentales de la Educación Emocional que, entre las múltiples teorías que la respaldan, se recuperaron en este escrito la Inteligencia Emocional, los pilares del Informe Delors, al igual que el Paradigma Humanista. Cada una de ellas fueron abordadas para demostrar que puede desarrollarse una Educación Integral que ofrezca tanto un carácter holístico como conocimientos para la vida a partir de lograr un bienestar emocional; por otro lado al revisar cada uno puede destacarse que toda persona puede ser participe, esto para que disfrute los beneficios de una educación de este tipo. En cuanto a esta naturaleza inclusiva, todos tienen la oportunidad de participar como colaboradores de la misma y alcanzar los objetivos propuestos; sobre todo aquellos grupos que hasta cierto grado han sido desplazados por la sociedad, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual, ya que dentro de éste paradigma que maneja la Educación Integral ellos tienen la oportunidad de desarrollarse con todo su potencial.

Ante este panorama, la creación de ésta educación requiere establecer cuáles son las necesidades que tanto las personas con discapacidad como aquellas personas que pertenecen a otros grupos, sean consideradas para que puedan participar en dicha. Aunque son muchas las que hay que cubrir como las económico-sociales o las emocionales, éstas últimas son las que se toman para realizar este aparatado, ya que se considera que lo emocional es uno de los terrenos que requiere más atención debido a las ventajas que ofrece al ser desarrollado al máximo, ya que ofrece un carácter preventivo, facilitador y mediador ante algunas situaciones que pueden presentarse en diferentes contextos que exijan un adecuado control de las emociones para tomar decisiones acertadas.

Una de las necesidades sustanciales que carecen la mayoría de los hogares hoy en día es la falta de una de Educación Emocional desde el seno familiar, por tanto la primera exigencia a cubrir requiere que se empiece a promover de manera sistémica. Sin embargo, para hacerlo, se enfrentan dos problemáticas principales, la primera tiene que ver con perfeccionar las actitudes y aptitudes que manejan los padres de familia, ya que algunos de los problemas emocionales que se presentan tienen su origen en una percepción negativa del uso de ellas, lo que implica que el carácter de los padres se vea condicionado; en segundo lugar la heterogeneidad en los modelos

de familia conlleva a considerar puntos como el número de integrantes que la conforman y las figuras que cumplen la función de padres. Por lo cual, dentro de estas consideraciones, existen algunos modelos familiares que lo requieren en mayor medida debido a los beneficios inmediatos al utilizarla para mejorar su convivencia y al mismo tiempo conseguir una mejor calidad de vida.

En cuanto a estas problemáticas, se agrega la poca experiencia que tienen los padres en tratar sus propias emociones, lo que da como resultado el traslado de estas faltas a los hijos que no solo impactaran el terreno de lo emocional, sino también aspectos como la personalidad y el desarrollo de habilidades interpersonales; lo que acaba por complicar la situación emocional en las familias (tanto en la nuclear como en la circundante), ya que los integrantes terminan por aumentar las tensiones emocionales en lugar de erradicarlas. Para solucionar esto, debe tomarse en cuenta las habilidades emocionales, ya que éstas ofrecen una oportunidad para disminuir los problemas emocionales que surjan en el terreno familiar y, al mismo tiempo, permitan proveer de un bienestar mayor a la misma; por tanto, el primer paso para introducir a la Educación Emocional en las familias debe ser:

Dirigida a los padres de familia... [donde tenga por objetivo] abarcar cursos..., el apoyo emocional para las familias, el entrenamiento comunicacional entre padres e hijos, así como la atención individual y grupal sobre esta temática... [pues] la Educación Emocional de los padres les brinda la posibilidad de ‘crecer junto a sus hijos como personas, compartir con ellos sus ilusiones, debilidades e inquietudes, descubrir quiénes son, qué sienten, qué quieren, qué esperan de la vida y qué pueden ofrecerle a ésta y a sus hijos.’ Igualmente, cuando es necesario la Educación Emocional brinda a los padres la oportunidad de invertir los hábitos emocionales negativos que heredaron y que los... [reproducen] y... [perpetúan] en la vida familiar. En definitiva, la Educación Emocional de los padres revierte en el bienestar propio y en el de sus hijos. (Vivas, 2003, p. 10)

Ante éste primer paso, éstos objetivos fungen como los principales agentes para desarrollar la Educación Emocional en la familia. Por otra parte, si se desea impartirla desde el hogar, los padres tienen que estar en mutuo acuerdo sobre las responsabilidades que posee cada uno como encargados de desarrollar las primeras habilidades emocionales en los más jóvenes. Para llevarlo a cabo es obligado que exista una comunicación recíproca entre cada uno de los

integrantes de la familia, además de un clima de confianza que permita compartir con sinceridad aquellos pensamientos que requieran atención o consejo, por tanto el papel que tienen los padres es de guías para formar las emociones.

Por tanto, es crucial que éstas habilidades sean puestas en: “juego... [Por] los padres [ya que al saber] cuando utilizar la crítica constructiva del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada.” (Fernández y Extremera, 2005, p. 72). Esto trae consigo el desarrollo de las habilidades emocionales que en un futuro serán afinadas por la educación formal a manera de competencias emocionales. De ésta manera, el uso de las habilidades emocionales son de gran utilidad dentro del seno familiar, pero como se ha visto, es factible que los padres aprendan a utilizarlas para que puedan formar a sus hijos en esta área. Por tanto, además de lo anterior, debe de aclararse que:

Cada familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, en busca de una estabilidad y equilibrio entre todos los miembros que la componen. Es una unidad formada por distintas subunidades que pretenden conseguir un ajuste y una adaptación positiva. Los procesos que tienen lugar son interactivos de forma que cualquier suceso que ocurre en uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás... En muchas ocasiones, ante determinados hechos, se producen desadaptaciones. Una de ellas surge cuando nace un hijo con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. El acontecimiento suele ser impactante y repercutirá, probablemente, a lo largo de todo el ciclo vital. (Sarto, 2000, pp. 1 y 2)

Relacionado al carácter heterogéneo de las familias, se ha decidido precisar que las familias que tienen un individuo con discapacidad intelectual requieren con mayor urgencia a la Educación Emocional; por tanto para cumplir el propósito de esta investigación éste tipo de familia es analizada a continuación, ya que el tema central gira en torno a la misma.

Estas familias, en su mayoría, tienen una acentuación significativa en el uso de sus emociones debido a que los estados emocionales son resentidos de mayor manera. Si se sigue de manera cronológica las condiciones que representa ésta situación en primer momento: “el nacimiento de un hijo con discapacidad supone un shock dentro de la familia. El hecho se

percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe las expectativas sobre el hijo deseado.” (Sarto, 2000, p. 2). Lo que genera en la familia una clara exposición emocional que en muchas ocasiones, si éstos no han desarrollado un control satisfactorio, tanto en emociones positivas como negativas, los daños a raíz de un control equivocado de las emociones puede producir consecuencias adversas que dañen la dinámica familiar.

Con lo mencionado anteriormente sobre el inicio de ésta situación en la familia, surge la necesidad de precisar la definición de la discapacidad intelectual, ya que esto sirve para conocer de qué manera se aborda este término a lo largo de este apartado, para tal fin:

La AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) la define como: “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas”. Es decir, implica una limitación en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder en distintas situaciones y en lugares (contextos) diferentes (AAIDD, 2011). (Como se citó en Ródenas, 2017, p. 1)

A partir de la definición anterior se encuentra la problemática central que enfrentan las familias con un miembro en ésta condición, la cual es: “conseguir que el periodo de tiempo adaptativo sea lo más corto posible al momento de... [enfrentarse a la realidad] a fin de conseguir situar a la familia como la principal educadora de su hijo durante los primeros años de vida. (Sarto, 2000, p. 4). Además de apoyar al menor en las deficiencias que pueda presentar a fin de solventarlas. En este punto, cuando los padres de familia tienen conocimiento sobre los retos que están próximos a afrontar, la dinámica familiar que dominaba hasta ese momento cambia, ya que deben prepararse para superar los retos que se avecinan, pues el infante con el paso de los años entra a determinadas etapas de la vida donde cambian sus necesidades, lo que conlleva a enunciar que requiere de apoyos especializados para solventarlas, las cuales muchas veces están en múltiples áreas; la educación es una de ellos.

“En las primeras etapas de su vida el niño deficiente no es un niño con una inteligencia distinta o con una inteligencia menor, es simplemente un niño que progresa más lentamente.” (Siguán, 1970, p. 48). Por supuesto, esto está sujeto a las particularidades de cada caso. Con éste

señalamiento hecho, a continuación se sigue con el análisis de la vida familiar, el cual se encuentra en un punto crítico, ya que pasa del “alumbramiento” a “los primeros días y semanas de vida”, aquí predomina un:

Aturdimiento... [que] deja paso a sentimientos de sobreprotección y rechazo, sentimientos ambivalentes que necesitan ser reconducidos. Es en esa fase cuando más ayuda se precisa a fin de que el hijo o la hija sean atendidos desde los primeros días... [al proporcionarle] la seguridad y cariño que todo ser humano necesita en sus primeros meses de existencia, puesto que esos primeros meses son decisivos para el desarrollo del niño. (Sarto, 2000, p. 3)

Con lo anterior, la noticia de la llegada de un infante con alguna discapacidad la familia enfrenta un proceso de duelo, el cual generalmente termina por cambiar la dinámica entre la familia nuclear y el resto de ella, ya que la percepción de éstos se ve alterada debido al nacimiento de un bebé que no cumple las expectativas. Como lo menciona Sarto (2000), ésta situación es dolosa, incluso puede decirse que, en su mayoría, es en éste momento donde la familia requiere de apoyo especializado para enfrentar tanto las circunstancias presentes como las que se avecinan, ya que el proceso de aceptación es decisivo para precisar las pautas de acción que deben seguirse para mejorar la calidad de vida de la familia y del infante.

Dentro del periodo del embarazo y en el alumbramiento, Mannoni (1992) ha realizado un estudio relacionado con familias con algún miembro que tenga discapacidad intelectual, en específico, con Síndrome de Down; la autora refiere que los progenitores, en especial la mamá:

En la medida de lo que desea durante el curso de su embarazo es, ante todo, la revancha o el repaso de su propia infancia; la llegada de un niño va a ocupar un lugar entre sus sueños perdidos: un sueño encargado de llenar lo que quedó vacío en su propio pasado, una imagen... que se superpone a la persona “real” del niño.... Si ese niño, cargado así de todos sus sueños perdidos, llega *enfermo*, ¿qué será de él? La irrupción en la realidad de una imagen del cuerpo enfermo va a causar en la madre un shock; en el instante en que... un vacío era llenado por un niño imaginario, surge el ser real que, por su enfermedad, no sólo va a despertar los traumas y las insatisfacciones anteriores.... (p. 22)

Generalmente, esto propicia a que los padres se alejen y terminen por rechazar a su hijo, aunque en caso contrario puede parecer que han aceptado la situación, sin la ayuda de un especialista, esto generalmente no se ha logrado, por lo que se señala que aquellos que deseen superar ese proceso de duelo requieren de la intervención de especialistas. Seguidamente, en el proceso de aceptación surgen dos posibles vías que la familia nuclear puede tomar para enfrentar las circunstancias presentes, las cuales son producto de las reacciones que se susciten después del alumbramiento, la primera de ellas es la fortificación de la unión familiar, ésta se presenta:

Cuando los lazos familiares son fuertes, el hecho contribuye a la unión, y el hijo o se incorpora en el seno de la familia unida... [mientras que la segunda vía es todo lo contrario, ya que] los lazos [del] padre y [la] madre se estrechan [pero terminan por excluir] al niño; cuando los lazos son débiles tiende a perjudicar al niño. (Sarto, 2000, p. 3)

Al momento en que la familia decida cuál es la vía que toma para afrontar la situación (ya sea para apoyarlo o abandonarlo), el niño asume las consecuencias de esa decisión, independientemente de la opción que tomen; por supuesto, la dinámica familiar es puesta a prueba, cambia y es reconstruida. Por otra parte: “Es fácil señalar cómo cualquiera de estas actitudes del medio familiar influye negativamente sobre el retraso... la hostilidad... aumenta la inhibición y lo hace la exigencia desproporcionada que aumenta la conciencia de fracaso. [Mientras que] la sobreprotección y el olvido... suprimen la estimulación... para el esfuerzo. (Siguán, 1970, p. 54)

Con respecto a la carga emocional que se genera en este punto no hace nada más que aumentar, lo que puede complicar tanto los lazos familiares como la dinámica que establezca la familia con el entorno que les rodea, ya que la:

La situación que vive la familia puede agravarse cuando observan en su hijo un distanciamiento progresivo de las pautas generales de un desarrollo normal. En el caso del retraso mental... [decrece] a medida que el chaval crece, [lo que vuelve a] los padres desilusionados y pesimistas. (Sarto, 2000, p. 4)

Aunado a esto, con el paso del tiempo, las necesidades que requiera solventar el infante crecen, lo que denota nuevos cambios en las acciones de la familia para proveerle de aquello que

necesite; como puede esperarse, en la infancia es más sencillo que los padres puedan apoyarlo, pero con la llegada de la adolescencia, esta situación cambia, ya que el infante pasa por el proceso de precisar su personalidad con todas las problemáticas que eso implica. Como en su momento se planteó, la personalidad del individuo se construye dentro de la familia nuclear debido a que las personas más cercanas a él son aquellas que otorgan las principales actitudes y aptitudes; con esto, la aceptación que tenga la persona con discapacidad intelectual en su medio familiar (nuclear y circundante),

Para este punto es necesario hablar de la personalidad, ya que las personas que poseen una discapacidad intelectual terminan por desarrollar un desequilibrio entre su intelecto y su desarrollo físico, esto puede verse desde las:

Primeras épocas de la vida, [donde] el retraso significa simplemente [es] una mayor lentitud en la maduración... Pero a medida que pasa el tiempo la distancia entre los problemas con la limitación es, sobre todo importante, cuando el niño ha terminado su desarrollo intelectual, cuando no se puede esperar un progreso posterior y el retraso se ha convertido definitivamente en deficiencia. (Siguán, 1970, p. 55)

Lo anterior termina por vincular un desfase entre su intelecto y su desarrollo, lo que trae consecuencias en la conformación de su personalidad, ya que las conductas que muestre en su medio son diferentes a las de sus congéneres, lo que generalmente desarrolla exclusión por parte de sus compañeros al no compartir los mismos intereses.

Como lo refiere Siguan (1970), ante las situaciones que tiene que enfrentar una persona con discapacidad intelectual, entra en juego la función adaptativa del cerebro que es fundamental para la construcción de las habilidades sociales, la cual comienza a actuar a partir del desarrollo de ciertas conductas, para responder a su medio. En este punto es fundamental que los padres tengan una visión que influya positivamente en la vida de sus hijos, ya que ésta sirve de guía; sin embargo si esto no es así, tanto el individuo con la discapacidad como aquellos que pertenecen a la familia enfrentarían problemas mayores, sobretodo en el aspecto emocional, por lo cual pueden llegar a solicitar apoyo para evitar que estados emocionales negativos afecten la dinámica familiar. En estas circunstancias, la puesta en escena de la Educación Emocional es vital para

solventar esas problemáticas emocionales que tanto los padres como los infantes presenten, ya que:

Normalmente las personas con discapacidad intelectual experimentan vivencias en las que su falta de control hace que desarrollen emociones y estados como frustración, llanto o rabietas. De modo que si, desarrollan habilidades y aprenden a expresar dichas emociones harán que los demás los comprendan... [para] así buscar soluciones. Incluso el deshago de su estado de ánimo les... [supone] además un alivio emocional. (Ródenas, 2017, p. 2)

Por ello, la Educación Emocional puede proveer de los elementos clave para solventar necesidades emocionales, como las habilidades que permiten mejorar la calidad de vida familiar por medio de: “trabajar las emociones y sentimientos, ya que estos nos impulsan a actuar y a preparar al organismo para diferentes respuestas junto con la aplicación de aspectos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento.” (p. 2). De ésta manera, no solo la dinámica familiar puede mejorar a través de un uso consiente de las emociones, sino que algunos aspectos más trastocados del individuo con discapacidad intelectual (como los procesos cognitivos de retención de la información), con el uso de la Educación Emocional, pueden mejorarse al usar las emociones. Por consiguiente:

La familia es el contexto de desarrollo más cercano de cualquier individuo, por lo que supone un factor fundamental para el avance tanto de habilidades cognitivas como emocionales, ya que constituyen su apoyo y referencia principal. Particularmente en el ámbito familiar la persona con discapacidad intelectual puede reforzar diferentes aspectos emocionales: -Desarrollar habilidades emociones básicas. -Aumentar su sentimiento de seguridad. -Aumentar su autoconcepto. -Adquirir normas de comportamiento. (Ródenas, 2017, p. 2)

Con lo anterior, se alude a que, si se lleva este proceso de aceptación e integración del infante con discapacidad intelectual dentro de la familia de manera satisfactoria, este es beneficiario de lo que implica tener como pilar a la Educación Emocional para la adultez, ya que cada una de las habilidades que hayan sido desarrolladas por la familia, tanto de los padres como por parte de los hermanos, éstas sirven al infante para hacer frente a los retos cotidianos que

pudiesen aparecer, desde la simple toma de decisiones que se lleva en un trabajo hasta tareas más sencillas de mantenimiento de la higiene personal y de habilidades básicas como la preparación de alimentos. De ésta manera, la familia juega un papel crucial para integrar en la formación de sus hijos tanto destrezas básicas como habilidades emocionales, las cuales le ayudaran a evitar estados emocionales que comprometan la dinámica familiar y social.

Por supuesto, con lo que se ha visto hasta este momento no quiere decir que las personas con discapacidad intelectual no usen sus emociones y sentimientos como una herramienta que les permita tanto interactuar como actuar dentro de su medio, sino que, como lo menciona Ródenas (2017), las personas con discapacidad intelectual:

Poseen una vida emocional como cualquier otra persona... Sienten las emociones y sentimientos, sufren ante las dificultades y experiencias dolorosas, y se alegran de los logros y de experiencias positivas que la vida es capaz de ofrecer. Es cierto que uno de los rasgos característicos de dichas personas es su falta de percepción emocional, así como la dificultad que presentan para expresar sus estados emocionales. A pesar de ello, también podrían considerarse personas llanas, no contaminadas por prejuicios externos, lo que les permite en muchos casos, ser capaces de experimentar sus emociones y sentimientos en mayor intensidad que otras personas. (p. 3)

Ante este panorama, la Educación Emocional, desde su raíz en la Inteligencia Emocional tanto de Mayer y Salovey (1997) como la de Goleman (2010), proveen elementos que permiten aumentar la percepción emocional a niveles que sean óptimos para favorecer la dinámica emocional en las relaciones interpersonales, además de proveer herramientas de autoconocimiento y desarrollar la expresión emocional, además de brindar puntos clave para desarrollar la personalidad. Con esto, puede mencionarse que la Educación Emocional es esencial en la formación de infantes y adolescentes con discapacidad intelectual, ya que sus elementos aligeran la carga emocional que les afecta, lo que les permite tener mayor control.

En cuanto a los elementos para que se logre la Educación Emocional en los más jóvenes dentro de la familia son variados, pero se pone énfasis en la necesidad de considerar las fortalezas que tienen los infantes como punto de partida. En general, y de acuerdo con Ródenas (2017):

Las personas con discapacidad intelectual poseen una alta capacidad para percibir el ambiente afectivo de su alrededor, sobre todo con aquellas personas de su entorno, como familiares y amigos. Esto... [supone] una ventaja para llevar a cabo la Educación Emocional. Como en todos los aspectos de la vida, aparte de pros, existen contras y la desventaja que presenta este colectivo, es su dificultad en la comunicación y el lenguaje, lo cual puede llegar a impedir o limitar la expresión de sus estados de ánimo o deseos. Sin embargo, que no puedan expresarlo verbalmente no significa que no lo sientan y no lo vivan como cualquier otra persona. (p. 3)

Si se aprovecha esas ventajas de percepción en cuanto al ambiente emocional que poseen los infantes con discapacidad intelectual se encuentra que la Educación Emocional es una propuesta que definitivamente debe implementarse en su formación, sin embargo, así como hay “pros”, como se pudo apreciar con anterioridad, también existen “contras”, sin embargo, si se realiza las intervenciones en tiempo y forma para fortalecer las zonas de lenguaje, así como de desarrollo del pensamiento, no existen mayores inconvenientes en generar ésta educación desde la familia, y aunque los hubiera se pueden utilizar otros elementos que la complementen; como lo es el lenguaje de señas que permite comunicarse al utilizar señas con las manos y gestos faciales donde quedan explícitas las emociones y sentimientos; sin embargo no debe de olvidarse que todo ser humano, sin importar su condición tiene emociones que le permiten sentir, además de sentimientos que le permiten implicarse en sus congéneres . De esta manera:

La capacidad que poseen de percibir en otras personas sentimientos de tristeza o ira o sentimientos de alegría y felicidad, son aspectos que nos ayudan a insistir en la potenciación y desarrollo de programas de Educación Emocional con éste colectivo, ya que poseen habilidades emocionales como cualquier otro ser humano y tienen el derecho de utilizarlas y potenciarlas de manera productiva para el desarrollo y mejora de sus vidas. (Ródenas, 2017, p. 3)

De esta manera, la Educación Emocional en individuos con discapacidad intelectual es una propuesta que no puede ser ignorada como un camino que permita tanto complementar y aumentar el desarrollo de los infantes, ya que a pesar de: “la falta de autocontrol o el bajo nivel de interacción social, [que puedan presentar,] suponen aspectos que pueden mejorarse mediante el trabajo de las habilidades emocionales por medio de la Educación Emocional. (Ródenas, 2017,

p. 3). A fin de que sean autónomos en el sentido de superar obstáculos y sean lo suficientemente conscientes para utilizar aquellas habilidades y destrezas que ésta educación, desde el hogar, les puede brindar para enfrentar los retos que en el futuro llegan a asumir al momento de entrar al contexto escolar; ya que es en este donde tanto las habilidades emocionales como las básicas son perfeccionadas para su posterior utilización en el contexto cotidiano y laboral. A modo de conclusión:

Si queremos enseñar las habilidades necesarias para la Inteligencia Emocional... [es] necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual. (Como se citó en Vivas, 2003, p. 3)

En otras palabras, todos los contextos, como se revisó en su momento, son complementarios, ya que se establecen procesos, en ocasiones recíprocos, que permiten el desarrollo de una formación más enriquecida a partir de las experiencias tanto emocionales como académicas y cotidianas, las cuales son inherentes para desarrollar las competencias de la Educación Emocional, por ello no deben de desestimarse como punto de apoyo para mejorar la dinámica tanto familiar como académica. Con lo anterior se da por finalizado el análisis de la situación familiar, así como el abordaje de las ventajas de la Educación Emocional en los infantes con discapacidad intelectual, a modo de cierre y para continuar se dan un par de consideraciones sobre la Educación Integral y la Educación Emocional para los infantes con discapacidad intelectual.

La primera consideración está relacionada al hecho de que anteriormente las familias que poseen un miembro con discapacidad intelectual no tenían gran esperanza de sobrevivir a los retos que se les presentaban, ya que:

Las investigaciones de los años 50 apuntaban al pesimismo de las familias... [referían] que éstas eran imperfectas y disfuncionales, sobreprotectoras y asfixiantes, con mayor tasa de divorcio, etc., la investigación más reciente ha desacreditado éstas generalizaciones demasiado negativas. Los resultados ahora indican que aunque el proceso es muy largo y doloroso, si las familias disponen de recursos y ayudas éstas

pueden adaptarse... [al realizar] un gran esfuerzo en la que se interrelacionan aspectos emocionales y cognitivos, y seguir adelante.... (Sarto, 2000, p. 5)

Con este cambio en el paradigma que predomina tanto en la educación como en la psicología se ve al ser humano como una totalidad y no solamente como la suma de sus partes, además de que se considera como alguien que posee sentimientos, emociones y pensamientos propios, lo que da por entendido que es un ser complejo que requiere de diferentes apoyos para superarse. Ante éste panorama nace el establecimiento de un tipo de educación como la Integral que es aclamada desde los grupos que habían sido privados y marginados por el anterior modelo educativo, lo que denota que tales demandas por una educación equitativa son tomadas en cuenta para desarrollarla e implementarla.

Por tanto, la Educación Emocional, al ser parte de la Educación Integral, junto con el paradigma humanista y la Inteligencia Emocional, crea la: “posibilidad de que el niño con discapacidad acuda al mismo centro que sus hermanos y [genere una] participación más activa de los padres en la toma de decisiones y en el proceso educativo. (Sarto, 2000, p. 9). Lo que conlleva a la segunda consideración donde la puesta en escena de la creación de un ambiente escolar que permita la inclusión escolar y evite, dentro de lo posible, el acoso escolar. Por tanto, es ineludible que se fomente una: “actitud de empatía en la escuela... [la cual es] fecunda para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. (Delors, 1996, p. 104), sin duda un aspecto que debe residir en toda persona que desee participar en ésta para obtener la equidad y el respeto.

Con esto se da por terminado el subcapítulo, no sin antes mencionar que la utilización de la Educación Emocional en el hogar es vital para hacer realidad la Educación Integral como se ha visto a lo largo de este capítulo; sin embargo es imprescindible revisar a fondo como funciona en la práctica lo teórico que se ha revisado hasta el momento. Por lo tanto, se ha planteado que, para poder desarrollar esa Educación Emocional que requieren las familias que poseen un miembro con discapacidad intelectual para la posterior construcción de la Educación Integral, se debe partir de la exploración para encontrar datos sobre percepción, manejo, conocimiento y utilización de lo emocional en los padres de familia. A fin de lograr lo anterior, en el capítulo siguiente se hace una revisión de cómo a partir de la labor desempeñada en el Programa de Atención Psicopedagógica lo emocional de los padres es reflejado por sus hijos al desempeñar las diversas actividades que los prestadores de servicio social imparten.

Capítulo 2 : Contexto del Programa de Atención Psicopedagógica

Para comenzar este segundo capítulo, y a fin de cumplir el objetivo antes descrito, se ha optado por realizar este apartado en dos momentos: el primero es una introducción donde se ven puntos como la historia del Programa de Atención Psicopedagógica, así como la muestra de ciertos datos que favorecieron su consolidación como un servicio que ofrece la FES Aragón, ya que estos datos permiten un acercamiento directo con sus logros y tareas, las cuales se llevan a cabo hasta la fecha.

En segundo momento se decidió profundizar en la exposición de su labor mediante la recuperación de la “Reseña del Programa de Atención Psicopedagógica” junto con el subcapítulo del “Contexto Actual del Programa de Atención Psicopedagógica” para conocer los efectos prácticos de las actividades que se desempeñan dentro del Programa a fin de familiarizarse con dichas; estos dos últimos a continuación se muestran a modo de subcapítulos. De ésta manera se da inicio a la primera parte.

El Programa de Atención Psicopedagógica empezó sus labores en el año de 1985; a cargo de su planificación y desarrollo por parte del Lic. José Luis Carrasco Núñez y la Dra. María Teresa Barrón Tirado. Una vez que el proyecto fue canalizado y autorizado por la jefatura de carrera de la carrera de Pedagogía de aquel entonces fue puesto en marcha:

Los responsables el Lic. Carrasco en el turno matutino y la Dra. Ma. Teresa Barrón Tirado en el turno vespertino... el programa [tuvo] por nombre inicial: “Programa de Atención a sujetos con Retardo en el Desarrollo”. Las labores se iniciaron en un pequeño salón del edificio A12, [en principio se contaban] con seis prestadores de servicio social, quienes se involucraron inmediatamente en el trabajo. (Solís, 2007, p. 18)

Este programa tenía como principal propósito atender a la población que sufría de algún tipo de discapacidad intelectual o problemas de aprendizaje para proveerles de un apoyo psicopedagógico en diversas áreas a fin de mejorar su calidad de vida dentro de lo cotidiano o lo escolar. Todo esto comenzó debido a que se:

Comenzó a detectar en la comunidad inmediata a la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Aragón” (ahora FES) a muchos niños y jóvenes con necesidades

educativas especiales... [que no recibían] atención profesional, puesto que las instituciones dedicadas a proporcionar estos servicios resultan insuficientes o inaccesibles por su alto costo. (Solís, 2007, p. 18)

Por lo cual, el programa empezó con un impacto positivo para la población circundante a la FES Aragón, lo que permitió atender de manera personalizada a los diferentes casos que llegaban en busca de asesoría o atención psicopedagógica, al caracterizarse por su nulo costo y atención de calidad. Su impacto fue tal que:

La respuesta de la comunidad fue inmediata, el día convocado para las inscripciones desde muy temprano había ya una larga fila de gente interesada en el servicio. De esta manera se inició formalmente la atención de los ahora alumnos en los turnos matutino y vespertino. En menos de un mes, el equipo de prestadores de servicio social ya contaba con 30 integrantes, 15 en cada turno. (Solís, 2007, p. 19)

Esto demuestra que un programa de esta índole, fue y es de amplio beneficio para atender a personas con alguna discapacidad o con problemas de aprendizaje, ya que como se expuso anteriormente los altos costos y lo escaso de estos servicios en la Ciudad de México hacían muy difícil su asistencia para aquellas personas de bajos recursos; incluso si se revisa a fondo las características del área circundante de la FES Aragón de inmediato se percibe que la población pertenece a una clase social ubicada en clase media baja o baja; lo que demarca que el servicio fue acogido y recibido con gran entusiasmo.

Expuesto lo anterior, se decidió crear un servicio psicopedagógico dirigido a niños, jóvenes y adultos con problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual, en donde inicialmente tanto estudiantes como egresados de la carrera de Pedagogía y Comunicación y Periodismo vincularan su formación académica con su entorno social... [al enfrentarse] a la solución de problemáticas reales. (Solís, 2007, p. 18)

Con lo anterior se puede denotar que el programa busca proveer el servicio a distintas edades a fin de atender a la mayor población posible. En este punto es obligatorio hacer una aclaración encaminada a los prestadores de servicio social, actualmente los estudiantes de la carrera de Comunicación y Periodismo ha dejado de ser una de las carreras con presencia dentro del programa, para este momento, la carrera de Pedagogía se caracteriza por poseer total

presencia, en cuanto a asistencia psicopedagógica se refiere, dentro del Programa de Atención Psicopedagógica denominado así en nuestros días. Cabe agregar que una vez que el programa se inició formalmente y pasadas unas:

Semanas después de haber iniciado el trabajo, se asignó al programa otro cubículo adjunto, sin embargo, la demanda del servicio... [se mantenía en crecimiento] y por ello el espacio resultó insuficiente, por tanto, se reubicó al Programa en un salón más amplio en el edificio que ahora ocupan los talleres de la carrera de Comunicación y Periodismo. Asimismo, el Programa fue denominado: “Programa de Desarrollo Psicopedagógico”, indistintamente en ambos turnos. (Solís, 2007, p. 20)

Por tanto, el programa paso de ser denominado como: “Programa de Atención a sujetos con Retardo en el Desarrollo” a “Programa de Desarrollo Psicopedagógico”. Con un nuevo nombre y mayor espacio para atender a tantas personas como fuera posible el programa fue consolidado como uno de los mejores en cuanto a calidad y atención, sin embargo, el programa no hizo más que crecer:

Con el transcurso del tiempo y ante el gran número de solicitantes que acuden al Programa, el compromiso con la comunidad ha aumentado, por este motivo el Programa ha crecido y actualmente cuenta con un mayor espacio en el salón 521 del edificio A5... [ahora nombrado] “Programa Psicopedagógico de Servicio Social”. (Solís, 2007, p. 20)

De ésta manera el proyecto estaba a punto de convertirse en unos de los más visitados dentro de la FES Aragón. Sin embargo, el proyecto en ese entonces denominado “Programa Psicopedagógico de Servicio Social” o PPSS, se convirtió en uno de los lugares favoritos donde estudiantes, así como egresados de diferentes carreras, asistían para desempeñarse como prestadores de Servicio Social o también para realizar sus Prácticas Profesionales.

Aunque hasta el momento se ha hablado de la importancia que tiene éste servicio dentro de la sociedad, además del impacto positivo en el actuar académico y profesional de la FES Aragón, también es oportuno rescatar los principales beneficios que éstas actividades brindan a aquellos prestadores o practicantes que deciden desempeñarse como profesores dentro de este departamento, ya que si bien es una tarea noble que ofrece recompensas tanto profesionales: encaminadas a utilizar aquellos conocimientos obtenidos durante la carrera, así como emplear

nuevos aprendizajes emanados de la práctica y la capacitación dentro del programa; también se generan las de corte personal que demuestran felicidad, gratificación y motivación al ayudar a superarse al estudiante con dificultades.

Sin duda éste proyecto produce beneficios para ambos polos, por un lado a los estudiantes por otro a los prestadores de Servicio Social. De igual manera, el intercambio de información que se suscita entre éstos últimos y los estudiantes de otros semestres de la misma carrera permite el desarrollo de diferentes experiencias para los más jóvenes, ya que ésta actividad genera un acercamiento directo con el trabajo que se lleva a cabo dentro del Programa, lo que condesciende que los más jóvenes tengan un interés por integrarse a éste en un futuro.

A su vez, éste intercambio de información que tienen los Prestadores de Servicio Social y los Practicantes, hace posible que:

Estas prácticas permitan el acercamiento directo de los estudiantes con los (as) alumnos (as) del programa, pues a pesar de no pertenecer al equipo de trabajo de prestadores de servicio social, se involucran en las actividades que los prestadores de servicio social trabajan con sus alumnos (as), esto es, en el trabajo directo con los alumnos en sus sesiones de clase, en la elaboración de material didáctico, periódicos murales, propuestas para el diseño de los programas de atención, trabajo en el taller productivo para el diseño de los programas de atención, trabajo en el taller productivo en donde los jóvenes con discapacidad intelectual que asisten al programa realizan diversos productos para su venta como lo son: velas, artículos de madera y paletas de chocolate artístico. (Solís, 2007, p. 22).

Es en este punto que los estudiantes pueden hacer un acercamiento directo al participar en algunas de las actividades que se llevan a cabo dentro del Programa, ya que ellos pueden apoyar desde ayudar a los Prestadores y Prácticas a construir el material de apoyo que les provee los elementos necesarios para atender al Estudiante con dificultades hasta hacer un acercamiento directo con alguno de los casos que se atienden para que puedan conocer las labores que se desarrollan, además de que mutuamente pueden brindarse consejos.

En conclusión sobre la parte del intercambio de conocimiento que existe entre los prestadores de Servicio Social y los Practicantes, es relevante mencionar que: “Tanto la

realización del servicio social como la realización de prácticas escolares dentro del PPSS es una oportunidad de enfrentamiento entre la formación académica con la realidad social en la educación especial.” (Solís, 2007, p. 22). Sin duda, al enfrentarse a la realidad educativa que tienen muchos de los estudiantes con dificultades abre el panorama de la ardua labor que desempeñaran los próximos profesionistas en el campo laboral, ya que este es uno de los sectores que requieran mayor atención, además de que es uno de los que más se han descuidado en nuestro País.

Para cerrar este apartado se ha optado por exponer brevemente algunos de los reconocimientos que el Programa ha obtenido a lo largo de su existencia, entre estos destacan los siguientes:

“En 1991 fue seleccionado por el Departamento de Servicio Social para representar a la FES Aragón ante todas las escuelas y facultades de la UNAM. En 1994, 30 de sus prestadores fueron distinguidos con el reconocimiento ‘Servicio Social de Honor’. En 1995 y 1996 el programa obtuvo tres segundos lugares en el concurso ‘Gustavo Baz Prada’... De igual manera en octubre de 2001 el modelo de trabajo del PPSS fue seleccionado para ser expuesto en el ‘IV Coloquio Internacional sobre Servicio Comunitario’... En el año 2005 nuevamente se inscribió al concurso por el premio Gustavo Baz Prada... [lo que les llevo a resultar ganadores de] un primer lugar, misma presea obtenida en el año 2005 y de nuevo en 2006.” (Solís, 2007, p. 21).

En el 2017 se obtuvo nuevamente la medalla para la prestadora mientras que a la tutora se le entregó un diploma por su asesoría. Es oportuno mencionar que actualmente se denomina Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), el cual ha crecido considerablemente en los últimos años, lo que provee nuevos retos tanto para los Prestadores como para las autoridades; uno de ellos era el asunto del espacio, el cual, hasta hace unos cuantos años, quedó remediado por el momento al destinarse un lugar en específico entre el Centro de Computo y el edificio de Posgrado, donde se atienden diferentes tipos de Discapacidad Intelectual y Problemas del Aprendizaje, lo que muestra que su vigencia aún no ha llegado, ya que dentro de la sociedad sigue presente para atender a todo aquel que requiera de este Servicio.

2.1. Reseña del Programa de Atención Psicopedagógica

Con los datos expuestos con anterioridad, se prosigue por retomar los objetivos del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), ya que se requieren para entender la dinámica de trabajo que se lleva a cabo dentro de las diferentes actividades, posteriormente se revisa la labor que desempeñan los Prestadores y Practicantes. Para esto, se ha decidido retomar el trabajo realizado por Solís (2007, pp. 23-25), debido a que, tanto los objetivos como las actividades que tienen que desarrollar los Prestadores y Practicantes, han sido rescatadas y verificadas desde el documento original de José Luis Carrasco Núñez del *Manual de Organización del Programa Psicopedagógico de Servicio Social*.

El Programa consta de cuatro Objetivos Generales y ocho Específicos, éstos últimos buscan cumplir los generales a través de las actividades clave desempeñadas por los Prestadores. Aunque al principio del capítulo se mencionó que las actividades a desarrollar por parte del personal se explicarían de manera separada, en este momento debe de aclararse que los objetivos las engloban propiamente, ya que funcionan de guía para elaborar las actividades pertinentes con base en la complejidad del caso y la creatividad del Prestador. A continuación se muestran con el orden antes enunciado:

Objetivos Generales

- Proporcionar a la comunidad de escasos recursos un servicio de educación especial para niños, jóvenes y adultos que presentan problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.
- Integrar a los estudiantes y egresados de la carrera de pedagogía a la práctica profesional en el área de la educación especial.
- Integrar a los estudiantes y egresados de la carrera de comunicación y periodismo a la práctica profesional en el campo de la comunicación educativa.
- Constituir una alternativa para la realización de prácticas escolares y trabajos de titulación.

Objetivos Específicos

- Aplicar evaluaciones diagnósticas a personas con discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar programas de atención.
- Elaborar material didáctico para los programas psicopedagógicos.
- Orientar a los padres de familia sobre la educación de sus hijos.
- Organizar actividades grupales especiales para reforzar los programas psicopedagógicos.
- Difundir las actividades desarrolladas en el servicio.
- Difundir la información para promover la aceptación e integración de las personas con necesidades educativas especiales.
- Proporcionar las situaciones y el espacio para la realización de prácticas escolares y trabajos de titulación.

El progreso obtenido en el Programa puede verse a través del cumplimiento de los objetivos antes mencionados, por ejemplo el primer objetivo general engloba la actividad de ofrecer un Servicio de calidad a aquellas personas de bajos recursos que lo requieran; sin duda ha tenido éxito al posicionarse como un servicio de calidad, ya que su impacto ha sido extraordinario en la sociedad circundante. En cuanto a los tres objetivos siguientes ha tenido un logro considerable, pues la oferta de realización de Servicio Social y Prácticas Profesionales ha sido expandida hacia algunas de las ingenierías de la FES Aragón; aquí debe de hacerse una puntualización, ya que de acuerdo con Solís (2007): “la Lic. En Comunicación y Periodismo... Hasta el año 2005 aún participaban estudiantes de dicha carrera”. (p. 21). Por lo cual, aunque una de las carreras invitadas ha dejado de tener presencia dentro del Programa, otras han ingresado desde su área de acción aplicada a la educación especial.

El último objetivo general enuncia que este Programa provee una alternativa para la realización de prácticas escolares y trabajos de titulación, la cual ha sido ampliamente reconocida, ya que además de ser una opción para titulación, ha permitido concursar dentro de la UNAM por el premio “Gustavo Baz Prada”, lo que da a entender que es una de las mejores

opciones para desarrollar el servicio social en este departamento, ya que ofrece obtener experiencia desde el campo, además de vincular los saberes aprendidos durante la carrera.

En cuanto a los objetivos específicos, es notorio que están compuestos de tal manera que, al ser una guía de las acciones a desarrollar dentro del Programa, muestran de manera cronológica las actividades que el Prestador o Practicante desempeñan en el transcurso de su estadía; por supuesto, aspectos como la creatividad son de amplia utilidad para el Prestador, ya que al utilizarla puede desarrollar tanto actividades contextualizadas como material didáctico adecuado para atender mejor a los estudiantes con dificultades. Esto conlleva a revisar directamente las actividades que desempeñan, las cuales Solís (2007, pp. 33-35) rescata, a continuación a modo de listado, la autora menciona que:

El PPSS [ahora PAP] es una alternativa para que tanto estudiantes como egresados de la carrera de Pedagogía se inserten directamente al ámbito de la educación especial, por tanto al trabajar dentro del PPSS [ahora PAP] de la FES Aragón se adquiere la responsabilidad y oportunidad de realizar las siguientes actividades:

1. Evaluación diagnóstica de nuevos casos. Realización de evaluaciones psicopedagógicas a los solicitantes de acuerdo a las características particulares de cada caso.
2. Desarrollo y aplicación de los programas de atención a las personas que lo solicitan en forma individual y grupal. La elaboración de los programas se basa en la evaluación diagnóstica y son específicos para cada caso.
3. Elaboración de material didáctico para los programas y las evaluaciones que se trabajan (láminas, rompecabezas, esquemas, cuadernos de apoyo, juegos didácticos y manuales, entre otros).
4. Orientación a los padres de familia a través de cursos, pláticas y asesorías, para que el trabajo desarrollado en el servicio tenga una continuidad en su hogar.
5. Visitas domiciliarias de los prestadores de servicio con el objetivo de tener un mayor conocimiento de sus alumnos y una mejor comunicación con sus familiares, lo cual redundará en la calidad del servicio.

6. Organización de eventos de apoyo a los programas psicopedagógicos, como proyección de videos, recorridos por la escuela y convivios relacionados con las diferentes festividades del año.
7. Reporte de evaluaciones parciales, para lo cual los prestadores citan a los padres de sus alumnos en forma individual con el propósito de informarles por escrito y verbalmente sobre los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales, así como para asignarles algunas tareas que puede trabajar en casa, hacerles sugerencias y atender a sus inquietudes. De esta manera es posible detectar avances, debilidades y aspectos que deben reforzarse en los programas de atención.
8. Realización de actividades administrativas como: responsables de archivero y materiales, control de horarios y directorio de prestadores, así como de la tesorería.
9. Redacción de una gaceta informativa sobre el trabajo desarrollado en el servicio, así como de temas educativos de interés principalmente para los padres de familia.
10. Elaboración de periódicos murales... [relacionados a] temas educativos de interés para los padres de familia y avisos generales.
11. Participación en asesorías y sesiones de capacitación.
12. Participación en juntas semanales para analizar y organizar el trabajo, asignar tareas, dar avisos y tratar asuntos generales.

Como se puede apreciar, las actividades están plasmadas a modo de objetivos específicos, esto ayuda a que estos últimos sean vistos como la agenda de trabajo que se realiza durante los seis meses de duración del Servicio Social o los tres meses en Prácticas Profesionales. Tales actividades muestran que la utilización de los saberes obtenidos durante la carrera, en el caso de Pedagogía, son de amplia utilización en este Programa, ya que al estar familiarizado con los términos manejados dentro de este permite que el Prestador se desarrolle de mejor manera.

Para comenzar con el análisis de ésta parte, se parte del hecho que el estudiante o egresado ha decidido realizar su Servicio o Prácticas dentro del PAP; lo primero que debe hacer es recibir la capacitación que le da los conocimientos específicos para desempeñarse satisfactoriamente, ya que dicha comprende tanto apoyo teórico como práctico, pues éstos son

utilizados en cada una de las situaciones que se presenten dentro de su estadía; por su puesto, a lo largo de esta, pueden presentarse circunstancias que requirieren un apoyo adicional de alguien más experimentado o incluso de aquellos que estén a cargo del Programa, por lo cual aquí el Prestador puede hacer uso de las tutorías o asesorías que se brindan para enfrentar exitosamente a los continuos retos.

Es de destacarse que las evaluaciones son empleadas continuamente, tanto para ubicar que áreas son necesarias trabajar en el estudiante con discapacidad, así como para valorar si el programa desarrollado ha funcionado; éstas evaluaciones comprenden tanto la entrevista a padres como las rubricas de estimación sobre las áreas que se atienden dentro del Programa. La primera de ellas, la entrevista (la cual es la segunda actividad que realiza después de recibir la capacitación y la asignación de un caso), ésta sirve como acercamiento a la historia de vida del estudiante, ya que se recaban datos médicos, educativos y socioeconómicos de la familia para poder brindar una atención personalizada.

A partir de los datos obtenidos se hace una serie de valoraciones del problema o discapacidad que presente el estudiante a ingresar, las cuales permiten delimitar la construcción del programa de atención, además de la elaboración del material didáctico que se requiera para cumplir con los objetivos que se haya planteado el Prestador dentro del programa a desarrollar. Una vez realizado, construido y aplicado, prosigue la elaboración y utilización de las evaluaciones tanto del programa, del material didáctico y de las habilidades del estudiante con discapacidad, las cuales son llevadas a cabo por el Prestador debido a que continuamente se requiere notificar los resultados al encargado del PAP así como a los padres de familia.

Por supuesto, el proceso de aplicación del programa desarrollado por el Prestador generalmente dura toda su estadía dentro del PAP; sin embargo, las actividades antes enunciadas no son las únicas que desarrolla, ya que también participa como organizador de los eventos, festivales o convivios que se celebran dentro del Programa, así como Pláticas y Exposiciones a Padres que sean de interés para ellos, ya que la finalidad de éstas es el acercamiento de:

Los practicantes... [a] trabajar directamente con los alumnos..., [ellos] también se adentran a su entorno, puesto que otra de las actividades a realizar son las pláticas y talleres de orientación a los padres de los alumnos del programa, en donde se les da la

orientación en temáticas referidas al manejo de conductas con sus hijos, características de los mismos, resolución de dudas más frecuentes, por citar algunas. (Solís, 2007, p. 22).

Por lo tanto, el desarrollo de técnicas conductuales, pláticas informativas sobre alguna condición o trastorno, son algunos de los temas que se manejan dentro de ésta actividad. Ante éstas, también es posible que el Prestador se haga cargo de labores administrativas como Tesorero y Capturador de datos. Por otra parte, actualmente las visitas domiciliarias solo se emplean en casos específicos que demanden un acercamiento profundo, éstas han ido a la baja al paso de los años, en cambio el recabado de información para carteles o periódicos murales se ha desplazado para elaborar artículos de divulgación académica para participar en Seminarios, Conferencias o Ponencias tanto a nivel nacional como internacional en colaboración con el Programa PAPIIT (Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica) por parte de las Ingenierías de la FES Aragón; cada una de las actividades a desarrollar son puestas a discusión en las juntas semanales.

A modo de cierre, como puede apreciarse, la estructuración del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), desde sus objetivos hasta las actividades que desempeñan están diseñadas para atender de manera holística a aquellos estudiantes con discapacidad con el fin de brindar una atención de calidad y oportuna. Sin lugar a dudas, el PAP sigue presente como un servicio dirigido a las comunidades que más lo necesiten mientras haya estudiantes ávidos de un deseo de incursionar en el campo de la Educación Especial. Además de esto, la matrícula de estudiantes con discapacidad atendidos en el PAP sigue en aumento semestre con semestre, lo que marca la gran utilidad de éste servicio tanto para estudiantes y egresados como para aquellos estudiantes con discapacidad; por ello es que el compromiso es grande, ya que la población al aceptarlo requiere que haya suficiente espacio para que ningún candidato quede fuera de esta oportunidad de crecer tanto en lo académico como en lo personal.

Por supuesto, en la actualidad el Programa ha sufrido cambios sobre todo de índole administrativa (como se ha adelantado a lo largo del capítulo), por esta situación es que se ha optado por enunciar en el siguiente apartado, de manera concreta, cuáles han sido, además de explicar cuáles son las áreas que se toman en cuenta para evaluar y desarrollar los programas de atención desarrollados por los Prestadores; éstos y otros puntos, cómo la población actual son tratados a continuación para esclarecer la labor que hasta la fecha existe dentro del PAP.

2.2. Contexto actual del Programa de Atención Psicopedagógica

Para comenzar con este apartado se nombran los puntos a abarcar, ya que se considera adecuado enunciarlos de manera concreta para evitar confusiones. El primer punto trata sobre la exposición de las áreas que se evalúan dentro del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP) para comprender el enfoque que se le otorga tanto a los programas redactados por los Prestadores o Practicantes como a las evaluaciones que se desarrollan al principio y al final de la atención. Después se habla sobre datos concretos de la población actual tanto de Prestadores como Estudiantes con discapacidad en el turno vespertino, ya que la investigación se realizó en este.

El último punto a tratar tiene relación directa con el uso de la Educación Emocional enseñada por los padres a sus hijos, éste punto es crucial para comprender cómo es que las habilidades emocionales enseñadas en casa salen a relucir al momento de trabajar con los estudiantes con discapacidad en el PAP. Este es la articulación entre el desarrollo de esta investigación en el campo con la teoría antes señalada, sobre todo por la búsqueda de la implementación de la Educación Integral; sin embargo, como se señaló al final del capítulo uno, es una labor que requiere de diversas acciones, algunas desde hogar como el desarrollo de las habilidades emocionales desde la familia nuclear. Es necesario hacer hincapié en este rubro, ya que es a partir de este que la presente investigación se realizó, con el fin inmediato de conocer si los padres de familia proveen de una Educación Emocional a sus hijos.

El primer punto a desarrollar tiene que ver con el esclarecimiento de las áreas de intervención que se utilizan dentro del Programa para poder desarrollar las distintas actividades y evaluaciones que se aplican a cada caso particular, estas habilidades están divididas en cinco grupos, algunos de ellos cuentan con subáreas; en ocasiones se considera también un sexto grupo que engloba actividades puramente artísticas que fomentan, a modo de complemento, la creatividad entre los estudiantes con discapacidad, además de involucrar a padres de familia, así como Prestadores y Practicantes; por lo anterior se ha decidido también incluirlo, ya que en ocasiones se considera parte de la evaluación del estudiante para medir su interacción con otros niños, jóvenes o adultos al implicarse en este medio.

Aclarado este último punto sobre el sexto grupo de actividades, se da inicio para explicar las áreas: éstas están divididas en: “Área Básica”, la cual la componen tres subáreas: “Subárea de

Atención”, “Subárea de Seguimiento de Instrucciones e Imitación” y “Subárea de Discriminación”; la siguiente es el “Área de Coordinación Visomotriz” con las subáreas: “Subárea de Coordinación Motora Gruesa” y “Subárea de Coordinación Motora Fina”; el “Área Personal-Social” incluye el “Subárea de Autocuidado” y “Subárea de Socialización”; el “Área de Comunicación” incorporada por el “Subárea de Comunicación Vocal-Gestual”, “Subárea de Comunicación Verbal-Vocal” y “Subárea de Articulación”; mientras que la última es el “Área Académica”.

Todas las Áreas y Subáreas mencionadas con anterioridad han sido desarrolladas en el Libro de Macotela (2012), el Área Básica:

Consiste en determinar si el alumno posee repertorios básicos de conducta indispensables para establecer otras habilidades.... El niño que carece de las habilidades incluidas en esta área requiere ser adiestrado en ellas antes de poder beneficiarse de la enseñanza en general y de la enseñanza escolarizada en particular. (Macotela, 2012, p. 37)

Esta área es fundamental al hablar de aprendizajes más complejos, ya que si el estudiante aún tiene deficiencias dentro de su conducta, aspectos como la Atención o la Memoria pueden ser condicionados en gran manera, son básicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las subáreas se evalúan para realizar un diagnóstico y posteriormente elaborar los programas de intervención: la primera de ellas es el:

Subárea de Atención: Ésta subárea está diseñada para evaluar la capacidad del niño para detectar cambios en el medio, localizarlos, concentrarse en ellos y actuar en consecuencia. Aun cuando esta capacidad ha sido asociada de manera fundamental con situaciones de orden académico, puede afirmarse que para individuos con... [Discapacidad intelectual], su importancia también radica en su relación con la adaptación de la persona a su medio físico y social. (Macotela, 2012, p. 37)

Puede considerarse una de las subáreas más influyentes, ya que ésta funciona para ver el rango de atención que tienen los estudiantes mediante una serie de actividades que son evaluadas a partir de una rúbrica; es de destacarse que aquí se revisan aspectos concernientes a lo académico, lo social y físico, como bien lo menciona la autora. La siguiente subárea es en gran medida fundamental, ya que de ella se desprende la habilidad del estudiante al reconocer y

realizar el seguimiento de instrucciones, al igual que su capacidad para imitar acciones de su entorno, Macotela (2012) menciona que la subárea de Seguimiento de Instrucciones e Imitación:

Al evaluar seguimiento de instrucciones, se explora la capacidad del niño para responder a los requerimientos del adulto (órdenes o indicaciones). Al evaluar imitación, se determina la capacidad del niño para reproducir la conducta de un modelo. A lo largo de esta subárea se muestrean las habilidades que implican: 1. Independencia o dependencia de la presencia del adulto para la realización de la conducta; 2. Una sola conducta o conjuntos y 3. Relaciones de la conducta con la propia persona con otras personas u objetos presentes o fuera del campo visual del niño. (Macotela, 2012, p. 43 y 44).

Ésta subárea tiene una gran implicación en lo académico, ya que de ella dependen en gran manera el éxito o fracaso de las actividades que se llevan a cabo dentro de la escuela, ya que las instrucciones que dan tanto profesores como padres de familia deben ser comprendidas por los estudiantes para su correcta ejecución; al igual que la imitación, es una habilidad que es innata en los seres humanos, pero si hay problemas en esta subárea el estudiante puede tener problemas no solo en lo académico, sino también en lo cotidiano.

La siguiente subárea es la denominada subárea de Discriminación:

Esta subárea evalúa fundamentalmente la capacidad del niño para reconocer semejanzas y diferencias entre estímulos. En ésta subárea se muestrean diversas propiedades tales como forma, tamaño, color, peso, grosor, cantidad, posición en el espacio, textura, longitud y lateralidad. (Macotela, 2012, p. 49)

Sin duda ésta habilidad de discriminación funciona como una de las principales para explorar el mundo exterior, pues es elemental en los primeros años de vida, ya que de ella depende aprehender lo concreto para posteriormente pasar a lo abstracto, de lo físico a lo mental.

La siguiente Área está compuesta por dos subáreas, en lo particular, ésta está encaminada a revisar el control corporal que tiene el estudiante, Macotela (2012) refiere que el:

Área de Coordinación Visomotriz: Pocas formas de conducta humana no involucran algún tipo de movimiento.... El objetivo general del esta área consiste en determinar si el niño posee las destrezas necesarias para realizar actividades que impliquen al cuerpo en

su conjunto y actividades que involucren partes específicas del cuerpo. (Macotela, 2012, p. 63)

Generalmente los estudiantes con discapacidad tienen problemas en ésta subárea, lo que complica en gran medida su desempeño en actividades deportivas, recreativas o académicas. Ésta Área se divide en dos subáreas:

Subárea de coordinación motora gruesa [la cual] evalúa la capacidad del niño para manejar su cuerpo de manera integral y coordinada, al realizar movimientos diversos y al manejar objetos. [Y la] Subárea de coordinación motora fina, [esta] tiene como propósito evaluar la capacidad del niño para manejar partes específicas del cuerpo, tales como brazos, una o ambas manos, muñeca, palma y dedos. (Macotela, 2012, p. 63)

La destreza que tengan los estudiantes al utilizar su cuerpo, ya sea de manera global o específica como lo refiere la autora, es determinante para realizar ciertas acciones, por ejemplo, la acción de escribir requiere movimientos muy definidos entre los dedos, la muñeca y el antebrazo, sin olvidar aspectos como la fuerza y trazo que son fundamentales para realizarla; aunque ésta acción entra en la segunda subárea, la coordinación que tenga al realizar todos estos movimientos de manera armónica están incluidos en la subárea motora gruesa, lo que muestra la estrecha relación entre ambas subáreas.

La tercera área evalúa las habilidades en el nivel intra e interpersonal, según Macotela (2012) el Área Personal-Social se: “determinan las habilidades que el niño posee para atender a las necesidades básicas de su persona y a las habilidades que le permiten relacionarse con otras personas en su medio cotidiano.” (p. 83). Para complementar, la relevancia de esta área en la vida del ser humano es tal que la utilidad de poder pensar, comunicarse y retroalimentarse mediante la enunciación de sus deseos, esto es esencial en cualquier relación.

Para esto, las personas con discapacidad o los estudiantes con discapacidad requieren trabajar más en esta área, ya que dichas pueden condicionar su autoconcepto y las experiencias que pueda llevar a cabo, por supuesto, en los primeros años de vida; sin embargo es de recalcarse que la autonomía que logren para cumplir sus necesidades más básicas es un aspecto sobresaliente. Con respecto a lo anterior, se refiere que esta habilidad busca:

Determinar las habilidades que el niño posee para atender necesidades más básicas de su persona y a las habilidades que le permiten relacionarse con otras personas en su medio cotidiano.... Asimismo, la relación del niño con otras personas es determinante para lograr su adaptación al medio en el que se desenvuelve. Los niños que presentan desfases en su desarrollo, con frecuencia manifiestan una importante variedad de problemas sociales y emocionales.... Las oportunidades de experiencia para los niños con retardo son limitadas, de ahí que sea indispensable que el niño aprenda conductas socialmente aceptables que le brinden mayores oportunidades de relación y adaptación. (Macotela, 2012, p. 83)

A continuación se procede a enunciar, cada una de las subáreas, la subárea de autocuidado: “Evalúa aquellas destrezas que le permiten al niño satisfacer, de manera independiente, las necesidades básicas de la vida diaria, tales como hacer uso del retrete, asearse, vestirse, desvestirse, y alimentarse.” (p. 83). La cual tiene que ver con aspectos puramente intrapersonales, como el cumplimiento de deseos y necesidades, ésta subárea se toma en cuenta para ver el grado de autonomía que posee el estudiante con discapacidad y, si lo requiere tanto el estudiante como los padres, se puede realizar programas encaminados a atender concretamente esta subárea. La otra es la denominada subárea de socialización, la cual:

Permite determinar qué capacidad posee el niño para relacionarse con personas y materiales, de manera adecuada en diversas situaciones. La característica más sobresaliente de la subárea consiste en que está dividida en dos secciones. La primera incluye los aspectos conductuales positivos (socialmente aceptables o demandados), que es importante que el niño posea. La segunda se refiere a un conjunto de conductas negativas (socialmente inaceptables), que resultan incompatibles con la socialización del niño. (p. 88)

Dentro de lo escolar ésta habilidad es crucial para relacionarse tanto con otros alumnos como con profesores; además dicha subárea permite observar que rango ha desarrollado el estudiante con discapacidad para interactuar con otras personas.

Otra de las Áreas que se evalúan dentro del PAP es la encaminada al Área de Comunicación, ésta área es una de las más comunes donde estudiantes con discapacidad

requieren atención, ya que existen diversas problemáticas relacionadas con ésta área; “El objetivo general del área consiste en determinar si el niño es capaz de comprender el lenguaje hablado, se expresa de manera oral... [O por medio de lenguaje corporal] a través de gestos y ademanes” (Macotela, 2012, p. 99). Ésta Área posee tres subáreas: “Subárea de comunicación vocal-gestual”, “Subárea de comunicación verbal-vocal” y la “Subárea de articulación”, la primera de ellas:

Está diseñada para evaluar la capacidad del niño para manifestar conocimiento de su medio cotidiano (personal, físico y representado gráficamente). La respuesta del niño incluye dos niveles: un nivel motor (gestos o ademanes) y un nivel oral que se refiere a la vocalización correspondiente al requisito. (p. 99).

Por lo tanto, ésta subárea busca evaluar la eficiencia de la comunicación del estudiante con discapacidad mediante una rúbrica que utiliza datos como la expresión de opiniones o ideas de un tema en específico por parte del solicitante. Para ello, se basa en la observación del uso de los músculos que componen el aparato fonoarticulador, además de la valoración de los sonidos emitidos para determinar su destreza. Mientras que la segunda:

Está diseñada para evaluar habilidades en las cuales la debe ser oral. La subárea contiene tres categorías... la primera categoría evalúa un aspecto importante de la comunicación que se refiere a la memoria inmediata.... En la siguiente categoría se evalúa el manejo de elementos gramaticales de uso frecuente, tales como pronombres y artículos. La última categoría evalúa la habilidad del alumno para hacer referencia a hecho presentes, pasados y futuros ante preguntas relacionadas con aspectos de su medio cotidiano. (p. 109).

Al igual que en la Subárea anterior, en ésta parte se emplea también una rúbrica, donde además de cerciorarse sobre el manejo de sonidos y su habilidad para enunciar ideas busca mediante las tres categorías siguientes: la memoria inmediata, el manejo de elementos gramaticales de uso frecuente y la enunciación de distintos hechos ocurridos en diferentes tiempos; los elementos suministrados por la evaluación son apreciables para el desarrollo de programas de intervención.

Por último está el Subárea de Articulación, la cual: “evalúa la capacidad del niño para pronunciar correctamente palabras que contienen diversas combinaciones de vocales y

consonantes.” (Macotela, 2012, p. 115). Generalmente los estudiantes con discapacidad tienen algún problema dentro de ésta subárea, ya sea por causas físicas o mentales o de estimulación; sin embargo, se ha encontrado que aquellos que presentan problemas por falta de estimulación son personas que no se han podido insertar a su contexto familiar o social debido a su condición. Por ello, al considerar que esta Área abarca rubros de atención, se muestra el porqué de su posición como una de las más demandadas dentro del PAP.

La última Área, denominada Académica, está encaminada al trabajo pedagógico de potenciar y fortificar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual: “Dentro de esta área se trabajan programas tales como, identificación de formas y colores, relaciones espacio-temporales, lectoescritura, aritmética, ciencias sociales, naturales y geografía principalmente.” (Solís, 2007, p. 32). Ésta Área es la más trabajada dentro del PAP, ya que habitualmente los solicitantes llegan en busca de asistencia para atender ésta área por recomendación de alguna autoridad escolar o por recomendación de padre a padre. Una vez es evaluado el estudiante con discapacidad se abre la posibilidad de determinar sus deficiencias en ésta y en cualquiera de las otras Áreas, lo que permite ofrecer un servicio holístico.

Aunque en un principio se había mencionado que existe un sexto grupo de actividades complementarias entre los estudiantes, se ha optado por explicarlo de manera más específica, ya que es de gran utilidad para los estudiantes y prestadores, pues permite el desarrollo emocional y social de éstos fuera de las actividades cotidianas. Éstas se agrupan en un:

“Taller Productivo... donde participan los jóvenes con discapacidad intelectual... [En] actividades dirigidas al desarrollo de su creatividad y socialización. En los últimos años este grupo se ha convertido en un taller productivo donde los jóvenes han aprendido a elaborar diferentes productos para su venta, tales como: paletas y figuras de chocolate, velas, artículos en madera y repujado.” (Solís, 2007, p. 32).

El cual provee, además del fortalecimiento de sus habilidades comunicativas y sociales, la posibilidad de aprender una actividad remunerada que les permita solventar ciertos gastos; como puede verse, la utilidad de estas actividades funciona como un complemento de la atención.

Para concluir ésta parte, las Áreas tienen como propósito obtener datos que permitan realizar una evaluación diagnóstica para desarrollar los programas de Atención, sin embargo,

estos últimos no se revisan en este escrito, ya que su construcción es pertinente a cada Prestador, además de que su desarrollo y estructura varía al depender del turno donde se lleve a cabo, por ello se ha optado por explicar qué población es atendida dentro del programa, además de puntualizar datos relacionados con su demografía, ya que estos sirven para comprender aspectos como el contexto y la intención de desarrollar esta investigación. Para comenzar con la última tarea del apartado debe especificarse que la población atendida dentro del PAP incluye niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual o problemas del aprendizaje; en esta parte es necesario aludir que a lo largo del escrito se ha utilizado el término discapacidad para referirse a ellos.

Por otra parte, al momento de realizar ésta investigación, la población presente en el PAP en el turno vespertino son mayoría los estudiantes que presentan alguna deficiencia dentro de la categoría de Problemas de Aprendizaje mientras que aquellos que tienen una Discapacidad Intelectual han demostrado tener deseos de mejorar en diversas Áreas en las cuales son atendidos. Dentro de su estatus socioeconómico destacan por pertenecer a familias de medianos recursos, en clase baja o media-baja. Si se toman en cuenta ambas categorías, la mayoría vive en los alrededores de la FES Aragón, aunque en éste periodo se ha visto un incremento de estudiantes con lugar de residencia más lejano, lo que involucra que la aceptación del PAP dentro de la sociedad ha ido en aumento.

Consiguientemente, a partir de los datos anteriores sobre los problemas que se atienden, propician un contexto en el PAP de carácter heterogéneo que posibilitan el acercamiento a conocer otro tipo de carencia que requiere ser atendida, ésta se encuentra en el campo de lo emocional. El último punto a tratar en este capítulo tiene relación directa con el uso de la Educación Emocional enseñada por los padres a sus hijos, la cual se hace presente en diversos momentos de la estadía de los estudiantes con discapacidad, ya que al llevar a cabo las evaluaciones y las actividades para detectar de manera específica el problema, surgen ciertos comentarios que, por parte de los padres de familia o de los mismos estudiantes, manifiestan una gran carga emocional, la cual pocas veces es expresada por ellos al no sentirse apoyados dentro de la familia, entre otros factores; sin embargo dentro del Programa, a partir del ambiente de confianza creado por el personal que lo atiende, permite que los individuos tengan la seguridad de que se les escucha y, si es el caso, se les canaliza con algún profesional para su atención.

Profundamente, la primera actividad de evaluación que se lleva a cabo es la entrevista inicial dirigida a los padres de familia, dentro de ella existen apartados que involucran datos escolares, del desarrollo del infante, así como conductuales, entre otros. Generalmente en el área de desarrollo del niño es donde los padres tienden a expresar más sus emociones, ya que comienzan a recordar eventos y situaciones dolorosas que atravesaron con sus hijos; con frecuencia, tienden a describirlas con gran detalle cargadas con emociones como la tristeza, la decepción y el miedo, al rectificarlas con sus hijos cuando estos asisten con ellos a la entrevista. Una vez finalizada se procede a realizar las evaluaciones pertinentes a los individuos que van a asistir al Programa de Atención Psicopedagógica (PAP); dentro de ellas se ha observado como las actitudes y aptitudes predominantes en los padres también las presentan los hijos al momento de desempeñarse dentro de éstas.

Tal es el caso que, en diversas ocasiones, se ha visto como los niños reflejan con mayor intensidad las emociones negativas como la decepción, el enojo o la tristeza cuando no pueden realizar de manera satisfactoria alguna actividad que se les ha pedido dentro de las evaluaciones. Para esto, Siguán refiere que: “Sus actitudes son, en esencia, las mismas que hemos encontrado en los padres, aunque en forma más descarnada y menos personalmente comprometida.” (Siguán, 1970, p. 54). Lo que significa que los niños expresan con mayor facilidad y energía lo que sienten, alegría tristeza, enojo, disgustos entre otros a diferencia de sus padres, ya que tienen que mostrar una actitud fuerte.

Por supuesto, en el PAP existen circunstancias de corte emocional por parte de los padres de familia, ya que habitualmente surgían comentarios sobre sus habilidades o la manera de educar a sus hijos, además de manifestar emociones como la ira, el enojo o la tristeza; en esta parte, se comenzó a ver que esas mismas emociones, actitudes y habilidades que predominaban y criticaban los padres al no ser “buenos” en ellas, los niños también las mostraban casi de manera idéntica a través de comentarios o conductas al realizar las actividades dentro del PAP, sobre todo cuando se desarrollaban aquellas de orden social y de expresión de la creatividad. Esto último, en muchas ocasiones, conducía a generar una pregunta relacionada sobre la existencia de una Educación Emocional brindada de los padres de familia a sus hijos, lo que propiamente fue el origen para realizar esta investigación.

A modo de cierre de este capítulo, se ha decidido señalar que para construir una verdadera Educación Integral, como el Informe Delors (1996) enuncia, es necesario revisar si los padres de familia han brindado una Educación Emocional a sus hijos, ya que como se ha visto a lo largo de este escrito, ésta es fundamental para mejorar la calidad de vida, generar un bienestar social y familiar y, por supuesto, es un requisito fundamental para atender todas las dimensiones de los estudiantes; pero para ello, es primordial acercarse la familia nuclear para valorar si esta es fomentada, sobre todo en aquellas que posean a un integrante con Discapacidad Intelectual dentro del PAP.

Capítulo 3 : ¿Cómo valorar la Educación Emocional de los padres?

Cada uno de los datos expresados con anterioridad funcionan como fundamento para ésta investigación; sin embargo hace falta por explicar aspectos técnicos que fungieron como guía para su realización, por lo cual, en este capítulo se especifica la metodología que se siguió, así como el método que se utilizó para la interpretación de los instrumentos empleados, además de las fases que se organizaron y cumplieron. Por lo tanto, las actividades a desarrollar llevan el orden antes mencionado para facilitar su análisis. De ésta manera se da inicio al capítulo para explicar la lógica en la se situó el presente escrito.

Es conveniente mencionar que en todo momento se empleó una metodología cualitativa, la cual es entendida como: “el modo en qué enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica la manera de realizar la investigación.” (Taylor y Bogdan, 2003, p. 16). Por lo cual, al estar bajo ésta concepción, el deseo por realizar un acercamiento real sobre la Educación Emocional de los padres, de acuerdo a como se ha plateado a lo largo de la investigación, la utilización de esta mirada provee los elementos esenciales para comprender a este fenómeno desde su estado concreto.

Lo anterior debido a que éste tipo de: “investigación... produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... la metodología cualitativa.... Es un modo de encarar el mundo empírico.” (p. 20). La utilización de ésta mirada posibilitó aproximarse al medio donde participan los sujetos activamente, en éste caso el Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), ya que al vivir experiencias dentro de éste contexto permitieron acercarse al objeto de estudio, los padres de familia, lo que culminó en interpretar los datos descriptivos

Por supuesto desde un principio se había decidió que la manera de interpretar estos datos sería a partir de una postura Fenomenológica, debido a que esta:

Busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Pretende comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones... las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no

simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa” [ideas, motivos internos y sentimientos]. (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7)

Ante la temática tratada, la metodología cualitativa basada en la fenomenología es una de las mejores vías para poder recoger datos e interpretarlos, ya que se busca analizar la propia mirada de los individuos; además, cuando los autores hablan sobre “sentimientos”, generalmente, las emociones entran en esta categoría. Incluso, las emociones al expresarse de manera física como gestual, o mediante el lenguaje oral, permiten considerar también los aspectos de conducta de la persona al momento de recabar los datos, lo que brinda un campo más para poder interpretar.

Sin embargo, la fenomenología al haber sido desarrollada desde distintas posturas por diversos autores le denota la característica de ser extensa, por lo cual se ha decidido utilizarla desde un enfoque educativo que la envuelve desde la mirada de Husserl a través del trabajo de Jiménez y Valle (2017), por lo cual a continuación se explica cómo se entiende este método desde conceptos fundamentales que le dan su esencia. Para comenzar, es oportuno mencionar que se busca a través de la fenomenología:

Una manera de ver la formación humana, que permita la develación de las vivencias subjetivas al ponerlas entre paréntesis o suspenderlas.... El método fenomenológico nos permite *ver*, no la otra realidad de lo educativo, sino la realidad otra o una especie de *otredad de la realidad de la formación humana*. (p. 36)

Esto refiere a que la formación del individuo parte de la comprensión de experiencias que vive cotidianamente, las cuales son entendidas como *fenómenos*, están plagadas de diferentes significaciones, tanto propias como ajenas que son dirigidas, interiorizadas y expresadas por otros seres humanos, lo que se denomina otredad. Para conocer su significado, propio del sujeto, la fenomenología lo interpreta a partir de la particularidad y subjetividad de la persona. Por lo tanto, las experiencias percibidas son las que proveen de significado al ser humano, que al momento de interiorizarlas, se convierten en aprendizaje. Por lo tanto:

Aquí entendemos la experiencia como modo de vida, como vivencia pre-predicativa [vivir en el mundo] que es la experiencia propiamente fenomenológica y que es la base de toda ulterior reflexión filosófica; modo de vida pre-predicativo que aparece, no niega su

sin sentido, su originalidad, ni su carácter creativo. En tal sentido, toda experiencia primaria es la intuición y por ello para Husserl la aceptación primitiva de fenómeno es la más adecuada, en tanto refiere al objeto intuido, el de lo aparente o de lo que puede aparecer. (p. 38)

Consiguientemente, las experiencias percibidas por el ser humano son asimiladas desde la intuición, proceso que mediante el uso de la primera impresión es interiorizado (esto sin intervención de la razón). La fenomenología se interesa por la intuición debido a su carácter primario, donde destaca la manera más sencilla de comprender al mundo mediante la observación de un objeto que al momento de relacionarse genera experiencias que ayudan a comprenderlos.

Estas experiencias terminan por moldear la “consciencia subjetiva [que] da forma al mundo así como este también da forma al hombre: nosotros formamos al mundo y el mundo nos hace ser lo que somos. Las formas del mundo acontecen en la intimidad de los actos intersubjetivos.” (p. 47). Esto señala a que el ser humano posee una comprensión de los fenómenos mediante su existir y crear experiencias que le permitan desarrollarse, pero a pesar de ello, también existe una comprensión colectiva del entorno que termina por influir en lo particular del individuo. De esta manera se señala los conceptos fundamentales que maneja este método, los cuales ayudan a realizar la interpretación posterior.

Por otra parte, para complementar esta introducción al capítulo se enuncian los objetivos de la investigación, ya que de ellos se puede confirmar el hecho de que el utilizar lo cualitativo, tanto para construir la investigación como para interpretar los datos, funge como la principal articulación entre lo teórico y lo práctico visto hasta el momento, esto debido a que el marco conceptual mostrado con anterioridad tiene como propósito ser utilizado para ser apoyo de las conclusiones que se llevaran al final de este escrito. Los objetivos son:

- Discriminar la Inteligencia Emocional en la forma de educar de padres de niños con discapacidad intelectual en el programa de Atención Psicopedagógica.
- Identificar las características de la Educación Emocional de padres de niños con discapacidad intelectual en el programa de Atención Psicopedagógica.

- Analizar la Educación Emocional de padres de niños con discapacidad intelectual en el programa de Atención Psicopedagógica.

Por tanto, estos engloban el carácter de reconocer la existencia, tanto de la Inteligencia Emocional como de la Educación Emocional, en la formación brindada de los padres a los hijos. Ante éste deseo por conocer qué es lo que sucede con éstas en la vida cotidiana de los individuos es que se optó por utilizar una metodología de corte cualitativo para utilizar a la fenomenología como el método de interpretación. Para continuar con el análisis de ésta parte, debe considerarse a los objetivos como una guía de las actividades a desarrollar, ya que de ellos parte la construcción de las fases, por lo cual a continuación se explican éstas.

3.1. Fases

Las fases, entendidas como: “un conjunto de tareas relacionadas entre sí que representan, bajo una perspectiva analítica, las áreas de decisión más representativas de un proceso de investigación cualitativa y que no necesariamente se han de desarrollar en orden lineal.” (Goetz y LeCompte, 1984). Aunque debe de aclararse que al estar situado en una metodología cualitativa, esta brinda la posibilidad y la ventaja de ser flexible tanto con las fases como con los objetivos construidos, ya que éstos pueden cambiar al depender de la aparición de nuevos datos, la utilización de materiales que no estaban contemplados al principio, entre otros.

Una vez especificado que éstas fases estuvieron sujetas a una flexibilidad en el tiempo de su desarrollo y ejecución se prosigue por enunciarlas:

- 1) Búsqueda bibliográfica y hemerográfica para conformar los referentes teóricos y el estado del arte.
- 2) Exposición sobre la Inteligencia Emocional aplicada a las actividades cotidianas.
- 3) Aplicación de un cuestionario.
- 4) Aplicación de una entrevista semi-estructurada.
- 5) Elaboración de categorías.
- 6) Interpretación de los resultados.
- 7) Elaboración de las conclusiones

Cada una de ellas fue desarrollada a partir de los cierres de cada actividad, ya que se requirió realizarlo de esta manera para poder continuar con la investigación. El tiempo empleado para su conclusión varió considerablemente debido a factores como la búsqueda del material para la construcción del apoyo teórico, la estructuración de la exposición, la recuperación de un cuestionario (el cual se encuentra en el libro Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional elaborado por la organización de cursos postgraduales Formación Continuada LOGOSS (s. f.) para examinar tres secciones sobre el “autoconocimiento emocional”, “expresión emocional” y “conciencia emocional de los demás”), y de la entrevista semi-estructurada, su implementación; así como su interpretación y la elaboración de las conclusiones pertinentes. A continuación se describen los instrumentos diseñados para la investigación, ya que se retomaron diferentes aportes para su construcción, además se explica por qué se optó por utilizarlos.

3.2. Desarrollo

Antes de comenzar es pertinente aclarar que los instrumentos están divididos en tres apartados, en éste se explica la exposición que se llevó a cabo dentro del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP) a modo de introducción sobre la Inteligencia Emocional, así como la recuperación de un cuestionario (Formación Continuada LOGOSS, s. f.) que fungió como parte del acercamiento a la temática de lo emocional; subsiguientemente, en los otros dos apartados están organizadas tanto la estructuración de la Entrevista Semi-estructurada como la elaboración de las categorías para su posterior interpretación. Finalizada la especificación de las acciones a desarrollar dentro de éste apartado, se explica el porqué de la exposición de la Inteligencia Emocional aplicada a las actividades cotidianas.

Se decidió implementar ésta exposición, como una dinámica participativa para padres, como una alternativa práctica para desarrollar o mejorar sus habilidades emocionales a través del Modelo de Mayer y Salovey (1990), esto debido al continuo comentario de algunos de ellos relevantes a su poco control emocional y lo complicado que es para ellos controlar a sus hijos cuando un episodio emocional fuerte surge. Una vez se planteó la posibilidad de llevar a cabo la exposición con las autoridades encargadas del PAP posteriormente se implementó, por supuesto, esto fue una introducción a la temática del control emocional, ya que se contempló la posibilidad

de utilizarla como antecedente y prólogo para ésta investigación, lo anterior se notificó a los padres.

La exposición estuvo basada en tres momentos, el primero estuvo enfocado en exponer propiamente las habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1990): “Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”, “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento”, “Comprensión y al conocimiento de las emociones” y “Regulación emocional”, junto con algunos puntos complementarios con el Modelo de Goleman (2010), en concreto la influencia que tienen éstas habilidades sobre la personalidad, entre otras. Éstas fueron expuestas con el propósito clave de mostrar que es posible lograr un bienestar emocional que beneficiaría tanto al padre como al hijo en específico. Un punto clave a recalcar es la participación destacada de cuatro integrantes del grupo de 12, los cuales fueron los mejores candidatos para la siguiente fase de la investigación.

Es importante agregar que los padres de familia prestaron especial atención al manejo de la cuarta habilidad, la regulación emocional, ya que muchos de ellos comentaron en diversos momentos (dentro de la exposición) su necesidad por moderar su temperamento, esto debido a que muchas de las circunstancias que tienen que vivir a diario entre la educación de sus hijos, la economía familiar y las actividades que tienen que desempeñar en el trabajo terminan por generar un estrés caracterizado por emociones como el enojo o el estrés que condicionan en gran manera su actuar, desde ser más propenso a la ira ante una situación que les genera malestar hasta expresar tristeza y llanto frente a la carga de trabajo que les genera cada una de sus labores tanto profesionales, personales y familiares.

Llegado el momento de hablar sobre la imitación emocional existente por parte de los hijos a los padres, fue otro momento de gran participación; ya que la mayoría se mostraron interesados en ésta parte al recibir la respuesta a una de sus interrogantes más frecuentes: “¿por qué mi hijo es así?” en el aspecto emocional; ellos comprendieron a través de la retroalimentación con otros padres de familia que, lo que expresen habitualmente, es lo que sus hijos aprenden, lo cual no solo está limitado al campo emocional, sino también al aprendizaje de las aptitudes, actitudes, entre otros. Lo anterior permitió generar un ejercicio de reflexión sobre sus acciones, pues les lleva a cuestionarse sobre cómo se han desempeñado desde lo emocional, paternal y maternal. Este ejercicio sirvió de entrada para la siguiente actividad.

En segundo momento, dentro de la exposición, se dio una hoja que contenía un cuestionario (este puede encontrarse en el apartado “Anexos”) sobre “autoconocimiento emocional”, “expresión emocional” y “conciencia emocional de los demás”; estos tres apartados engloban las cuatro habilidades de Mayer y Salovey (1990) a fin de dar una aproximación con el desarrollo de sus habilidades emocionales, el cual sirvió como un acercamiento práctico. La primera parte, “autoconocimiento emocional”, tiene como propósito inspeccionar con qué frecuencia se presentan ciertas emociones (ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto y vergüenza) de acuerdo a la consideración del padre de familia; estas emociones, al mismo tiempo, incluyen otras denominadas “emociones secundarias”, las cuales se presentan al combinarse entre sí, con diferente grado de intensidad. Este apartado incluye tres preguntas abiertas que recuperan aspectos del autoconcepto y de autorregulación emocional.

Posteriormente, al revisar las respuestas de los padres de familia se decidió que la mejor manera de colocar los datos recabados es a partir de una gráfica, la cual se muestra a continuación en la *Figura 1*:

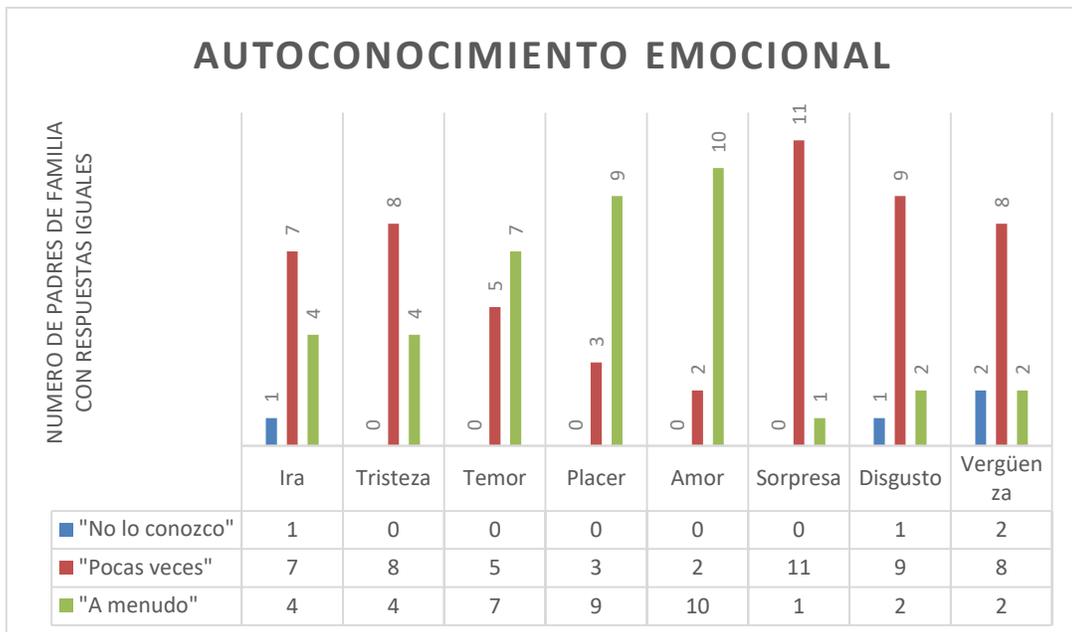


Figura 1 Resultados de la sección 1 del cuestionario. Elaboración Propia.

Como se puede apreciar, en ella se encontró que la frecuencia de las emociones positivas, como el “amor” y el “placer”, son aquellas que tienen mayor presencia en el carácter del padre de familia, lo que muestra un predominio de éstas sobre las conductas de ira, agresión entre otras; sin embargo, la emoción de “terror” es una de las que sienten con mayor reincidencia, aunque es un punto a favor que los padres puedan reconocer que es una emoción frecuente, posee características que tienden a condicionar la toma de decisiones, por lo tanto es una emoción que debe de ser trabajada, ya que generalmente lleva a seleccionar acciones de defensa que complican las situaciones cotidianas, bloquea el razonamiento, entre otros.

Las emociones de “disgusto” y “sorpresa” son las que tuvieron mayor presencia al ser clasificadas dentro de la frecuencia de “Pocas veces”, estas generalmente están relacionadas con otras: desprecio, el aborrecimiento o el desconcierto. Por otro lado, solo hubo un par de progenitores que respondieron que sienten el “amor” pocas veces. Esto último recalca que algunos poseen algunas dificultades para sentir la emoción de alegría, lo que puede comprometer los vínculos familiares al carecer de esta. En cuanto a las emociones que los padres de familia colocaron en “no lo conozco”, se encuentra que, de acuerdo a lo que respondieron, la “ira”, el “disgusto” y la “vergüenza” no lo presentan casi nunca o nunca, lo que muestra poca presencia de éstas emociones en su vida cotidiana de acuerdo a lo que declararon.

La parte final de éste apartado del cuestionario engloba tres preguntas sobre el reconocimiento del enfado y las estrategias que usan para tranquilizarse, sobre su mayor temor y qué tienen que hacer para que éste no ocurra y la tercera recupera el agrado personal ante el autoconcepto y la forma en que se comporta; las dos primeras preguntas buscan colocar al padre de familia en situaciones reales que le permitan pensar qué debe de hacer para controlar emociones, mientras que la última evoca a que piensen sobre su conducta y la felicidad que les genera ser quienes son. Las respuestas que brindaron tuvieron gran relación con las preguntas anteriores, ya que se mostraron coherentes con lo que afirmaron, pues la mayoría contestó que utilizan técnicas de relajación, cómo la respiración profunda para tranquilizarse, una vez que lo han logrado, proceden a actuar.

En cuanto a las otras dos preguntas no fueron la excepción, ya que contestaron de manera similar. En cuanto a la interrogación sobre el temor, los padres de familia expresaron qué el simple hecho de pensar que algún accidente o una situación fuera de lo común pueda pasarles a

sus hijos es algo que les provoca inquietud, mientras que la solución que dieron para que esto no suceda es el cuidarlos de cerca, involucrarse con ellos en sus actividades para conocerlos mejor y, de esta manera, generar confianza para que exista una mejor comunicación. Las réplicas a la última cuestión sobre el autoconcepto fueron una sorpresa, ya que se dividió el grupo en aquellos que están contentos con lo que son, con lo que han logrado, además de conocer que habilidades poseen; mientras que la otra parte manifestó totalmente lo contrario al calificarse como personas que no están satisfechas con quienes son actualmente, incluso tres integrantes del grupo dijeron que no conocen las habilidades que poseen y se sienten incompletos al no lograr sus metas.

Esta última parte enfatiza que hay gran disensión en este grupo sobre la satisfacción lograda a través de la vida, así como en su autoconocimiento; éste escenario muestra que hay dos posiciones totalmente distintas donde las emociones que caracterizan a los padres de familia que han alcanzado un grado mayor de satisfacción domina la felicidad, mientras que aquellos que aún no lo logran resaltan la tristeza, el enojo y la frustración. Los que están dentro del primer grupo tienen una notable influencia sobre sus hijos, ya que de acuerdo a lo que refirieron en su momento, cotidianamente usan su ejemplo como principal inspiración para los infantes, además de que les es habitual decirles palabras de aliento como: “Si se puede”, “puedes lograrlo”, entre otras para así motivarlos a alcanzar sus metas. En cambio, en el segundo grupo, les es más complicado dar palabras de aliento; sin embargo, algunos de los progenitores detallaron que llegan a usar su ejemplo, no como un modelo a seguir, sino como una inspiración para que los menores lleguen a ser más que ellos.

Tras haber analizado brevemente la frecuencia de las emociones en los padres de familia, así como las respuestas a las últimas preguntas del apartado, la mayoría puede reconocer las emociones que los caracterizan, distinguen aquellas que se les presentan con frecuencia, así como presentan tendencia a ejercer cierto dominio en su expresión o represión; esto es benéfico pues los acerca a desarrollar las habilidades de la Inteligencia Emocional, sobre todo la primera denominada “Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”. Por otra parte, aunque el instrumento especificaba de manera puntual lo que debían contestar, muchos de los padres tuvieron dificultades para resolverlo, sobre todo la parte de “expresión emocional”, ya que aquí se les pedía recordar algún evento en especial al leer una emoción en concreto para poder

escribirlo en la hoja, la mayoría tuvo problemas al escribir recuerdos que se ubicaban en la categoría de felicidad.

De ésta manera puede interpretarse que la situación actual de los progenitores, al momento de contestar ésta parte del cuestionario no era la más favorable, esto puede deberse a varios factores que alteran su estado de ánimo, lo que impide que puedan recordar de manera satisfactoria eventos agradables, alegres o felices. Los factores van desde su estatus socioeconómico, el enfrentamiento del proceso de duelo a la aceptación de sus hijos con alguna discapacidad o problema del aprendizaje, situaciones familiares, personales o laborales, entre otros. Cada uno de los factores referidos con anterioridad afectan el estado emocional de los padres, lo que complica la funcionalidad de los procesos cognitivos como la percepción o la memoria; sin embargo, cuando se obliga a la mente a recordar los eventos placenteros, el estado de ánimo cambia y aumenta la motivación, lo que genera respuestas favorables.

Cuando los padres de familia lograron recordar los eventos que los hicieron felices en su momento, su participación en el grupo fue más favorable, ya que participaron de manera activa al referirse si dicho recuerdo podía escribirse en la parte del cuestionario donde se le solicitaba. De ésta manera los estados emocionales predominantes en una situación pueden cambiar fácilmente mediante la estimulación de la emoción contraria. En contraparte, al momento de escribir memorias tristes, la mayoría de los padres no tuvieron problema al redactarlas, lo que señala que en su repertorio de respuestas dominan las que tienen emociones de dolor o tristeza, esto remarca que tienen predisposición a contestar con mayor facilidad lo que causó dolor que lo afable.

Ésta parte del cuestionario busca conocer el estatus de las habilidades de “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento” y la de “Comprensión y al conocimiento de las emociones”; éstas también se recuperan, aunque de manera diferente, en la tercera parte del cuestionario denominada “Conciencia emocional de los demás”, aunque ésta solo contiene una pregunta dividida en dos partes que alude al reconocimiento de las emociones en los demás, la cual está enfocada al aspecto exterior de lo emocional, y sobre el cómo las reconocen. Las respuestas que dieron los padres de familia a ésta pregunta refirieron a que saben reconocer casi siempre o siempre las emociones de las personas de su alrededor a través de gestos, tono de voz y por medio del lenguaje corporal; esto muestra que poseen cierto dominio en la tercera habilidad.

Una vez los padres terminaron de contestar el cuestionario se pasó al tercer momento, donde se organizó una actividad enfocada a construir la “Pirámide de la Familia”, esta fue formulada a partir de otras dinámicas grupales para conocer aquello que es significativo para los padres a nivel familiar y personal. El primer paso fue dividir al grupo en dos para facilitar el intercambio de opiniones, luego debían construir una pirámide de cinco niveles, la base está compuesta por cinco vasos de unicel, conforme se mencionaba el siguiente nivel el número de vasos disminuye; una vez establecido esto los equipos tenían que colocar una palabra en cada uno de los vasos que contestará lo que se les pedía.

En el primer nivel, la base, debían escribir qué valores son elementales para la familia, en el siguiente las acciones que fomentan una buena convivencia, después los sentimientos negativos que deben evitarse, posteriormente las situaciones que unen a la familia, por último, en la punta, aquello que es esencial para la familia y que nunca puede faltar. Una vez que se dieron las indicaciones y se respondieron las dudas, los padres de familia se pusieron de acuerdo mediante el dialogo, las respuestas que dieron en su momento, antes de escribirlas generaron cierto descontento, ya que no consideraban correcto lo que algunos de ellos proponían, sin embargo rápidamente llegaron a un acuerdo.

Las respuestas que dieron los padres de familia, aunque eran muy similares en algunos niveles, en otros fueron totalmente diferentes, a continuación se presentan en la Figura 2 y Figura 3 las pirámides que construyeron:



Figura 2. Pirámide del Grupo 1. Elaboración Propia.



Figura 3. Pirámide del Grupo 2. Elaboración Propia.

Como puede apreciarse en la Figura 2 y Figura 3, las pirámides de los equipos tuvieron respuestas semejantes; los conceptos que se repiten en el primer nivel concerniente a los valores son los de “Tolerancia” y “Honestidad”, mientras que los términos de “Responsabilidad” y “Comunicación” fueron colocados en niveles diferentes por los equipos, tanto en el quinto como en el cuarto (el cual el segundo equipo lo establece como esencial para el fortalecimiento de la convivencia), en cambio “Envidia” y “Amor” tuvieron exactamente la misma posición al estar en el tercer y primer nivel que ubican los sentimientos que deben evitar y aquello que nunca puede faltar, respectivamente.

Al analizar cada uno de los niveles de la pirámide, se encuentra implícito el valor que poseen para la formación de los infantes. Los niveles cuatro (Convivencia) y cinco (Valores) de ambos equipos muestra una clara tendencia por formar autonomía (Responsabilidad, Puntualidad, Límites), sana convivencia (Honestidad, Lealtad, Tolerancia, Respeto), además de estrategias de resolución de conflictos (Dialogo, Comunicación), los cuales facilitan la interacción de persona a persona, en otras palabras, estos son fundamentales para establecer relaciones interpersonales, intragrupal e intergrupales satisfactorias en los contextos donde se desenvuelva el individuo; consiguientemente el proveerles rasgos de autonomía y estrategias para tratar problemas también son aspectos que son de utilidad al momento de enfrentarse al mundo escolar o laboral, entre otros.

En el nivel tres (Sentimientos negativos que deben evitarse), los equipo refirieron que sin importar la situación en la que estén siempre deben evitarse las “Peleas”, los “Celos”, la “Envidia”, el “Odio” y el “Rencor”, ya que si no lo hacen así las consecuencias por dejarse llevar por el enojo o la rabia que caracterizan a los anteriores sentimientos pueden provocar acciones de

las cuales se arrepentirán después, esto de acuerdo a lo que declararon. Incluso, cuatro padres de familia refirieron de manera concreta que al hacer esto enfrente de sus hijos los alecciona para que busquen una solución que facilite arreglar o evitar problemas, en lugar de “hacerlos más grandes” o provocarlos. Ésta es una característica que denota la conciencia que poseen al ser modelos a seguir por parte de los infantes, ya que muestran capacidad de control ante situaciones adversas y, al mismo tiempo, la suministran a los más jóvenes.

Lo relevante en esta actividad fueron las respuestas de los equipos en el nivel dos (Situaciones que unen a la familia), ya que mientras el equipo uno aludió a la “Aceptación” de los gustos particulares de cada miembro de la familia, además de la “Comprensión” de las circunstancias que puedan surgir, el equipo dos expresó que la “Enfermedad” y la “Muerte” son por excelencia los escenarios que pueden unir a la familia sin importar los problemas que hayan de por medio o el estatus socio-económico de los integrantes. Esto último fue referido por una de las integrantes de este equipo, ya que en ese momento pasó por una situación similar; al comienzo de la actividad el resto de los papás tuvieron resistencia para colocar estos, sin embargo, cuando hubo explicado el por qué había seleccionado estos términos, los demás estuvieron completamente de acuerdo.

Por último, el primer nivel que refiere a aquello que no pueda faltar, ambos equipos coincidieron concretamente a que el “Amor” es algo que jamás puede faltar en una familia, ya que de éste depende el establecimiento de los demás valores, emociones y motivaciones para relacionarse y “hacer las cosas”, también expresaron que ese amor debe existir en niveles como en el personal, el conyugal, el familiar, entre otros. Sin duda es una de las emociones que caracteriza a los vínculos sociales más fuertes, además de que establece las pasiones en los seres humanos, instaura las principales motivaciones e incluso erige el autoconcepto dentro de la conformación de la personalidad de los infantes, a tal grado que aquel amor que reciben estos es el que expresan tanto en su presente inmediato como a futuro cuando conformen su propia familia.

Lo anterior resalta el carácter fundamental de estos términos en la dinámica familiar, ya que todos los niveles, excepto el dos, resaltan las emociones como la felicidad, el amor, la alegría, entre otras; consecuentemente los padres de familia que participaron muestran estar conscientes de lo esencial que son tanto las emociones como los valores que escribieron, lo que

muestra que no solo están al pendiente de las necesidades económicas de sus hijos, sino que, a partir de la actividad, muestran signos de preocupación por el desarrollo socio-afectivo propio y familiar. Al ser conscientes de ello, los progenitores pueden desarrollar un ambiente óptimo para el desarrollo tanto personal como emocional de sus hijos, lo que permite el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y emocionales.

Una vez terminó la actividad, los padres de familia expresaron el agrado por una exposición de este tipo, ya que les ayuda a conocer otro aspecto principal de la formación de sus hijos que conscientemente, en el caso de algunos, ya instruían, para aquellos que pueden considerarse “nuevos en el tema” aseguraron que a partir de ese día tomarían medidas para ser mejores padres no solo en este terreno, sino también en muchos otros.

Por todo lo señalado con anterioridad, desde las respuestas brindadas por los padres de familia hasta los comentarios que dieron, se optó por desarrollar la entrevista para indagar aún más sobre su autoconcepto, el concepto que perciben que los demás tienen de ellos, sobre su dinámica emocional, entre otras cuestiones. Los resultados obtenidos en esta actividad sirvieron para construir la entrevista semiestructurada. A continuación se describen los instrumentos.

3.2.1. Entrevista semi-estructurada

A partir de los resultados obtenidos durante las actividades de introducción (exposición y cuestionario) se desarrollaron las preguntas para la entrevista, las cuales están enfocadas a obtener datos respectivos al autoconcepto, la forma predominante (emocional) de actuar hacia su(s) hijo(s), así como la especificación de sus reacciones ante ciertos conflictos familiares, además de recuperar las estrategias que usan para educar a los infantes, por último se asignó una pregunta relacionada con el concepto familiar acerca de las actitudes del entrevistado. La entrevista puede encontrarse en el apartado de “Anexos”.

Primero, se entiende a la entrevista semi-estructura, según Troncoso y Amaya (2017): “las entrevistas semiestructuradas... [Ofrecen] mayor flexibilidad pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados...” (p. 330). Por lo tanto, al

tratar el tema de emociones dentro de la percepción de los padres de familia, al ser una temática que posee ideas que varían de persona a persona, la estructuración flexible de éste tipo de entrevista pudo generar otras preguntas relacionadas a las ya organizadas para obtener la información necesaria, ya que en ocasiones los padres de familia contestaban parcialmente las primeras.

Para hablar acerca de la población seleccionada se especificaran puntos como: “características específicas, número de participantes, cómo se seleccionaron, y características generales de la población en la que están incluidos.” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 18). Primero, las características específicas de la población llevan a mencionar que los individuos que participaron dentro de la exposición con gran entusiasmo, al brindar las respuestas más relevantes y significativas, fueron los sujetos seleccionados para esta segunda fase.

Los padres entrevistados con hijos que asisten con regularidad al Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), dos de los infantes presentan un Problema de Aprendizaje mientras que los otros reciben múltiples atenciones para su Discapacidad Intelectual; además los entrevistados pertenecen al sexo masculino y femenino. Su estatus socioeconómico se ubica en el promedio, ya que son familias con ingreso bajo-medio, lo cual les provee para vivir y tener la posibilidad de realizar algunas actividades recreativas con cierta reserva.

Estos cuatro Padres de familia están inmersos de manera constante dentro de las actividades del Programa, lo que favorece a la investigación debido a su compromiso por ayudar, atender y aconsejar a sus hijos. Dentro de este punto, también debe de aclararse que ellos son personas que destacan dentro del grupo de padres de familia del PAP, ya que cuando termina la sesión de trabajo y es momento de recoger a sus infantes regularmente preguntan sobre su progreso, además de que solicitan consejos para mejorar la dinámica familiar, saber cómo responder ante ciertas situaciones que se presentan con sus hijos, entre otras. Por estas razones y las anteriores se consideró que estos Padres de familia reunían todos los aspectos positivos del grupo al ser representantes de este.

Una vez estuvieron impresas las entrevistas se decidió aplicárselas a los cuatro Padres de familia, en diferentes días y horas, ya que se aprovechó la oportunidad de hacerlo cuando sus hijos recibían la atención, así ellos podían estar tranquilos y seguros. Esta parte estuvo dividida

en dos momentos; en el primero se volvió a aplicar el cuestionario de la exposición para que ellos pudieran tener facilidad para contestar emocionalmente, de esta manera estuvieron preparados con un vocabulario definido para responder, a diferencia de la aplicación del cuestionario anterior es que ahora tuvieron asesoría personalizada para resolverlo y así terminaran satisfactoriamente.

El segundo momento estuvo caracterizado por aplicar la entrevista semi-estructurada (estas se grabaron), el tiempo varió considerablemente, ya que duraron entre treinta minutos y una hora y cuarto, las respuestas que dieron algunos papás fueron extensas, lo que brindó datos detallados sobre su autoconcepto y las estrategias que utilizan para educar a sus hijos en diversos ámbitos, los cuales se especificarán en el capítulo cuatro del presente escrito. Es relevante mencionar que algunas de las respuestas de los Padres de familia no respondieron en primer lugar a lo referido por la pregunta, por lo cual se optó por agregar otras que permitieran obtener el dato deseado.

Sin embargo, es necesario revisar de cerca el perfil que tiene cada uno de los padres de familia en cuanto al carácter dominante que poseen, el tono de voz que utilizaron durante la entrevista, los gestos que usaron al escuchar y responder las preguntas, entre otros rasgos que pueden colaborar para referir qué emociones son las que los caracterizan. Ésta parte favorece el acercamiento a la dinámica que implementan en su familia de manera cotidiana, ya que al contestar las diferentes interrogaciones dan a conocer datos tanto explícitos (los cuales parten del significativo de la palabra) como implícitos (donde están almacenadas emociones, intenciones, entre otras). Así mismo, al hacer este análisis a partir del perfil de los padres de familia ayuda a entender las respuestas que brindaron en su momento.

El primer perfil es del padre de familia llamado A. V., él es un hombre de 35 años, actualmente casado y con dos hijos. Labora en una escuela como conserje. Él lleva a su hijo de 10 años al Programa de Atención Psicopedagógica (PAP) quien tiene dificultades en Lectoescritura. Él Sr. A. V. es una persona atenta que se preocupa mucho por su familia, además afirma que sus familiares (hermanos y padres tanto propios como por parte de su esposa) le han mencionado que es un excelente papá al estar pendiente de sus hijos. Es una persona alegre, confiada, un poco tímida, pero dispuesta a platicar con cualquier persona que le dé una oportunidad, además de ser atento, amable y feliz.

Generalmente, tanto al inicio como al final de la atención que se le brinda a su hijo pregunta sobre sus avances, así mismo expresa las complicaciones que le surgen al momento de ayudarlo en el hogar; con frecuencia, solicita consejos para mejorar su rol como padre. Tiene un tono de voz que facilita reconocer la carga emocional que maneja, por lo cual es sencillo percatarse qué emoción utiliza, además de que le es sencillo mostrar si está de acuerdo o en desacuerdo con algo en específico. Cuando se le hizo expresa la petición de contestar de nuevo el cuestionario de la exposición y también la entrevista se mostró con gran interés por participar.

Al momento de responder el cuestionario, era evidente su gran entusiasmo por contestarlo, ya que a diferencia de la vez anterior tuvo ciertas dudas sobre la segunda parte de éste, ahora con la posibilidad de preguntar y solucionar las dudas que tenía se dedicó con esmero a responderlo de la manera más sincera que pudo, de acuerdo a lo que refirió en su momento; sin embargo hubo dos ocasiones que preguntó con cierta reserva. Una vez que se empezó con la entrevista semi-estructurada se le notificó cuantas preguntas serían, y de qué clase de eran; entre ansiedad e incertidumbre comenzó a responder las preguntas que se le hacían; conforme pasaba el tiempo, ganaba confianza, lo que le permitió contestar con mayor exactitud al mismo tiempo que daba extensas respuestas. Al instante en que terminó la entrevista agradeció de nuevo que se le haya tomado en cuenta para esta investigación.

La siguiente entrevistada es una Madre de familia de 27 años llamada D. M., actualmente está casada y tiene tres hijos, una de los cuales es una niña de 6 años que asiste al programa para recibir atención en la parte de lenguaje. Es ama de casa de tiempo completo; ella se encarga de llevar a la niña al Programa junto con su Papá (abuelo de la niña), así como de apoyarla en las actividades complementarias. Es una mamá que se ha mostrado paciente ante el problema que enfrenta su hija, además de ser persistente para poder ayudarla y brindarle lo que necesite en el aspecto emocional y familiar. Es directa, introvertida y amorosa, esto último parte de las muestras de afecto de parte de ella hacia su hija al momento tomar la atención en el PAP y al finalizarla.

Al ser introvertida, casi no tiene contacto con los demás padres de familia, cuando llega a tener una conversación es estrictamente para preguntar algo sobre el PAP o sobre el avance que han tenido sus hijos; sin embargo al momento de participar en las actividades se torna más sociable, lo que le permite una mejor interacción con el grupo. De acuerdo a lo que ella refiere,

tiende a sentirse triste y algo decepcionada por la situación familiar-económica por la que atraviesa, lo que a su vez le provoca congoja, pesar y melancolía. Cada una de las emociones anteriores han sido frecuentes en ella desde hace algunos años, de acuerdo a lo que refiere; sin embargo es amable y muestra una gran sonrisa cuando se dirige a su hija o cualquier otra persona con la que interactúa.

Al momento de solicitarle su contribución para responder tanto el cuestionario como la entrevista expresó un gesto de agrado y accedió encantada. Al tener en claro que debía colocar en cada una de las preguntas, en esta primera parte no tuvo algún inconveniente por llenar cada uno de los apartados. Sin embargo, se tomó el tiempo que consideró conveniente para contestar el resto de el. Al momento de pasar a la siguiente actividad fue muy evidente que la presencia de la grabadora le provocó cierto asombro y desconcierto, ya que anteriormente no había realizado esta clase de actividad donde quedarían registradas sus respuestas; aunque solo fue al principio, una vez se acostumbró terminó por brindar respuestas concretas y directas. Al igual que el entrevistado anterior agradeció la oportunidad de colaborar.

La siguiente entrevistada es una mujer de 30 años de edad, llamada J. R. Actualmente es soltera; trabaja como comerciante de productos alimenticios. Tiene solo una hija, la cual tiene Discapacidad Intelectual, ella asiste al PAP para recibir diversas atenciones en distintas áreas. Debido a su estado civil es la única encargada de su educación, así como el principal sostén para ella y su hija. La situación que enfrenta, de acuerdo a lo que refiere, la han moldeado para tener una actitud optimista, tenaz y persistente. Es muy extrovertida, tiene facilidad de palabra, además de que tener pericia para hablar con las personas de su alrededor. Sin duda, ha mostrado estas habilidades al involucrarse con los padres de familia del Programa.

El trato que le muestra a su hija es muy afectivo, generalmente realiza muchas demostraciones de afecto como abrazos o palabras de aliento, lo que motiva a la niña para que siga adelante. Al momento en que se presenta una rabieta por parte de su hija, con tono firme le habla, lo que permite que la niña entienda que lo que hace está fuera de lugar. El tono de voz que maneja la Sra. J. R. es directo, agradable y cálido, da a entender su estado de ánimo de manera inmediata, incluso refirió que es capaz de identificar rápidamente el estado emocional de las personas, una habilidad que tuvo que desarrollar desde que comenzó a laborar, ya que de esta manera puede tener una mejor dinámica para vender. Cuando se le pregunto si deseaba colaborar

en responder el cuestionario otra vez y contestar la entrevista se notó preocupada por el tiempo que llevaban estas actividades, pero al final decidió a participar.

Una vez se dio inicio, al responder el cuestionario, la Señora tuvo dudas sobre el significado de algunas emociones concernientes a la primera parte; una vez fueron solventadas, pudo contestarlo sin problemas. Cuando llegó a la segunda parte en seguida lo llenó, a diferencia de los otros dos padres de familia. Al momento de pasar a la entrevista, la madre de familia se mostró confiada, ya que respondió de manera precisa a cada una de las preguntas, en un par de las preguntas refirió varios ejemplos que ayudaron a clarificar sus respuestas; siempre que contestó lo hizo con una sonrisa, incluso en los momentos donde refería algunas de las situaciones más difíciles que ha enfrentado. Para finalizar, la Señora mostró una felicidad evidente, y al igual que los casos anteriores agradeció la oportunidad de ser considerada para participar en esta investigación.

El último de los entrevistados es el Sr. P. B., tiene 75 años, es pensionado; tiene tres hijas, y actualmente vive separado de su familia. Una de ellas tiene Síndrome de Down (el cual entra en la categoría de Discapacidad Intelectual), su hija tiene cerca de 30 años, recibe diferentes atenciones en diversas áreas dentro del Programa. Él es el encargado directo de su hija, ya que se hace cargo de llevarla a actividades recreativas, de terapia y de esparcimiento. El Sr. P. B. es amable, considerado y respetuoso; habitualmente ofrece su ayuda siempre que ve la oportunidad; además es una persona muy espiritual, cuando se le presenta la posibilidad de charlar con alguna persona no lo duda, generalmente comparte diversos puntos de vista sobre el Programa, sus hijos, entre otros.

Aunque debes en cuando llegan a tener un desacuerdo evidente entre padre e hija, tienen una relación paternal positiva, ya que casi siempre se presentan alegres al PAP, con una gran disposición para participar en las actividades, además de que están comprometidos para lograr avances significativos en el caso de su hija. El Señor tiene un tono de voz que facilita la interpretación de su estado de ánimo; la felicidad, la tranquilidad y el orgullo son emociones que le caracterizan; sin embargo, de acuerdo a lo que él refiere, esto es reciente, ya que anteriormente el enojo y la ira le dominaban en sobremanera, una vez que se acercó más al plano espiritual mediante la religión aprendió cómo controlar esas emociones para reemplazarlas por otras que le permitieran brindar un mejor trato consigo mismo y a los demás.

En el momento en que se le preguntó al Señor si deseaba participar en la presente investigación para responder el cuestionario y a la entrevista de inmediato dijo que le encantaría contribuir. Cuando comenzó a contestar la primera parte del cuestionario no tuvo mayor problema; sin embargo en la segunda parte, tuvo algunas dudas sobre lo que debía poner, una vez aclaradas dio respuestas amplias y concretas. Al pasar a la actividad de la entrevista expresó que daría su mejor esfuerzo para ser lo más específico que pudiera, además que trataría de ser lo más honesto posible. Él se destacó por dar respuestas completas al involucrar aspectos espirituales, emocionales y familiares. Al igual que los demás, agradeció mucho la oportunidad de colaborar.

Cuando se finalizó esta fase se prosiguió a la discriminación de los datos, se transcribieron las entrevistas para facilitar su interpretación, luego se avanzó para la construcción de las categorías que permitieran su agrupamiento, posteriormente se interpretaron y se anotaron en el apartado correspondiente. En el siguiente rubro se muestra cómo se desarrollaron las categorías.

3.2.2. Categorías

Antes de proseguir con la explicación de las categorías es pertinente hacer una puntualización sobre la utilización de datos cualitativos, ya que al igual que cualquier dato tiene cierto grado de fiabilidad, en éstos no es la excepción. Éstos son entendidos en esta investigación a partir de lo que especifica por Quecedo y Castaño (2002) al considerarse, en general, como:

Elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. Son polisémicos, en el sentido que proporcionan y ocultan múltiples significados. Se consideran válidos, pero de poca fiabilidad, difícilmente reproducibles, dado que son específicos de un contexto y un momento determinado. Mediante las descripciones de los fenómenos observados, posibilitan explicar procesos, identificar principios genéricos a partir de la exploración de situaciones y conductas específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos. (p. 19).

A partir de lo especificado por los autores, se tiene conocimiento del riesgo que involucra utilizar datos cualitativos, ya que éstos son particulares de una población, además de que están condicionados por aspectos como el estado emocional o la historia de vida de los sujetos, Sin embargo, y tras considerar los potenciales riesgos, se prosigue por mostrar cómo se redujeron los datos para la posterior construcción de las categorías.

La interpretación de datos es un trabajo que:

Implica... [Seleccionar lo más significativo de la información recolectada] en los datos textuales... [al diferenciar] unidades e [identificar] los elementos de significado. Se desarrolla paralelamente a la recogida de datos, por lo que en el transcurso del desarrollo del análisis pueden efectuarse nuevas reducciones de datos sobre la base de los resultados de tratamientos previos efectuados sobre los datos en bruto. (Quecedo y Castaño, 2002, p. 29).

Ya que como se mencionó en su momento, algunas de las respuestas dadas por los Padres de familia se seleccionaron y agruparon dentro de las categorías. Los datos fueron discriminados y seleccionados a través de la:

Identificación y clasificación de unidades... [Lo que] Consiste en examinar las unidades de datos para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que permitan identificar semejanzas y diferencias que posibiliten agrupar los datos en unidades. [Estas] son la base para establecer estas unidades –categorías- Posteriormente se identifican los elementos relacionados entre sí y se agregan. Es fundamental determinar las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos para definir las categorías y facilitar el clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. El tema puede hacer referencia a situaciones y contextos, acontecimientos, relaciones, comportamientos, opiniones, perspectivas, métodos, procesos, tareas... (Quecedo y Castaño, 2002, p. 29).

Por lo tanto, los datos fueron separados a partir de su relevancia para la investigación, después fueron discriminados para encontrar semejanzas entre ellos, lo que permitió hacer un consenso de lo más importante. Posteriormente se prosiguió por considerar a las Habilidades del modelo de Mayer y Salovey (1990) como aquellas categorías que engloban las diferentes

respuestas de los Padres de Familia, ya que al momento de reducción, los datos apuntaban a ser manejados bajo éstas habilidades para facilitar su interpretación. Aunado a esto Quecedo y Castaño (2002) mencionan que:

Las tareas de reducción y presentación de datos permiten hacer afirmaciones que progresivamente avanzan de lo descriptivo a lo explicativo y desde lo concreto a lo abstracto. Las categorías obtenidas en el proceso de reducción son en sí mismas conclusiones del estudio; la ordenación de los datos en una matriz, en un cuadro, una figura... presupone una conclusión con relación a la estructura. (p. 29).

Lo que demuestra cómo el mismo modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990) sigue vigente al poder utilizar sus habilidades ahora como categorías. Por supuesto para poder llevar a cabo la integración de los datos a una de las categorías-habilidad se utilizaron dos técnicas de manejo de datos, la primera de ellas denominada “recuento”, entendida como un: “Proceso de análisis [donde] se procede... [al separar] unidades y... [agruparlas] en función de determinadas afinidades (identidad, similitud, equivalencia, etc.).” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 27). Posteriormente también se hizo uso de la “inclusión”, el cual: “supone identificar en qué tipo de entidades se incluye un hecho o una circunstancia.” (p. 27). Estas dos técnicas fueron utilizadas para organizar los datos.

Las habilidades de Mayer y Salovey (1990), ahora categorías, son:

- “Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”,
- “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento”,
- “Comprensión y conocimiento de las emociones” y
- “Regulación emocional”.

Tras discriminar los datos y realizar una separación entre de los más destacados se prosiguió por colocarlos en alguna de las anteriores donde se amoldará mejor a partir de la descripción de la habilidad-categoría, lo que se mostrará a continuación en el capítulo cuatro. Cada una de las respuestas de los Padres de Familia fue interpretada de tal manera que la idea central quedara intacta, además de que se procuró distinguir las respuestas de los entrevistados para facilitar su interpretación.

Capítulo 4 : Interpretación de Datos

En este capítulo se encuentran puntos relevantes para realizar la interpretación de los datos obtenidos. En primer lugar se analizan las respuestas de los padres de familia en el cuestionario que se les dio como primera actividad, en segundo momento se recuperan las entrevistas semi-estructuradas de los cuatro padres de familia, ya que las respuestas que brindaron permitió la interpretación, en ellas se observó la carga emocional que manejan, tanto en aspecto del autoconcepto como en la expresión emocional que generan y detectan en sus hijos. Ésta parte se fundamentó en el modelo de Mayer y Salovey (1990), a través de la entrevista semi-estructurada aplicada a los padres de familia para comprender habilidades de la Inteligencia Emocional. Por último se analizan los resultados de la interpretación con el modelo de Bisquerra (2009^b) de Educación Emocional.

Para comenzar con el primer punto sobre las respuestas que dieron los padres y madres de familia en la parte del cuestionario se optó por organizarlas en la Tabla 1, esto para concentrar los datos y facilitar su análisis:

Tabla 1

Respuestas del apartado “Autoconocimiento emocional”

Emociones	Señor A. V.	Señora D. M.	Señora J. R.	Señor P. B.
Ira	No lo conozco	Pocas veces	A menudo	Pocas veces
Tristeza	Pocas veces	Pocas veces	A menudo	Pocas veces
Temor	Pocas veces	Pocas veces	Pocas veces	A menudo
Placer	A menudo	A menudo	A menudo	Pocas veces
Amor	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo
Sorpresa	Pocas veces	Pocas veces	Pocas veces	Pocas veces
Disgusto	Pocas veces	Pocas veces	Pocas veces	A menudo
Vergüenza	No lo conozco	No lo conozco	Pocas veces	A menudo

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 1 posee un código de colores en escala de grises que determina la intensidad con la que las perciben, además de que señala la frecuencia de la emoción de acuerdo a lo que declararon los progenitores: el más claro (No lo conozco) establece a las emociones que poco o nunca sienten; la gris intermedio (Pocas Veces) las sitúa entre poco y habitualmente; la última con el color más fuerte (A menudo) las ubica entre habitualmente y siempre. Como puede apreciarse dentro de las respuestas, dos de los padres tienen reconocimiento de que sus emociones participan de manera activa en su vida, aunque la periodicidad con las que se presentan varía, mientras que los otros dos respondieron que hay emociones que no se les hacen presentes, lo que señala que, o tiene control sobre ellas para evitar mostrarlas o no las reconocen al momento en que éstas se presentan.

Tanto el Sr. A. V. como la Sra. D. M. especificaron que la “Vergüenza” no es una emoción que sientan cotidianamente, en el caso del primer progenitor es destacable que posee un perfil extrovertido, lo que lo convierte en una persona que generalmente no la demuestra ni la experimenta, en cambio la Sra. aunque es introvertida, como se mencionó en su momento, si requiere preguntar a un desconocido sobre algo en específico olvida todo sentimiento o emoción relacionada a ésta para poder platicar sin temores. Cada uno de los padres muestra un perfil similar al que se describió con anterioridad en el apartado “3.2. Desarrollo”, ya que de acuerdo a las observaciones realizadas, junto con a las afirmaciones que brindaron, ellos poseen esa frecuencia emocional, lo que reafirma sus respuestas desde su reconocimiento.

Un punto relevante es la similitud con la que perciben sus emociones, ya que una de ellas, compartida por todos, es la del “Amor” y la de “Sorpresa”. Éstas se caracterizan por mejorar, facilitar y crear vínculos que favorecen la dinámica familiar, sobre todo la primera, ya que algunas de las emociones secundarias que la conforman son “Aceptación”, “Confianza” y “Afinidad”, mientras que la segunda involucra al “Asombro”; cada una de ellas las emplean cotidianamente en expresiones de cariño y afecto, al igual que condicionan la toma de decisiones tanto de los padres como de los hijos, por ello es pertinente que se presente a menudo debido a su protagonismo en el crecimiento personal, familiar y laboral. Al mismo tiempo, éstas son la base para el uso adecuado de habilidades emocionales, sociales, comunicativas, entre otras. En contraparte, la “Sorpresa” tiene un carácter particular, ya que a su vez comprende a la

“Conmoción” y el “Desconcierto”, emociones que se presentan ante una situación perjudicial, sin embargo aquí se resalta su lado beneficioso.

En cuanto al “Temor” y “Disgusto” las exteriorizan de manera casual, lo que es un alivio al tratarse de emociones que tienden a inquietar tanto a los demás como así mismos, sobre todo la primera de ellas, ya que al presentarse con exceso puede llevar a desarrollar “Ansiedad”, “Depresión”, “Miedo”, entre otras, las cuales afectan al ser humano al provocar estados de irritabilidad y episodios de sobresalto que afectan la paz y los vínculos familiares; lo que llama la atención en ésta última es que el Señor P. B. contestó que la siente a menudo, esto se debe al continuo estado de alerta que le provoca la inseguridad social, las actividades que desempeña tanto él como sus familiares, su espiritualidad, entre otras. Aunque puede ser un foco de alerta debe de contemplarse el hecho de que es una persona espiritual, él refiere que ésta no es “mala” ni negativa, ya que el temor a Dios le ha permitido dirigir su vida.

De ésta manera se muestra que las condiciones sociales en las que se vive, junto con la percepción personal del medio son determinantes en la frecuencia y estimación que las emociones pueden tener, incluso las variantes del perfil personal, creencias religiosas, entre otras afectan la periodicidad. Por otra parte, la intensidad con la que se presentan está condicionada por el contexto donde se desenvuelve la persona, aquí los estándares culturales han sido definidos con antelación al mencionar qué nivel y expresión es favorable, sin embargo estos están sujetos a un cambio constante que depende de la dirección que tome la mayoría en la sociedad; sin embargo, el individuo tiene la libertad para decidir si seguir estos estándares o tomar otra dirección, he ahí la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, ya que éste no solo tiene relevancia en el plano de la razón humana, sino que también puede ser aplicado en el plano de lo emocional al decidir qué emociones utilizar, así como su frecuencia y la manera de expresarlas.

Al igual que en las emociones anteriores, el “Placer” es una que sienten diariamente, ésta incluye a la “Felicidad”, la “Alegría”, entre otras. Esto se puede interpretar de diferentes maneras, sin embargo con las aclaraciones que dieron en su momento, ellos generalmente demuestran éstas cuando ven a sus hijos jugar, al participar en actividades recreativas con ellos, entre otras; en concreto, su mayor ambición es ver a sus hijos felices, por lo cual trabajan diariamente para tener el suficiente soporte económico para provocar éstas emociones en los

infantes, además de brindarles atención y confianza, aunque esto suponga establecer como prioridad las emociones de los menores mientras las suyas quedan en segundo plano, pero a pesar de estar en un nivel inferior no las descuidan, ya que son conscientes de que al estar bien ellos, sus hijos están bien.

Por otra parte, en el caso de las emociones, éstas tienen dos facciones, la que brinda beneficios (positivas) y la que perjudica (negativas), todas las emociones poseen éstas al generar una respuesta en el medio donde se desarrolla la persona, la facción que se le atribuya dependerá de un contexto cultural determinado, ya que las situaciones cotidianas permiten que se expresen, después de haberlas utilizado viene la consecuencia inmediata que se traduce en sentimientos de agrado o viceversa. Por lo tanto, el momento espacial que presencie un individuo al usar una emoción, desde su perspectiva y la de los demás se le asigna un valor, el cual aunque está sujeto a lo que es aceptado a nivel cultural, éste punto de vista no tiene que estar de acuerdo con el del individuo. Generalmente la persona que la expresa puede percatarse en qué facción se encuentra sus emociones desde su propia perspectiva.

En nuestro contexto no es la excepción, emociones como el “Temor” y la “Tristeza” no son las más aceptadas, ya que coloquialmente se les relaciona de manera inmediata con eventos que perjudican o condicionan desfavorablemente tanto la conducta como los procesos mentales superiores de las personas; sin embargo, aunque dentro del extremo perjudicial se presentan tales como la “Depresión”, “Fobia” y “Desconcierto” que sin duda afectan en gran medida, por otro se encuentran la “Autocompasión”, “Preocupación” y “Asombro”, las cuales son fundamentales para crecer personalmente, preocuparse por seres queridos y desarrollar gusto por aprender. Por ello es necesario mencionar que al depender qué emociones se mezclen, además de la intensidad que presenten en una situación determinada reciben una estimación social.

De esto último surge la consideración de que a las emociones se les aplican múltiples apreciaciones, sin embargo debe de evitarse la clasificación de ser “buenas” o “malas”, ya que son una parte esencial del individuo al ser un apoyo para responder a su medio. Ésta parte Goleman (2010) la especificó en su libro al referir que éstas fueron dadas hace cerca de 10,000 años atrás por la naturaleza con fines de supervivencia, ya que ofrecen un marco de respuestas como lo son las reacciones que se presentan al percibir una situación peligrosa para afrontarla y sobrevivir; hoy en día han tenido que ser adaptadas al modo de vida del siglo XXI, lo que ha

dejado de lado en cierta manera esto, pero aún en nuestro tiempo se ocupan para desempeñar tareas en los contextos en el que se desarrolla el ser humano, ya que permiten no solo superar situaciones, sino que, por ejemplo en la familia, ayudan a entender a los hijos, a educarlos a través de ellas, entre otras.

Actualmente las emociones reciben cierta significación moral, esto propicia a que los padres de familia las vean y las relacionan concretamente con lo bueno y malo, un ejemplo relacionado con lo anterior, escuchado comúnmente en las actividades de esta investigación, es éste: “Es malo llorar, sentirse triste es malo”, lo que señala que ésta visión, además de pertenecer a los padres, pudo haber sido enseñada a la siguiente generación, sin embargo para que se lleve a cabo este proceso de enseñanza y aprendizaje depende del momento espacial de la enseñanza, la edad de ambos individuos, así como la percepción que tengan sobre la realidad y la manera de asumirla; tal es el caso del “Temor” para el Señor P. B. que, a partir de la significación religiosa que le otorga, no es una emoción mala ni negativa para él, de acuerdo a lo que declara posteriormente, ésta noción la trata de enseñar a sus hijas, sin embargo no ha tenido éxito, ya que ellas no terminan por aceptar la carga espiritual que trae la concepción de su papá, lo cual le produce al Señor otras emociones como la “Ansiedad” o “Decepción” al ver que ellas no aceptan lo que él les ofrece.

Por consiguiente, los padres de familia que respondieron el cuestionario, de acuerdo a las afirmaciones que realizaron en su momento, han intentado enseñar a sus hijos la manera de entender, utilizar y discriminar a las emociones (lo que incluye la visión sobre lo bueno y malo), ya que a través de ellas pueden otorgarles conocimiento y habilidades para que puedan relacionarse satisfactoriamente con otros, asuman la responsabilidad de sus actos y conozcan qué sucede al utilizar ciertas emociones ante una determinada situación, lo cual no es nada fácil al intervenir la edad como principal punto en contra. Aquellos progenitores que tienen niños menores de edad, gracias a la plasticidad estos, pueden proveerles elementos que interioricen casi de manera inmediata, lo que los prepara para el futuro; en cambio, aquellos que tienen hijos adolescentes o adultos a los cuales quieren proveerles una enseñanza a partir de una emoción encuentran difícil lograrlo debido a la etapa que atraviesan, por ello, la edad es un factor a considerar como un condicionador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucra la disposición e historia de vida del educando.

Al revisar de cerca la edad como un factor que condiciona la presencia de las emociones, en concreto la de los entrevistados, ésta también influye determinantemente al delimitar tanto la frecuencia, la intensidad y el significado. El primer punto puede observarse en el Sr. A. V., la Sra. D. M. y la Sra. J. R., al tener un rango de edad similar que va desde los 27 hasta los 35 años, comparten una frecuencia semejante en ciertas emociones, mientras que a diferencia del Sr. P. B. al tener 75 años muestra con mayor presencia otras, por lo cual, las experiencias que han vivido forjan diversos aspectos de vida, esto demuestra que el tiempo reafirma y modifica la periodicidad de las emociones que son dominantes en el perfil del individuo.

A modo de complemento, con respecto a la edad, las situaciones a las que se enfrentan cotidianamente varían considerablemente, ya que las responsabilidades y prioridades varían al ubicarse en alguna etapa de la vida en concreto; mientras los tres primeros están preocupados por sus trabajos y la educación que deben de proveerles a su hijos (menores de 15 años), el Sr. P. B. ya es jubilado y todas sus hijas ya se valen por sí mismas. Esto señala que las situaciones que viven demandan una mayor presencia de ciertas emociones, lo que a su vez influye en su frecuencia, las cuales impactan a la personalidad y la formación que a través de diferentes experiencias obtienen, por ello su historia de vida debe de considerarse como una variante a considerar al momento de educar las emociones tanto propias como las de sus hijos.

Para finalizar el análisis de la primera parte del cuestionario destaca la percepción que tienen los padres de familia ante ciertas emociones, en el caso del Señor A. V. es la casi nula o nula presencia de la “Vergüenza” y la “Ira”; de la Señora D. M. la ausencia de la “Vergüenza”; por parte de la Señora J. R. la gran frecuencia con la que siente “Ira” y “Tristeza”; por último, el Señor P. B. sobre el “Temor”, el “Disgusto” y la “Vergüenza” como aquellas emociones que habitualmente siente. Por supuesto, las emociones de “Sorpresa” y “Amor” les son igualmente frecuentes a cada uno de los progenitores, al igual que las anteriores los caracterizan. Éstas determinan de qué manera desempeñan su vida personal, familiar y laboral, además de que define las estrategias y conductas que cotidianamente utilizan para educar a sus hijos, desenvolverse en su medio, entre otras tantas actividades que desempeñan.

Por lo tanto, la habilidad para “Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud” de Mayer y Salovey (1990) al estar implícita en ésta sección del cuestionario para ver su nivel de desarrollo en los padres, se desataca que ellos tienen conocimientos elementales para utilizar ésta

habilidades, ya que la frecuencia con la que las perciben les ayuda a ponerlas en práctica de manera cotidiana mientras que su comprensión sobre ellas aún depende de la concepción moral (bueno o malo), lo que les limita su expresión y conocimiento. Por lo tanto, tras analizar ésta situación se ha decidido precisar que su dominio en ésta, hasta el momento, es medio-alto al poder percibir la frecuencia con la que las expresan, pero al depender en gran manera de la concepción moral, limita su expresión lo que no les permite utilizarla adecuadamente.

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, relucen aspectos que son de interés para comprender las emociones que utilizan los padres, en ésta sección sobre “Expresión Emocional” se debía contestar de acuerdo a un orden específico que busca, a partir de una emoción, encontrar que pensamientos son los que surgen de manera inmediata en la mente al escucharla. Las respuestas más sobresalientes se encuentran en la Tabla 2:

Tabla 2

Respuestas del apartado “Expresión Emocional”

Emociones	Señor A. V.	Señora D. M.	Señora J. R.	Señor P. B.
Ansiedad	“Al querer salir con mis amigos”	“Comer”	“Comida”	“Me siento nervioso”
Preocupación	“Ver a mis hijos como personas de bien”	“Nerviosismo”	“Dolor de cabeza”	“Inquietud ante lo inesperado”
Miedo	“A no estar cuando mis hijos crezcan ”	“Nada”	“No crecer”	“De morir sin haber cumplido mi misión”
Alegría	“Al ver a mis hijos con Papá y Mamá juntos”	“Abrazar [a su hija]”	“Risas”	“Me siento satisfecho de lo que soy y tengo”
Orgullo	“Al formar ésta familia que tengo”	“Gritarlo [cuando existe un logro por parte de su hija]”	“Abrazo [a su hija]”	“En el sentido positivo por logros familiares”
Satisfacción	“Al ver a mis hijos como van creciendo”	“Que logre las cosas [su hija]”	“Sentir que subiste [se refiere a los logros de su hija]”	“Seguido de complacencia espiritual”

Nota: Elaboración Propia

Como se puede apreciar dentro de las respuestas que dieron al plasmar de manera escrita el primer pensamiento que les llegara a la mente al momento de leer alguna de las emociones predominan tres temáticas centrales: La familia, satisfacción de necesidades y espiritualidad (autoconcepto). Cada una de ellas atraviesa alguno de los pensamientos de los progenitores, salvo la última, que es exclusiva dentro de éste apartado del cuestionario al Señor P. B. La primera de ellas, en orden de resaltar el valor que tiene la familia para los entrevistados es relevante, ya que tienen tan arraigado el ideal de cuidar, velar y luchar por ella que éstas cuestiones están ampliamente relacionadas con las emociones tanto positivas (Alegría, Orgullo y Satisfacción) como negativas (Ansiedad, Miedo y Preocupación); en otras palabras, el primer pensamiento que viene a su mente es sobre el bienestar de su familia.

En correspondencia con lo anterior, las respuestas que brindó el Señor A. V., salvo una de ellas, tienen concordancia directa con su carácter al estar en constante búsqueda para ser un mejor padre, ya que su principal preocupación es formar a sus hijos para que puedan ser personas de bien, además de que su peor miedo es no estar presente cuando sus hijos sean mayores; con esto se ve la importancia que tiene su familia al ser un motivador intrínseco en cada una de las acciones que emprende. Por otro lado, la Señora D. M. refiere únicamente tres de sus respuestas a una conexión con su familia, en específico con su hija sobre todo en las muestras de cariño al pensar en “Alegría”, “Orgullo” y “Satisfacción”, mientras que aquellas como “Ansiedad”, “Preocupación” y “Miedo” están ubicadas en la segunda temática de satisfacción de necesidades al propiciar acciones para reemplazarlas éstas últimas emociones por otras.

En cuanto al caso de la Señora J. R. tiene una respuesta similar al de la anterior mamá en la emoción de “Ansiedad”, ya que ambas solventan ésta a través de la ingestión de alimentos, lo que calma y hace desaparecer ésta emoción para dar entrada a otras como la alegría y paz. Las otras como “Orgullo” y “Satisfacción” muestran una unión con la primera temática relativa a lo familiar, ya que los primeros pensamientos que le surgen al leer éstas emociones tienen que ver con los logros de su hija, además de las muestras de afecto que le da. Mientras que para el Señor P. B., al tener relación con la primera y tercer temática, sus declaraciones ubican por un lado al “Orgullo” por otro al “Miedo” y a la “Satisfacción”, pues para él su mayor gozo son los logros que ha conseguido su familia, además de obtener complacencia espiritual, en sentido de equilibrar su vida física y espiritual.

Para ahondar en la última temática relativa a lo familiar y espiritual (autoconcepto), las respuestas que brindaron los Padres, en la emoción de “Preocupación” empatan, esto desde el punto de vista de su perfil emocional; aunque en caso particular del Señor A. V., de la D. M. y del Señor P. B. puede verse claramente que los nervios y la inquietud les provoca “Incertidumbre”, tanto en lo familiar como en lo personal, ya que de acuerdo a las declaraciones que hicieron al momento de contestar ésta parte les preocupa lo que les pase a ellos y a su familia, lo que da a entender que es un vínculo recíproco de bienestar emocional al estar alegres, confiados y seguros, tanto ellos como los integrantes de su familia que puede comprender hijos, pareja y allegados.

En conclusión sobre el análisis de ésta sección es importante revisar el nivel que los padres de familia tienen en las habilidades emocionales que están implícitas en ésta parte del cuestionario, las cuales son “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento” y “Comprensión y conocimiento de las emociones”, tras considerar sus respuestas se clasifica que poseen un nivel medio en el uso de la habilidad de generar emociones, ya que a partir de los pensamientos surgidos al momento de leer alguna de las emociones del cuestionario tuvieron un leve conflicto en pensar en algo concreto sobre las emociones positivas como “Alegría”, “Orgullo” y “Satisfacción” mientras que en las otras (Ansiedad, Miedo y Preocupación) no tuvieron dificultades para pensar en situaciones concretas, lo que señala que no hay un equilibrio entre éstas emociones en su pensamiento central al predominar mayormente las segundas.

Por otra parte, la segunda habilidad enfocada a la comprensión y conocimiento de las emociones se ha mostrado como una habilidad de nivel medio-alto debido a que los progenitores han demostrado elementos que permiten realizar ésta afirmación, tanto en ésta sección como en la anterior, ya que pueden comprender tanto sus emociones como las de las personas que los rodean, además que tienen conocimiento sobre su utilidad, sus principales características y su categorización. Con esto se da cierre al análisis de la segunda parte del cuestionario, a continuación se presentan las respuestas del último apartado.

La siguiente sección, “Conciencia Emocional de los demás” tenía como propósito principal conocer si los entrevistados son capaces no solo de reconocer sus emociones, sino también las que pueden presentar las personas de a su alrededor, sus respuestas se encuentran en la Tabla 3:

Tabla 3

Respuestas del apartado “Conciencia Emocional de los demás”

Preguntas	Señor A. V.	Señora D. M.	Señora J. R.	Señor P. B.
¿Reconoces las emociones de los demás?	“Regularmente”	“Sí”	“Sí”	“Sí”
¿Cómo?	“A través de sus acciones o en su cara”	“Por medio de sus acciones”	“Todo se manifiesta en la cara”	“Discriminando sus conductas”

Nota: Elaboración propia.

Al examinar las afirmaciones de los Progenitores resalta el hecho de que tres de ellos aseguran poder distinguir las emociones de los demás, mientras que uno solo lo hace de manera regular. Esto agrega una característica más al perfil emocional que se ha recopilado a lo largo de ésta investigación, lo que denota que su habilidad de reconocimiento está desarrollada en un nivel óptimo al ser capaces de declarar que la poseen. En cuanto a las forma de identificarlas varían, ya que mientras dos de ellos diferencian los gestos y las intenciones que se expresan con los gestos faciales, los otros dos encuentran en las conductas mostradas por las personas de su alrededor las emociones que quieren mostrar y ocultar. Este punto al estar tan cercano con una de las habilidades del modelo de Mayer y Salovey (1990), adelanta que si poseen esta habilidad, la pueden enseñar a sus hijos a través de diferentes formas, lo que favorece que puedan ofrecer una educación emocional.

En cuanto al Señor A. V. declara que él ha decidido por cuenta propia no reconocer, en ciertas circunstancias las emociones de los demás, ya que para su entender ésta es una manera de sugestionar su actuar, lo que le puede provocar condicionar su comunicación; sin embargo, ésta acción solo la implementa en ciertas situaciones cuando está en el trabajo, ya que enfrenta mejor las situaciones en las que se vea envuelto, al desenvolverse asertivamente con los estudiantes, profesores o personas con las que trata para poder responder de mejor manera a las conversaciones u opiniones que le mencionen, aunque agrega que no le gusta esto, pero lo utiliza únicamente con el fin antes expuesto.

Aunque en la pregunta se resalta el hecho de poder discriminar las emociones que los demás presentan en un contexto determinado, también ésta lleva implícita la habilidad de reconocer las propias, ya que si se conocen cuáles son desde su particularidad pueden identificar las de los demás a través de los gestos faciales o de las conductas que hacen expresas. Con el análisis anterior sobre cada una de las secciones del cuestionario se adelanta que el concepto de los padres sobre su manejo y uso de sus emociones está delimitado a partir de sus intereses y principales preocupaciones, los cuales están condicionados a partir de la edad, situación socioeconómica e historia de vida.

Con esto se da por finalizado el análisis a las respuestas que dieron los Padres de familia en el cuestionario que conforma la primera parte de las actividades desarrolladas, a continuación se comenzará la interpretación de las entrevistas semi-estructuradas a partir de las categorías descritas en el subcapítulo anterior.

Para comenzar ésta segunda parte, la construcción de la categorización del dato empírico fue a partir de las habilidades propuestas por la Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (1990), por lo cual se parte de una de las habilidades, ahora categoría, para posteriormente revisar las respuestas de los Padres de familia y buscar donde cumple con lo especificado por dicha. En el capítulo 1, se especificó y explicó cuáles son las habilidades que se manejan dentro de este modelo, en este apartado, se enunciarán de nuevo, únicamente con fines explicativos.

Por lo tanto, la primera categoría que maneja el modelo de Inteligencia Emocional es la “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”, ésta se maneja en la esfera de lo intra e interpersonal, ya que involucra aspectos internos, al igual que reacciones meramente emocionales; según sus autores, ésta tiene como propósito:

Identificar tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tonos de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones psicológicas y cognitivas que éstas conllevan. (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

Por lo tanto, las respuestas que empaten con la descripción anterior, al referirse sobre expresiones emocionales o tono de voz, se tomaron en consideración para relacionar las respuestas de los padres. Como se especificó en su momento, tales elementos contribuyen a analizar las diferentes variantes que caracterizan a las emociones, ya que a través de ellas se encuentran las verdaderas intenciones, además de pensamientos concretos que muchas veces no son expresados de manera oral, sino por medio de señas y gestos. A continuación, se muestra tanto el testimonio como su interpretación.

Las respuestas de los padres de familia a las preguntas de su autoconcepto, las estrategias que utilizan para educar a sus hijos y la concerniente al concepto que tiene la familia sobre el entrevistado con respecto a su conducta familiar se decidieron incluirlas en esta categoría, ya que presentaron características como la expresión y la identificación de las emociones tanto propias como las de aquellos sujetos más próximos:

“La Señora M. declaró que se percibe como una persona alegre y positiva. Así mismo busca trabajar por el bienestar de su familia.” (D. M., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

“La Señora R. le gusta trabajar, pero también siente que no ha cumplido con las metas que se había forjado, pero sigue trabajando para alcanzarlas.” (J. R., comunicación personal, 20 de Mayo del 2019).

“El Señor B. se percibe como una persona que cuando no logra los objetivos que se ha propuesto de manera inmediata, se descontrola. Para él la vida es algo muy esencial para poder manifestar ese amor que Dios le da para compartirlo con los demás, ya sea material, intelectual o espiritual.” (P. B., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

Al relacionarlas se encontró que la expresión emocional que usan acerca de su autoconcepto al calificarse como personas alegres tiene relación con aspectos como la percepción y el valorar desde ellos y hacia sus hijos, puntos pertenecientes a esta categoría, ya que al poder decir que les caracterizan las emociones positivas, cómo la alegría que conlleva a la felicidad, al gozo y a la dicha, muestran que tienen una tendencia por sentir emociones contrarias a la tristeza, ya que éstas últimas las consideran malas. Además, al momento de percibirse desde una emoción refiere a que pueden valorarse a partir de ésta, lo que da como

resultado que se expresen con ella frecuentemente, sin depender mucho del contexto en el que se desenvuelvan. Esto en el caso concreto de la Señora D. M.

En cuanto a la apreciación que se atribuyen de ser trabajadores, como lo expresan las Señoras D. M. y J. R., muestran un enfoque de firmeza y de constancia, el cual les impulsa a superar adversidades para considerar de mejor manera su actuar. Esto apunta que la percepción que tienen sobre su medio, y en concreto sobre las emociones propias y las de su familia, son aspectos que les impulsan para buscar el bienestar familiar y personal (como una de ellas declara), lo que es singular de esta categoría.

Por otro lado, en el caso del Señor P. B. destaca la presencia de emociones que se consideran negativas socialmente, en su respuesta declara que tiende a descontrolarse al momento que no alcanza sus objetivos, aunque ésta afirmación está ligada a la última categoría sobre “Regulación emocional”, se decidió colocarla en ésta debido al hecho de que reconoce que es una persona que tiende a este tipo de conducta, la cual se presenta ante situaciones concretas, esto le permite reconocerla al momento en empieza a aparecer, lo que se lo lleva a percibirla, valorarla y posteriormente desde la habilidad de regulación expresarla o no.

Además, la espiritualidad del Señor B. es otro factor a resaltar, ya que como en su momento se explicó, ésta le ha ayudado para reconocer de manera efectiva las emociones que le brindan beneficios, así como evitar aquellas que le perjudican, incluso también le ha permitido expresar con mayor intensidad aquellas que no solo le dan alegría a él, sino que esto le ha concedido expresarse de manera efectiva en los demás, lo que impacta su estado de ánimo de manera positiva. Sin dudar, él refiere que ese “Amor” que le ha dado Dios ha moldeado su percepción sobre la vida al transformarle en una persona con armonía, perdón y emotiva que sólo busca compartir esa alegría que ha recibido.

Con ello se reafirma que la personalidad que posean los individuos facilitará su expresión emocional, ya que aquellos que se aprecien como personas positivas, como la Señora D. M., reconocen sus emociones, las cuales funcionan como desarrolladoras de una comunicación satisfactoria entre los integrantes de la familia nuclear, al igual que en la circundante, lo que señala la presencia de esta habilidad. Incluso, aquellos que se refirieron a ser espirituales (Señor P. B.), se notaba el entusiasmo que tenían por ejercer la armonía entre los miembros de su

familia, en el aspecto interpersonal; mientras que a nivel intrapersonal refirieron estar más comprometidos con lograr alcanzar sus metas personales para beneficio de ellos y sus hijos.

En cuanto a la segunda categoría “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento”, al estar relacionada con el estado emocional predominante del individuo, denota información concerniente sobre la utilización de:

Los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas... se centran en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayuda a priorizar nuestros procesos cognitivos... [al focalizar] nuestra atención en lo que es realmente importante. (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

Las respuestas más sobresalientes de los padres involucraron estrategias de apaciguamiento como la utilización de “la plática”, que trata de sentarse con sus hijos, relajarse y hablar sobre el problema para encontrar una solución que resuelva tanto problemas de conducta y emocionales; así mismo refirieron guardar la calma, a fin de evitar emociones como el enojo o la tristeza, ya que éstas pueden complicar la situación en lugar de solucionarla. Sin embargo, al referirse a la conducta predominante cuando se presenta un conflicto con sus hijos, algunos de los entrevistados piensan en sus acciones antes de ejercerlas, sobre todo en una situación que exige generar emociones positivas para solucionar un problema, así como el tratar de evitar conflictos.

“El Señor V. afirmó que si en la casa se llegan a portar mal, explotan como papás, tanto su esposa como él explotan; sobre todo su esposa” (A. V., comunicación personal, 6 de diciembre del 2018).

“La Señora M. declaró que al llamarle la atención a su hija le dice una, dos o tres veces, pero si ella no le hace caso platica con ella para indagar sobre el por qué no hace las cosas o para saber que necesita para hacer las cosas.” (D. M., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

“La Señora R. expresó que en mucho tiempo se molestaba y terminaba por gritarle a su hija, pero después entendió que la única que se molestaba y se hacía daño

emocionalmente era ella y ahora cada vez que se presenta un conflicto con su hija a ella le da mucha, mucha, mucha tristeza y se lo manifiesta, también cuando platica con ella se pone a llorar y le dice que le duele cuando ella se porta de esa manera.” (J. R., comunicación personal, 20 de Mayo del 2019).

A partir de los testimonios anteriores resalta un punto en el carácter de los papás, el cual se encuentra en el papel de los sentimientos cuando razonan al solucionar problemas. Generalmente, como ellos lo expresan, si existe una situación que involucra a sus hijos su “mal” comportamiento (han desobedecido algún mandato, presentan rasgos de irresponsabilidad o han incurrido en una acción perjudicial) les provoca emociones como enojo o tristeza; en el caso del Señor A. V., junto con su esposa, terminan por dejarse por influir por la ira cuando sus hijos no se han portado como se los encomendaron ellos, lo que condiciona las acciones que tomarán para “corregirlos”, aunque debe recalarse que, de acuerdo a sus declaraciones, el Señor V. trata de controlarse a diferencia de su esposa.

La Señora J. R. tiene un caso similar, sin embargo, ella refiere que anteriormente se dejaba mediar en gran medida a partir del enojo, ya que cuando su hija la desobedecía la situación la llevaba a tal extremo que con ese estado emocional terminaba por gritarle, lo que seguidamente la hacía sentir mal; tras examinar la situación y pensar qué es lo que podía hacer para cambiar ésta condición llegó a la conclusión de que la manera más idónea para que su hija notara que hacía “mal” era expresarle a través de ciertas acciones como llorar y hablar, con gran carga emocional al mostrarle que sus acciones le habían provocado dolor, esto para ayudarlo a entenderlo de una manera fácil. Una vez que implementó ésta estrategia con ella logró llevarla a reflexionar sobre sus acciones, lo que a su vez evitó que volviera a repetir esa acción, de esta manera la Señora R. no se “desgasta” y su hija entiende que provoca daño a los demás cuando realiza ciertas acciones.

Lo anterior lleva a considerar que, aunque expresan emociones concretas a partir del comportamiento de sus hijos, cuando se presenta un conflicto les domina predominantemente el enojo, lo que condiciona de manera negativa al momento de resolver un conflicto, esto se observa en el caso de la Señora J. R. donde, anteriormente, terminaba por realizar acciones como el gritar cuando su hija no se portaba como se lo pedía. Esto como lo menciona Sarto determina la calidad de los vínculos familiares, ya que:

Cuando los lazos familiares son fuertes, el hecho contribuye a la unión, y el hijo o se incorpora en el seno de la familia unida o los lazos padre y madre se estrechan... [al excluir] al niño; [la segunda vía es todo lo contrario] cuando los lazos son débiles tiende a perjudicar al niño. (Sarto, 2000, p. 3)

Por lo tanto, cuando los vínculos familiares están en concordancia con el estado emocional de los padres, los hijos tienen beneficios a partir de emociones positivas (Felicidad, Alegría, entre otras) que se convierten en lazos de aceptación y diálogo, mientras aquellos que utilizan las emociones negativas, como el enojo, elaboran sus estrategias para resolver algún conflicto a base de esa, esto en lugar de favorecer que los hijos cambien sus acciones por otras que son calificadas como correctas por los padres puede no solo complicar la situación, sino que puede dañar los lazos familiares, así como la confianza que el infante posea y su autoconcepto, ya que puede producir conductas como gritar, castigos físicos, entre otros, los cuales comprometen el actuar del padre.

Lo anterior se aplica tanto a familias que tienen un miembro con discapacidad intelectual como aquellas que no, ya que los lazos familiares son sensibles ante la expresión emocional que muestren los padres. Por otra parte, si es difícil para los padres manejar la carga emocional que les genera el actuar de sus hijos cuando no los obedecen, en el caso de la discapacidad en la familia se amplifica esta situación, ya que existe dentro de la dinámica familiar (la mayoría de las veces) un proceso inconcluso de aceptación ante las circunstancias particulares de su hijo, como se refirió anteriormente el denominado proceso de duelo. Cuando sucede lo anterior, el estado emocional de los padres está dominado por la tristeza y el enojo, lo que les concibe una disposición a explotar ante un ligero evento, lo que les ayuda a descargar esa carga, pero que afecta los vínculos familiares como lo señala Sarto.

A partir de lo anterior sobresale el papel que tienen las emociones como la ira y el enojo para formar a los hijos al imponer castigos o límites y la implementación de estrategias de actuación que no son las mejores, ya que condiciona de manera perjudicial los lazos familiares; en contraparte, aquellos padres que utilizan otras emociones como la “Preocupación” denotan un actuar diferente ante los problemas que se presentan con sus hijos, la Señora D. M. es un claro ejemplo de esto, ya que primero le llama la atención a su hija varias veces para que corrija su actitud y su actuar, si ve que no surte efecto se acerca a ella para preguntarle qué sucede, esto le

ayuda para conocer las razones de su comportamiento y así encontrar una solución juntas que les permita superar la dificultad a base de confianza y apoyo mutuo.

En ambos casos las emociones se hacen expresas a partir de haber sido estimuladas por una situación que incitó a desarrollarlas, lo que conlleva a decidir entre dos caminos, el primero encaminado en manifestar esa emoción para descargarla y sentir alivio sin anticipar las consecuencias o utilizarlas para focalizarse y ver qué camino es el más idóneo para solucionar la problemática a fin de no complicar más la situación. Cada uno de los caminos anteriores está delimitado por el estado emocional de los padres, las circunstancias que enfrenta, así como aquellos asuntos emocionales que no han superado.

Ante las declaraciones de los padres de familia se aprecia el manejo que tienen en la habilidad de “Generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento”, debido a la destreza para producir emociones que tanto les permitan tomar decisiones ante problemáticas familiares (las cuales pueden estar dentro de aquellas que focalicen la atención para encontrar una solución que no afecte los lazos familiares) como aquellas que perjudican y agravan las circunstancias. De ésta manera, tanto la Señora J. R. como la Señora D. M., han aprendido que las emociones pueden brindarles el mejor camino para encontrar arreglo a dificultades conductuales en sus hijos que les faculten para encontrar soluciones en conjunto y desarrollen ejercicios de reflexión.

La tercera categoría designada como “Comprensión y conocimiento de las emociones” está situada en el nivel intrapersonal e interpersonal, ya que a partir del conocimiento que tenga el individuo y la capacidad para comprender o reconocer las emociones podrá entablar relaciones comunicativas exitosas. Esta categoría incluye:

La habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconoce en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado de ánimo y las futuras consecuencias de nuestras emociones... Supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales... [lo que da] lugar a las conocidas emociones secundarias... incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas... [Y] Contiene la destreza para

reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros. (Fernández y Extremera, 2005, p. 70).

Por lo cual, su importancia es determinante para el desarrollo tanto emocional como personal, ya que su carácter previsorio, la capacidad para comprender a otros de manera particular permite entablar relaciones interpersonales, así como propiciar un equilibrio emocional, lo que ofrece un bienestar tanto personal como familiar. Lo esencial de conocer las emociones provee la capacidad de saber reconocerlas, además esto está ligado al control que puede ejercerse sobre ellas, ya que si se reconocen se pueden cambiar por voluntad a otras.

Dentro de las categorías, ésta se caracteriza por haber obtenido la mayor cantidad de respuestas relacionadas, ya que el comprender emocionalmente tanto a sus hijos como a sí mismos, es una de las actividades que realizan con gran frecuencia. El conocimiento y la comprensión de las emociones están presentes en cada una de las actitudes de los entrevistados, ya que son de gran utilidad dentro del seno familiar, pero como se ha visto, los padres requieren aprender a utilizarlas de manera eficaz para que puedan formar a sus hijos desde lo emocional al comprender cada uno de sus estados emocionales. En ésta parte, refirió:

“El Señor V. que trata de ser lo más ejemplar que puede para ellos, trata de ayudarlos en lo que puede, además de enseñarles que respeten, así como valores, entre otras cosas. Inclusive afirmó que cuando se portan bien sus hijos les dice frases como ‘ahora se portaron bien, vénganse, vámonos’ cuando se portan mal reciben un castigo: ‘Ahora no vamos a salir, no vamos a ir a ningún lado’. Su principal anhelo es estar juntos en su casa” (A. V., comunicación personal, 6 de diciembre del 2018).

“La Señora M. mencionó que le gusta escuchar a su hija sobre qué es lo que necesita, al mismo tiempo que intenta ayudarla a que haga las cosas. También le gusta escucharla y entenderla para que ambas puedan relacionarse de mejor manera.” (D. M., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

“La Señora R. indicó que ama mucho a su hija, le demuestro su cariño constantemente, pero a pesar de eso no es recíproca con ella porque su discapacidad no se lo permite, sin embargo al menos se percata que cuando su niña la ve se alegra, lo que quiere decir que

entonces la quiere. La Señora siempre le habla a su hija con nombres como “mi vida”, “mi amor”, “mi niña”, pero eso lo ha ido cambiando, ya que ha intentado ser un poco más fría, según ella, es una preparación para el tiempo en que ella ya no este para velar por su hija.” (J. R., comunicación personal, 20 de Mayo del 2019).

“El Señor B. aludió a que tiende a utilizar una forma tolerante, de ayuda, de apoyo, de asesoramiento en conceptos de la vida hacia sus hijas. Incluso menciona que tiene una relación comprensiva, amorosa, servicial y de soporte con ellas.” (P. B., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

En las respuestas que brindaron los padres de familia relucen algunos aspectos propios de ésta categoría, los cuales son discriminar las emociones tanto propias como las de los demás, la actividad anticipatoria como retrospectiva para conocer causas y consecuencias que tienen los estados emocionales al exteriorizarse, la capacidad para interpretar emociones a través del lenguaje no verbal y la clasificación satisfactoria de las emociones predominantes de aquellas personas que pertenecen al círculo inmediato. Cada uno de los aspectos anteriores, aunque son compartidos por todos los progenitores, en algunos es más evidente el manejo que poseen concretamente.

El primero de ellos, la actividad anticipatoria como retrospectiva, es propia del Señor A. V. y de la Señora J. R., ya que se nota su interés por formar ésta capacidad en sus hijos, solo que para distintos fines, mientras uno busca desarrollar el carácter previsor para evitar que comportamientos incorrectos, a través de emociones como la ira o la obtención inmediata de placer, conciban consecuencias que exijan una corrección, la otra mamá acondiciona a su hija para cuando ella ya no esté por medio de una preparación que involucra aprender a discriminar el estado emocional de los demás y al mismo tiempo entienda que, a pesar de exteriorizar su deseo para obtener algo de manera inmediata, no todos muestran inclinación a ayudar.

Por ello, la preparación en este rubro de la habilidad es primordial para estos papás, ya que no solo implica la capacidad de discriminar las emociones que les dominan en un momento dado a fin de evitar acciones que en un futuro les genere sentimientos de arrepentimiento, sino que también es una formación para la vida que les da elementos para desarrollar responsabilidad

de sus actos y así mismo se enfrenten de manera exitosa a las situaciones que surjan en su vida diaria.

Además de lo anterior, la respuesta que brindó la Señora J. R. especifica de manera indirecta su preocupación para cuando ella ya no este, esto se debe a la condición que posee su hija, ya que presenta discapacidad intelectual; ante esta situación ella ha demostrado emociones de “Amor” y “Devoción” para apoyarla en todo lo que pueda, sin embargo ante el temor de la muerte y la cuestión: “¿Qué será de mi hija?” es algo que le causa inquietud, por ello se ha visto comprometida no solo con brindarle expresiones afectivas, sino que ha optado por volverse “fría”, en otras palabras, usar otras emociones con el fin de revelarle de manera sencilla cómo pueden ser las personas de su alrededor cuando no tienen intenciones de apoyarla, esto se puede considerar loable, ya que está prevista su utilidad para un futuro lejano.

En cuanto a la respuesta de la Señora D. M. tiene relación con su capacidad para interpretar emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, ya que de acuerdo a lo que declaró, le es cotidiano sentarse a platicar con su hija para conocer sus necesidades, inquietudes y pensamientos, ya que esto le permite conocerla mejor, en términos emocionales le interesa conocer su estado emocional predominante, pues a partir de el toma decisiones que le ayudan a mejorar tanto su relación con ella como para formarla en diversos ámbitos. Aunque se ha resaltado el hecho de que platica con ella para conocerla, el lenguaje es solo una vía, dentro de los gestos faciales y movimientos corporales también se expresan emociones, en este caso, la Señora utiliza estos tres canales para acercarse a su hija y así comprenderla mejor.

Por otra parte, el Señor P. B. tiene facilidad para la clasificación satisfactoria de las emociones, ya que a través de ella, puede reconocer de qué manera debe conducirse al entablar una plática con sus hijas, de ésta manera comprende que las emociones como el “Amor”, “Simpatía” y “Confianza” favorecen los vínculos familiares.

A modo de síntesis, dentro de todas las respuestas se encontraron roles como el ser facilitador para satisfacer las necesidades de sus hijos, además de expresarse emocionalmente con amor y felicidad mediante conductas afectuosas; mientras que la comprensión de la tristeza, alegría, enojo, denota un claro desarrollo en esta habilidad. Asimismo, el comprender y reconocer las emociones tanto positivas como negativas por parte de los padres de familia hacia

sus hijos señala que poseen una preocupación por su desarrollo emocional, aunque este proceso no siempre les es recíproco de acuerdo a la respuesta de algunos de los padres, sin embargo lo hacen para apoyar el desarrollo emocional propio y de los demás miembros de la familia. Esto les brinda:

La posibilidad de ‘crecer junto a sus hijos como personas, compartir con ellos sus ilusiones, debilidades e inquietudes, descubrir quiénes son, qué sienten, qué quieren, qué esperan de la vida y qué pueden ofrecerle a ésta y a sus hijos.’ Igualmente, cuando es necesario la Educación Emocional brinda a los padres la oportunidad de invertir los hábitos emocionales negativos que heredaron y que los... [reproducen] y... [perpetúan] en la vida familiar. En definitiva, la Educación Emocional de los padres revierte en el bienestar propio y en el de sus hijos. (Vivas, 2003, p. 10)

Por lo tanto, los padres de familia se encuentran en una posición de aceptación y de reafirmamiento como promotores de una armonía emocional en la familia, lo que favorece su rol; además, la preocupación constante por conocer el estado emocional en sus hijos denota un claro compromiso por apoyarlos, ya que evitan que los menores entren en un estado de preocupación o tristeza, y si esto llegará a suceder, los padres buscan la mejor manera para cambiarles las emociones negativas por otras positivas, según ellos, esto lo hacen casi siempre que detectan algo “raro” en su comportamiento.

La última habilidad nombrada “Regulación Emocional”, se considera difícil de desarrollar, ya que los estados emocionales generalmente encierran la capacidad de razonamiento a un acto que es difícil erradicar, generalmente son la ira y el miedo. Al momento en que se comienza a utilizarla para responder de mejor manera a las situaciones cotidianas, mejores resultados genera en la toma de decisiones. Esta se entiende como: “la habilidad para regular las emociones propias y ajenas... [Modera] las emociones negativas e [intensifica] las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás....”. (Fernández y Extremera, 2005, p. 71).

Las respuestas de los padres relacionadas con esta categoría incluyen las preguntas sobre la reacción que muestran cuando un conflicto se presenta con sus hijos y la respectiva al concepto que la familia tiene sobre el entrevistado. Las declaraciones expresadas por ellos señala

un claro autoconcepto como reguladores de sí mismos, o de otros integrantes de su familia; ya que mencionaron algunos tener mayor control de sus emociones a pesar de la situación que se presente, lo que los convierte como apaciguadores.

“El Señor V. exclamó que su esposa no tiene trabajo, lo que le provoca estar irritable y ante cualquier desajuste termina por explotar, el refiere que termina por decirle que se tranquilice, que no éste de ese humor.” (A. V., comunicación personal, 6 de diciembre del 2018).

“La Señora R. menciona que su mamá le ha dicho no es buena mamá, ya que según ella descuida mucho a su hija, sin embargo ella afirma que esto no es así, lo que la lleva a catalogarse como una mamá ejemplar.” (J. R., comunicación personal, 20 de Mayo del 2019).

“El Señor B. mencionó que cuando platica con su hija y ésta se torna en discusión evalúa si es prudente decirle unas palabras, si es así se las dice, si no lo es termina por despedirse y se retira para evitar una confrontación mayor. Él refiere que antes si era muy agresivo, muy impositivo, muy mandón como le decían, pero ahora no, ya que ve cómo reacciona cada quien y al conocerlos trata de llevarlos a dialogar, darles preferencia para que se sientan a gusto.” (P. B., comunicación personal, 18 de Febrero del 2019).

En las respuestas que brindaron los entrevistados, tanto las que se recuperaron en esta categoría con en las anteriores, sobresalen datos concernientes a la regulación emocional tanto propia como ajena, lo que denota principios de utilización de ésta habilidad. En el caso concreto del Señor A. V. y del Señor P. B. tienen un control sobre sus emociones, hasta cierto punto satisfactorio, ya que el primero, a pesar de explotar por la ira que le causa ciertas situaciones, hace un esfuerzo por controlarse, incluso también trata de intervenir para calmar a su esposa, mientras que el segundo tiene facilidad para contener la “Tristeza”, “Coraje” y “Enojo” que pueden provocarse por discusiones dentro de la familia, en su momento el Señor B. llegó a afirmar que cuando se siente muy cargado de emociones como las anteriores, en lugar de descargarlas en frente de sus hijas, termina por asistir a la iglesia, donde busca consuelo a través del reemplazo de tales por “Esperanza”, “Gozo” y “Alivio”.

En contra parte la Señora D. M. tiene grandes dificultades para regular sus emociones, ya que actualmente si llega a sentir una intensidad mayor a la que está habituada termina por emitirla sin tener consideración de las consecuencias que éstas puedan traerle. La Señora J. R. se diferencia de los demás al tener mayor facilidad para reemplazar las emociones que considera dañinas, como lo menciona al referirse sobre la clasificación que su propia Madre le ha otorgado al decirle que no es buena mamá, esto le ha provocado dolor en el pasado, sin embargo ha aprendido a superarlo a través del dominar esas emociones para reemplazarlas por otras.

A modo de cierre, el enojo o la ira siguen presentes en algunos padres, así como la dificultad para controlar otras emociones, ya que generalmente tienden primero a expresarla por un corto periodo de tiempo para después dominarla. Sin embargo, a pesar de lo anterior, ellos se refirieron que aún deben de trabajar en esta habilidad para desarrollarla y aprovechar los beneficios que les provee la Inteligencia Emocional. De acuerdo a Sarto (2000):

Cada familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, en busca de una estabilidad y equilibrio entre todos los miembros que la componen... Los procesos que tienen lugar son interactivos de forma que cualquier suceso que ocurre en uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás... En muchas ocasiones, ante determinados hechos, se producen desadaptaciones. Una de ellas surge cuando nace un hijo con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. (pp. 1 y 2)

Por lo tanto, aunque existen diversos modelos de familia, al tomarse en consideración la familia de cada uno de los entrevistados, la utilización de esta habilidad les ayuda a desarrollar un bienestar, ya que su empleo en situaciones de su vida puede proveerles de elementos para disfrutarlos de mejor manera. Además, los padres ya muestran un dominio mayor sobre esta habilidad lo que confirma que pueden enseñarla a sus hijos, lo que mejora en gran medida el desempeño de los pequeños en su desarrollo emocional, familiar y social.

A partir de la interpretación tanto del cuestionario como de las entrevistas semi-estructuradas que se les aplicó a los padres de familia se observa que aún deben de perfeccionar su Inteligencia Emocional, ya que a pesar que en algunos casos tienen un dominio adecuado, sobre todo en las habilidades “Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud” y “Generar

y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento”, en otras se encuentran por debajo de lo esperado, lo que compromete seriamente su formación en el aspecto emocional.

Por un lado, se han recuperado datos importantes en el rubro de la Inteligencia Emocional de los padres de familia, pero como se explicó al principio de éste escrito, ésta solo es una parte de la Educación Emocional, lo que lleva a considerar que aún falta por identificar las características de éste tipo de educación, así como su posterior análisis por medio de las respuestas a los instrumentos antes señalados (cuestionario y entrevista semi-estructurada), ya que es necesario establecer las deficiencias que tengan en este rubro.

Para realizar la tarea anterior, se ha optado por retomar el modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b), ya que a través de las competencias y microcompetencias que utilizó para componerlo engloba de manera precisa los elementos que son esenciales identificar y analizar en ésta investigación. Sin embargo, debe de resaltarse que muchos de los elementos que a continuación se analizan anteriormente se han señalado como complemento a la interpretación a partir de las categorías formuladas desde el modelo de Mayer y Salovey (1990) en Inteligencia Emocional, en esta sección concretamente se especifica cómo está actualmente la Educación Emocional de los cuatro padres en este terreno.

Con el fin de facilitar tanto la identificación como su análisis, se ha optado por colocar tanto las competencias y microcompetencia en la Tabla 4. Posteriormente se utiliza la misma tabla, con algunas modificaciones para identificar tanto la microcompetencia como el nivel que poseen, esto a modo de rúbrica, por último, se procede a realizar un análisis que contempla su Educación Emocional a nivel global para finalizar con comentarios relativos a su enseñanza en los infantes. A continuación la Tabla 4:

Tabla 4

Concentrado del modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

Competencia	Microcompetencias
Conciencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de las propias emociones • Dar nombre a las emociones • Comprensión de las emociones de los demás • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión emocional apropiada • Regulación de emociones y sentimientos • Habilidades de afrontamiento • Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Automotivación • Autoeficacia emocional • Responsabilidad • Actitud positiva • Análisis crítico de normas sociales • Resiliencia
Competencia Social	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar las habilidades sociales básicas • Respeto por los demás • Practicar la comunicación receptiva • Practicar la comunicación expresiva • Compartir emociones • Comportamiento prosocial y cooperación • Asertividad • Prevención y solución de conflictos • Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Habilidades de Vida para el Bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Fijar objetivos adaptativos • Toma de decisiones • Buscar ayuda y recursos • Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida • Bienestar emocional • Fluir

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

Como se puede apreciar dentro de la Tabla 4, las secciones que componen al modelo de Bisquerra (2009^b) parten de cinco competencias: “Conciencia Emocional”, “Regulación Emocional”, “Autonomía Personal”, “Competencia Social” y “Habilidades de Vida para el Bienestar”. Cada una de ellas se compone de cuatro a nueve microcompetencias que unidas le dan sentido a la competencia. Las dos primeras tienen relación directa con el modelo de Mayer y Salovey (1990) debido a que sus habilidades fueron retomadas para construir éste apartado, lo más destacable del modelo es su peculiar énfasis en la parte emocional del sujeto junto con la parte personal-social que compone sus últimas tres competencias.

Aunque la competencia de “Autonomía Personal”, “Competencia Social” y “Habilidades de Vida para el Bienestar” se encuentran en otra categoría, ambas tienen gran protagonismo en la dirección que el ser humano utiliza para entablar relaciones intra e interpersonales, así como también intra e intergrupales, por ello es que el modelo se cataloga como uno de los más representativos y completos dentro de la Educación Emocional, ya que además de tomar ambas secciones que son vitales para la sana convivencia y la autogestión, se involucra en la formación personal y social.

Según Bisquerra (2009^b) la creación de las habilidades emocionales son esenciales para auto-dirigirse en la sociedad, sin embargo éstas también dependen de otros procesos mentales superiores que se potencializan de manera recíproca, siempre y cuando, tenga un desarrollo que vaya a la par. De esta manera lo cognitivo, lo emocional y social se correlacionan en la práctica real, por otra parte cuando una de las áreas domina sobre la otra puede provocar desfases en el desarrollo psicosocial del individuo, lo que le provee mayor ventaja al usar uno de los tres en un contexto determinado, anteriormente el sobreponer lo cognitivo ante las otras dos era símbolo de éxito, sin embargo, en la actualidad esto ya no es así.

Como lo estableció Goleman (2010) hoy en día hablar de éxito laboral, entablar relaciones sociales sanas y los beneficios de la autogestión parten del balance entre lo emocional, la cognición y lo social, a partir de esa idea fue posible que se elaboró el Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b). Tras explicar brevemente el carácter de este modelo se ha decidido colocar a continuación las rúbricas, la Tabla 5 corresponde al Señor A. V., la Tabla 6 a la Señora D. M., la Tabla 7 a la Señora J. R. y la Tabla 8 al Señor P. B.. Ante esto último se aclara que tras colocar una rúbrica se explica su contenido en seguida.

Tabla 5

Rúbrica del Señor A. V.

Competencia	Microcompetencias	Bajo	Medio	Alto
Conciencia Emocional	• Toma de conciencia de las propias emociones			X
	• Dar nombre a las emociones		X	
	• Comprensión de las emociones de los demás			X
	• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento		X	
Regulación Emocional	• Expresión emocional apropiada			X
	• Regulación de emociones y sentimientos		X	
	• Habilidades de afrontamiento		X	
	• Competencia para autogenerar emociones positivas			X
Autonomía Personal	• Autoestima		X	
	• Automotivación			X
	• Autoeficacia emocional		X	
	• Responsabilidad		X	
	• Actitud positiva		X	
	• Análisis crítico de normas sociales	X		
	• Resiliencia			X
Competencia Social	• Dominar las habilidades sociales básicas		X	
	• Respeto por los demás			X
	• Practicar la comunicación receptiva		X	
	• Practicar la comunicación expresiva		X	
	• Compartir emociones			X
	• Comportamiento prosocial y cooperación		X	
	• Asertividad		X	
	• Prevención y solución de conflictos		X	
	• Capacidad para gestionar situaciones emocionales			X
Habilidades de Vida para el Bienestar	• Fijar objetivos adaptativos		X	
	• Toma de decisiones		X	
	• Buscar ayuda y recursos			X
	• Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida		X	
	• Bienestar emocional		X	
	• Fluir		X	

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

Antes de comenzar el análisis debe de precisarse que está dividido en cinco partes que toman como referencia las competencias centrales del modelo de Bisquerra (2009^b), aquí se consideran las respuestas que ofrecieron los padres de familia en el cuestionario y la entrevista semi-estructura. Un punto a considerar es que los estándares que sirvieron para clasificar el uso que tienen de las microcompetencias fue a partir de sus declaraciones y las observaciones que se realizaron en su momento (antes, durante y después de la aplicación de los instrumentos), ya que los aspectos de los que habla la Educación Emocional solamente son visibles tras compartir y apreciar momentos en tiempo y espacio.

Dentro de la primera competencia, “Conciencia Emocional”, el Señor V. muestra signos que catalogan a la mayoría de las microcompetencias en un manejo medio, ya que hay emociones que todavía no puede nombrar con exactitud, mientras que la “Toma de conciencia de las propias emociones” y la “Comprensión emocional de los demás” están clasificadas en un nivel alto debido a sus demostraciones de aceptación y tolerancia ante situaciones familiares, personales y laborales, entre las cuales destacan el apoyo familiar que brinda cuando detecta estados emocionales dominados por la tristeza o el enojo, ya sea en sus hijos o en su esposa, de esta manera actúa como una persona que comprende las emociones de los demás, les ayuda a superarlas y les da facilidades para que las reemplacen por otras, tales como la felicidad, la alegría, entre otras.

En la segunda competencia, “Regulación Emocional”, destacan la “Expresión emocional apropiada” y la “Competencia para autogenerar emociones positivas”, éstas fueron observadas y constatadas en más de una ocasión a partir de sus interacciones con su hijo y otros padres de familia dentro del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP). Incluso, dentro de la entrevista, declaró que tiene destreza en su manejo, ya que cotidianamente las emplea en los contextos donde se desenvuelve, sobre todo en el hogar cuando trata situaciones adversas económico-familiares, lo que le ha permitido desarrollarlas a un nivel alto.

La “Competencia Social” es la que ocupa un lugar privilegiado dentro de su Educación Emocional al tener la mayor cantidad de microcompetencias perfeccionadas, las cuales son: “Respeto por los demás”, “Compartir emociones” y “Capacidad para gestionar situaciones emocionales”, éstas empatan con sus declaraciones en las categorías anteriores de “Comprensión y conocimiento de las emociones” y “Regulación emocional” donde especifica que enseña a sus

hijos a respetar a los demás, asume continuamente el papel de pacificador en las situaciones familiares que se caracterizan por estar dominadas por la ira, además de ser un pilar en el apoyo emocional de sus hijos y esposa; de ésta manera, se confirman tanto sus declaraciones a partir de sus declaraciones (autoconcepto) como por las observaciones realizadas en su momento. Sin embargo, el “Análisis crítico de normas sociales” es una de las que están en un nivel bajo, ya que cuando se le preguntó sobre este tema mostró desconocimiento sobre su uso, además de que nunca se había planteado ponerlas en duda.

Por último, en cuanto a la competencia de “Habilidades de Vida para el Bienestar”, concretamente en la “Toma de decisiones” tiene un alto nivel de manejo, ya que de acuerdo a lo que refiere, tiene una gran capacidad para prever cada escenario posible al tomar una decisión que puede cambiar su estilo de vida, lo que indica que es precavido, además de que tiende a no perjudicar a terceros. Ésta microcompetencia tiene gran valor en la Educación Emocional de los hijos debido a que desarrolla otras ligadas a la “Competencia Social” que brinda apoyo en la creación de relaciones interpersonales sanas. Por lo tanto, al tenerla en tal nivel, el Señor V. puede transmitirla de manera directa a sus hijos para formarlos en un nivel alto de autonomía personal, además de ofrecerles una vía de previsión que puede librarlos de tomar decisiones erradas.

De manera particular, a pesar de estar en nivel medio en el dominio de las competencias, el Señor V. tiene elementos importantes que pueden ser enseñados de manera satisfactoria a sus hijos, lo que está dentro de lo esperado, ya que tiene facilidad para demostrar emociones, clasificarlas, comprenderlas y cambiarlas, además que posee la capacidad de enseñar también la parte social-cognitiva dentro de ellos. En concreto, aunque ha hecho un buen trabajo a partir de sus habilidades y competencias emocionales dentro de su vida personal, personal y laboral, puede perfeccionar tanto su Educación Emocional como la de su familia a un nivel más alto, lo que terminaría por catalogar cada una de las microcompetencias en un domino preponderante, sin embargo para poderlo lograr es necesario proveerle, tanto a él como a su esposa, una introducción, profundización y evaluación en términos de ésta temática para lograr lo anterior, de ésta manera se da por finalizado el análisis del perfil emocional del Señor V..

A continuación se da inicio con el de la Señora D. M. al mostrar su rúbrica en la Tabla 6.

Tabla 6

Rúbrica de la Señora D. M.

Competencia	Microcompetencias	Bajo	Medio	Alto
Conciencia Emocional	• Toma de conciencia de las propias emociones		X	
	• Dar nombre a las emociones			X
	• Comprensión de las emociones de los demás			X
	• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento		X	
Regulación Emocional	• Expresión emocional apropiada		X	
	• Regulación de emociones y sentimientos	X		
	• Habilidades de afrontamiento		X	
	• Competencia para autogenerar emociones positivas	X		
Autonomía Personal	• Autoestima		X	
	• Automotivación	X		
	• Autoeficacia emocional		X	
	• Responsabilidad		X	
	• Actitud positiva	X		
	• Análisis crítico de normas sociales	X		
	• Resiliencia		X	
Competencia Social	• Dominar las habilidades sociales básicas		X	
	• Respeto por los demás		X	
	• Practicar la comunicación receptiva			X
	• Practicar la comunicación expresiva	X		
	• Compartir emociones		X	
	• Comportamiento prosocial y cooperación	X		
	• Asertividad			X
	• Prevención y solución de conflictos			X
• Capacidad para gestionar situaciones emocionales	X			
Habilidades de Vida para el Bienestar	• Fijar objetivos adaptativos		X	
	• Toma de decisiones			X
	• Buscar ayuda y recursos		X	
	• Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida	X		
	• Bienestar emocional	X		
	• Fluir	X		

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

Como puede apreciarse, el perfil de la Señora D. M. señala deficiencias significativas en la mayoría de las competencias emocionales antes referidas en la Tabla 6, sin embargo, al igual que en el caso anterior, éstas se analizan de cerca para conocerlas a profundidad. La primera a analizar, "Conciencia Emocional", a diferencia de las demás, muestra rasgos que la catalogan un nivel medio-alto, ya que de acuerdo a lo que refiere sobre su utilización en diversos escenarios ha demostrado que tiene un nivel muy favorable al "Dar nombre a las emociones", sobre todo aquellas que tienen que ver con la tristeza, y a la "Comprensión de las emociones de los demás", ya que al momento de entablar pláticas para tratar problemáticas cotidianas que surgen con su hija suele ser lo más comprensiva que puede para encontrar soluciones que le ayuden a superarla.

En la siguiente competencia, "Regulación Emocional", como anteriormente ya se había visto en la interpretación a partir de su testimonio, tiene deficiencias en ésta área, específicamente dentro de la "Regulación de emociones y sentimientos" y "Competencia para autogenerar emociones positivas", esto se constató en repetidas ocasiones cuando mencionó que emociones negativas, tales como la tristeza, terminan por dominar su estado emocional, una vez sucede lo anterior llega a tal grado que le es difícil salir de éste, lo que le complica utilizar otras emociones, aunque ella misma refirió saber que esto no le es "sano" ni a ella ni a las personas de su alrededor no sabe cómo poder controlarse. Sin embargo, en cuanto a la "Expresión emocional apropiada" y "Habilidades de afrontamiento" están en un nivel más alto que las anteriores, ya que ella puede expresar las emociones de felicidad o amor de manera idónea, de igual manera, reconoce algunas habilidades de afrontamiento, pero no sabe cómo utilizarlas satisfactoriamente.

La "Autonomía Personal" presenta un nivel bajo-medio, en ésta sobresalen las microcompetencias de "Automotivación", "Actitud positiva" y "Análisis crítico de normas sociales" al verse poco desarrolladas en el perfil de Educación Emocional de la Señora D. M., ya que tiene ciertos problemas para desarrollar por cuenta propia motivación frente a situaciones que la superan, mientras que la actitud que predomine en su estado de ánimo le es dependiente de la situación en la que se encuentre, en otras palabras, si sus circunstancias son adversas le cuesta trabajo mantenerse positiva, lo que le lleva a entristecerse fácilmente, por otra parte, al igual que en el caso anterior el analizar críticamente las normas sociales no lo ejerce al no conocerlo, por lo que no puede hacerlo, de acuerdo a lo que ella refiere. En cuanto a la "Autoestima", "Autoeficacia emocional", "Responsabilidad" y "Resiliencia" se encuentran en un estado de

desarrollo superior a las anteriores, esto debido a varios factores, pero dentro de estos destacan la autoestima que tiene la Señora al verse como una madre que cuida de su hija, lo que tiene relación con el nivel de autoeficacia en cuanto a emociones como el amor y la felicidad, la responsabilidad de su autocuidado y el de su hija, además de la habilidad para poder platicar con los diferentes miembros de su familia de una manera que facilita la comunicación.

La "Competencia Social", es una de las competencias que tiene un desarrollo pronunciado en ciertas microcompetencias, las cuales son "Practicar la comunicación receptiva", la "Asertividad" y "Prevención y solución de conflictos", ya que éstas las utiliza de manera frecuente en su hogar al intervenir en repetidas ocasiones con su hija para evitar conflictos, evitar correcciones de conducta drásticas, entre otras, incluso ella se refiere a sí misma como una persona que "se le facilita escuchar a los demás", lo que le contribuye a pensar las posibles consecuencias de ciertas acciones que pueda emplear.

Por otro lado "Practicar la comunicación expresiva", "Comportamiento prosocial y cooperación" y "Capacidad para gestionar situaciones emocionales" tienen un nivel bajo de perfeccionamiento debido en gran manera a la personalidad introvertida de la Señora, sin embargo también le es contraproducente al no utilizarlas fuera de su círculo familiar, ya que de acuerdo a sus declaraciones y a lo observado, posee cierto control sobre éstas, pero le cuesta utilizarlas en otros contextos.

En cuanto a las "Habilidades de Vida para el Bienestar" presentó un dominio acentuado en "Toma de decisiones". En cambio, "Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida", "Bienestar emocional" y "Fluir" son las que tienen menos desarrollo, lo que se entiende a partir de lo analizado con anterioridad. Para cerrar el análisis de la Señora D. M. se rescatan aspectos que son de amplio beneficio para la Educación Emocional de sus hijos, tales como la "Prevención y Solución de conflictos" relacionada con la "Toma de decisiones", sin embargo al tener carencias fundamentales en diversas microcompetencias muestran una urgencia por solventarlas, a diferencia del caso anterior, es preciso profundizar en el conocimiento de las competencias, además de afianzar su utilización y perfeccionamiento.

A continuación se da inicio al análisis de la Señora J. R. a partir de la Tabla 7.

Tabla 7

Rúbrica de la Señora J. R.

Competencia	Microcompetencias	Bajo	Medio	Alto
Conciencia Emocional	• Toma de conciencia de las propias emociones			X
	• Dar nombre a las emociones			X
Regulación Emocional	• Comprensión de las emociones de los demás		X	
	• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento		X	
	• Expresión emocional apropiada	X		
	• Regulación de emociones y sentimientos		X	
Autonomía Personal	• Habilidades de afrontamiento			X
	• Competencia para autogenerar emociones positivas		X	
	• Autoestima		X	
	• Automotivación			X
	• Autoeficacia emocional			X
	• Responsabilidad		X	
	• Actitud positiva			X
Competencia Social	• Análisis crítico de normas sociales	X		
	• Resiliencia		X	
	• Dominar las habilidades sociales básicas			X
	• Respeto por los demás			X
	• Practicar la comunicación receptiva			X
	• Practicar la comunicación expresiva			X
	• Compartir emociones		X	
	• Comportamiento prosocial y cooperación			X
Habilidades de Vida para el Bienestar	• Asertividad			X
	• Prevención y solución de conflictos		X	
	• Capacidad para gestionar situaciones emocionales		X	
	• Fijar objetivos adaptativos		X	
	• Toma de decisiones			X
	• Buscar ayuda y recursos		X	
Habilidades de Vida para el Bienestar	• Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida		X	
	• Bienestar emocional		X	
	• Fluir			X

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

A diferencia de los dos casos anteriores, a partir de la Tabla 7, puede observarse que la Señora J. R. posee un nivel mayor de dominio en diversas microcompetencias, ya que de acuerdo a lo observado y por medio de las declaraciones realizadas por ella durante la entrevista, se encontraron elementos que la ubican en un nivel alto de desarrollo de su Educación Emocional, a continuación se muestra el análisis a partir de las competencias.

Para comenzar, la “Conciencia Emocional” de la Señora presenta un nivel alto en la “Toma de conciencia de las propias emociones” y en “Dar nombre a las emociones”, ya que de acuerdo a lo que ella especificó tiene facilidad para detectar que emoción predomina en su estado de ánimo, además de que le es sencillo nombrarla y clasificarla, esto último en función de la situación. Por otra parte, la “Comprensión de las emociones de los demás” es un asunto que hasta la fecha le cuesta “un poco de trabajo”, ya que habitualmente puede comprender a los demás emocionalmente, sin embargo le falta perfeccionarla, en una situación similar se encuentra “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”, pues hasta la fecha prioriza alguno de ellos sobre otro, lo que para ella es errado, ya que en su ideal éstos deben presentarse de manera recíproca para lograr un equilibrio.

La siguiente competencia, "Regulación Emocional", dentro del perfil de la Señora las “Habilidades de afrontamiento” están ampliamente desarrolladas, ya que en diversas ocasiones se le ha observado aplicar con destreza estrategias para persuadir a su hija a trabajar dentro de las actividades del PAP cuando ella no lo desea, seguidamente en la entrevista habló profundamente de este punto al referirse que sin importar que tan grande sea la problemática que enfrente ella se sobrepone al incluir una estrategia que le garantice el éxito, sin embargo mencionó que cuando esto no llega a suceder tiene ciertas dificultades en la “Regulación de emociones y sentimientos” y en las “Competencias para autogenerar emociones positivas”, ya que cuando la ira o la tristeza la dominan al no alcanzar sus objetivos se siente frustrada, lo que le complica una “Expresión emocional apropiada”. Cuando le pasa esto, expresó que tiene que detenerse completamente para retomar el control.

En cuanto a la "Autonomía Personal" como competencia tiene varias microcompetencias en un nivel de desarrollo óptimo, entre las que se encuentran “Automotivación”, “Autoeficacia emocional” y “Actitud positiva”, las que sin duda son reflejadas por ella en diversos contextos, dentro del PAP no es la acepción, ya que casi siempre se muestra con una actitud positiva que

demarca una gran automotivación, además de emitir una estabilidad emocional dominada por la alegría y el amor. Por otra parte, su “Autoestima” está un nivel debajo de lo esperado, ya que a pesar de mostrarse fuerte y decidida para lograr sus metas, ella no se siente conforme de lo que ha conseguido, esto le afecta al sentirse incompleta, seguidamente su nivel de “Responsabilidad” y “Resiliencia” aún no los siente completamente realizados, ya que percibe que precisa mejorarlos, todo lo anterior a partir de lo que percibe desde su autoconcepto. Al igual que los casos anteriores, el “Análisis crítico de normas sociales” no es un tema que frecuente, ya que solo lo ha escuchado un par de veces con anterioridad, lo que la lleva a tener un bajo nivel.

La "Competencia Social" es la que mejor desarrollada tiene la Señora J. R., exactamente en “Dominar las habilidades sociales básicas”, “Respeto por los demás”, “Practicar la comunicación receptiva”, “Practicar la comunicación expresiva”, “Comportamiento prosocial y cooperación” y “Asertividad”, éste dominio que presenta es por la frecuencia con que las utiliza debido al trabajo que desempeña, además de las situaciones familiares que le exigen emplearlas, lo que la han convertido en una persona con alta competencia social, sin embargo, hay ciertas microcompetencias que requieren aumentar su nivel, tales como “Compartir emociones”, “Prevención y solución de conflictos” y “Capacidad para gestionar situaciones emocionales”, lo que recalca que aún necesita mejorar en la temática de lo emocional dentro de los diferentes contextos.

Para finalizar, las "Habilidades de Vida para el Bienestar", mayoritariamente precisan ser afinadas, ya que se encuentran en un término medio de dominio, aunque preferentemente deben de llegar al siguiente nivel debido a que son esenciales para completar las competencias anteriores. La Señora J. R. tiene desarrolladas de manera óptima la “Toma de decisiones” y el “Fluir”, pero el “Fijar objetivos adaptativos”, “Buscar ayuda y recursos”, “Ciudadanía activa, participante, crítica responsable y comprometida” y “Bienestar emocional” aun requieren mejorar. A partir de lo anterior se resalta el hecho que la Señora ha descifrado cómo administrarle una Educación Emocional a su hija al considerar las barreras que presenta la discapacidad intelectual, aunque ella posee elementos esenciales para proveer una Educación Emocional satisfactoria, se resalta el hecho que aún puede mejorarla a partir de conocimiento más profundo en ésta temática. Con esto se da por finalizado el análisis de la Señora J. R., para dar inicio al del Señor P. B. a partir de la Tabla 8.

Tabla 8

Rúbrica del Señor P. B.

Competencia	Microcompetencias	Bajo	Medio	Alto
Conciencia Emocional	• Toma de conciencia de las propias emociones			X
	• Dar nombre a las emociones			X
Regulación Emocional	• Comprensión de las emociones de los demás		X	
	• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento		X	
	• Expresión emocional apropiada	X		
	• Regulación de emociones y sentimientos		X	
Autonomía Personal	• Habilidades de afrontamiento		X	
	• Competencia para autogenerar emociones positivas		X	
	• Autoestima		X	
	• Automotivación		X	
	• Autoeficacia emocional	X		
	• Responsabilidad		X	
	• Actitud positiva		X	
Competencia Social	• Análisis crítico de normas sociales			X
	• Resiliencia		X	
	• Dominar las habilidades sociales básicas			X
	• Respeto por los demás			X
	• Practicar la comunicación receptiva			X
	• Practicar la comunicación expresiva			X
	• Compartir emociones		X	
	• Comportamiento prosocial y cooperación			X
	• Asertividad		X	
• Prevención y solución de conflictos			X	
Habilidades de Vida para el Bienestar	• Capacidad para gestionar situaciones emocionales		X	
	• Fijar objetivos adaptativos			X
	• Toma de decisiones		X	
	• Buscar ayuda y recursos		X	
	• Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida		X	
	• Bienestar emocional	X		
	• Fluir		X	

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b)

Dentro de la Tabla 8 concerniente al Señor P. B. reluce el nivel de dominio que posee en las diferentes competencias, de acuerdo a lo observado dentro de “Conciencia Emocional”, la “Toma de conciencia de las emociones” y “Dar nombre a las emociones” son las que mejor perfeccionamiento han tenido, esto a partir de algunos ejemplos que brindó mediante la entrevista, uno de ellos relata que ante cualquier situación en que se encuentre termina por detenerse para mirar dentro de sí y discriminar que emoción es la que le domina en ese momento. Aunque tienen un nivel superior en el uso de las microcompetencias anteriores, la “Comprensión de las emociones de los demás” y “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento” aún se encuentran en un nivel medio, esto de acuerdo a lo especificado por el entrevistado al referirse que aún trabaja en ellas para perfeccionarlas.

En la "Regulación Emocional" el Señor tiene un desarrollo medio en la mayoría de las microcompetencias, esto tiene que ver con la situación familiar actual donde no tiene oportunidades constantes de ejercer de manera satisfactoria las “Habilidades de afrontamiento”, ya que él reside en una vivienda aparte, además ésta situación le trae problemas en la “Regulación de emociones y sentimientos”, así como en la “Competencia para autogenerar emociones positivas”, ya que al estar lejos de su familia se siente incompleto. Las circunstancias que enfrenta no solo están reducidas a su entorno familiar, ya que su autoconcepto también se encuentra en un nivel que, para él, no es el mejor, esto debido a que no ha cumplido los objetivos que había fijado para su vida, lo que da por resultado que su “Autoeficacia emocional” se encuentre en un nivel bajo.

La "Autonomía Personal" del Señor B. tiene perfeccionada una microcompetencia en un nivel superior que los demás participantes apenas conocen, ésta es “Análisis crítico de normas sociales”, de acuerdo a sus declaraciones él realiza ejercicios de crítica reflexiva sobre asuntos concernientes a la sociedad, esto parte de diversas lecturas filosóficas y sociológicas que ha realizado a través de los años. Aquellas que están en un nivel medio se encuentran “Autoestima”, “Automotivación”, “Actitud positiva”, “Responsabilidad” y “Resiliencia” debido a diversas razones que él mismo declara, entre las cuales están la no realización de ciertas metas personales, su edad como un factor en contra para superarse a sí mismo, esto le ha generado sentimientos que no le posibilitan tener una actitud positiva constante y una baja “Autoeficacia emocional”.

En contra parte a lo anterior, la competencia "Competencia Social" tiene un nivel de perfección alto, ya que a través de la entrevista se constató que posee gran control en "Dominar las habilidades sociales básicas", "Respeto por los demás", "Practicar la comunicación receptiva", "Practicar la comunicación expresiva", "Comportamiento prosocial y cooperación" y en la "Prevención y solución de conflictos", éstas microcompetencias se han afinado a tal nivel a través de su personalidad que le favorecen para poderse involucrar con personas de su medio, esto se ha visto reflejado en diversas ocasiones dentro del Programa de Atención Psicopedagógica (PAP), generalmente en actividades donde se requiera que los padres de familia interactúen.

Dentro de ésta competencia, de acuerdo a lo observado y declarado por el mismo Señor B., aún tiene que mejorar algunas de las microcompetencias, entre las que se encuentran "Compartir emociones", pues este ejercicio solo lo hace con el Padre de su iglesia, la "Asertividad" para afianzar las relaciones interpersonales, además de optimizar la dinámica familiar actual y la "Capacidad para gestionar situaciones emocionales", ya que a pesar que reconoce sus emociones de manera satisfactoria aún le genera cierto problema mediar circunstancias que se caractericen por tener una carga emocional superior, un ejemplo de esto es cuando se presenta un problema con alguna de sus hijas, en lugar de tratar de calmar las cosas termina por alejarse, lo que habitualmente provoca problemas tanto personales como familiares.

Las "Habilidades de Vida para el Bienestar" se han clasificado en su mayoría en un nivel medio de manejo, entre las cuales están "Toma de decisiones", "Buscar ayuda y recursos" y "Ciudadanía activa, participante, crítica, responsable y comprometida", se decidió colocarles esta asignación debido a las declaraciones del Señor B. de acuerdo a los ejemplos que brindó al momento de la entrevista, aunque dentro de ellos recupera aspectos fuertes en la primera y tercer microcompetencia, como tener especial cuidado en seleccionar una opción que puede traer consecuencias negativas para él y los demás, además de presentar una preocupación constante por problemas sociales, no alcanza el nivel alto porque no las presenta cotidianamente de manera acertada, de acuerdo a su propia concepción, esto le provoca que su "Bienestar emocional" no sea estable. En cambio tiene un alto nivel en el manejo de "Fijar objetivos adaptativos", sin embargo le cuesta trabajo realizarlos.

Con lo anterior y a manera de cierre, el Señor P. B. tiene microcompetencias fuertes dentro de las competencias “Conciencia Emocional” y “Competencia Social”, las cuales le han brindado elementos que le permiten ofrecer una Educación Emocional a sus hijas que involucra saberes que le permiten conocer sus emociones y desempeñarse dentro de la sociedad de manera satisfactoria, sin embargo al tener carencias dentro de las otras tres competencias, sobre todo en “Regulación Emocional”, es lo que ha provocado que la relación familiar se haya deteriorado a tal grado que ha habido separación de los miembros. Por otra parte, de acuerdo a las especificaciones que expresó durante la entrevista, sus hijas han sabido desempeñarse durante su vida al tener una carrera profesional que les permite desempeñarse de manera satisfactoria, la mayor de ellas reconoce la labor de su Papá en la educación que le ofreció, pero otra de ellas no lo piensa así, ya que generalmente lo enfrenta en cada ocasión que le es posible.

En cuanto a su hija que tiene discapacidad intelectual le ha suministrado una educación similar a la de sus hermanas, de igual ella presenta un carácter dominado por la felicidad y alegría, generalmente se desempeña de manera satisfactoria dentro de las atenciones que recibe dentro del PAP, pero cuando se ha presentado una situación con gran carga emocional el Señor no puede encontrar una solución inmediata, lo que agrava la situación. Con ello reluce el hecho que hace falta por perfeccionar la Educación Emocional que el Señor P. B. ofrece a sus hijas, por lo cual al igual que en el caso de los padres anteriores, también requiere perfeccionar este tipo de educación dentro de su familia para mejorar la dinámica tanto interna como externa, así como en el ámbito personal y laboral.

Tras haber analizado cada una de las rúbricas e interpretado los resultados de las entrevistas, se encuentra un punto en común que señala la urgencia por planear, proporcionar y perfeccionar la Educación Emocional en los padres de familia, tanto en aquellos que tienen hijos con discapacidad intelectual como en aquellos que no a fin de suplir las diferencias carencias que ellos presentan, esto a partir de utilizar a la Inteligencia Emocional de los padres de familia como punto de partida para después afinar las competencias pertinentes de la Educación Emocional. Esto último para desarrollar una de las partes más importantes dentro de la Educación Integral, la cual está ubicada dentro de lo afectivo en la familia a fin de proporcionar los elementos necesarios para un desenvolvimiento pertinente en cada una de las situaciones cotidianas.

Conclusiones

Para finalizar la presente investigación se optó por organizar en este apartado un compendio de las conclusiones obtenidas que fueron elaboradas a partir del término de cada una de las fases anteriores, en resumen, desde la consolidación del marco teórico, la implementación de los diferentes instrumentos de recolección de datos, hasta la interpretación y análisis de resultados. Está dividido en cinco secciones donde se tratan “la relación Pedagogía – Educación Emocional”, “Educación Emocional – Educación Integral”, “Modelo – Función”, “Población y su Inteligencia Emocional”, “el papel del Pedagogo como promotor de uso inteligente de las emociones”, así como también algunas “Consideraciones personales”. Cada uno de los puntos se describen de acuerdo al orden previamente establecido.

El primero de ellos, “Pedagogía – Educación Emocional”, alude a la relación que se establece desde sus propósitos de estudiar, desarrollar e implementar una Formación y Educación en el sujeto, la cual se involucra por conocer una de las temáticas más humanas que pueden existir, la de corte emocional, aunque en específico tratan de manera distinta estos conceptos, con su respectiva prioridad en investigación, su objetivo es similar al “Acuñar una imagen en el Alma” como lo especifica Sánchez (2002), ambas buscan mediante diversos elementos configurar un ideal de hombre a formar, sin embargo, la Pedagogía está en una categoría superior, ya que se puede incluir a la Educación Emocional como parte de ella al considerar los dos conceptos centrales mencionados con anterioridad.

La Educación Emocional, como parte de la Pedagogía, es esencial al hablar del concepto de Formación, ya que si se entiende que las emociones son una parte crucial del ser humano, se denota el carácter formativo y educativo que tienen las emociones y sentimientos, lo que da partida a no limitarse a lo racional, sino a considerar que ambas funcionan paralelamente tanto en la parte emocional como intelectual, continuamente éstas se regulan cuando existe un precedente de carácter social, esto se puede apreciar con el simple hecho de interactuar para conocer el medio que rodea a un individuo, desde ese momento, se expresan emociones que exaltan la curiosidad, el deseo por aprender para sentir satisfacción, lo que conlleva a buscar más, he ahí la importancia de aprovechar ésta vía para proveer gusto por el aprendizaje.

Ésta idea de vinculación de la Educación Emocional a partir de la Pedagogía resalta dos tipos de educación, como en su momento se especificó, la educación del afecto y la educación afectiva. Aunque participan casi de manera simultánea en cualquier contexto dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación del afecto es propiamente la Educación Emocional, ya que no solo se pone cierta carga afectiva-emocional al interrelacionarse cuando se llevan a cabo tales procesos, sino que estos (emociones y sentimientos) pueden educarse en función de las necesidades sociales y personales. Por lo tanto, tal como muchos pedagogos a lo largo de la historia lo señalaron, es posible enseñar con Afecto, además de que se puede educar propiamente la dimensión afectiva – emocional de los estudiantes, ya sea por medio del ejemplo del profesor o por otros medios.

La Pedagogía tiene un compromiso inmanente con la Educación Emocional, la parte afectiva del ser humano debe ser cultivada para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje; los protagonistas de estos procesos, tanto el profesor como el estudiante, obtienen gratificaciones al ser coparticipes, desde el placer que recibe el primero al impartir una clase y ser un guía, así como los segundos obtienen satisfacción al conocer el mundo que les rodea, lo que desemboca en aprehender el gusto por formarse. Sin duda la Pedagogía tiene el derecho para tratar emociones y utilizarlas en procesos que se llevan a cabo tanto dentro como fuera de un aula de clases, ya que si se interesa por Formar a los seres humanos del futuro deben contemplarse, conocerse y usarse, pues de esta manera no solo contribuyen a conocer el mundo exterior, sino también el interior a partir del “Conócete a ti mismo”.

Aunque actualmente se habla sobre el auge de la Psicología al estudiar a las emociones en los últimos años desde distintas concepciones, así como para distintos fines, la Pedagogía debería seguir el ejemplo de esta ciencia al comprometerse más con ésta temática, ya que si se considera la carga epistemológica y filosófica que le dan sustento, se encuentra que la razón no es solo lo que impulsa al ser humano, las pasiones, las emociones y los sentimientos han sido considerados como un motor equiparable a la razón que estimula al ser humano, por mucho tiempo se intentó separarlas, pero hoy en día se ha visto que esto no es benéfico, su uso en conjunto es lo que le da identidad y valor al individuo, pues ambas están presentes en cada una de las acciones que emprende éste, tanto cotidianas como extraordinarias.

Las ideas anteriores llevan al siguiente rubro, “Educación Emocional – Educación Integral”, por supuesto éstas comparten rasgos similares con la Pedagogía propiamente desde el Formar y Educar hasta la manera en que lo hacen a partir de habilidades, destrezas, competencias, entre otras. Como se vio al comienzo de este escrito, los objetivos que comparten están encaminados a perfeccionar la Educación del siglo XXI, concretamente buscan desarrollar cada una de las dimensiones del individuo (Emocional, Afectiva, Intelectual, entre otras). Por otro lado, no solo comparten características y objetivos, sino también una visión humanística-emocional ante los retos que enfrenta la sociedad, lo que brinda una alternativa de índole colectiva-personal que desea solucionar problemas, resolverlos, así como anticiparlos y prevenirlos, tales como la deserción escolar.

De manera específica esto es posible y factible a través de *diferentes competencias para la vida* que tienen como propósito ofrecer un cúmulo de elementos que auxilien y faciliten la supervivencia del ser humano, al revisar cada una de las dimensiones que lo caracterizan se ha encontrado que las de índole emocional tienen una trascendencia en el actuar del individuo, fue a partir de esa consideración que lo emocional comienza a tener un valor incalculable debido a su importancia en la dirección que de manera cotidiana eligen los individuos, ya que las decisiones que toman a cada instante están reguladas por su estado emocional, el cual puede condicionar la efectividad del pensamiento, por ello se llegó a la conclusión de que las competencias emocionales tienen un alcance mayor del que se les atribuía en la antigüedad, lo que les asigna un lugar significativo en las competencias que deben ser enseñadas.

Las competencias emocionales y los pilares fundamentales del Informe Delors (1996) – *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser-*, junto con la mirada del paradigma humanista, están elaborados para brindar elementos que ayuden al individuo a lo largo de toda su vida, tanto para facilitar como para ofrecer un grupo de herramientas que le permitan desenvolverse de manera activa, personal y responsable a fin de mejorar la comunicación y personalidad, ya que a través de ellos se potencializan la dinámica social. A partir de esto es como se consolida la Educación Integral por medio de los pilares y la Educación Emocional, ya que ambas ofrecen la manera de aprender instrumentos para dirigirse en la esfera de lo intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala.

Las competencias emocionales y los pilares del Informe Delors (1996) no quedan encasillados a un solo contexto de acción, sino que interactúan y transforman la realidad a través de ellos. Por supuesto, funcionan de manera particular en cada contexto a partir de las situaciones de cada individuo, sin embargo al ofrecer un grupo de elementos que son generalizados a ciertas situaciones que pueden vivirse, ofrecen vías alternas que asisten a reaccionar y elegir de mejor manera lo que más le convenga tanto al individuo como al entorno donde se desarrolla. Por ello es vital su pronto desarrollo, ya que mientras más temprano se posean estos elementos, mejores resultados se obtienen a lo largo de su vida.

Dentro del contexto familiar, curricular (escuela) y comunitario (social) se encuentran la mayoría de los escenarios posibles donde intervienen de manera directa las competencias y pilares, ya que dentro de ellos la continua incertidumbre por elegir lo mejor y evitar a toda costa elecciones que traigan consecuencias negativas es lo que marcan su particularidad; algunos ejemplos de lo anterior, dentro de la familia, intervienen cuestiones acerca de la educación de los hijos; la dirección que debe tomar la familia como conjunto; los roces que existen entre padres e hijos; entre muchas otras que serían sencillas de resolver si se poseyeran las competencias emocional y los pilares fundamentales que se han expuesto.

Lo mismo ocurre en el contexto curricular y comunitario donde problemas de acoso escolar y laboral; desinterés por el aprendizaje o la enseñanza; poca tolerancia al fracaso o el estrés continuo que emanan ciertas actividades terminan por afectar al sujeto lo que se pretende a través de los pilares y de las competencias es brindar elementos que contrarresten los efectos que estas situaciones puedan crearle. Ésta solo es una de las funciones que desempeñan, dentro de cada contexto tienen otras particulares que se vieron en su momento. Concretamente su utilidad se percibe a partir del nivel de perfeccionamiento que cada sujeto posea por medio de la solución de problemáticas como las anteriores a partir de la utilización de las competencias para la vida, sobretodo de las emocionales.

Esto lleva a considerar el para qué de la Educación Emocional en los distintos contextos, concretamente es para mejorar las dinámicas que existen en ellos, proporcionar elementos que permitan un mejor desenvolvimiento de los integrantes, evitar emociones como tristeza, enojo o miedo en niveles superiores que terminan por desajustar la armonía particular y grupal, así como facilitar la Regulación Emocional tan necesaria en una sociedad donde hay poca tolerancia hacia

los errores propios como de los demás, ya que son transversales y moldeables. Dentro de la familia es vital para mejorar no solo los aspectos anteriores, sino que funcionan como un marco de referencia para la educación de los hijos, la correcta dirección de los padres ante diversas situaciones complicadas y el crecimiento personal, por ello es que se aboga por su pronto perfeccionamiento para obtener los beneficios antes descritos.

Sin embargo, para poder desarrollar una Educación Emocional dentro de la familia debe considerarse contemplar la variabilidad de modelos y particulares que las caracterizan, ya que a partir de los acercamientos para evaluar y contrastar el nivel que posean de perfeccionamiento es posible elaborar una propuesta que permitan cumplir este objetivo. A través de la presente investigación se llegó a la conclusión que las entrevistas semi-estructuras, cuestionarios y rúbricas son instrumentos que favorecen la recolección de datos cualitativa para conocer qué tan desarrollada está la Educación Emocional de las familias a partir de la construcción de categorías centrales, así se obtienen datos sobre el autoconcepto, autopercepción emocional, valoración social, Inteligencia Emocional, entre otros.

Aquí entra la Inteligencia Emocional porque es vital para la educación de los individuos, dentro de ésta inteligencia existen numerosos modelos, algunos solo se interesan por comprender y englobar habilidades emocionales puras (Modelo de Mayer y Salovey, 1990) mientras que otros agregan también aspectos sociales o empresariales, como la personalidad, motivación o responsabilidad (Modelo de Goleman, 2010), cada uno de ellos tiene ventajas que favorecen el entendimiento del espectro emocional en el desarrollo personal a través de estas habilidades. Sin embargo aquí se aboga por el primer modelo denominado de *Habilidades*, ya que engloba de manera puntual y descriptiva cuatro habilidades emocionales que permiten entender directamente qué debe de desarrollarse y evaluarse al momento de considerar lo emocional.

Lo anterior conduce a la siguiente sección, el “Modelo – Función”, específicamente se decidió utilizar ese título para referirse a los modelos que se utilizaron para la interpretación y análisis de los datos que se realizó con anterioridad, así como su función en la especificación e identificación de las competencias emocionales. El primer modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990), en cuanto a sus habilidades centrales, éstas pueden fungir como categorías en sí mismas, pues a partir de la descripción que hacen los autores dan una aproximación directa a la clase de datos que son necesarios identificar, ya sea por medio de

declaraciones o acciones para reconocer el perfeccionamiento que poseen en el manejo, conocimiento, identificación y regulación de las emociones; esto funciona para conocer propiamente su nivel de manejo y conocimiento de los individuos, por supuesto ésta solo es una parte de la Educación Emocional, por lo que se decidió utilizar el Modelo de Bisquerra (2009^b) para abarcar las otras dimensiones ligadas a lo social, educativo y formativo.

El Modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2009^b), al estar dividido en competencias y microcompetencias, permite un acercamiento no solo a otras dimensiones, sino también a la consolidación de las *competencias para la vida*, debido a que las competencias emocionales pertenecen a éste grupo. Además, al contemplar otros rasgos de personalidad y cooperación social permite una clara relación con los pilares fundamentales del Informe Delors (1996), por lo cual es un representante en la consolidación de la Educación Emocional, no solo con infantes, sino también con adultos.

De esta manera, el objetivo de profundizar en lo emocional parte primeramente de revisar la Inteligencia Emocional por medio de las habilidades para acercarse de manera profunda a éstas, posteriormente, a través del modelo de Educación Emocional, contrastar los resultados conseguidos con las otras dimensiones a fin de tener una mirada holística, tanto en lo emocional, personal, social, entre otras, tal como se realizó en este escrito. Por ello las ventajas que ofrece el Modelo de Mayer y Salovey (1990) son contundentes al ser tan precisos con la descripción de sus habilidades, lo que permite reconocer de manera inmediata la presencia de tales en la formación de una persona.

De esta manera se resalta el hecho de la vigencia que poseen ambos modelos dentro del análisis de la Inteligencia y Educación Emocional en las familias, ya que su precisión y descripción de los elementos que los componen brindan una vía que permite clasificar y contrastar datos. Por otra parte, se decidió utilizar categorías en la primera de ellas y rúbricas para colocar el nivel de utilización de las competencias emocionales en la segunda, esto con el único fin de facilitar tanto su interpretación y su análisis. En esta parte, debe de agregarse que el carácter cualitativo funciona excepcionalmente en el tratamiento de datos de corte emocional, ya que al complementarse con el método de la Fenomenología genera un acercamiento desde la mirada de los sujetos, esto es esencial para tratar las emociones, ya que a pesar de tener una significación social, cada persona le atribuye significaciones especiales a éstas.

A partir de esto, se esclarece el cómo se puede hacer análisis e interpretaciones para futuras investigaciones que ayuden a la Pedagogía a profundizar en ésta temática, pues el carácter cualitativo es fundamental para comprender la complejidad del sujeto a partir de su esencia donde converge el razonamiento y lo afectivo. De esta manera, su vigencia en el campo pedagógico recién ha comenzado, ya que los beneficios de estudiar no solo a las familias, sino también a los estudiantes puede recabar datos que permitan desarrollar propuestas concretas y adaptadas a un medio determinado, lo que una vez desarrolladas potencializa su desempeño a partir de la implementación de estrategias que funcionen para perfeccionar las competencias emocionales que, a la larga, impactan a otras de las competencias para la vida.

Una vez recuperadas las conclusiones sobre el enfoque, método y modelos ocupados, así como para la interpretación y análisis de la Educación e Inteligencia Emocional, a continuación se pasa a la siguiente sección “Sobre la Población y su Inteligencia Emocional” donde a través de la interpretación de las entrevistas y el análisis a partir de las rúbricas se encontró que existe una relación recíproca entre el nivel de desarrollo, frecuencia e intensidad de expresión de las competencias emocionales e Inteligencia Emocional al depender de las creencias, el género, la edad y de las condiciones familiares por la cual atraviesan los padres, las cuales involucran el número de hijos, su autoconcepto y la calidad de relaciones que posean con sus familiares más cercanos, por lo cual en seguida se muestran en el orden antes descrito.

El primero de ellos, las creencias, se ve como un factor que delimita la funcionalidad de las diferentes competencias emocionales, además de afectar directamente la Inteligencia Emocional de las personas, ya que a partir de ellas se define el valor y la intensidad con la que tienen ciertas emociones dentro de la familia, de la persona y de un grupo determinado, además de que define qué tan importantes son éstas en la dinámica comunicativa y directiva. Las emociones cuando son trastocadas por ciertas creencias, ya sea de corte religioso o no, marcan aquellas que son catalogadas como “buenas” o “malas”, algo que no debería de ser, ya que las emociones, salvo sus extremos, están como apoyo en el desenvolvimiento la persona. En el caso de las creencias religiosas, generalmente, privilegian ciertas emociones y habilidades emocionales que tienen como propósito moldear la vida de un individuo para ser más a fin al modelo de hombre a formar dentro de esa visión.

Un ejemplo de lo anterior es el Señor P. B., quién al considerarse seguidor de una religión privilegia ciertas emociones sobre otras (algunas tienen mayor importancia para él lo que genera disparidad de la visión de otros padres), además de ser promotor de ciertos valores y apreciaciones diferentes a los del resto de la sociedad, lo que conduce a que haya privilegiado en su formación algunas habilidades sobre otras. Esto demarca que las creencias pueden definir aspectos como la frecuencia, intensidad y nivel de desarrollo de las competencias emocionales, por lo cual deben ser consideradas como un factor que influye de manera directa en la personalidad, autoconcepto y percepción del ser humano. Aunado a esto, es importante conocer las creencias de una persona para comprender el valor que le asigna a las emociones, a las habilidades emocionales y a las competencias emocionales, ya que si no se hace de esta manera se desaprovecha y pone en riesgo la asimilación de éstas al no crear aprendizajes significativos.

En cuanto a las variaciones que se encontraron en la Inteligencia Emocional con respecto al género no hay una gran diferencia entre los pensamientos emocionales de uno u otro, ya que tanto los hombres como las mujeres entrevistadas denotaron respuestas similares en la entrevista y cuestionario con respecto a la alegría que les provoca su familia, el deseo por cumplir metas y objetivos personales, así como el manejo intermedio de competencias emocionales. Sin embargo, se constató que existe un mayor grado de tristeza que domina el estado emocional de las mujeres a diferencia de los hombres, la influencia que ejerce ésta emoción sobre ellas, mientras tengan una alta motivación para salir adelante, no perjudica de manera negativa tal como la muestra la Señora J. R. al haber mencionado que las circunstancias tristes le han funcionado para perfeccionar su carácter y mejorar sus condiciones de vida.

Por otra parte, quedó asentado que las familias que tienen algún integrante con discapacidad intelectual tienen un perfeccionamiento mayor en las competencias emocionales de conocimiento y regulación emocional, ya que en esta situación puede intervenir como un factor relevante que exige mejorarlas, lo que se comprende al considerar que éstas familias continuamente enfrentan diversos retos por salir adelante con sus hijos, en el mejor de los casos, perfecciona una actitud positiva que se sobrepone a las circunstancias. Esto lleva a reflexionar que la situación que maneja la familia, a partir del número de integrantes, si tienen discapacidad intelectual o la situación económica que enfrenten, pueden alterar la efectividad de las

competencias y habilidades cuando existe un estado de ánimo caracterizado por la tristeza o el enojo.

La discapacidad intelectual, cuando los padres la han aceptado, sus condiciones particulares terminan por desarrollarles un enfoque de ayuda tanto personal como para los integrantes de su familia, lo que se convierte en un aumento del perfeccionamiento de las competencias de “Comprensión Emocional” y “Regulación Emocional” a diferencia de aquellos donde aún se encuentran en el proceso de duelo donde generalmente poseen tanto el autoconcepto, habilidades y competencias emocionales en un perfeccionamiento bajo, tendente a perjudicar la dinámica familiar. De acuerdo a la interpretación de los datos se comprobó que los padres que ya han superado o están en las últimas fases de este proceso de duelo han desarrollado una mejora significativa en sus competencias emocionales, por supuesto con algunas carencias que requieren ser atendidas.

Al realizar la interpretación de cómo los padres educan a sus hijos se encontró en un principio que les costó trabajo manejar sus emociones al enterarse de la condición física y mental, ellos se enfrentaron al duelo emocional al pasar por todas sus fases. En el desarrollo de las actividades dentro del Programa de Atención Psicopedagógica, en ciertas ocasiones, los padres de familia realizaban comentarios con relación a su enojo o tristeza al no poder enfrentar la situación familiar con sus hijos, esto debido a la condición particular de cada caso. Sin embargo, algunos de los padres mencionaron que buscan reaccionar de una manera tranquila y serena ante diversas circunstancias que requieren de una toma de decisiones oportuna para la vida de su hijo, por lo que se vio que han aprendido a manejar su Inteligencia Emocional al percatarse que necesitan perfeccionar el uso de sus emociones para tener una comunicación asertiva entre los miembros de la familia y la persona con discapacidad.

Por lo tanto, se confirma que el nivel de desarrollo de la Inteligencia y Educación Emocional varía de acuerdo a la situación familiar; en algunos casos como lo son el de la Señora J. R. y del Señor P. B. han superado ese proceso de duelo, lo que les ha generado una potenciación en el perfeccionamiento de sus competencias emocionales a diferencia de los papás que se encuentran en una situación distinta. Esto no tiene que asumirse como una generalización que es aplicable a toda persona, ya que las condiciones de cada familia varían, además de que sus integrantes poseen personalidades heterogéneas, por ello es necesario revisar la particularidad de

cada integrante y ver cuáles son sus carencias emocionales para partir de allí. De esta manera los padres de familia que se interesan por crecer personal y familiarmente deben aceptar su realidad para poder trabajar desde ellas y así mejorar sus habilidades, competencias, entre otras.

Así mismo, se percataron que al tratar a sus hijos con cordialidad y amor, ellos reaccionan de manera recíproca por lo que se trata de evitar los enfrentamientos que pueden lesionar la autoestima de los niños y jóvenes. Por lo tanto, se busca cumplir las premisas de la UNESCO (2015) sobre la Educación Integral para niños, jóvenes y adultos, en la cual se integran los ámbitos emocionales, sociales y económicos de la familia en su contexto.

En contra parte, la edad es otro factor que influye en el perfeccionamiento de las competencias emocionales, ya que el número de experiencias que ha tenido una persona brindan elementos que permiten aprender y desarrollar competencias, ya que a través de la vivencia y “el ensayo y error” se obtienen aprendizajes significativos que contribuyen al perfeccionamiento de éstas. Tal es el caso del Señor P. B. quién ha estudiado y afinado sus habilidades intelectuales y emocionales a través de diversos medios, tanto cotidianos como académicos, éstos le han permitido acrecentar sus habilidades a un nivel superior, sin embargo a pesar de esto, aún requiere mejorar en otros aspectos tanto relacionados a las competencias emocionales como a asuntos concernientes a su autoconcepto.

A modo de cierre, en cuanto a las conclusiones relacionadas a ésta sección del apartado, existen numerosos factores que intervienen en el perfeccionamiento de las competencias emocionales, los cuales dependen de las condiciones de vida de la persona, lo que señala que la edad, el tipo de familia, el autoconcepto, la personalidad, entre muchos otros pueden condicionar su desarrollo y avance, por ello es preciso evaluar a través de distintos instrumentos su presencia, nivel de progreso, frecuencia y utilidad práctica, ya que a partir de ellos las propuestas de talleres pueden ser elaboradas y adaptadas para constituir una Educación Emocional óptima para la consolidación de distintos saberes en esta temática a fin de obtener los beneficios que brinda el poseer una educación de este corte para así aplicarlas en diversos contextos de manera satisfactoria.

La penúltima sección denominada “el papel del Pedagogo como promotor del uso inteligente de las emociones” tiene que ver con la importancia de promover el uso de éstas, a

través de la Inteligencia y Educación Emocional, ya que deben ser una extensión dentro de su formación, pues como se señaló en los apartados anteriores, el pedagogo está inmerso en contextos donde continuamente contribuye a la formación de los individuos en diversas temáticas al ser un experto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esto, a continuación se habla del porqué un pedagogo debe tratar las emociones, porqué debería ser experto en ellas, de qué manera le ayuda la Inteligencia Emocional, cómo funciona la Educación Emocional en el día a día y el porqué es un promotor de las emociones.

Primero, un pedagogo debe saber tratar e identificar emociones dentro de los distintos lugares donde se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza debido a que son lo primero que se presenta en el ser humano en el momento de interactuar, ellas son las responsables de caracterizar las diferentes conductas expresadas, además de ser condicionantes de los principales procesos mentales básicos como la memoria, el aprendizaje, la atención y la percepción, adicionalmente el estado de ánimo es determinante para su correcto funcionamiento, si emociones tales como la tristeza o el enojo están presentes en un nivel elevado es difícil que estos procesos se desempeñen de manera adecuada, lo que es contraproducente dentro de la labor del pedagogo. De esta manera, el usar emociones ofrece un camino para potencializar distintos procesos como los anteriores para favorecer el crecimiento personal y académico del ser humano.

Por lo anterior, el pedagogo tiene que ser un experto en emociones, tiene que conocerlas, tratarlas, expresarlas y regularlas, pues al saber mediarlas tiene una oportunidad de mejorar su desempeño y el de los estudiantes, ya que si se preocupa por crear un entorno de aprendizaje que se interese por evitar emociones tales como la tristeza o el enojo puede traer consigo la felicidad, lo que permite potencializar los procesos mentales; a su vez, las competencias emocionales de participación social también pueden contribuir a reducir los índices de acoso escolar, deserción o clases que no sean interesantes. En concreto, el pedagogo como formador tiene un lugar clave en la consolidación de diversas facetas de la personalidad de los más jóvenes, si lograse perfeccionar sus competencias emocionales, la realidad educativa cambiaría radicalmente.

Dentro de su formación, el pedagogo tiene que conocer las distintas clasificaciones de las emociones, al igual que los principales modelos de Inteligencia y Educación Emocional, ya que al conocerlos puede acoplar mejor su desempeño tanto para sí mismo como para su medio, de

esta manera cuando llegue a trabajar en su línea de especialización puede discriminar las carencias emocionales que tengan las personas de su alrededor, sobre todo los estudiantes y sus familias, lo que le convierte en un agente de cambio al propiciar un mejoramiento de éstas a través de su labor. En relación con esto, los beneficios que obtiene al conocer los modelos no son solo externos, sino que también éstos le brindan crecimiento en lo personal al brindarle elementos que le ayuden en la toma de decisiones, evitar emociones que le perjudiquen y el incremento de las emociones que le ofrecen beneficios.

De ésta manera, como primer paso, la Inteligencia Emocional es vital para conocer de cerca aquellas habilidades que le ayudaran a identificar, generar, comprender y regularlas, ya sea en su lugar de trabajo o de manera personal al enfrentar situaciones que exijan una estabilidad emocional, caracterizada por la serenidad, para seleccionar de manera satisfactoria lo que le convenga más tanto a el como a los demás. Como complemento la Educación Emocional brinda elementos para transformar esas habilidades del modelo de Inteligencia Emocional a competencias que se interrelación al ser transversales, lo que las complementa con las de "Autonomía Personal", la "Competencia Social" así como con las "Habilidades de Vida para el Bienestar" a fin de ofrecer una formación holística que involucre todas las dimensiones del individuo.

Para cerrar esta sección, el pedagogo es un promotor de las emociones, ya que desde el primer momento en que se presenta como un formador, brinda continuamente un ejemplo del uso de las emociones en diferentes circunstancias, por lo tanto, el ejemplo que dé sobre su uso es el que siguen mayoritariamente los estudiantes que estén a su cargo, además de que se le asigna una categoría a los ojos de los alumnos y directivos, lo que puede condicionar de manera positiva o negativa las relaciones interpersonales que entable con los individuos con los que trate. Por ello se remarca que ésta profesión es una de las que más peso tiene en el desarrollo de la sociedad, ya que su valor es elevado al interactuar, educar y formar en distintas temáticas que, a su vez, serán la base para futuros aprendizajes.

Para entrar en el último punto de este apartado, el denominado “Consideraciones personales”, refiere al uso satisfactorio de las emociones que permite mejorar la calidad de vida de las personas al caracterizarse por potencializar aquellas emociones que brinden beneficios en el uso de la comunicación interpersonal, además de que si se perfeccionan éstas a través de las

diferentes competencias emocionales se encuentra que su valor aumenta al consolidarse como herramientas que ayudan a desenvolverse de manera óptima en los distintos contextos, su uso no solo está limitado a una zona, sino que pueden emplearse a multitud de situaciones y entornos que facilitan el modo de vivir y superar adversidades.

Hoy más que nunca, el mundo en el que se vive exige una alta exigencia al cambio, facilidad para relacionarse, rápida adaptación al medio, minimizar miedos y evitar los errores para lograr un mejoramiento significativo tanto en la parte personal como laboral, por lo cual las competencias emocionales suministran elementos que pueden ayudar a formar a los individuos para alcanzar tanto el cumplimiento de metas personales como aquellas que involucran a la familia, lo educativo y lo laboral. Tratar este tipo de educación ofrece una vía alterna que se interesa por balancear tanto la razón como lo emocional, lo que sin duda ofrece ese beneficio de potencializar habilidades.

Por lo que considero fundamental promover como pedagogo la Inteligencia y Educación Emocional dentro de las familias con algún miembro con discapacidad intelectual para que tanto los hijos como los padres logren tener una mejor calidad de vida. Por otra parte, esta educación también es necesaria en otro tipo de familias donde los niños y jóvenes requieren adquirir dichas habilidades por parte de sus progenitores, ya que esto es benéfico para que se disminuyan los embarazos no deseados en adolescentes y el uso de sustancias tóxicas que puedan llevarlos a situaciones negativas que pueden culminar con el suicidio. La prospectiva es que en las escuelas se puedan dar cursos del manejo de la Inteligencia Emocional a los estudiantes y padres para que se alcance un mejor desarrollo de los miembros de la familia y la sociedad.

Para lograr esto, de manera personal, se tiene la intención de preparar una serie de cursos y talleres que faciliten el aprendizaje de lo emocional en las familias al momento de realizar un trabajo de grado de nivel maestría, ya que se considera asunto de primer orden atender las necesidades y carencias emocionales que existan dentro de este contexto, por lo cual este trabajo funge como la antesala en su desarrollo al ofrecer un marco teórico extenso, datos recabados e interpretados en temática emocional desde la fenomenología, los cuales se toman en consideración para la futura elaboración del siguiente proyecto. Para cerrar, es oportuno agregar que la Educación Emocional puede ser enseñada a partir de las particularidades familiares, ya que éstas son fundamentales para crear propuestas que ofrezcan elementos certeros y concretos.

De esta manera se da por finalizado el presente escrito con dos llamados, el primero a invitar que la Pedagogía se interese por investigar las emociones y sentimientos como potenciadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para conocer de manera fehaciente cómo intervienen en el aula, además de extender análisis a la enseñanza de lo emocional en los distintos contextos, tanto laboral como social, ya que dentro de ellos existe formación emocional, la cual debe ser revisada para encontrar las carencias que los caractericen, de esta manera muchas de las problemáticas que los aquejan pueden ser prevenidas y resueltas mediante las competencias emocionales. Además se resalta el hecho que ésta temática ha sido reconocida por los padres entrevistados al considerarla útil dentro del desarrollo satisfactorio de sus familias, por lo cual ellos refirieron que debe de existir un fomento mayor para favorecer el aprendizaje, por parte de ellos y los infantes, de la Inteligencia y Educación Emocional.

El segundo llamado parte de invitar a los compañeros pedagogos a que se acerquen a conocer propiamente la Inteligencia y Educación Emocional, ya que éstas traen desde el primer momento beneficios que pueden ayudarles a ser mejores formadores, además de que obtienen herramientas que les permiten desempeñarse de manera óptima tanto en lo personal como en lo familiar, además de que les da conocimiento para que puedan educar(se) desde las emociones, tanto a sus estudiantes como a algún miembro cercano. Por supuesto se les exhorta a que colaboren con la investigación y elaboración de propuestas para que exista una mayor promoción de estos temas en diferentes contextos, lo que es clave a fin de mejorar la calidad de vida de los integrantes de la sociedad desde su particularidad.

Referencias

- Aguirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez, A. (2017). La medida de la Inteligencia Emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 31 (1), 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136009>
- Arias, G. (Sin Fecha). Lectura “Implicaciones del Paradigma Humanista a la Educación”. *Material de apoyo para la Unidad 4. Paradigma Humanista. Psicología del Aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Sistema de Universidad Virtual. México. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT73.pdf
- Baralo, M. (1997, Septiembre). Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos. ¿Por qué no la didáctica de E/LE? En Kira, A. (Dir.), Moreno Fernández, F. (Dir.), y Gil Bürmann, M. (Dir.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 133–138. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0131.pdf
- Bisquerra, R. (2005, Diciembre). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2009^a). Apuntes para una historia de la Educación Emocional. En Fernandez Berrocal, F. (coord.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* Fundación Marcelino Botín. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Bisquerra.pdf>
- Bisquerra, R. (2009^b). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.
- Buj, M. J. (2014). *La Educación Emocional en el Aula. Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Colección Manuales Educación Primaria, Barcelona: Editorial Horsori.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Editorial Santillana-UNESCO.
- Extremera Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre Navas, J., y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de*

- Psicología*, 36 (2), 209-228. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Fernández, C. y M., J. (2017, Octubre). *La plasticidad cerebral en el proceso de aprendizaje*. Conferencia. Venezuela. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/323127189_LA_PLASTICIDAD_CEREBRAL_EN_EL_PROCESO_DE_APRENDIZAJE
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), Recuperado de
www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Furlán, J. A. (1986). Notas y claves para una construcción en la cuestión del currículo. En: *Memoria del foro de Análisis del Currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón*. México: Editorial UNAM.
- Formación Continuada LOGOSS (s. f.). Tema 6. La evaluación de la Inteligencia emocional. En *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. 163-184 Recuperado de
<https://www.logoss.net/file/156/download?token=9fNzOqm0>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid
- Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional*. España: Zeta.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. México: Distribuciones Fontamara.
- Hernández, G. (2001). *Paradigmas en psicología en la educación*. D.F., México: Paidós Educador.

- Jiménez Castillo, M. A. (2014). El enfoque de necesidad desde la concepción de desarrollo como capacidad. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 57, 205-216. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907654>
- Jiménez, M. A., Vázquez, V., y Valle, A. M. (2016). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 8 (18), 253-268. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6119094.pdf>
- Macotela, S. y Romay, M. (2012). *Inventario de habilidades básicas: Un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. México: Editorial Trillas.
- Mannoni, M. (1992). *El niño retardado y su madre*. Argentina: Paidós
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. [Inteligencia Emocional. Imaginación, Cognición y personalidad.] 9, 185-211. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Perez, J. C. y Pena, M. (2011, Diciembre). Construyendo la ciencia de la Educación Emocional. *Padres y Maestros*. 342, 32-35. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14, 5-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010, Octubre). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Ródenas, J. A. (2017, Octubre). El Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Personas con Discapacidad Intelectual: revisión bibliográfica. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de <http://www.publicacionesdidacticas.com/>
- Sánchez, M. (2002). *Novela de Formación y Peripecia*.: España: Machado Libros.

- Sánchez, L. I. (2015). La Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación. Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana. Recuperado de http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%ADltiples_en_la_educacion.pdf
- Sarto, M. P. (2000). Familia y Discapacidad. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>
- SEP, (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.
- Solís Soto, V. (2007). *Programa de Capacitación para Prestadores de Servicio Social del Programa Psicopedagógico de Servicio Social de la FES Aragón = Un Acercamiento al Ámbito de la Educación Especial*. (Tesis de Pregrado). FES Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México, México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2003). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. España: Paidós Básica.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*. 65 (2), 329-332. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005, Enero a Junio). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Valles, A. (1997). *Inteligencia Emocional, Aplicaciones Educativas*. Madrid, España: EOS.
- Vivas, M. (2003). La Educación Emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Anexos

En este apartado aparecen los instrumentos utilizados durante la investigación, como lo son: la Entrevista Semi-estructurada (de elaboración propia), y el Cuestionario recuperado de la organización Formación Continuada LOGOSS (s. f.) del libro: Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Los cuales se presentan a continuación en el orden antes descrito:

Entrevista-semiestructura:

Iniciales: _____

Las emociones en la familia

1. ¿Cómo se percibe usted ante la vida?
2. ¿Cómo es su forma de actuar hacia su hijo?
3. Cuando se presenta un conflicto con su hijo, ¿cómo reacciona?
4. ¿Cómo percibe su forma de actuar hacia sus hijos?
5. ¿Cuáles son las acciones emprendidas con sus hijos?
6. ¿La familia cómo considera su conducta hacia sus hijos?

Cuestionario:

Autoconocimiento Emocional:

1. Cuando hablas con los demás, ¿mencionas palabras que se refieren a las emociones y a los sentimientos: decepcionado, molesto, sorprendido, enfadado...? De esta lista señala el grado de uso de cada uno de ellos.

Sentimientos: No lo conozco – Pocas veces – A menudo.

–	– IRA. Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, violencia, odio.
–	– TRISTEZA. Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, depresión.
–	– TEMOR. Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, fobia, pánico.
–	– PLACER. Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis, manía.
–	– AMOR. Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape.
–	– SORPRESA. Conmoción, asombro, desconcierto.
–	– DISGUSTO. Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
–	– VERGÜENZA. Culpabilidad, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento.

2. ¿Te das cuenta cuando estás alterado, nervioso o enfadado? Describe la situación.
¿Qué sería bueno para sentirte mejor?
3. ¿A qué situaciones de la vida diaria le tienes temor? ¿Qué se podría hacer para que ello no ocurriera?

4. ¿Estás contento contigo mismo y tu forma de comportarte? ¿Por qué?

Expresión emocional:

1. ¿Expresas con los demás tus emociones (alegría, enfado, tristeza, miedo, sorpresa, desprecio)? ¿Cómo?

Cuando siento.....lo que pienso es.....

Furia
Resentimiento
Indignación
Violencia

Melancolía
Tristeza
Pesimismo
Pena
Compasión
Deprimido

Ansiedad
Preocupación
Miedo
Alegría
Orgullo
Satisfacción

Simpatía
Confianza

Asombro

Desprecio
Disgusto

Culpa
Humillación
Arrepentimiento

Conciencia Emocional de los demás

¿Reconoces las emociones de los demás? ¿Cómo?