

La educación y la emocionalidad: ¿Mito o realidad para aprender?

Por: César Ávalos Flores.

La educación del “ser emocional” es una proposición e innovación educativa muy atractiva para el docente; sin embargo, todavía es un campo acotado dentro de su praxis educativa, aun sabiendo que debe responder a las necesidades sociales no atendidas en las asignaturas académicas y tecnológicas del currículo escolar.

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias relacionadas con las emociones y está fundamentada en varios conceptos y teorías relacionadas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión, el autoconcepto y la autoestima, para lograr una correcta autorregulación de los procesos cognitivos y metacognitivos del individuo-alumno, así como para reforzar la inteligencia interpersonal, las habilidades para la vida y el bienestar integral social.

El conocimiento y la práctica de la educación emocional implica diseñar programas estratégicos de intervención en el aula, que deben apoyarse en un marco teórico para llevarlos a la práctica docente profesional, ya que toda institución educativa debe contar con el profesorado debidamente preparado, que vea en todo momento, tanto las necesidades educativas normales como las necesidades especiales de los alumnos; con la intención de aspirar a una inclusión educativa al desarrollar todas las potencialidades, habilidades y destrezas de

sus educandos, para lograr así una calidad educativa de excelencia.

La educación emocional es una necesidad que debe volverse una prioridad educativa, basada y justificada precisamente en las necesidades sociales de nuestro país. La finalidad sería el **desarrollo de competencias** emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren de una serie de condiciones interrelacionadas. En primer lugar, el diseño de programas fundamentados en un marco teórico; pero, para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente capacitado. De igual manera, para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales y cursos curriculares. Además, para evaluar los programas se necesita de cierta metodología e instrumentación para la obtención de datos que, a su vez, permitan la retroalimentación en la comunidad escolar y social.

La palabra clave de esta educación es **emoción**. Por tanto, es procedente una fundamentación con base en el marco conceptual de las emociones. En la cual estarían incluidas las categorías de inteligencia emocional e inteligencias múltiples. En este mismo marco, estaría el de competencia emocional, como factor esencial en el desarrollo, manejo y adaptación de las emociones en lo personal y social.

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional.

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se involucra en comportamientos de riesgo que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere, de cara a la prevención, la adquisición de competencias básicas para la vida.

Para poder hablar de educación emocional necesitamos saber qué es una emoción y qué implicaciones para la práctica educativa se derivan de éste concepto. Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro (Sistema límbico).
- 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica (Mediadores químicos e impulsos eléctricos).
- 3) El *neocórtex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, una *“emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento o estímulo externo o interno”*.

Así, toda esta emoción desbordada es la que impacta en nuestra aulas académicas y trae consigo problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia,

delincuencia, anorexia, suicidio, consumo de drogas, conductas sexuales no protegidas, etc., y tenemos entonces que nuestro quehacer diario se vuelve extremadamente difícil de sobrellevar; porque los problemas mencionados se ven reflejados en el bajo aprovechamiento y deserción escolar, por



lo que se debe aprender a trabajar con la emocionalidad del sujeto.

Ahora bien, los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces.

Los factores familiares consideran psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, estatus socio-económico bajo, familia numerosa, alta movilidad, lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Las interacciones problemáticas con los iguales

que conducen a comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo y modelos negativos de los iguales. Entre los factores de riesgo en la escuela se encuentran la asistencia a escuelas ineficaces, fracaso escolar y descontento. Las características de la comunidad que sitúan al joven en situación de riesgo son: desorganización social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos. Por otra parte, las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales, habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas. Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con, al menos, un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

Implicaciones para la práctica

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples (conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc). Además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Las evidencias muestran menor probabilidad de jóvenes implicados en comportamientos de riesgo cuando experimentan un mayor bienestar personal al sentirse competentes y apoyados y al mismo tiempo, es más probable que procuren mantener una buena salud, un buen rendimiento académico, que cuiden de sí mismos y de los demás, y que sean capaces de superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Componentes de una emoción

Debemos tomar en cuenta tres componentes en una emoción: **neurofisiológico**, **conductual**, **cognitivo**.

El componente **neurofisiológico** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todas estas son respuestas involuntarias. Sin embargo, se puede aprender a regularlas mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se producen problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

La observación del **comportamiento** de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, el volumen, el ritmo, los movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Este componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque siempre es posible «engañar» a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

El componente **cognitivo** o vivencia subjetiva es lo que se denomina *sentimiento*. Sentimos

miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional), y se reserva el término *sentimiento* para aludir a la sensación consciente (cognitiva). El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es uno de los métodos utilizados para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero, al mismo tiempo, dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Es interesante relacionar estos tres componentes con la clasificación de objetivos didácticos. Si observamos bien, veremos un paralelismo entre: a) Hechos, conceptos y sistemas conceptuales con la dimensión cognitiva; b) Procedimientos con el comportamiento; c) Actitudes, valores y normas con respecto a la dimensión emocional.

En lo que hace al acto educativo se han dado aportaciones recientes que han referido a la inteligencia académica, inteligencia práctica, inteligencia exitosa, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc. Las tres últimas revisten una particular importancia para el tema que nos ocupa.

Bibliografía

- Cherniss, C. (2000), *Inteligencia emocional: Nuevas ideas y nuevas aclaraciones*. Industrial y Organizacional Psicología: Perspectivas sobre la Ciencia y la Práctica, E.E.U.U.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. Revista de Investigación Educativa (RIE), 20, 1, 7-43.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., y Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., y Friedman, J. (1999). *Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions*. Child Development, 70, 432-442.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. na: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: gestión 2000.
- Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E., y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- Pérez, P. I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1998). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Topping, K., Holmes, E. A., y Bemner, W. (2000). "The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence", en R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Weissberg, R. P. (2000). "Promoting social and emotional competence in children", en K. Minke y G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and program that work* Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP), pp. 71-100.

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

Campos Gutiérrez, C. (2015) *Alumnos en clase de escultura* [Fotografía].

César Ávalos Flores. Cirujano Dentista egresado de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. Pasante del Doctorado en Educación en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). Docente frente a grupo del CESCIJUC a nivel Licenciatura en Pedagogía y Psicopedagogía, profesor frente a grupo a nivel secundaria en la SEP y Coordinador de preparatoria incorporada a la UNAM en la Universidad de Londres