





**06**

2013

# MULTIárea

revista de didáctica

**MULTIárea**. ISSN: 1886-1024

D.L.: CR-510-2009

CDU. 37 Educación. 37.012 Métodos de investigación educativas. 37.02 Cuestiones generales de didáctica y metodología. 37.04 Educación respecto al alumno. Coeducación. 373.2 Enseñanza preescolar / Educación infantil. 373.3 Enseñanza elemental / Educación primaria. 373.5 Enseñanzas medias / Educación Secundaria. 374 Enseñanza y educación extraescolares. 374.7 Educación de Adultos. 376. Educación de grupos especiales. 377 Formación técnica. Formación profesional. 378 Enseñanza superior. Universidades. Escuelas Especiales. 78 Música. 782/785 Géneros musicales. 786/789 Música para un instrumento musical determinado.

EDICIÓN: Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Ciudad Real

IMPRESIÓN: Imprenta Provincial, Ciudad Real. Ronda del Carmen, s/n, 13002, Ciudad Real. Teléfono: 926 25 59 50

DISEÑO DE LA PORTADA: CIDI. Universidad de Castilla-La Mancha

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

**MULTIárea**. Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 4. CP. 13071, Ciudad Real (España). Tlfno: 926 29 53 00. Ext. 3202

Página web: <http://www.uclm.es/cr/educacion/revista.asp>

Correo electrónico: [maria.pardo@uclm.es](mailto:maria.pardo@uclm.es)

*Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo de los editores.*

# MULTIárea

revista de didáctica

**COMPETENCIA EMOCIONAL**



UNIVERSIDAD DE CASTILLA~LA MANCHA



# MULTIárea

## DIRECTOR

Emilio Nieto López

## SECRETARIO

José Vicente Salido López

## COMITÉ CIENTÍFICO

Luis Arranz Márquez (Universidad Complutense de Madrid)  
Pedro César Cerrillo Torremocha (Universidad de Castilla-La Mancha)  
Sergio Claudino Loureiro Nunes (Universidad de Lisboa)  
Onofre Ricardo Contreras Jordán (Universidad de Castilla-La Mancha)  
Daniela Dasheva (University National Sports Academy Vassil Levski, Sofía)  
Pablo Flores Martínez (Universidad de Granada)  
Jesús G. Maestro (Universidad de Vigo)  
Pedro Guerrero Ruiz (Universidad de Murcia)  
Ivan Ilchev (Universidad St. Kliment Ohridski, Sofía)  
Mariano Lambea (CSIC. Departamento de Musicología)  
Manuel Angulo López-Casero (Universidad Autónoma de Madrid)  
Roderick Mc Gillis (University of Calgary)  
Carlos José das Neves Moreira Cardoso da Cruz (Instituto Politécnico de Setúbal)  
Felipe B. Pedraza Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha)  
Anthony Percival (University of Toronto)  
Tina Pereda (Nazareth College of Rochester, New York)  
Gerardo Piña (City University of New York)  
Antonio de Pro Bueno (Universidad de Murcia)  
Adrián Simón (Universidad Petru Maior University, Targu-Mures)  
Krzysztof Sliwa (Fayetteville State University)  
Eduardo Urbina (Texas A&M University)  
Mary S. Vásquez (Davison College)

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana I. Callejas Albiñana, Paloma Candela Soto, Fernando Castro Fernández, Manuel Javier Cejudo Prado, Beatriz García Fernández, José Luis González Fernández, Roberto Gulías González, David Gutiérrez Díaz del Campo, M.<sup>a</sup> del Rosario Irrisari Juste, Óscar Jerez García, M.<sup>a</sup> Luz López Delgado, Emilio Martínez Torres, Emilio Nieto López, Ester Nieto Moreno de Diezmas, Isabel Rodrigo Villena, M.<sup>a</sup> Ángeles Rodríguez Domenech, José Vicente Salido López, Pedro Víctorio Salido López, Rafael Sumozas García-Pardo, Gracia Trujillo Barbadillo

Nº 6

2013





# ÍNDICE

PRESENTACIÓN, por Emilio Nieto López.....	13
---	----

## MONOGRÁFICO: COMPETENCIA EMOCIONAL

Pilar M <sup>a</sup> Domínguez Toscano, <i>Ser emocionalmente competentes, con arte. Educación artística terapéutica para la gestión emocional</i> .....	19
--	----

Pablo Lekue, <i>Características emocionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar</i> .....	123
--	-----

Isabella Leibrandt, <i>“Tengo tanto miedo...”</i> . <i>Constantes emocionales en la narrativa literaria y su función para la reflexión</i> .....	147
--	-----

Luis Fernando Rodríguez Martínez, <i>Competencia emocional y educación literaria</i> .....	177
--	-----

Cristina Tejedor Martínez, <i>La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: Formación y actuación</i> .....	225
---	-----

Carlos José Riquelme Jiménez, <i>La competencia emocional en los módulos profesionales de la especialidad de formación y orientación laboral. Una aproximación a su análisis teórico-práctico en la formación profesional</i> .....	265
---	-----

Kiki Ruano Arriagada, <i>El despertar de las emociones. Un trabajo corporal</i> .....	311
---	-----

## EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Irene González-Martí, Onofre Contreras Jordán y Pedro Gil Madrona, <i>Percepción de la competencia emocional en las</i>	
---	--

<i>clases de Educación Física en Educación Primaria</i> .....	355
Patricia Rocu y Rosaura Navajas, <i>Propuesta innovadora expresivo-corporal en el ámbito universitario para el trabajo de la competencia emocional</i> .....	367
Paula Renés-Arellano, Rosa García-Ruiz y Antonia Ramírez-García, <i>Competencia mediática y buenas prácticas en contextos inclusivos</i> .....	387
RESEÑAS	
Molina, M.J. (2012). <i>Educar desde el corazón</i> . Madrid: CCS, por M. <sup>a</sup> Luz López Delgado.....	411
Vaello Orts, J. (2012). <i>Claves para gestionar conflictos escolares</i> . Horsori, por Manuel Javier Cejudo Prado.....	415
VV.AA. (2013). <i>Pensando las emociones</i> . Madrid: Pirámide, por Ana I. Callejas Albiñana.....	421
NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES.....	425

## **PRESENTACIÓN**



El número sexto de la revista **MULTIárea** recorre uno de los espacios educativos más significativos del espectro educativo al intentar dar pautas a un proceso con multitud de recorridos pero, al mismo tiempo, entroncados todos con la esencia del aprendizaje y la investigación e innovación educativa. Este espacio es la motivación. La Competencia emocional fue ampliamente estudiada, analizada y discutida en el Tercer Congreso Internacional celebrado en la Facultad de Educación de Ciudad Real con más de ciento veinte comunicaciones y seis ponencias de expertos en cada una de las áreas del currículo, y fruto de esa ingente aportación queremos presentar hoy las mejores contribuciones nacionales e internacionales en torno a la competencia emocional.

Hemos decidido realizar este proyecto porque creemos firmemente que el campo de la motivación, de la inteligencia emocional, de los sentimientos y emociones, de las nuevas contribuciones científicas en el desarrollo y puesta en acción de todos estos procesos deben ser elementos educativos de primer orden para que los pro-

fesionales de la educación tengan a su disposición las herramientas necesarias para llevar a buen puerto sus propuestas educativas.

La revista **MULTIárea** ha recibido aportaciones muy importantes de investigadores, profesionales de la educación e instituciones que saben muy bien que este formato de propuestas sirve poderosamente para seguir avanzando en la regeneración educativa y en la implantación de modelos motivacionales nuevos y más cercanos al acto creativo de educar. Por este motivo, y porque estamos comprometidos con la educación, realizamos este nuevo número de la revista.

En este año se va a implantar una nueva ley de educación y evidentemente se debe general un nuevo currículum educativo tanto a nivel nacional como autonómico. Es, pues, muy importante que esta nueva propuesta de investigación en la acción sobre la Competencia Emocional vertebré los criterios estructurales de ese currículum. Las ideas, las propuestas, los modelos, los caminos que se diseñan en este sexto número de la revista **MULTIárea**, sin duda, serán decisivos para la formulación del nuevo currículum educativo.

Queremos poner en vuestras manos una herramienta más y un nuevo modelo de enseñar a través de competencias, comenzando por esta que, sin duda, vuela sobre todas las otras competencias y que sin ella el proceso de enseñanza–aprendizaje queda vacío y falto de andamiaje. El trabajo nuevo por competencias nos implica de lleno y nos obliga a una gran reflexión en torno a nuestro quehacer diario en el aula, al mismo tiempo que nos potencia para indagar en nuevos y más fructíferos procesos creativos e investigadores. Siempre la educación ha seguido su andadura y siempre el profesional será el creador de esa andadura.

Esperamos que este nuevo número de la revista **MULTIárea** sea capaz de generar esos procesos creadores y renovadores para todos.

EMILIO NIETO LÓPEZ

*DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CIUDAD REAL*





## **MONOGRÁFICO: COMPETENCIA EMOCIONAL**



# **SER EMOCIONALMENTE COMPETENTES, CON ARTE. EDUCACIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA PARA LA GESTIÓN EMOCIONAL**

PILAR M.<sup>a</sup> DOMÍNGUEZ TOSCANO

*UNIVERSIDAD DE HUELVA*

**RESUMEN:** La presente exposición pretende ofrecer una panorámica de recursos de educación artística como contribución al desarrollo curricular de la competencia emocional. Parte de una reflexión sobre la propia educación artística que actualmente se imparte, su hipotético fundamento en la evolución plástica infantil y los criterios evaluativos que sesgan la actividad artística infantil hacia el ejercicio de la destreza manual. Sigue una presentación de la educación artística terapéutica, nuevo ámbito nacido de la confluencia entre educación artística y arteterapia, que aprovecha principios y estrategias arteterapéuticos para su aplicación en contexto educativo. El apartado principal se dedica a la arteterapia para el desarrollo emocional; se ofrece una semblanza de las principales funciones arteterapéuticas integradas en 5 áreas de actuación, e ilustradas por referencias de su aplicación en menores afectados por diversas problemáticas psicosociales. Finaliza esta aportación con un apunte sobre la utilidad de los recursos de educación artística terapéutica para fortalecer la salud emocional e integral.

**PALABRAS CLAVE:** Educación artística terapéutica, arteterapia, educación artística, desarrollo emocional.

**ABSTRACT:** This exhibition aims to offer an overview of resources for arts education as a contribution to the curriculum development of

emotional competence. Part of a reflection on the own art education currently provided, its hypothetical base on child plastic evolution and the evaluative criteria that bias child artistic activity towards the exercise of manual dexterity. It follows a presentation of therapeutic arts education, new field born of the confluence between art education and art therapy, which uses art therapy principles and strategies for application in educational context. The main section is devoted to art therapy for emotional development; offers a sketch of the main functions of art therapy in 5 areas of action, and illustrated by references of its application in children affected by various psycho-social problem. This contribution ends with a note about the usefulness of therapeutic arts education resources to strengthen comprehensive and emotional health.

**KEYWORDS:** Therapeutic art education, art therapy, arts education, emotional development

Como en tantas ocasiones históricas, Castilla-La Mancha vuelve a ser punta de lanza de un cambio esencial, esta vez del currículo educativo, en unos términos que esperamos se extiendan al resto de Comunidades españolas.

La consideración de que las emociones constituyen componentes nucleares del ser y la experiencia humanos ha alcanzado tardíamente a la investigación psicológica y a la pedagógica. No por paradójico deja de ser cierto que no es fácil ni inmediato reconocer lo obvio.

En esta exposición, se presentan algunos principios de actuación de las artes plásticas y visuales que pretenden enriquecer la contribución curricular de la educación artística a este nuevo ámbito competencial.

## **1. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN PLÁSTICA INFANTIL Y EL DILEMA PEDAGÓGICO**

Antes de acometer lo que será el núcleo de esta aportación, es decir, cómo la creación y apreciación artísticas pueden contribuir a hacernos emocionalmente competentes, vamos a echar una rápida ojeada al marco evolutivo en el que se desenvuelve (o habitualmente asumimos que se desenvuelve) la creación artística infantil. Adoptando un enfoque revisionista, observaremos algunos dilemas educativos que este marco plantea.

### **1.1. MACULACIÓN. ACCIÓN Y EFECTO DE MANCHAR**

La actividad plástica comienza en el momento en que el/la niño/a es capaz de sujetar y desplazar un elemento o sustancia capaz de producir huella sobre una superficie cualquiera susceptible de conservar esa huella. Y esto ocurre, a pesar de las diferencias individuales, ya en los primeros meses de vida.

El balbuceo psicomotor, de gozosa experimentación con el medio, presenta los caracteres propios de un creciente dominio gestual, sin otra aparente intención que el placer de perpetuar marcas; placer ligado a la autoafirmación del/la niño/a como agente capaz de provocar modificaciones más o menos perdurables en el

entorno, confirmando el/la niño/a su dominio sobre éste. En cualquier caso, macular representa para el/la niño/a “la afirmación triunfante de su existencia, de su poder en el libre juego funcional de su organización motora y de su gesticulación” (Osterrieth, 1984, 31).

## 1.2. GARABATEO

En el momento en que el/la pequeño/a es capaz de sostener un instrumento grabador (productor de huellas lineales), es inicia la experiencia del garabateo. Esto ocurre, aproximadamente, una vez cumplido el primer año. Al respecto, sólo destacar unas pinceladas:

-La importancia de las experiencias perceptivo cognitivas y su repercusión en las actividades productivas posteriores. Efecto positivo de un ambiente perceptiva y afectivamente estimulante.

-Universalidad del garabateo: En palabras de Lowenfeld (1984, 122): “Todos los niños empiezan con el garabateo, sean chinos o esquimales, americanos o europeos (Kellog, 1967). Parece inequívoco que el garabateo es una parte natural del desarrollo total de los niños, que refleja su evolución fisiológica y psicológica”.

También para Eisner (1995, 108-109) la secuencia del control gestual sigue una pauta marcadamente previsible y de alcance universal:

Los niños que viven en culturas distintas crean formas visuales que tienen grados notables de similitud, especialmente en el nivel preescolar. (...) Los niños son similares en cualquier parte del mundo precisamente porque el entorno ha tenido muy pocas oportunidades de afectarlos. A medida que deja sentir sus efectos, el carácter de la conducta individual, incluyendo su lengua, su sistema de creencias y sus preferencias estéticas, se alteran también.

### 1.2.1. Fases del garabateo

*Garabateo descontrolado.* Durante el segundo año de vida se produce un incesante enriquecimiento del trazado gráfico, condicionado fundamentalmente por una progresiva incorporación del juego articulatorio (hombro, codo, muñeca, dedos) y motivado por placeres de tipo cinestésico y exploratorio. Todos los autores destacan como lo característico de esta fase la descoordinación viso-motriz: el grafismo consiste en una actividad esencialmente psicomotora, no existe observación visual que lo retroalimente y dirija (el niño se despreocupa del efecto producido).

*Garabateo controlado.* Hacia los dos años se inicia el control gestual (“*el ojo guía a la mano en lugar de seguirla*” (Osterrieth, 1984, 34), traducido precisamente en una limitación del trazado al espacio gráfico. A la vivencia cinestésica inicial, motivadora del grafismo (actividad esencialmente motora) se agrega un factor de experiencia visual y, con él, atención y placer que

produce el trazado como huella o efecto. En torno a los 2,7 años: junto con el dominio manual, el/la niño/a a esta edad es capaz de iniciar su trazo a voluntad en un punto concreto del papel, momento en el que Lurçat sitúa la aparición del control de partida (la vista guía a la mano para iniciar trazos a partir de otros anteriormente ejecutados). A los tres años se produce control doble (dominio tanto del inicio como del final del trazo), que posibilita la consecución de la figura cerrada, hallazgo decisivo a efectos de representación. A partir de entonces, la diversificación incesante de formas, espirales, bucles, poligonales enriquecerá enormemente el bagaje gráfico, y colocará al niño en la situación idónea para introducirse en la función simbólica.

### *1.2.2. Estudios clásicos sobre expresividad cromática*

R. H. Alschuler y L. W. Hattwick (1947) pretendieron establecer correspondencias definidas entre elecciones formales y rasgos de personalidad. Fuertemente criticadas sus conclusiones en lo referente al color y composición, sin embargo se mantienen en sus puntos esenciales en lo referente a línea y trazo. Clasificando los dibujos de 150 niños/as de 4 años, cuyas personalidades habían sido previamente analizadas, descubrie-



ron que los niños/as afectivos muestran preferencia por los colores cálidos, mientras los/as niños/as más auto-controlados y racionales utilizan con más frecuencia y aprecian más los colores fríos; el negro parece indicar, a juicio de estas autoras, introversión.

R. F. Biehler (1953) obtuvo otros resultados observando las elecciones cromáticas de niños/as menores de 3 años en sus actividades plásticas espontáneas. Detectó que los criterios que presiden sus selecciones son puramente exploratorios, arbitrarios o mecánicos. Es decir, distribuido el pigmento en la paleta siguiendo un orden determinado, escogen sistemáticamente de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, independientemente de qué color se trate. A. L. Corcoran (1953) confirma estos hallazgos.

C. O. Lawler y E. E. Lawler (V/F) primero, B. J. Troeger (1992), R. R. Perlin (1998) obtienen resultados que rescatan en parte las apreciaciones de Alschuler. Descubren que, en concordancia con esta autora, un cierto sustrato simbólico sustenta las elecciones cromáticas, pero tal simbolismo no descansa sobre rasgos estables de personalidad, sino sobre estados emocionales inducidos por la escena, el motivo a representar o el propio estado interior. Así, los/as niños/as de 3 años diferencian plásticamente una historia triste de otra alegre, pin-

tando la primera preferentemente de colores neutros y marrones, y la segunda de amarillos (Perlin, 1998).

Una solución cronológica podría conjugar este conjunto de observaciones: hasta los 2 años, coincidiendo con las fases de maculación y garabateo descontrolado, las elecciones cromáticas son fundamentalmente exploratorias, mecánicas o azarasas; entre 2 y 3 años (coincidiendo con el garabateo controlado y el inicio del garabateo con nombre con denominación flotante o inestable), se observa un sentido intencional de carácter simbólico (el/la niño/a anuncia qué color busca y atribuye colores a distintas personas –“mi mamá es azul, y la tata, rosa”). Pero es ya a los 3 años, o cercanos a esta edad, cuando aparece una cierta vinculación definida entre estados emocionales y colores elegidos. Así, los/as niños/as de 3 años diferencian plásticamente una historia triste de otra alegre, pintando la primera preferentemente de colores neutros y marrones, y la segunda con profusión de amarillos (Perlin, 1998).

### 1.3. LA PROGRESIVA CONSTRUCCIÓN DEL ESQUEMA FORMAL Y CROMÁTICO

La constitución del esquema gráfico se basa en la suma de cualidades pertinentes observadas, y vueltas relevantes subjetivamente. Incluir una marca determina-

da en la estructura del esquema implica su valoración previa. De hecho, en tanto no consiga su tipo expresivo estabilizado por repetición, el/la niño/a declara no saber dibujar un determinado objeto.

La perspectiva del mundo transferida al dibujo sugiere qué jerarquía de valores, qué sistema de relevancias la orientan. Por supuesto, como D. B. Harris (1963) apunta retomando a Luquet, el/la niño/a ve mucho más de lo que representa; además: sabe más de lo que manifiesta, y sus sentimientos tampoco son totalmente abarcables por ningún medio de expresión. Pero una parte de estas parcelas del ser queda plasmada en cada solución expresiva.

Por supuesto, al/la niño/a no le interesa copiar el objeto de manera exhaustiva. Su visión está profundamente personalizada, y el esquema construido (en opinión de Widlöcher, 1988) es tanto signo de uno mismo como del objeto representado. Incluso en las primeras denominaciones, la semejanza con el objeto puede ser nula y, con el tiempo, sólo parcial o aproximada. No se trata de traducir, exclusivamente, una experiencia visual sino el modelo personalizado que resulta de la confrontación de factores pertenecientes a órdenes distintos: afectivo, cognitivo, cinestésico, sensorial... en esa especie de conocimiento activo con que Eisner lo definiera.

En cuanto a la construcción del llamado *esquema cromático*: Hasta los 5 aproximadamente, el uso del color es fundamentalmente “subjetivo” (se denomina “color objetivo” a la elección cromática motivada por el color local del objeto representado). Y aún perdura esta tendencia subjetivizante hasta que va siendo paulatinamente desplazada por la constitución del esquema cromático (en el esquema cromático, los objetos son coloreados atendiendo al color típico que le corresponde). En suma: las elecciones inspiradas por preferencias subjetivas o las decisiones puramente exploratorias (que originaban la llamada coloración arbitraria) son sustituidas por la ejemplaridad del modelo cromático construido, que tiende a estabilizarse mediante repetición. Para algunos autores, esto indica una pervivencia de la función connotativa en el color, cuando ya la forma cumple una función básicamente representacional. Esto ha sido interpretado como que el color tarda más tiempo en ir perdiendo cierta capacidad proyectiva para la expresividad personal. La relevancia designativa de la línea contorno se revela precisamente en que el *esquema formal* se construye antes que el *esquema cromático*, es decir, el estereotipo correspondiente al color local del objeto se configura con posterioridad al esquema formal, porque la línea contorno es más representativa que la distribución cromática. Así como el esquema formal mental se constituye mu-

cho antes que su manifestación gráfica, un estudio de J. J. Thistle (2009) nos alerta contra la suposición de que los estereotipos cromáticos plásticos surjan cuando el/la niño/a asocia consistentemente color típico-modelo objetal. Parece que el/la niño/a construye modelos cromáticos objetales (con sus colores básicos típicos) antes de que ese color se incorpore a su repertorio iconográfico.

#### 1.4. DOS ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NUESTRAS ESCUELAS

Retomamos los datos de un estudio publicado en 2000, sobre la actividad artística escolar y extraescolar en niños/as según lo informado por éstos; este estudio se complementa con otro sobre el mismo tópico pero esta vez según lo informado por maestros/as, publicado en 2005.

De ambos estudios extraemos algunos resultados que pueden resultar ilustrativos de lo que abordaremos a continuación.

##### *1.4.1. Estudio 1. "Pautas valorativa y creativa de la actividad plástica infantil en contextos académico y extraacadémico"*

Sujetos: La muestra está constituida por 116 niños/as de edades que oscilan entre 3 y 6,5 años. Los/as niños/

as han sido seleccionados aleatoriamente en su población correspondiente en la provincia de Huelva. Formato metodológico: El método para la obtención de datos ha sido la entrevista estructurada, realizada en contextos familiares para el/la niño/a (normalmente su propio domicilio, excepcionalmente la escuela). Los datos de esta exploración, típicamente prospectiva y correlacional, son sometidos a análisis de relaciones basadas en chi cuadrado, dado que las categorías de respuesta constituyen, en su mayoría, escalas nominales. Resultados: Del estudio completo, extraemos sólo los resultados de mayor interés para el tema que nos ocupa. Los datos se expresan en frecuencias y porcentaje válido.

### **1. ¿Qué actividades realiza el niño durante la clase de “plástica”, en la escuela?**

Variables:

V1 (Actividad prioritaria: realizada con más frecuencia).

V2 (Actividad realizada en segundo lugar).

V3 (Actividad realizada en tercer lugar).

Categorías:

A: Estudiar temas teóricos de EPV, consultar libros de arte.

A2: Visualizar imágenes, diapositivas o vídeos de arte.

B: Colorear dibujos ya trazados en libros, cuadernos o fotocopias.

C: Dibujar siguiendo líneas de puntos, números y/o otras referencias.

D1: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas libremente.

D2: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo una pauta establecida.

E: Trabajos de libre creación.

F: Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado (se fija el tema, no los procedimientos).

G: Trabajos de libre creación a partir de objetos encontrados o de desecho.

H: Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados. (Se fijan los procedimientos, no el tema).

I: Realizar mosaicos con legumbres, palillos, botones, etc.

J: Visitar museos o galerías de arte.

Cat.	V1		V2		V3	
	F	PV (%)	F	PV (%)	F	PV (%)
A	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
A2	1	<b>1,2</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
B	37	<b><u>45,1</u></b>	12	16,2	5	7
C	7	8,5	17	<b><u>23</u></b>	10	14,1
D1	2	2,4	6	8,5	10	14,1
D2	6	7,3	6	8,5	15	<b><u>21,1</u></b>
E	11	13,4	16	21,6	10	14,1
F	16	19,5	8	10,8	11	15,5
G	0	0	3	4	3	4,2
H	2	2,4	5	6,7	4	5,6
I	0	0	1	1,3	3	4.2 %
J	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
	82	100	74	100	71	100

## 2. ¿Qué entiende el/la niño/a por buen o mal dibujo/trabajo plástico?

Pregunta abierta. Clasificadas las respuestas, se obtuvieron las siguientes categorías:

A: No valora, todos están bien.

B: Mal dibujo: “el que no tiene sentido, que es absurdo” o “no sale como pensó”.

C: Bueno, el que está bien coloreado, sin salirse del perfil.

D: Bueno, el que le guste al niño aunque a la maestra no le guste.

E: Bueno: si “le gusta a la maestra”, “está como los del libro” y malos “los que la maestra les pone M” o no sale como ella dijo.

F: Me gusta cuando “es bonito” y “tiene muchos colores”.

G: Mal dibujo, el que le obligan a hacer.

H: Bueno, si el tema es interesante, significativo para el niño (“si tiene muchos tiburones”, “si salen muñecas y animales”, etc.).

I: Que no tenga huecos blancos.

J: Bueno: el que guste a sus amigos.

K: Bueno: si tiene gran vivacidad y variedad de colorido.

L: Es bueno “cuando lo hago yo”.

M: Bueno, si se parece a la realidad (“si se parece a como es lo de verdad”, “a como las cosas son”, etc.).

CATEGORÍAS	F	PV (%)
A	4	3,92
B	6	5,88
C	39	<b><u>38,23</u></b>
D	1	0,98
E	14	<b>13,72</b>
F	18	<b>17,64</b>
G	1	0,98



<b>CATEGORÍAS</b>	<b>F</b>	<b>PV (%)</b>
H	6	5,88
I	2	1,96
J	1	0,98
K	4	3,92
L	2	1,96
M	4	3,92

A pesar de su diversidad, algunas de estas respuestas pueden ser agrupadas. Tras ordenarlas, queda:

<b>Orden</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>PV</b>
1	Criterio técnico: "No salirse del perfil" (C)	38,2
2	Criterio estético (agradabilidad visual): "Mucho color" (F, K)	21,5
3	Valoración externa favorable: "Gustar a la maestra, a los amigos" (E, J)	14,7
4	Criterio simbólico: "Tener sentido" (B)	5,9
	Criterio simbólico-representacional: el tema (H)	5,9
5	Criterio realista-representacional: semejanza (M)	3,9
	No valora: "Todos están bien"	3,9
6	Criterio subjetivo: "Que me guste". "Porque lo hago yo" (D, L)	2,9
7	Criterio compositivo: "Que no tenga huecos blancos" (I)	1,9
8	Criterio productivo: "Malo, si lo hago obligado" (G)	1

#### 1.4.2. Estudio 2. “La formación de criterios para el juicio artístico. Evaluación escolar y otros factores incidentes”

*Sujetos:* La muestra fue aleatoriamente extraída de una base poblacional constituida por el conjunto de maestros/as que imparten -entre otras materias o con exclusividad- educación plástica, tanto en centros privados como públicos o concertados de la provincia de Huelva. Han sido computados y analizados los datos proporcionados por 94 sujetos seleccionados al azar.

*Formato metodológico:* A los sujetos les fue administrada una encuesta compuesta por 38 preguntas abiertas y cerradas, y estructurada en torno a los distintos aspectos curriculares de la educación artística. Los datos se presentan categorizados y descritos mediante los índices de tendencia central (media, mediana, moda) adecuados a cada tipo de escala.

*Resultados:* Presentaremos los resultados obtenidos respecto a los aspectos más destacados en relación a lo abordado en este tema.

**2. ¿Con qué actividades instrumentaliza usted el aprendizaje de esta materia? Ordénelas numerando según el tiempo dedicado, asignando “1” a la que dedique más tiempo, etc.)**

Pregunta de respuesta cerrada, susceptible de ser jerarquizada.

Opciones:

A: Estudio de temas teóricos.

B: Colorear dibujos ya trazados (en libros, fichas, cuadernos o fotocopias).

C: Dibujar siguiendo líneas de puntos, números o/y otras referencias.

D1: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños/as, elegidas y compuestas libremente por ellos.

D2: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños/as, elegidas y compuestas siguiendo pautas establecidas.

E: Trabajos de libre creación.

F: Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado.

G: Trabajos de libre creación a partir de objetos encontrados o de desecho.

H: Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados.

I: Componer mosaicos con legumbres, palillos, botones, etc.

J: Visitar museos y/o galerías de arte.

### CATEGORÍAS DE RESPUESTA

Los datos vienen expresados en **porcentaje válido**.

Por razones de espacio, se presentan las actividades clasificadas en 1º, 2º y 3º lugar.

1: Sujetos que asignan la posición 1.<sup>a</sup> a la variable (opción) V

2: “ “ “ 2.<sup>a</sup> “ “

3: “ “ “ 3.<sup>a</sup> “ “

Cat./ Val.	A	B	C	D1	D2	E	F	G	H	I	J
1	<b>1,5</b>	<b>28,4</b>	4,5	4,5	6,0	9,0	<b>41,8</b>	1,5	10,4	3,0	<b>0</b>
2	<b>1,5</b>	6,0	<b>16,4</b>	10,4	9,0	<b>20,9</b>	<b>16,4</b>	6,0	13,4	0	<b>0</b>
3	4,5	7,5	6,0	11,9	<b>22,4</b>	11,9	14,9	6,0	13,4	4,5	0

### 3. ¿Qué entiende por buen o mal dibujo o trabajo artístico?

Pregunta abierta. Clasificadas las respuestas, han sido obtenidos 15 criterios que fundamentan el enjuiciamiento artístico de los sujetos. Las dos categorías asignadas a cada criterio corresponden a: que el sujeto manifieste utilizar ese criterio de valoración (SÍ) o que el sujeto no manifieste utilizarlo o manifieste no utilizarlo (NO).

Dado que el número de casos válidos (83) se corresponden en todas las variables, se ofrece una tabla comparativa con los porcentajes válidos correspondientes a la categoría SÍ.

CRITERIOS (Variables):

A: "Creatividad".

B: "Interés".

C: "Esfuerzo".

D: "nivel de ajuste a las pautas establecidas para cada actividad".

E: "Utilización de criterios individualizados para cada alumno (en función de sus capacidades, etc.)".

F: "Limpieza".

G: "Orden".

H: “Elaboración, esmero, acabado”.

I: “Expresividad”.

J: “Ejecución técnica (optimización de procedimientos, uso adecuado de materiales, etc.)”.

K: “Dificultad”.

L: “Presentación”.

M: “Capacidad para representar la realidad”.

N: “Calidad”

O: “No valoro negativamente. Todos los trabajos son buenos”.

Ordenadas las variables por las frecuencias alcanzadas en la categoría “SÍ”:

N.º Ord.	VARIABLES	% Válido
1.º	INTERÉS	19,3
	ESFUERZO	19,3
2.º	UTILIZACIÓN DE CRITERIOS INDIVIDUALIZADOS	18,1
3.º	LIMPIEZA	16,9
	ELABORACIÓN, ESMERO, ACABADO	16,9
4.º	EXPRESIVIDAD	15,7
5.º	CREATIVIDAD	9,6
	AJUSTE A PAUTAS ESTABLECIDAS POR ACTIVIDAD	9,6
	EJECUCIÓN TÉCNICA	9,6
6.º	PRESENTACIÓN	8,4
7.º	ORDEN	6,0
8.º	TODOS LOS TRABAJOS SON BUENOS	3,6
9.º	DIFICULTAD	2,4
10.º	CAPACIDAD PARA REPRESENTAR LA REALIDAD	1,2
	CALIDAD	1,2

### *1.4.3. Discusión*

Entre los criterios que dictan la evaluación artística que hacen los/as escolares, se confirma la previsión de encontrar una fuerte presencia de la necesidad de ajustar el “coloreado” al trazado dibujístico previo.

Entre los factores hipotéticamente incidentes en la importancia concedida a esa adecuación, el ejercicio de “colorear dibujos ya trazados en libros, etc.” aparece como la actividad más frecuentemente realizada en la escuela, con una considerable diferencia respecto a las demás (según la declaración de los/as niños/as). Comparados estos resultados con los obtenidos en el estudio complementario (criterios de evaluación plástica expresados por los/as docentes), comprobamos que éstos/as declaran que la actividad a la que dedican más tiempo es la de “trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”, seguida de “colorear dibujos ya trazados en libros, fichas, cuadernos o fotocopias”. Así pues, las modas en general señalan similares jerarquizaciones de actividades plásticas realizadas en el ámbito escolar, tanto según el testimonio de alumnos/as como de maestros/as. Pero se observan sensibles diferencias entre las perspectivas de unos y otros, que incitan a una consideración más detallada.

#### *1.4.4. Conclusiones globales de ambos informes*

Si bien aquí no se ha aportado el conjunto de resultados (para su consulta, remitimos a los documentos citados) se ofrecen las conclusiones globales:

En la evaluación del rendimiento académico intervienen, grosso modo, dos tipos de componentes: aptitudinales y actitudinales. En el hecho de que en Educación Plástica y Visual se tienda a priorizar los componentes actitudinales interviene la creencia -que muchos/as maestros/as formulan expresamente- de que los factores aptitudinales son de naturaleza innata, un talento específico que con frecuencia es identificado como “destreza manual”. Se plantea, además, que cierta incertidumbre respecto a los criterios para valorar la calidad artística del producto, más la idea de que el rendimiento creador en EPV es un medio al servicio de otros fines, determinan que los/as maestros/as tiendan a ponderar los factores volitivos (esfuerzo, comportamiento, interés...) o aquellos factores técnicos fáciles de objetivar (limpieza, presentación, orden, esmero...).

La importancia concedida a la EPV como estímulo del desarrollo psicomotor, particularmente en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, incide en el tipo de actividades programadas y en los objetivos que las orientan.

El énfasis puesto en el valor propedéutico del grafismo como antesala de la escritura carga las tintas sobre los aspectos más directamente involucrados en el control del trazo. Se tiende a considerar que la coordinación viso-manual y el dominio gestual se ven favorecidos por ejercicios donde crecientemente prime la discriminabilidad de las formas (trazar líneas señalizadas con puntos, etc. y colorear dibujos ya trazados). De ahí que la mancha expansiva vaya perdiendo terreno en favor de la línea designativa. (Limpieza, esmero, orden... son valores derivados de la discriminabilidad como objetivo). Por otra parte, el tipo de actividades predominantes en el orden escolar es indicativo de esa tendencia a separar lo formal (línea-contorno) de la mancha cromática (el “coloreado” de relleno).

Éste pudiera ser, pues, un argumento que contribuya a explicar las tendencias esquemática y nominativa, no sólo como frutos de la evolución genética –explicación extendida desde Luquet y Piaget-, sino como producto de una jerarquía de relevancias culturales y académicas.

Parece relacionable la tendencia a definir la capacidad artística -al menos en parte- en términos de habilidad manual y la relevancia concedida a la función grafo-gestual de la actividad plástica. Que el dibujo constituya un ejercicio prologario a la escritura es una consideración hecha desde un enfoque que contempla exclusivamen-



te el aspecto motriz y consecuentemente descuida otras funciones. Si esos dos juicios son relacionables, el criterio infantil que define el buen trabajo como el “coloreado sin salirse de la raya” puede ir fundamentando una pauta de enjuiciamiento que tiende a identificar capacidad artística con habilidad manual.

## 1.5. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS.

### APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN

#### *1.5.1. Cuando los dibujos se convierten en “palabras visuales”*

Como se ha dicho en el apartado anterior, los esquemas formal y cromático emanan del modelo mental correspondiente a cada objeto. El problema para el desarrollo creativo y expresivo surge cuando estas asignaciones de forma o color al modelo objetual se tipifican, y se legitima académicamente su uso como vocablos plásticos (“palabras visuales”, que decíamos en alguna exposición anterior –Domínguez Toscano, 2011-).

Obsérvese que la representación de la hierba mantiene su color verde aunque la hierba esté seca. Se tiende a suponer que criticar este uso estereotipado (y poco realista) del color podría confundir al/la niño/a. La mezcla involuntaria de colores, que puede ser un accidente fe-

liz para una persona adulta, o para un/a pequeño/a en edad de macular y garabatear, puede resultar realmente frustrante para el/la niño/a con intereses esquemáticos, que juzga superfluo capitalizar estos accidentes. Toda desviación respecto al esquema de referencia es interpretada como error.

Y en todo ello, efectivamente, hay un error. Pero no lo comete el/la niño/a cuando pinta el tejado triangular de la célebre casa de un color diferente al rojo o marrón, cuando el sol ya no es amarillo ni el cielo azul celeste. El error lo cometemos nosotros, docentes y familiares, que, llevados por el empeño de simplificar la realidad visual para hacerla asequible al/la pequeño/a, le seguimos ofreciendo modelos ejemplarizados que acaban convertidos en estereotipos inamovibles. Impedimos o dificultamos, así, que el esquema (cuyo fundamento natural parece innegable) evolucione hacia fórmulas enriquecidas, más ajustadas a una realidad variante y a una subjetividad que se expresa por medio de símbolos personales.

El riesgo está en la sobre ejemplarización pedagógica, añadida a esa ejemplarización natural que surgió como procedimiento básico del procesamiento cognitivo de la realidad, procedimiento efectivamente basado en estrategias de simplificación y tipificación. El problema radica en que esa simplificación y tipificación -que se manifiesta

en la construcción de esquemas- se enquiste, mediante inducción tácita o explícita, favoreciendo que su uso se extienda a lo largo de toda la infancia y pre adolescencia cuando ya no tiene una función que desempeñar. Es decir, cuando la estructuración cognitiva de lo real ha sobrepasado con creces esa categorización simple inicial. Así ocurre que el/la niño/a pintará la copa del árbol siempre verde (del mismo verde) y el cielo siempre azul (del mismo azul). Está claro que un cielo al amanecer o al atardecer, un cielo nublado o con bruma... deja de ser un plano homogéneamente azul. Pero estas particularidades (nada despreciables desde el punto de vista artístico) han sido vueltas irrelevantes desde el monolítico argumento de la “objetividad”: “pintar las cosas bien, como son”. En ese tipo de educación artística (desgraciadamente frecuente en nuestras escuelas) lo que menos importa es el arte.

### *1.5.2. Secar el centro del tronco del árbol*

Uno de los principales obstáculos para implementar una Educación Artística Terapéutica (en adelante, EAT, hablaremos de ella después) son los prejuicios y clichés acerca de lo que “debe ser” la creación plástica. Este “deber ser” se funda en ciertos tópicos típicamente académicos, como por ejemplo: concebir el garabato

como superación de la fase previa de maculación, en tanto que rastro lineal realizado normalmente con instrumentos gráficos específicos y soporte destinado al efecto (lejos ya del *macular* las cortinas con puré de espinacas). Ello implica la conminación tácita a limitar el trazo dentro de los márgenes del espacio gráfico. Con argumentos higiénicos y didácticos, por ese orden, los adultos aplaudimos inicialmente el garabateo por situarse ya en la línea de salida de una carrera recta hacia el control, el control que culmina en el dibujo de contorno nítidamente trazado y coloreado *sin salirse de la raya*, y, sobre todo, en la escritura.

Así, en el seno del garabato, crecen desde su origen las semillas de algo que le es por naturaleza extraño y que acabará fagocitándolo hasta convertirlo en una secuencia pautada de bucles y palotes iguales sobre líneas punteadas. Todo ello traduce la miope concepción adulta de que el garabato se justifica como adiestramiento del trazo, para desarrollar destrezas prologarias y necesarias a la escritura y a su acompañamiento iconográfico estandarizado. Rescatar el valor emocional y la función expresiva del garabato hace justicia a su auténtica naturaleza, a los intereses, necesidades y expectativas del/la pequeño/a, que tienen poco que ver con nuestra consideración ponderada del dominio ma-

nual y el logro gráfico de los iconos estereotipados, que ilustran las primeras palabras escritas.

Traer a colación la problemática de la educación artística ahora se justifica por esta razón: diversas investigaciones han demostrado que la estandarización gráfica (de la secuencia productiva) e iconográfica (el repertorio figurativo) tiene un duradero efecto limitante sobre la búsqueda de soluciones expresivas personales. El temor al error, a la desviación respecto a la norma cohibe la creatividad mucho más de lo que estamos acostumbrados a admitir.

Imaginemos un/a niño/a que ya consigue trazar perfectas casitas de tejado triangular (aunque ésa no haya sido jamás su casa, ni represente su entorno urbanístico), amarillos soles rientes y árboles-piruleta, y por supuesto los coloree sin salirse de la raya. Si desafortunadamente este/a niño/a debe afrontar una experiencia perturbadora encuentra que debe de pronto encarar una problemática novedosa, el posible alejamiento de su entorno habitual y de sus asideros emocionales. Este/a niño/a, por añadidura, tiene ya severamente restringido su repertorio expresivo, gráfico e iconográfico, gracias a nuestro bien intencionado empeño didáctico; la labor arteterapéutica, útil para que el/la pequeño/a pueda gestionar adecuadamente su nuevo estado, debe empezar

por contrarrestar los efectos de una fallida educación artística.

Involucrar los objetivos de la arteterapia (en adelante, AT) en el currículo artístico formal prepara el terreno para afianzar la eficacia de una intervención arteterapéutica más especializada, cuando ésta es necesaria; pero hace algo más importante: favorece el desarrollo integral de la vida expresiva y comunicativa de todos los niños y niñas.

## 1.6. EL LLAMADO “REALISMO VISUAL”

### 1.6.1. *Diferencias cuantitativas respecto al esquema*

Ya hemos argumentado que entre *realismo intelectual* (esquematismo) y el llamado *realismo visual* probablemente exista una diferencia más cuantitativa que cualitativa. Tomando por referencia que el progreso intelectual tiende linealmente a la construcción de modelos más ricos y complejos, parece lógico que la traducción plástica de ese progreso consista precisamente en un enriquecimiento de los esquemas gráficos. Por tanto, el realismo visual no incorporaría un sentido distinto del acercamiento a la realidad (hipotéticamente más atento al dato perceptivo que a la estructura significativa), sino, sencillamente, una profundización en el camino que ini-

ciara el/la pequeño/a en sus primeras representaciones.

Si bien la universalidad del garabateo atestigua que el incipiente desenvolvimiento plástico está fundamentado en desarrollos ajenos al influjo cultural, sin embargo, conforme el/la niño/a avanza por el escalafón educacional, el influjo del medio social se va haciendo más patente (Eisner, 1992). Así pues, estamos en condiciones de afirmar que el/la niño/a de nueve años tendería a orientar su impulso creativo en función de las expectativas que marca el entorno, habida cuenta, además, de la importancia que la integración social tiene a esa edad. Cuestionado el supuesto origen genético del realismo visual (etapa 9-12 años), cuestionada también la propia existencia de esta etapa como orientación sustantivamente diferenciada del esquematismo, quedaría definida esa fase final como profundización en las tendencias representacionales propias del esquematismo.

### *1.6.2. Desarrollos alternativos al realismo*

Dando un paso más en este razonamiento, se abren estas cuestiones: ¿el llamado realismo –intelectual o visual- es la consecuencia natural y espontánea del garabateo? ¿La construcción de esquemas, cada vez más enriquecidos, es la única dirección posible de la evolu-

ción artística infantil? A ambas preguntas la respuesta, en nuestra opinión, es NO. La maculación y el garabateo podrían tener un desarrollo más acorde con su impulso originario, en la exploración textural, la espontaneidad gestual, un grafismo informal tipo *pintura en acción* y otras modalidades de expresionismo no figurativo. Sin embargo, el camino iniciado por el tándem maculación-garabateo se interrumpe drásticamente en el esquema y, salvo excepciones, no vuelve a retomarse.

Esto no ocurre de manera natural ni espontánea, lo hemos comprobado repetidamente observando decenas de miles de dibujos infantiles. Cuando el/la niño/a se desenvuelve en un ambiente donde esas exploraciones, esas incursiones en el medio plástico son aprobadas (permitidas y valoradas), la expresividad del grafismo se sigue desarrollando, libre de la atadura que le imponen los esquemas; y el juego simbólico y/o estético del color se sigue fortaleciendo, libre del encasillamiento a que obligan los estereotipos cromáticos.

### *1.6.3. El desenlace anunciado*

En suma: la evolución artística infantil, hasta los 4-5 años (maculación, garabateo e incipientes preesquemas) parece determinada por la propia maduración biológica (perceptiva, cognitiva, motórica); sin embar-



go, que la evolución se oriente, a partir de esa edad, unidireccionalmente hacia la construcción y enriquecimiento de esquemas parece ser fruto de la inducción cultural del ambiente. En nuestro contexto, los estereotipos marcan fuertemente el aprendizaje visual infantil, y orientan la evolución exclusivamente como desarrollo gráfico-lineal. El juego simbólico y estético del color, la textura, formas no figurativas, o figuras irreales, etc. han sido apartados de ese carril. La inducción adulta, primero obsesionada porque el/la niño/a desarrolle su motricidad fina (mediante trazados pautados) y luego obcecada en convertir el dibujo en ilustración de los contenidos de las primeras palabras aprendidas (estereotipos y palabras visuales) prioriza un desenvolvimiento centrado en la línea y, concretamente, en la línea contorno: justo el elemento visual determinante del esquema. La intención representacional, fruto de esta inducción contextual, domina y acaba exterminando el juego simbólico en los elementos visuales, así como una profundización de su dimensión estética.

Termina el cuento a eso de los 14 años. El/la preadolescente tiende a abandonar la actividad artística. ¿Esta conclusión es también “natural”, como pretenden muchos de los investigadores mencionados, Osterrieth o Widlöcher entre ellos? Entendemos que ese abandono

no tendría que producirse. Si lo hace, es porque el dibujo de esquemas –más o menos enriquecidos realísticamente- no da para más. No satisface las necesidades expresivas del adolescente. Pero de ello somos responsables los educadores en particular, que no hemos sabido (podido o querido) dotar al lenguaje plástico y visual del valor que tiene, a efectos de expresión emocional, de construcción simbólica y de sensibilización estética. No hemos sabido, no hemos podido o no hemos querido. El cambio de mira hacia una educación artística más abarcadora, más integradora y holística debe producirse ya desde la Educación Infantil. Se trata ante todo de desarrollar estrategias encaminadas a fortalecer la creatividad, a generar recursos para una mejor gestión emocional, a potenciar la capacidad expresiva y comunicativa, a que los/as niños/as se conozcan y reconozcan mejor a través de sus creaciones, se hagan más críticos con los mensajes visuales que les son destinados y autocríticos respecto a sus propias actitudes respecto a esos mensajes. Todo ello no sólo en los pronunciamientos teóricos y más o menos políticamente correctos, las enajenadas declaraciones de principios y en su consecuencia: la legislación educativa.

No en los papeles, sino una educación artística que enriquezca de verdad al individuo y a la comunidad, una

educación artística que no se somete al imperio de las profecías con salvoconducto ontogenético. Una educación artística que no condene a la creatividad a morir a los 14 años.

#### *1.6.4. A modo de pregunta*

Resumiendo lo dicho hasta ahora: el interés representacional en el/la niño/a se centra en asegurar que el objeto representado será convenientemente reconocido. Para ello, puede recurrir a elementos no visibles pero que garantizan la identificación. Conforme aumenta sus capacidades perceptivas y representacionales, puede omitir tales elementos discordantes con la evidencia para incluir sólo aquéllos directamente perceptibles. La diferencia es de grado: aumento progresivo de las capacidades de observar, percibir, entender y representar plásticamente. Y la motivación para ese tipo de actividad: la creciente objetivación. (¿Es, sinceramente, éste el único motivo que moviliza la creatividad artística? ¿No estamos asumiendo, bajo el incontestable argumento evolutivo, una interpretación demasiado parcial?)

Puede ocurrir que la percepción adulta que establece lindes teóricos y cronológicos en ese supuesto camino

hacia la objetivación, puede ocurrir, decimos, que esa conceptualización hecha desde nuestra mirada actúe como comentario precursor. Y proyecte sobre la actividad artística del/la niño/a unos prejuicios que éste/a tenderá a secundar. Entre otras cosas, porque consideramos un principio pedagógico incuestionable adaptar los currículos a las condiciones evolutivas. Pero si previamente las llamadas “condiciones de la evolución artística infantil” han sido establecidas traduciendo más el criterio adulto que otra cosa, al final los programas educativos secundarán lo esperado y el círculo se cerrará sobre una interpretación anticipada y sesgada. Sucederá, como diría Erich Fromm, que la profecía se cumplirá a sí misma.

Pero además: la diferenciación clásica entre “realismo intelectual” (o esquematismo, o cualquiera de los nombres que ha adquirido) y “realismo visual” alude sólo a un aspecto del desenvolvimiento creativo: la representación objetiva. Y presenta una ponderación clarísima sobre lo cognitivo. Existen otras facetas que quedan descuidadas en las cronologías, como si se tratara de fases preparatorias sin contenido sustantivo o meras licencias subjetivas del/la pequeño/a, errores a disimular. Así, el desarrollo del factor que hemos llamado “exploratorio” no interviene

en la estructuración de esas cronologías. Ni el factor simbólico (que puede ser representacional figurativo, representacional no figurativo o no representacional: la figuración es sólo la parte de una parte). Ni el factor proyectivo, con su importante componente emocional. Ni el estético.

Quizá una mirada global a todos estos componentes nos devuelva una visión más ajustada a la complejidad en que se desenvuelve la creación artística infantil. Y restaure la importancia, hasta ahora velada, de la expresión emocional. Sería de justicia.

## **2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA**

### **2.1. BUSCANDO UNA DEFINICIÓN**

Cuando la AT se aplica en contexto educativo especial o no especial y no requiere la actuación profesional de un arteterapeuta, pero sí formación en arteterapia por parte del educador/a artístico/a, podemos hablar de Educación Artística Terapéutica. Hay que aclarar una peculiaridad de lo que aquí llamamos EAT: es, ante todo, Educación Artística. Si bien la AT debe ser aplicada por arteterapeutas, especialistas en esa modalidad de intervención, en cambio la EAT puede ser aplicada

por maestros/as o educadores/as artísticos/as con cierta formación en AT. Evidentemente, ello implica que una y otra podrán afrontar tipos distintos de problemas. Hay problemas que, por su gravedad, complejidad y grado de afectación del sujeto que los padece, sólo pueden ser tratados por terapeutas especialistas con la formación adecuada para ello. En cambio, un educador, en el ejercicio habitual de su labor, debe afrontar situaciones disruptivas que se dan –cada vez con más frecuencia– en un aula normal. Para afrontarlas con éxito, puede necesitar aumentar su repertorio de recursos, de modo que la educación artística adquiera dimensión terapéutica para la situación particular que encara.

Y conviene también recordar que la AT en general o la EAT en particular suelen aplicarse típicamente a situaciones carenciales; en el ámbito sanitario, a situaciones de salud (física o psicológica) deficitarias; en el ámbito social, también a situaciones de desventaja social; en el ámbito educativo, habitualmente a contextos lastrados por déficits educacionales y socioculturales. Pero no olvidemos que tanto la AT como, sobre todo, la EAT pueden prestar un importante servicio también actuando en situaciones no carenciales: para fortalecimiento de la salud, una mejor integración psicosocial del sujeto, reforzamiento de sus capacidades cogni-

tivas y perceptivas, de sus habilidades sociales y su gestión emocional.

La necesidad de ir creando un marco conceptual que permita contextualizar teórica e ideológicamente la inserción de las terapias creativas en entornos educativos normales, se viene expresando reiteradamente en los últimos años.

Es ésta una demanda ya expresada en la propia presentación del Art Therapy World Congress celebrado en Budapest, y que Callejón Chinchilla y Granados Conejo (2003) recogen y destacan en estos términos: “La integración de la terapia artística en el ámbito educativo debe ser la tarea del siglo XXI de los arteterapeutas”.

En este contexto ideológico se enmarca la dimensión preventiva y positiva de las terapias artísticas, no tanto como herramientas para afrontar enfermedades o situaciones lesivas para la salud (en general) como instrumentos para la construcción y consolidación del bienestar y la calidad de vida. La arteterapia, en consecuencia, se puede y debe inmiscuir en el currículo académico normal como útil en sí mismo educativo. Las vías que estas autoras (Callejón y Granados, 2003, 143-144) proponen para insertar la arteterapia en la escuela se concretarían en:

### **A. Entre elementos del currículum**

Sobre todo:

Desde las medidas para atender las Necesidades Educativas Especiales y la Atención a la Diversidad.

Desde los ejes transversales.

Desde la tutoría y las nuevas ideas para el asesoramiento escolar.

### **B. Como actividades complementarias**

En clases de apoyo escolar u otras acciones. Aprovechando especialmente los horarios de apertura de centro.

### **C. Desde otras acciones de carácter compensatorio.**

Entre arteterapia y educación artística cabría añadir una vía de conexión de carácter esencialmente integrador: reorganización del currículum de las enseñanzas artísticas incorporando, en alguna variable medida, objetivos, competencias, contenidos y metodología propios de aplicaciones arteterapéuticas en contexto educativo, así como asumir de manera más explícita, concreta y operativa el desarrollo de la creatividad y la expresividad como elementos curriculares propios de las asignaturas artísticas, es decir: sin necesidad de extraerlas del



marco académico reglado. Ésta es la vía utilizada en el programa desarrollado en Ciudad de los Niños sede en Huelva, desde 2004 a 2009, si bien es preciso recordar que se aplica en un contexto “especial”, de desventaja sociocultural.

En la línea de la reflexión sobre la dimensión terapéutica de la educación artística reglada o no reglada, o, en otras palabras, sobre las conexiones naturales entre arteterapia y educación, encontramos la esclarecedora aportación de C. García Morales (2012, 4).

En suma: lo que aquí hemos llamado EAT busca crear un espacio conceptual propio para actuaciones limítrofes con la arteterapia y con la educación artística, pero sin asumir sus respectivos y diferenciales fines completamente. La propuesta que se presenta más adelante se inserta en este nuevo espacio intersticial y, como otras propuestas formativo-terapéuticas vehiculadas por la creación y la apreciación artísticas, está demandando que se estructure y consolide en el plano teórico lo que en el ejercicio práctico es ya una realidad.

## 2.2. ACCIÓN DE LA EAT SOBRE LAS DISFUNCIONES Y DISCAPACIDADES MÁS FRECUENTES EN EL AULA NORMAL

La EAT permite adaptar y adoptar las estrategias arteterapéuticas para la mejora emocional a contex-

tos educativos normales o especiales. Así, aporta al/la maestro recursos para afrontar situaciones de alteración emocional en la propia dinámica de la vida del aula, y le prepara para utilizar la creatividad y la expresividad artísticas orientadas al fortalecimiento emocional.

La EAT actúa también sobre el conflicto emocional asociado a una problemática situación social. Otras muchas disfunciones pueden alterar la vida del aula. Así, el trastorno de hiperactividad vinculado al déficit de atención (THDA), afecta a niños ubicados en aulas normales y genera climas adversos al aprendizaje. ¿Cómo actúa la EAT en estos casos? Encauzando y orientando hacia un desenvolvimiento creativo esa energía excedente e incontrolada que distorsiona los aprendizajes, envuelve las propias conductas en una vorágine irreflexiva y dificulta la concentración. Canalizar la energía dispersa hacia un fin socialmente loable, mediante una actividad motivante, aumenta el interés –y la atención- del individuo hacia esa actividad, estimula la percepción de auto-dominio y autoestima, y revela al sujeto los mecanismos internos para ejercer ese autocontrol productivo.

Un aula que no tiene en integración alumnos con necesidades educativas especiales, afronta no obstante el compromiso de tratar adecuadamente los casos frontezos. La EAT se ofrece como una vía privilegiada para

tratar inhabilidades perceptivas o motóricas. En cuanto a los déficits perceptivos: las artes, al trabajar sobre medios sensibles, presentan un mundo de estímulos que despiertan los sentidos; motivan así acciones sobre el medio físico y psicológico que redefinen más positivamente la realidad, acciones simbólicamente representadas en la actuación sobre el medio artístico. En cuanto a déficits motóricos: aun adoptando una posición crítica respecto al prejuicio de lo manual (existe un difundido estereotipo que asigna a las artes un componente fundamentalmente manual), no vamos a olvidar que la acción motórica, exigida por la elaboración artística, exige grados de control técnico que favorece el desarrollo de destrezas motrices.

### 2.3. LA EAT COMO RECURSO PARA EL/LA MAESTRO/A. DIMENSIÓN PREVENTIVA DE LA EAT

Hasta ahora hemos descrito situaciones que se dan con cierta frecuencia en el aula y no requieren la intervención de personal especializado. Se entiende que estos trastornos o disfunciones psicosociales se desenvuelven dentro de los márgenes de la normalidad, y el/la maestro/a debe disponer de recursos para tratarlos. La EAT ofrece un repertorio de tácticas que permiten al/la maestro/a tratar situaciones disruptivas median-

te prácticas perfectamente integradas en el currículo, como parte de las asignaturas de Educación Artística (Plástica o Musical).

Tessa Dalley ofrece una visión histórica de las relaciones entre AT y enseñanza artística que demuestra que las convergencias y divergencias han estado fundadas en los modelos pedagógico-artísticos vigentes en cada momento. Mientras el enfoque expresivo de Lowenfeld ofrecía un marco teórico compatible con las premisas del desenvolvimiento arteterapéutico en un aula, el modelo disciplinar centrado en la materia delimita un estatus específico para la didáctica del arte, de tinte fundamentalmente académico. Así lo expresa Dalley (1987, 47):

... empezaron a surgir diferencias entre el rol docente y el rol del terapeuta a medida que la teoría y la práctica de la terapia artística evolucionaron gradualmente en dirección a la psicoterapia a lo largo de la década de 1970 y a medida que la enseñanza se apartó del enfoque 'centrado en el niño'.

#### 2.4. DIFERENCIA ENTRE EAT Y LA AT APLICADA EN CONTEXTO EDUCATIVO

Si bien la EAT se articula como un recurso complementario a la formación del maestro/a, que amplía su repertorio de estrategias de afrontamiento a situacio-

nes disruptivas en el aula que acontecen en un entorno académico normal, es preciso ahora destacar la diferencia entre estas aplicaciones no profesionales de la arteterapia y lo que sí es arteterapia en contexto educativo.

En las tres últimas décadas ha aumentado la documentación sobre prácticas arteterapéuticas desarrolladas, en el ámbito educativo, por arteterapeutas profesionales que trabajan habitualmente como parte de equipos de apoyo educativo o para tratar situaciones especiales. Dalley (1990) informa los procesos y resultados obtenidos por la aplicación de un programa arteterapéutico implementado en una escuela multicultural; el programa era desarrollado por arteterapeutas profesionales que ejercían en entorno educativo pero sin formar parte del personal docente. Las discapacidades o inhabilidades objeto de integración en aula no especiales deben, no obstante, ser tratadas empleando recursos adicionales; Anderson (1994) presenta un estudio detallado del trabajo combinado realizado por arteterapeutas profesionales y educadores artísticos para afrontar conjuntamente el desafío de una auténtica integración social y educativa del niño con discapacidad. Quizá el intento más sistemático y logrado de presentar una panorámica de la inserción de las tera-

pías artísticas en el sistema educativo, lo ofrece Bush (1997); presenta en el libro aludido un conjunto estructurado de elementos necesarios para hacer realidad esta introducción: desde el ajuste al sistema, relación con educadores, establecimiento de horarios y espacios adecuados, etc.

En su tesis doctoral, Nissimov-Nahum (2007) ofrece un análisis detallado de distintas modalidades de tratamiento arteterapéutico –y sus diferentes grados de eficacia- para niños y adolescentes agresivos, a partir del examen de 113 arteterapeutas que ejercen en el sistema educativo israelí. Este estudio fenomenológico da pie a una síntesis de las características que separan las actuaciones arteterapéuticas eficaces en el control de la agresividad de aquellas actuaciones no eficaces. Finalmente, se presenta un modelo de actuación sobre la base de estas observaciones. Por el interés del mismo, volveremos a tratarlo más adelante.

Sirvan estos párrafos para anotar que existen diferencias importantes entre EAT y AT en contexto educativo: mientras la EAT puede ser aplicada por personal docente no titulado en arteterapia, como recurso adicional para fortalecer capacidades de afrontamiento necesarias en su ejercicio docente habitual, la arteterapia sí requiere formación especializada, de grado o posgrado

(según la legislación de cada país); mientras la EAT se aplica al desarrollo de competencias (particularmente, competencias emocionales) o a afrontar situaciones disruptivas no de riesgo, la AT, además de abordar estos ámbitos de actuación, puede afrontar situaciones especiales que requieren unas herramientas de intervención específicas; mientras la EAT utiliza los recursos de infraestructura, aulario y materiales propios de la educación artística (no requiere infraestructura adicional), la AT suele realizarse fuera del horario habitual y en espacios específicos.

Nissimov-Nahum (2008, 341) resume en estos términos la importancia de introducir las terapias artísticas dentro del sistema educativo, como parte del servicio que éste presta a la comunidad:

La terapia de arte proporciona una solución única para los niños con necesidades especiales, ya que aborda diversos aspectos de la experiencia del niño, incluyendo e integrando su vida emocional, cognitiva y social. Cuando las escuelas proporcionan arteterapia, asumen la responsabilidad de ayudar a los niños a aprender mediante la eliminación de las barreras emocionales y conductuales que dificultan el acceso a la formación, al tiempo que oferta estos servicios asistenciales a familias que no pueden permitirse el lujo de contratarlos en privado

### **3. ARTETERAPIA PARA EL FORTALECIMIENTO EMOCIONAL**

Decíamos que la EAT ofrece recursos adoptados de la AT y adaptados a contexto educativo normal y especial. Veamos ahora esos recursos. Ofrecemos aquí una panorámica de las áreas de actuación arteterapéutica en menores, centrándonos en las funciones implicadas en la mejora emocional. Los principios y funciones que a continuación se detallan quieren servir de inspiración para la generación de estrategias, aptas para ser aplicadas en contexto de educación artística reglada, y destinadas a la mejor estructuración y gestión emocional de las personas (niños/as, maestros/as y familias) implicadas en el esfuerzo educativo.

Si bien las distintas funciones que median la dimensión terapéutica del arte están íntimamente relacionadas entre sí, por razones de conceptualización y en el intento de una mayor claridad expositiva, se diferenciarán 5 áreas fundamentales que integrarán las distintas funciones. Estas áreas son:

#### **3.1. Expresión y comunicación.** Incluye las funciones:

3.1.1. Proyección

3.1.2. Desprendimiento y diferenciación

3.1.3. Simbolización

3.1.4. Comunicación



**3.2. Emoción.** Incluye las funciones

3.2.1. Acceso a la vida emocional

3.2.2. Gestión de la vida emocional

**3.3. Cognición.** Incluye las funciones:

3.3.1. Autoconocimiento y autorregulación cognitiva

3.3.2. Cogniciones emocionales y empatía

**3.4. Conducta.** Incluye las funciones:

3.4.1. Autocontrol conductual: prevención y reducción de la violencia

**3.5. Placer.** Incluye las funciones:

3.5.1. Actividad

3.5.2. Juego y diversión

De todas ellas, nos detendremos en las funciones que afectan directamente a la competencia emocional (Área de la Emoción y, dentro del Área de la Cognición, la función denominada “Cogniciones emocionales y empatía), y en los aspectos involucrados en la competencia emocional pero tratados dentro de las áreas de Expresión y Comunicación y el área de Conducta.

3.1. **ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN**

Desde la óptica psicodinámica, el incremento de los recursos expresivos facilita al sujeto reconducir el exceso de energía conflictiva, la agresividad latente o manifiesta, las emociones negativas exacerbadas y los

contenidos impulsivos y perturbadores –fundamentalmente inconscientes-, sublimándolos hacia un fin positivo como es la creación artística. Desde la óptica cognitiva y constructivista, la expresión facilita la formalización de cogniciones, la propia formación de símbolos mentales accesibles a la conciencia y la metacognición como elemento primordial en la construcción de la identidad. Desde un enfoque centrado en el comportamiento, la expresión es de hecho conducta, susceptible de ser observada y modulada, al tiempo que preconiza conductas análogas en la esfera de la vida cotidiana. Con independencia de la perspectiva adoptada, la expresión se constituye por naturaleza en una entidad semiótica que puede ser analizada en cuanto a tal. De este análisis obtenemos principios elementales que, aun manteniendo su autonomía conceptual, interactúan en ese tejido complejo que es la acción de expresar. Estos principios elementales actúan de hecho como funciones del arte en su dimensión terapéutica. Vamos a observarlos un poco más de cerca.

### 3.1.1. *Proyección*

Tomamos su sentido etimológico de *lanzamiento*. La energía cuantitativamente excedente o cualitativamente marcada por connotaciones emocionales, positivas o

negativas, es proyectada fuera del sujeto por dos vías: la *acción* y la *constatación del resultado* de la acción.

La acción del gesto productivo propicia una liberación inmediata de energía física y emocional. La propia gestualidad y el *placer del movimiento por el movimiento* (véase Ostherrith, ya citado) nutre las raíces de las gratificaciones asociadas a la creación artística durante sus etapas más tempranas: la maculación y el garabateo descontrolado. Como valor reminiscente afinado en nuestros usos expresivos desde los primeros años de vida, el goce intrínseco a la gestualidad excita esa conducta espontánea del garabatear sobre arena mojada, sobre cristales empañados o, distraídamente, mientras hablamos por teléfono. Se tejen, en ese placer del garabatear y explorar en la materia: A) la descarga inmediata de energía motora que colma la acción; B) la satisfacción del afán exploratorio típicamente maculante, con su inmersión en la textura con valor táctil; C) la importancia de dejar huella, memoria perdurable de nuestro paso, testimonio duradero que sensibiliza y altera el entorno ratificando nuestro poder de actuación y, en definitiva, la propia existencia (constatación del resultado de la acción).

El término *proyección* tiene otro significado: *traducción simbólica* de elementos complejos a un medio más

simple, mediante claves estipuladas por un *sistema de representación* (acepción contenida en el concepto de proyección que usan los sistemas de representación espacial). Por tanto, proyección pura (descarga de energía) y proyección simbolizante actúan en el curso productivo como factores de cuya combinación surge un amplio repertorio de recursos para la expresión. Mientras la proyección pura promueve la inmediata liberación, en acto, de la energía, la simbolización propicia búsquedas de sentido que roturan la senda del autocoñocimiento, el conocimiento emocional, la autoidentificación y la autoestima.

### *3.1.2. Desprendimiento y diferenciación*

Aplicando la condición de desprendimiento simbólico (la diferenciación y conexión entre forma y significados) al contexto arteterapéutico, encontramos numerosas declaraciones de la ventaja que aporta la formalización simbólica de significados internos, al interponer una distancia entre la forma que “captura” tales significados a ella atribuidos, y el mundo interior del autor. Así, partiendo de su trabajo arteterapéutico con niños/as afectados de fibrosis quística, F. Fenton (2000, 17) declara: “... el poder creador expresa las

emociones sentidas mientras aporta una distancia salvífica”. Subraya el efecto curativo del distanciamiento interpuesto entre autor y producto, como un aspecto de esa “enajenación” que, en términos estéticos, caracteriza a la experiencia artística, y que en definitiva arraiga en la materialidad de la expresión, en tanto que hecho físico asociado a un hecho psicológico del que es tributario.

Como paso previo, la producción de un “objeto transitorio” (Jones, 1997) conlleva una *concreción* del material conflictivo que lo extrae del mundo interior, lo confina y separa del yo. Éste es un objetivo accesible, que no depende tanto de la madurez y que produce un efecto de alivio y la sensación de cierto retorno a la normalidad. La técnica de fabricar máscaras con pasta de papel ha demostrado resultar especialmente efectiva en este sentido.

Cabe añadir que, al igual que la simbolización, la proyección liberadora permite un *desprendimiento* de lo nocivo, que se separa del sujeto y constituye así un ámbito de realidad distinto, distante, analizable. Ese material indeseable queda “atrapado” en la huella producida como escena de representaciones ya externas al sujeto. Mediante la apertura de válvulas que favorece la expresividad, el sujeto puede

encauzar por los raíles de creación los contenidos que le desequilibran.

Dar la oportunidad de lanzar fuera los contenidos perturbadores es especialmente importante cuando se padecen trastornos emocionales. En su trabajo con niños/as y adolescentes que padecen trastorno emocional, Vogli-Phelps (1985, 35) destaca la importancia de usar técnicas de terapia artística en el propio contexto escolar, para facilitar el “lanzamiento de sensaciones a través del dibujo”.

### *3.1.3. Simbolización*

Aceptamos la definición común de símbolo como entidad semiótica relacional, que establece un nexo entre una forma y uno (o varios) significados (véase, por ejemplo, Eco, 1985). Reproducimos a continuación lo expuesto en un texto anterior respecto a la dimensión simbólica de la creación artística:

Todo símbolo es una entidad relacional que vincula una forma y uno o unos significados, estipulando claves que –de algún modo y en alguna medida- restituyen el significado ausente en la forma presente. Ahora bien, las claves por las que esa restitución ideal se hace efectiva difieren en función del grado de codificación con que la comunidad cultural regula sus usos comunicativos y, dependiente de ello, el grado de univocidad con que las convenciones culturales

prescriben el efecto de los nexos semióticos puestos en circulación. Esas diferencias de grado<sup>1</sup> ocasiona que el repertorio simbólico disponible abarque desde indicios gestuales originariamente involuntarios hasta artificios expresivos fuertemente codificados. (Domínguez Toscano, 2011, 178-179)

La dimensión simbólica de la creación artística ha sido muchas veces puesta de relieve. Su función expresiva es evidente, teniendo en cuenta que con frecuencia los significados internos resultan difícilmente expresables verbalmente, sobre todo tratándose de niños/as menores de 6 años, o bien en situaciones de bloqueo o desestructuración emocional, cuando se padece estrés postraumático, etc. Dejando ya aparte las definiciones introductorias y adentrándonos en el ámbito de las terapias artísticas, encontramos abundante documentación sobre esta dimensión simbólica de la creación artística utilizada en contexto terapéutico, aplicada a diferentes colectivos y situaciones con necesidades de fortalecimiento o mejora emocional. La revisamos ahora.

---

1 NOTA: Concebir el símbolo como cualidad abstracta (algo así como la "simbolicidad"), y no como conjunto inclusivo de todas las situaciones simbólicas concretas o potenciales, aporta algunas ventajas. Podemos eludir la necesidad de mantener como constante referencia una tipología de situaciones simbólicas que clasifique un grupo complejo de categorías. En cambio, el símbolo como condición transversal, activa en buena parte de ocasiones expresivas o comunicacionales, permite reconsiderar el problema de la variabilidad simbólica como cuestión de grados.

### *En niños traumatizados físicamente*

En la simbolización verbal participa esa vigilancia consciente que ejercemos sobre la palabra, y la impresión de “toma de conciencia” que suscita el que una emoción o idea se presente en forma de pensamiento verbal. Por el contrario, la imagen artística escapa con facilidad a ese filtro, al no existir un sistema codificado que prescriba unívocamente su sentido. Puede traducir múltiples sentimientos, incluso contradictorios: este polyvalente revestimiento le proporciona el salvoconducto para pasar a la conciencia –incluso al medio expresivo– sin que el espontáneo juicio acerca de su adecuación la bloquee. Durante 27 años, F.N. Lukash viene trabajando con niños/as intervenidos mediante cirugía reparadora. Traemos a colación este documento por la claridad que expresa una función de la AT común a sus aplicaciones con niños/as que han padecido traumas graves, de origen físico. La mencionada autora destaca la dificultad que tienen estos/as niños/as para dar salida a sus emociones por el medio verbal, de ahí que (Lukash, 2002, 1777) “la comunicación no verbal mediante el arte ha sido una herramienta probada desde hace tiempo para entender e interpretar las sensaciones de los niños bajo tensión”. También E.S. Teufel (1995, 51) informa un



estudio de caso único, y afirma: “Con la AT, los niños expresan simbólicamente lo que no pueden expresar a causa de su bloqueo emocional”.

Así, es una idea común que el arte constituye un medio propio de proyección y simbolización de contenidos conscientes e inconscientes, lo que le convierte en instrumento especialmente útil para explorar y dar salida no conflictiva también a lo oculto. Así lo advierte ya Landgarten (1981) subrayando la capacidad que tienen las imágenes simbólicas para propiciar el reconocimiento de conflictos y facilitar el trato con ellos. Los/as niños/as frecuentemente personifican su miedo en fantasmas, monstruos, vampiros, hachas, espadas, etc.: son éstos temas recurrentes en niños/as que han sido objeto de abuso o maltrato y en enfermos graves.

Desde el enfoque psicodinámico, el lenguaje de la imagen (visual, sonora, corporal o poética) moviliza tendencias regresivas que contribuyen a liberar los miedos profundos. Refiriéndose a niños que padecen enfermedades o trauma físico grave, dice Günter (2000, 10): “... en contraste con una entrevista terapéutica, que habitualmente está dominada para estos niños por aspectos defensivos, una intensa relación de transferencia se establece en un corto periodo de tiempo”. Por tanto, si el lenguaje verbal en su uso común (no literario) sufre más

que los lenguajes artísticos (verbales o no verbales) el efecto coercitivo de la situación estresante, se hace fundamental mantener el hilo conductor con el mundo exterior reactivando esa vía de comunicación que es la creación artística. Un contacto con lo exterior que, al mismo tiempo, formaliza las autocogniciones, la emociones y les dan salida.

*En niños/as pequeños/as víctimas de maltrato, negligencia o abandono*

Estamos ante una población con deficiencias en la producción verbal y que, en cambio, puede encontrar en los lenguajes artísticos una vía natural y fluida de dar salida a sus emociones y pensamientos. Cuando el/la niño/a debe afrontar situaciones que alteran drásticamente su incipiente organización emocional, como le ocurre con la convivencia en una familia desestructurada, en la que existieran problemas de adicciones o delincuencia, o bien la pérdida de la custodia por parte de los padres, el ingreso en centros de acogida o en hogares sustitutos, padecer maltrato, etc., si este tipo de situaciones afecta a niños/as pequeños/as, la incapacidad de comunicar verbalmente sus temores va aumentando la presión interior. Está demostrado que abrir

la espita de la creación artística reduce, en intensidad y frecuencia, las crisis de agresividad o aislamiento en que estalla ese magma hirviente que la palabra no logra adecuadamente canalizar.

Decíamos que la proyección integra también un componente *simbólico* en tanto que codifica claves aptas para traducir contenidos interiores a un medio de representación. Esta “traslación” interpretativa de la proyección simbólica carece del componente directo y eyeectivo que tiene la *proyección-lanzamiento*, puesto que ha de establecer los nexos que hagan reconocibles, en alguna medida, los significados en las formas. Esta vía simbólica es más indirecta y elaborada, pero también más profunda y duradera. A través de ella, el sujeto puede acceder a la manifestación simbólica de su mundo interior y, a partir de sus propias huellas transformadas (pero huellas al fin), interpretarse, encontrarse sentido y gestionar mejor su vida emocional.

Tal acción vuelve parcialmente accesibles materiales ocultos (conscientes e inconscientes), pero un brusco afrontamiento de los mismos puede desestabilizar más que equilibrar, de ahí la importancia de que la presencia de un guía experto ayude a regular el acceso pautado a los contenidos internos, un acceso respetuoso con los propios ritmos de exploración, conocimiento y autoaceptación.

Respecto a los/as niños/as abandonados/as o deficientemente cuidados, Kennedy, Armstrong y Moore (1997, 7) afirman: “El uso del arte en niños preescolares es particularmente ventajoso porque los niños pequeños no pueden generalmente comunicar sus sentimientos claramente”.

En un reciente estudio sobre adolescentes internados en los orfanatos ucranianos (Darewych, 2013), se muestra cómo la prueba proyectiva del Dibujo de un Puente resulta discriminativa de la presencia o ausencia de expectativas de futuro y planes vitales.

En este mismo documento se destaca también un fenómeno puesto en evidencia en múltiples contextos: la dimensión terapéutica que entrañan estas pruebas inicialmente destinadas a la evaluación. La actividad gráfica o plástica, como acción artística con huella perdurable, permite al experto dar sentido al indicio interpretable al tiempo que el sujeto encuentra una vía de descarga que se convierte en testimonio duradero y apto para ser reconsultado. En los últimos años se ha producido un incremento importante de bibliografía sobre la utilidad terapéutica de las modalidades artísticas en niños/as y adolescentes internados en instituciones, con historias de abandono u orfandad. Este incremento se ha relacionado con la apertura de los países del Este europeo

tras la disolución de la URSS, exponiendo la necesidad acuciante de implementar medidas preventivas, terapéuticas y paliativas que solventen sus problemáticas psicosociales. Sobre la utilidad de la arteterapia para mejorar la percepción de autoeficacia y las personales expectativas de integración social, las habilidades comunicacionales y la reducción de conductas antisociales y de aislamiento, véase, por ejemplo, la perspectiva transcultural que ofrecen D. Arrington y P. Yorgin (2001), el documento sobre arteterapia grupal como tratamiento psicosocial de O. Darewych (2009), la exposición de programas arteterapéuticos en internados de Bulgaria, en A. Ivanova (2004).

### *En niños/as inmigrantes y comunidades multiculturales*

La apelación a la descarga expresiva inherente a las funciones de los lenguajes no verbales tiene otra consecuencia: los/as niños/as que no tienen aún un suficiente dominio de la lengua de la cultura de acogida encuentran en los lenguajes artísticos una vía natural, universal y fluida de comunicar sus emociones y pensamientos. Cuando el/la niño/a debe afrontar el ingreso en una cultura diferente, la incapacidad inicial de transmitir verbalmente sus temores puede generarle sensaciones

de aislamiento, ante las que reaccionará de manera diversa. Se ha observado que el impacto emocional de ingresar en otra cultura puede desencadenar movimientos auto-opresivos que limitan la expresión y frenan la confianza. Cualquier situación estresante crónica o de larga duración produce este efecto coercitivo sobre la expresión.

El programa desarrollado por L. Rico Caballo y G. Izquierdo Jaén (2010), durante 6 años, en un centro de atención integral a inmigrantes en Madrid, se articula en torno a la capacidad de la creación artística para generar espacios de comunicación libre, profunda y respetuosa, climas aptos para el diálogo constructivo y el fortalecimiento de relaciones de integración intercultural. Esta potencialidad del lenguaje artístico se hace especialmente útil aplicada a colectivos, como los adolescentes, en plena búsqueda identitaria en parte vinculada a sus culturas de origen, dando respuesta simultáneamente a la integración en la cultura de acogida. La experiencia del mencionado programa de intervención ofrece según sus autoras (Rico Caballo e Izquierdo Jaén, 2010, 166) resultados positivos que alientan su continuidad:

Los seis años que llevamos de trabajo nos demuestran que, aunque cada día vemos iluminarse en los talleres rostros con la sorpresa del descubrimiento, lo más fundamental es lo que permane-

ce cuando el aula termina, y lo que se va estabilizando a lo largo de los años. La experiencia de que no es igual la percepción de los niños que han asistido a los talleres, y de que su sensibilidad, capacidad para el diálogo, madurez o ilusiones y planes de futuro hablan por sí solos del éxito del trabajo, de la culminación del esfuerzo de muchos y de la necesidad de seguir.

### *En niñas y niños víctimas de violencia sexual*

Las niñas y niños que han sido objeto de abuso o maltrato se suelen mostrar resistentes a comunicar su experiencia. El temor a represalias, la preocupación porque puedan encarcelar a un ser cercano, las propias dificultades inherentes al grado incipiente de maduración en la competencia verbal, todo ello se une obstaculizando la investigación y ocasionando que el delito quede impune. Pero existen más motivos que disminuyen la calidad y cantidad de información proporcionada por el medio verbal.

En víctimas infantiles de abuso sexual, el uso de los dibujos como medio de testificación ha sido puesto en evidencia por multitud de autores (véase revisión sobre la literatura al respecto realizada por Cohen-Liebman, 1999). El dibujo se encuentra entre las técnicas especializadas para adquirir información durante los procesos judiciales sobre abuso, especialmente en los inte-

rrogatorios efectuados a niños/as pequeños/as. Como Cohen-Liebman (1999, 185) destaca:

Cada vez más, la documentación dedicada al tema del abuso sexual en niños identifica al dibujo como herramienta para explorar el material específico del abuso. Las pautas difundidas por organizaciones nacionales (como la Academia Americana de Psiquiatría del Niño y el Adolescente, o la Sociedad Profesional Americana sobre Abuso en Niños) destacan la atención al uso de dibujos dentro de la evaluación del abuso sexual.

Es útil también destacar que la función simbolizante del arte y la facilitación que éste procura a la identificación de los significados internos no es una ventaja privativa de los artistas o los niños/as dotados/as artísticamente. Todos estamos en condiciones de utilizar el lenguaje simbólico artístico en el momento en que se necesite una exploración en contenidos profundos. Así lo destacan Susan A. Taylor, Paul Kymissis y Maria Pressman (1998, 115): “Los artistas y no artistas revelan igualmente aspectos importantes de sus sensaciones conscientes e inconscientes, y su opinión del mundo en sus dibujos”.

Las pruebas gráficas proyectivas se basan en la correlación hallada entre determinadas características de los dibujos producidos y determinadas características de la personalidad, estado emocional o la estructura in-



telectual del sujeto. Recordemos que, frente a las pruebas diagnósticas de otro tipo, el uso del dibujo como medio indicador de significados entraña en sí mismo una dimensión terapéutica. El dibujo de familia hemos visto que resulta una herramienta proyectiva útil para mostrar relaciones internas del núcleo familiar, pero esta capacidad de dar salida a las emociones vinculadas a la vida familiar ha servido a fines terapéuticos en el tratamiento de adolescentes con problemas psiquiátricos y de toxicomanía (como ejemplo, el programa desarrollado en el Hospital de Día de Westchester, Nueva York).

Está ampliamente extendida la opinión de que la función diagnóstica de las pruebas proyectivas gráficas (no casualmente denominadas “expresivas”) debe complementarse con otras medidas con mejores propiedades psicométricas de validez y fiabilidad. Es decir: no es recomendable basar un diagnóstico exclusivamente en pruebas expresivas, si bien su aportación es útil y valiosa especialmente en los colectivos antes comentados.

#### *3.1.4. Comunicación*

Un factor de la AT comúnmente aceptado pone el acento en el producto artístico como mediador de la triple interacción sujeto-obra-terapeuta. Esa considera-

ción de la dimensión comunicacional que la obra contribuye a fraguar está presente en las afirmaciones de muchos autores acerca de cuál es la función nuclear de la AT. Payne (1993) declara que la base común de todas las arteterapias incluye la focalización en la comunicación no verbal. Sundaram (2000) destaca la importancia que entraña para un adolescente la red social, y las prevenciones que genera esa necesidad, al tiempo que resalta la eficacia de la AT como facilitadora de la comunicación.

El eje que articula las terapias sociales es precisamente la corriente bidireccional que establece la interacción sujeto-terapeuta. Particularmente la AT pone el énfasis en que el primero no ha de ser el *objeto* de la interpretación, sino participante activo en la construcción de ese conocimiento de sí a través de la obra. Como ya se comentó, el lenguaje artístico ofrece una vía menos vigilada para la expresión emocional. La manifestación verbal no literaria, en efecto, se elabora sometida a juicios prematuros acerca de su adecuación al contexto, su capacidad de satisfacer expectativas o generar posibles aversiones en el interlocutor. Esta tendencia a la valoración precoz, que agudiza el control vigilante que el sujeto ejerce sobre sus expresiones, inhibe la espontaneidad, produce un efecto coercitivo. Probablemente de-

bido a su intrínseca ambigüedad, la imagen escapa con más facilidad a ese filtraje. Y es ésta una de las ventajas que ofrece a efectos de levantar bloqueos y mejorar la comunicación en el seno de la intervención terapéutica.

En adultos que, durante la infancia, fueron objeto de abuso sexual, se generan sentimientos contradictorios que inhiben la comunicación del trauma, y dificultan que éste pueda ser superado. Lev-Wiesel, como ya lo hicieron Derek (1989) o Remita (1990), subraya esta cuestión (Lev-Wiesel, 1998, 258):

De reiteradas observaciones clínicas se deduce que cuanto más fuertes son las emociones de autoinculpación, vergüenza, cólera y desconfianza en las propias posibilidades de autodominio, mayor es la dificultad para hablar de la experiencia traumática. El propósito de este informe es demostrar la eficacia de los dibujos (terapia artística) para animar la verbalización en adultos que fueron durante la infancia víctimas de abuso sexual.

En niños/as traumatizados/as, los sentimientos de temor, indefensión y soledad agudizan el desequilibrio emocional reactivo. La expresión artística se convierte en una herramienta valiosa para mitigar la sensación de incomunicación (James, 1989).

La envoltura metafórica no sólo concede especificidad formal esquivando la engorrosa dificultad de tratar con significados en abstracto, además permite una

penetración pautada en la interpretación, sin forzar la capacidad o la disposición del sujeto a aceptar el sentido atribuido a sus símbolos. Esto es importante porque -como ya se ha señalado, pero no es ocioso repetir- un brusco enfrentamiento con contenidos inadmisibles puede precipitar desorganizaciones emocionales.

La dimensión comunicativa extiende los beneficios de la expresión (radicados a nivel personal) al plano social, puesto que es en el intercambio social donde la identidad adquiere su perfil o perfiles y encuentra referentes para un adecuado ajuste en esa pantalla expositiva y autorreguladora. Esta dimensión social que la comunicación procura es fundamental en espacios despersonalizadores como los centros tutelares para menores infractores, o correccionales –en su denominación tradicional-. Bonilla Rius (2008) destaca el efecto que tuvo la grabación en vídeo y visionado de algunas actividades realizadas en el contexto de un programa arteterapéutico (a través del arte y la historia del arte) implementado en un tutelar correccional de la ciudad de México (Bonilla Rius, 2008, 34):

...les agradó la idea de que más personas supiera de ellos, que existían, lo que pensaban, sentían y hacían, debido a que en ese momento ellos dejarían de ser solamente una cifra, internos X que pierden su identidad al vertirse igual y peinarse igual que otros 600 menores infractores.

La comunicación a través del arte incorpora otro factor de efecto terapéutico adicional: el reconocimiento social. La obra artística entraña una dimensión de deseabilidad social, en tanto que producto –en definitiva-cultural. Este componente cultural lo sitúa, de entrada y con independencia de apreciaciones y juicios estéticos o simbólicos, en un plano de valor intrínseco: nuestras sociedades aceptan las producciones dotadas de dimensión cultural como valiosas en sí mismas (es posible que la trayectoria histórica artística del último siglo, con su sistemática ruptura de cánones y conceptos sobre qué es arte, facilite esta actitud sobreinclusiva). A la postre, el sujeto productor de obra artística se convierte en artífice de la construcción de realidad cultural, y este reconocimiento le extrae del *margen*.

### 3.2. ÁREA DE EMOCIÓN

#### 3.2.1. *Acceso a la vida emocional*

*En dos colectivos con alteración emocional: víctimas de agresión sexual e internos en orfanatos*

La desestructuración emocional cronicada se suele traducir en trastornos neuróticos, particularmente ansiedad y depresión. Son abundantes las aplicaciones

arteterapéuticas en el tratamiento de la ansiedad y/o la depresión reactiva a una situación de maltrato, abuso o abandono. En un reciente estudio (Pretorius y Pfeifer 2010, 73) sobre el impacto de la intervención arteterapéutica en chicas víctimas de abuso sexual, se informa: “Los resultados indican que los grupos experimentales han mejorado significativamente comparados con los grupos de control en nivel de ansiedad y depresión”.

Existe un cúmulo notable de literatura científica sobre el abordaje arteterapéutico del duelo y los sentimientos de privación emocional en niños/as internados en orfanatos. En general, los documentos ponen de relieve que la creación artística se constituye en un testigo interactivo que permite al/la niño/a tramitar su dolor: 1º Dando forma a los sentimientos de tristeza, rabia o impotencia; 2º Estableciendo un diálogo con la obra puesto que ésta mantiene el grado de autonomía necesario como para “imponer” sus propias condiciones (a nivel semiótico y formal); 3º Resultado de ese juego, el sujeto se reifica como ser creador y puede gestionar sus contenidos internos (ya externalizados) con un “interlocutor” que aporta nuevas visiones (reinterpretaciones). B. B. McIntyre (1992) ofrece el contenido y los resultados de un programa arteterapéutico grupal para niños internados en un orfanato de Michigan, con síntomas somá-

ticos y trastornos psicológicos derivados de la pérdida de seres queridos. La actividad artística, utilizada intrínsecamente como fuente de creación y extrínsecamente como plataforma conversacional, permitió a los niños mejorar en su sintomatología psicosomática vinculada al duelo y al sentimiento de abandono.

*¿Es necesaria la verbalización?*

*¿Es necesaria la interpretación?*

Es oportuno destacar esta doble dimensión de la expresión artística que, llevada a sus últimas consecuencias, ha sido y está siendo objeto de un encendido debate en este ámbito. Me refiero aquí a la función intrínsecamente expresiva de la obra (que vehicula la salida emocional, su formalización) y la posibilidad de ser utilizada como plataforma conversacional para profundizar en determinados aspectos simbólicamente aludidos por la imagen.

Este punto es objeto de una controversia aún no cerrada, que debe ser tomada en consideración: ¿debe hablarse con el usuario de lo que su obra “expresa”? ¿Éste debe tomar conciencia, a través de una verbalización explícita, de los que sus símbolos artísticos evocan o parecen evocar? Este problema es una estrella

de muchas puntas. Para empezar: la interpretación. ¿Es necesario interpretar la obra para que ésta cumpla una función terapéutica? ¿Esa interpretación –que hace el arteterapeuta- debe ser comunicada al usuario o contrastada con la que éste hace?

Jean Pierre Klein ha articulado un modelo bien compactado de trabajo arteterapéutico en el que la interpretación no está presente, al menos, no como elemento necesario. En su exposición de 2006, Klein (2006, 17) deja claro que el espacio arteterapéutico en sí mismo promueve movimientos simbólicos en los que el sujeto oblicuamente se proyecta a través de sus artificios creativos, en los personajes y situaciones de un mundo imaginario que actúa de pantalla reflectora, pero no por ello ficticia. Lo que el autor deja claro es que esta proyección introspectiva mediada por la envoltura artística no requiere una interpretación por parte del arteterapeuta ni del sujeto para resultar, en sí misma, reparadora.

En la interpretación, el universo simbólico supuestamente atribuido a la obra participa de claves múltiples (de origen y naturaleza diversa) que alejan definitivamente la idea ingenua de una traducción unívoca y reversible. Una obra artística, por obvio que pueda parecer su contenido, posee siempre el grado suficiente de ambigüedad como para permitir y legitimar *nebulosas*



*de significados* potenciales (el término es de Umberto Eco, 1985), atribuidos por cualquier espectador, incluido el arteterapeuta, e incluido, como espectador privilegiado pero no por ello “vidente” ni médium de sí mismo, el autor. Utilizar en contexto terapéutico el documento introspectivo del usuario y sus formalizaciones artísticas como elementos tentativamente alusivos, indicios indirectos, entraña un riesgo de error que no escapa a muchos arteterapeutas.

Refiriéndonos ya en concreto al abordaje arteterapéutico de la violencia, McMurray y Schwartz-Mirman (1998) explican que el proceso creativo externaliza los asuntos concernientes a la agresión y esto alivia el estrés de los sujetos violentos. Pero ¿es suficiente dar salida simbólica al material conflictivo para que se produzca mejora emocional?

En ocasiones, la sola liberación emocional a través del cauce expresivo puede resultar, en sí misma y sin otras acciones complementarias, reconfortante. Sin embargo, la sola liberación de energía habitualmente no es suficiente. En la obra se concreta un “interlocutor” que permite vislumbrar y anticipar actitudes de **apertura al cambio**. A esta acción complementaria a la pura proyección emocional y que sí afecta al nivel de gestión emocional dedicamos el apartado siguiente.

Antes de abordarlo, un apunte breve que sintetice el sentido de esta reflexión sobre la idoneidad de la interpretación. Interpretar entraña un triple peligro, diferenciable pero con efecto sinérgico:

1º: la interpretación que hace el autor o el terapeuta, orientada por creencias, actitudes o estilos perceptivos o atributivos personales, puede inducir sesgo; es decir: la interpretación puede ser **incierta**.

2º: la interpretación, incluso cuando se basa en indicios objetivos y hace deducciones no demasiado desviadas de la realidad, puede no añadir nada al proceso terapéutico. Es decir: la interpretación puede resultar **terapéuticamente inútil**.

3º: la interpretación puede demoler viejas defensas que preservaban al sujeto de confrontaciones internas o conflictos irresolubles. En éstas y otras circunstancias, la interpretación puede resultar **dañina**.

Teniendo presentes estas observaciones, y aún consciente de que no soy nadie para hacer recomendaciones ni advertencias, sin embargo me atrevo a dejar en el aire tres sugerencias, especialmente dirigidas a los momentos en que ofrecer interpretaciones de un proceso artístico o construirlas bilateralmente (terapeuta-usuario) puede parecer necesario. En primer lugar: prudencia. En segundo lugar: prudencia. En tercer lugar: prudencia extrema.

Hechas estas advertencias, no podemos ignorar una realidad de la que se ha estado hablando todo el tiempo: la naturaleza simbólica de la creación artística. Esta dimensión ineludible reclama un tratamiento específico, puesto que obviarla significaría pasar por alto un recurso potencialmente útil a efectos terapéuticos. Pero ¿cómo hacer una interpretación que no incurra en los riesgos antes aludidos?

Si avanzar interpretaciones es comprometedor... existe la posibilidad de describir y que la **descripción metafórica** sola resulte suficientemente elocuente de procesos internos aludidos indirectamente, nunca vueltos explícitos en esta fase. Es sorprendente la cantidad de información que se desprende de la sola descripción, estrictamente objetiva, de la obra.

Quiere esto decir que la obra funciona como plataforma conversacional (usuario-arteterapeuta) que trae a colación preguntas, ideaciones sobre destinos de los personajes representados, antecedentes imaginados, etc... sin salirnos de las fronteras de la representación. Esta “conversación descriptiva” metaforiza procesos subyacentes, personales, que en ningún momento son explicitados.

El segundo nivel, cuando la metáfora se convierte en alusión explícita a situaciones o estados persona-

les, entramos en un terreno minado. Es el usuario quien debe marcar la pauta que establece qué contenidos, descritos a nivel de representación, se convierten en **análogos de temas personales** mediante el vínculo metafórico. Si desea que algo permanezca en el nivel enmascarado de la representación, ese deseo debe ser respetado, salvo excepciones como en el trabajo con menores infractores.

## *B.2. Gestión de la vida emocional*

### *Gestión de la agresividad a nivel emocional*

Una faceta de la dimensión emocional de la actividad artística fundamental a nivel terapéutico es la posibilidad de ejercer un creciente dominio y una adecuada gestión de la vida emocional.

Revisando la documentación al respecto, hay que destacar la agresividad latente o manifiesta como el aspecto diana en el que se ha centrado ese ejercicio del dominio. Fue uno de los objetivos fundamentales del programa arteterapéutico que desarrollara la pionera Edith Kramer en la Escuela Wiltwyck. La situación de los niños que acceden al Wiltwyck hace que deban afrontar muy precozmente papeles defensivos, en una

vida callejera donde la agresividad se convierte en la defensa habitual. Ahora bien, ¿de qué manera la actividad artística puede conseguir neutralizar o reconducir esa energía hostil y destructiva? La respuesta que da Kramer está teñida de esa inspiración psicoanalítica que vertebra toda su obra (Kramer, 1958, 112-113):

Como ocurre en otras tareas socialmente útiles, la energía física y mental utilizada en la creación se deriva de impulsos libidinales y agresivos. Cada artista se halla atribulado por una cierta cantidad de dudas neuróticas, de compulsión y de conflictos emocionales (...). El terapeuta, al ayudar a los chicos a llevar a cabo sus trabajos, encuentra las tendencias agresivas como contenido emocional de sus pinturas, como fuerza destructiva que inhibe y distorsiona el proceso creativo, o, bajo una forma sublimada, como energía constructiva. A menudo estos tres factores intervienen en una misma obra pictórica.

Kramer encuentra dos grandes vías de gestionar esa destructividad: por una parte, el sujeto da rienda suelta a su impulso expresivo cargándolo temática y formalmente de símbolos e indicios de agresividad (eligiendo temas como armas, instrumentos punzantes, escenas de pelea o muerte). Por otra parte, la confrontación con ese impulso negativo le resulta tan perturbadora que prefiere la vía de la negación y la huida, pintando escenas pacíficas, con árboles, estrellas y soles rientes.

Pero, al margen de la cuestión temática, entendemos que la propia acción creadora comporta unos componentes de organización del medio (metáfora de la organización de sí mismo) que actúan terapéuticamente.

La funcionalidad del uso terapéutico de los lenguajes artísticos, para desarrollar el autocontrol de la violencia a nivel fundamentalmente emocional, ha sido destacado por varios autores (Larson, 1994; Leighninger, 1994). Éstos, a decir de Soble (1999, 340), descubren que “los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos”. Esta situación ha empujado a diversos terapeutas, entre ellos Laura Soble (1999) a utilizar modalidades interactivas de creación artística y representación teatral para que los niños/as y adolescentes exploren sus actitudes, pensamientos y emociones acerca de la violencia.

Es de enorme importancia que el arteterapeuta ayude a canalizar la energía perturbadora sin que esa descarga se desmande. Han sido varias las voces que se oyen sobre la problemática de la expresión emocional en niños/as agresivos. A este problema se dedica en parte el estudio realizado por Edna Nissimov-Nahum (2008), en el que recopila experiencias arteterapéuticas en el tratamiento de la agresividad infantil y sugiere medidas

para evitar los riesgos inherentes a una expresión emocional descontrolada (Nissimov-Nahum, 2008, 342): “El desafío para los arteterapeutas es determinar cuándo permitir la libre expresión y cuándo y cómo limitarla, es decir: crear climas donde ni la libertad sea excesiva, ni los límites impuestos resulten demasiado rígidos”.

En cuanto a la imposición de límites no rígidos en los procesos de expresión emocional a través del arte, hemos de tener presente que la facultad configuradora, en tanto que atendida al medio artístico en sí, elude un planteamiento de la significación; es decir: actualiza la dependencia de la imagen respecto a su propio ideal estructural más que la dependencia de la imagen respecto a las estructuras psicológicas del autor y su contexto cultural. Esta función organizativa “despersonalizadora” es útil a los propósitos terapéuticos en diversas situaciones:

- 1) cuando el sujeto debe aprender a contener su impulso emocional y canalizarlo hacia logros constructivos, como pueda ser una obra estética (no sólo artística: sino deliberadamente estética)
- 2) cuando no conviene que el sujeto tome conciencia de aquello que su obra parece simbolizar, por no estar preparado aún para aceptar sus propios contenidos o

- 3) cuando, por hallarse ya en una fase en que, aceptados sus contenidos emocionales disruptivos, evoluciona constructivamente hacia una reorganización de sus pautas emocionales o conductuales, de las que la organización de la obra se convierte en metáfora inductora, anticipo, testigo y, finalmente, huella.

### *Gestión emocional en el THDA*

La importancia de fortalecer el autodomínio y la adecuada gestión emocional aumenta cuando el niño/a padece THDA. Se ha demostrado (Epperson, J. Valum, J.L., 1992) una correlación significativa entre contenido + aspectos formales de dibujos producidos por niños/as con desorden THDA y la dosis de medicación que les fue administrada. La intensidad del trastorno se mostraba proporcional a la presencia de indicadores gráficos del mismo; y, paralelamente, el uso continuado de la creación artística permitía ir disminuyendo la medicación y sustituyéndola por un creciente autocontrol psicológico. Otro programa arteterapéutico (Pfeiffer, 1994) con niños hiperactivos y/o afectados por trastornos emocionales severos pone en evidencia que la terapia artística holística permitió un aumento del autodomínio y, de ese



modo, consiguió ayudar a los niños a que mejoraran en la interpretación de señales sociales y en generar soluciones a los problemas sociales.

### *Gestión emocional en entorno psiquiátrico*

El propio origen de la arteterapia cuenta con sus antecedentes más reconocidos ya en el siglo XIX en trabajos, como los de Prinzhorn, donde las conexiones terapéuticas del arte se mostraban en la obra de pacientes psiquiátricos hospitalizados. Günter (1990) ofrece una revisión detallada de la historia de la terapia artística en contexto psiquiátrico en Alemania. Destaca el interés creciente que despertó la creación como medio terapéutico, y que se revela en los 34 programas que se desarrollaban en las clínicas alemanas antes de la Segunda Guerra Mundial. Muchos de ellos se dedicaban al tratamiento de niños.

El sujeto manipula simbólicamente sus propios sentimientos al expresarlos y al manipular la expresión misma, genera o fortalece la percepción de control sobre los mismos; esta percepción se aúna a la propia dirección conductual, en la medida en que la actividad artística absorbe y centra sobre sí energía emocional y física que podrían dispersarse en acciones menos deseables.

Esta simbiosis del control emocional y conductual termina conformando una percepción positiva de autoeficacia en el dominio de uno mismo.

### 3.3. ÁREA DE COGNICIÓN

#### 3.3.1. *Autoconocimiento y autorregulación cognitiva*

No se tratará aquí este apartado por separarse de los objetivos de este congreso. Baste mencionar que en la literatura sobre arteterapia encontramos una frecuente referencia al fortalecimiento de la autoconciencia, el acceso a la propia estructura atribucional, a la valoración de las propias percepciones y la reconciliación de conflictos internos (Landgarten, 1981; Robins y Cooper, 1993; Günter, 2000, entre otros). Destacamos el trabajo desarrollado por S. M. Walsh y S. B. Hardin (1995). Implementaron un programa arteterapéutico evaluado (AFI) destinado a reforzar el sentido de la propia identidad y la percepción de autoeficacia en adolescentes. Los resultados muestran que las medidas posintervención de las percepciones de autoeficacia fueron significativamente mejores en el grupo experimental que en el control.

### *3.3.2. Cogniciones emocionales y empatía*

#### *En agresores*

Un núcleo de aplicaciones arteterapéuticas se refiere a la prevención de la violencia en niños/as y adolescentes en riesgo. Laura Soble ha desarrollado un programa con este fin, centrándose en suscitar en sus sujetos una toma de conciencia realista de los efectos de la violencia, para conseguir que se pongan en el lugar de las víctimas y empaticen con ellas. El programa de Soble (1999, 330) incluye los siguientes temas:

1. Generar simpatía y confianza de los estudiantes respecto a su entorno social y educativo.
2. Realzar la autoestima y establecer un ambiente seguro.
3. Identificar los problemas que la violencia crea a estos estudiantes, en sus escuelas, hogares, vecindades y comunidades más amplias.
4. Explorar las sensaciones que emergen tras la exposición a actos violentos.
5. Desarrollar un modelo de acción que los estudiantes pueden poner en práctica en la escuela y fuera de ella.
6. Explorar la importancia de la comunicación positiva, constructiva en el seno de una comunidad pacífica.

Para desarrollar estos temas utiliza las esculturas temáticas, exploraciones plástico-visuales de las expresiones faciales y representaciones dramáticas. Vistos en conjunto, una parte importante de programas arte-

terapéuticos dedicados a la prevención de la violencia, incide en ese sesgo cognitivo que interpreta el estímulo previamente a la emoción y la conducta, en el sentido de sustituir la evaluación que califica el estímulo como “amenazante” por una recalificación acorde con actitudes de confianza. También incide en un aspecto importante de la conducta violenta: su irreflexión. Habitualmente, el sujeto violento tiende a actuar antes de pensar, disparando su acción sin una previsión de las consecuencias de la misma. El proceso de empatización con las víctimas inserta una visión anticipada del efecto de la acción violenta antes de ser cometida: incrementar la sensibilidad al sufrimiento ajeno inmiscuye una toma de conciencia sobre las consecuencias posibles de nuestros actos, dilatando el periodo previo a la acción y facilitando una reflexión anticipadora y moduladora de la conducta.

### *En víctimas de violencia*

Se han puesto en marcha diversos programas arteterapéuticos (Malchiodi, 1994), con niños/as expuestos/as a la violencia doméstica. Estos programas actúan en dos frentes: con las víctimas, facilitándoles una objetivación de las cogniciones y emociones que impida

la autoinculpación injusta y refuerce su deteriorada autoestima; con los agresores, suscitando una toma de conciencia sobre sus actos y las consecuencias de los mismos. Las defensas infantiles tendieron a ahogar e ignorar ese material traumático, pero la literatura al respecto muestra (Zaidi, 1994, 719) que “las experiencias de abuso en la niñez caracterizan un subconjunto grande de hospitalizados psiquiátricos”. Zaidi informa, bajo el formato sesión por sesión, los efectos beneficiosos de un programa multimodal o ecléctico para tratar adultos con síntomas psicósomáticos asociados a historias de abuso reiterado durante la infancia.

El sentimiento de impotencia, esto es, sentir que se carecen de control sobre los acontecimientos que nos conciernen, es el componente emocional nuclear de la indefensión aprendida. Se traduce en una autorpercepción de vulnerabilidad extrema soportada por la creencia en la propia incapacidad para afrontar situaciones. La indefensión aprendida conduce al individuo al retraimiento, el aislamiento y la inhibición conductual y emocional: estamos caracterizando un aspecto muy descriptivo de la depresión. No es extraño que un historial de abuso durante la infancia conduzca a la depresión, por la vía de inocular sentimientos de impotencia e indefensión que no desaparecen de manera natural con

el desarrollo. Son varios los programas arteterapéuticos destinados a reducir la depresión, pero los encontramos habitualmente en adultos, por lo que no serán tratados en esta exposición.

A. W. Cityzen (1991) destaca otra consecuencia psicológica, a corto y largo plazo, de haber padecido trauma sexual durante la infancia: la disociación. El proceso disociativo se dispara como mecanismo defensivo frente al trauma sexual, e impide el tratamiento de la información esencial para “discernir la intención, la responsabilidad personal, el sentido del control sobre los acontecimientos, y la confianza en otras personas” (Cityzen, 1991, 10). El efecto secundario frecuente es un patrón alternante de agresividad y evitación, o la preponderancia de uno de estos dos patrones de conducta desadaptada. Los autores de este artículo subrayan cómo la actividad de dibujar los acontecimientos traumáticos reduce el proceso disociativo, “facilitando un aumento del control personal sobre los actos agresivos repetidos” (Cityzen, 1991, 10).

Nos hemos referido en los párrafos anteriores a las consecuencias de la violencia sexual. Pero es la violencia en general, adopte la forma que adopte, el factor determinante -de efectos ampliamente descritos- en la devaluación del *self* de la víctima, particularmente la

víctima indefensa. Ya hemos comentado que los sentimientos de impotencia (pérdida de poder sobre los acontecimientos que nos afectan) producen deterioro de la autoestima; paradójicamente, la autoestima herida puede acarrear a la víctima una atribución causal autoinculpatoria, es decir: se siente causa que provoca el sufrimiento que *merecidamente* padece, además de generar desconfianza en las propias capacidades y promover estilos desadaptativos de afrontamiento a la situación estresante, tanto si se centran de manera obsesiva en el problema (afrontamiento típicamente ansioso) como si adoptan un estilo de evitación o negación (afrontamiento típicamente depresivo). Se han descrito también patrones de conductas antisociales o de aislamiento.

Existe una abundante documentación sobre el uso sistemático de las terapias artísticas como intervención estratégica en casos de violencia doméstica. Por mencionar algunos ejemplos paradigmáticos en esta materia: Rubin (1978), Malchiodi (1990), Buschel (1990), Stronach-Buschel (1990), Kramer (1993), Van der Kolk, MacFarlane y Weisaeth (1996), Cattanach (1997), Klorer (2000), Appleton (2001), William (2003). La literatura sobre el tema recoge dos vías preferentes por las que las expresiones artísticas (sobre todo, corporal, plástica

y teatral) realizan su función terapéutica: 1) el acceso pautado y simbólico a la memoria no verbal de la experiencia traumática, y 2) fortalecer el “empoderamiento” de las víctimas para procesar y elaborar constructivamente el material traumático, integrarlo en sus vidas reduciendo sus efectos perturbadores y mejorar sus personales perspectivas de futuro.

### 3.4. ÁREA DE LA CONDUCTA

Por las fuertes implicaciones de las emociones en el control conductual, incluimos este apartado, aun de manera resumida por razones de extensión.

#### *Autocontrol conductual: prevención y reducción de la violencia*

En una investigación cuantitativa con una población de 36 escolares, Rosal (1993) encuentra que la arte-terapia aumenta el control interno que los/as niños/as ejercen sobre sus propias conductas. También Brooke (1995), analizando los efectos de la AT en víctimas de abuso sexual, concluye que el factor de autocontrol que proporciona la creación artística mejora la autoestima y disminuye la probabilidad de generar comportamientos



agresivos, resultado concordante con otros investigadores.

Parece comúnmente admitido que expresar, mediante la obra artística, contenidos dolorosos o destructivos, produce beneficio a nivel emocional a los sujetos que sufren esos estados. Observemos con un poco de detenimiento la documentación al respecto. Si bien existe una abundante bibliografía sobre los efectos de las terapias artísticas en víctimas de violencia, comparativamente es escasa la documentación sobre estas modalidades de intervención con agresores o personas agresivas. Nissimov-Nahum utiliza como referente el metanálisis efectuado por Reynolds, Nabors, y Quinlan, 2000, en el que se encuentran sólo 17 documentos científicos sobre aplicaciones arteterapéuticas en sujetos agresivos. De esos 17, sólo dos (Rosal, 1993, ya citado; Tibbets y Stone, 1990) examinan si, además del cambio emocional, se produce también cambio en el comportamiento. Y de éstos dos, sólo uno informa mejorías a nivel conductual.

Estos resultados vienen a confirmarse en el estudio de Nissimov-Nahum (2008, 342):

Una de las principales conclusiones del estudio fue que relativamente pocos arteterapeutas (24%) informaron de una mejoría mayor de la que podría ser considerada clínicamente significativa.

Una mejora leve fue reportada en el 49% de los casos, y ningún cambio o empeoramiento en el 27% de los casos.

La reflexión obvia a la que conducen estas observaciones es que la arteterapia puede afectar positivamente al nivel emocional, pero no produce cambio en las conductas, al menos, cuando se tratan niños/as y adolescentes agresivos/as. Sin embargo, el trabajo de Nissimov-Nahum permite una profundización mayor. Al contrastar las características de los modelos implementados por los 11 arteterapeutas más eficaces en el tratamiento de la violencia, con las características de los modelos de los 11 menos eficaces (según la percepción de eficacia que los propios terapeutas aportan, más la visión de 6 supervisores clínicos), es posible detectar que la eficacia depende del enfoque adoptado, las estrategias generadas y las actitudes del propio arteterapeuta.

Con el conjunto de observaciones aportadas por estas fuentes, Nissimov-Nahum ha diseñado un modelo de actuación arteterapéutica eficaz en el abordaje de las conductas antisociales y agresivas en niños/as y adolescentes escolarizados/as.

Encuentra que este modelo es perfectamente compatible con el enfoque dialéctico adoptado por Linehan

(1993) en su Terapia Dialéctica del Comportamiento (DBT). El planteamiento de Linehan, desde una perspectiva cognitivo-conductual, se podría resumir en: transmitir aceptación pero dirigiendo hacia el cambio.

Las conclusiones del estudio presentado por Nissimov-Nahum apuntan a que una intervención con expectativas de resultar eficaz (válida para mejorar la problemática que aborda) y efectiva (capaz de generalizarse fuera del contexto terapéutico) requiere la confluencia multidimensional de esos enfoques, en lo que ha dado en llamar “modelo dialéctico”, en la línea de Linehan. Esto significa que:

1. Debe promover en el usuario la percepción de ser comprendido y aceptado, el usuario debe percibir que la expresión libre de sus pensamientos y sentimientos vinculados a la agresión no le acarrea rechazo ni exclusión, sino que ésta se produce en un clima de confianza.

2. La expresión debe estar seguida de una reflexión codirigida (sujeto-arteterapeuta) sobre aquello que se expresa. En este sentido, las conclusiones de Nissimov-Nahum (2008, 345) haciéndose eco de la información proporcionada por los supervisores clínicos, son muy claras: “El trabajo creativo tiene que ser seguido por las palabras. Es necesario hablar de la agresión, para darle significado”.

Para ello, como se apuntó en el apartado dedicado a la “interpretación”, parece útil iniciar el tratamiento de los temas conflictivos primero utilizando el rodeo propiciado por el material simbólico, para, en un feedback atento a las reacciones del usuario pero no sometido enteramente a ellas, ir trasladando la reflexión a los acontecimientos de la vida real, los comportamientos violentos, sus antecedentes, consecuencias directas, efectos colaterales, etc.

Por otro lado, para el control de la agresividad latente y manifiesta en menores infractores, el Enfoque de Sistemas pone el acento en el trabajo global con los contextos fundamentales donde se desarrolla la vida de niño: el sistema académico y la familia. En su modelo dialéctico, Nissimov-Nahum recoge esta necesidad del trabajo contextual por varios motivos: familia y sistema educativo serán las fuentes principales de información que permitirán hacer un seguimiento realista de la evolución del usuario. Pero, además, familia y docentes sufren en primera línea las conductas agresivas; frecuentemente, este sufrimiento adquiere formas de rechazo hacia el menor agresor, adopción de represalias, desafecto o estrategias “de retirada” (evasivas). Pianta y Niemitz (1991), Ladd y Burgess (1999), entre otros, han demostrado consistentemente que los niños con proble-

mas conductuales reciben más castigos y están más expuestos a crítica y rechazo por parte de sus profesores que los otros niños. Ninguna de estas reacciones favorece el cambio conductual del menor, pero en absoluto se puede culpar a quien las presente, pues esos familiares y docentes están soportando situaciones reiteradas de estrés, en ocasiones extremas.

Se trata, por tanto, de que todos los agentes involucrados en la educación del infante o adolescente ofrezcan un modelo de actuación coherente; esto mejora significativamente el impacto potencial de los programas escolares para niños con problemas de conducta (Bush, 1997; Nissimov-Nahum, 1999; Omer, 1999; Nissimov-Nahum, 2007, 2008). De los 113 arteterapeutas examinados por Nissimov-Nahum, la mayoría reconocía la importancia del trabajo conjunto con familiares y docentes, al tiempo que manifestaba las dificultades para llevar a cabo esa colaboración, especialmente compleja resultaba en ocasiones la obtención de cooperación de la familia. No obstante, quienes conseguían vencer esos obstáculos y operaban paralelamente en los distintos contextos obtuvieron resultados más positivos de cambio conductual.

Y también aquéllos que no tenían cuentas pendientes consigo mismos. El trabajo con personas agresivas

vas puede alterar negativamente el estado emocional del arteterapeuta, que a su vez proyectará su rechazo, consciente o inconscientemente, sobre el usuario de sus servicios. La mencionada autora insiste en los beneficios de aplicar un modelo dialéctico también con uno/a mismo/a. El éxito terapéutico se asocia consistentemente con la adopción complementaria de actitudes de aceptación y de cambio, respecto al/la niño/a o adolescente agresivo/a, respecto a su entorno familiar y educativo y respecto al/la propio/a arteterapeuta.

### 3.5. ÁREA DEL PLACER

No se puede cerrar esta exposición sin una semblanza, aunque sea breve, de algunas funciones arteterapéuticas incluidas en lo que hemos dado en llamar el Área del Placer.

#### 3.5.1. *Actividad*

La actividad artística implica funciones que van más allá del desempeño manual que mantiene entretenido al sujeto. Conforme aumenta el grado de elaboración y complejidad de las funciones emocionales, intelectuales y técnicas involucradas, mayor será el nivel de actividad, cualitativamente entendida, la habilitación de es-

trategias para resolver problemas y la sensibilidad para plantearlos. La sola actividad creativa, como acción multidimensional, nos sitúa en un estado de avance que desbloquea el embotamiento, la inhibición o la emoción de impotencia provocadas por situaciones traumáticas.

### *3.5.2. Juego y diversión*

Al hablar de las prestaciones de la AT, no podemos olvidar la más básica en el trabajo con niños/as: su carácter lúdico. Pero también en adultos: lo dicho a través de la obra no parece comprometer tanto como la palabra dada, por lo que es una actividad que no agrede los límites subjetivos de la preservación personal, y el sujeto se entrega a ella sin sentirse interrogado. Los/as niños/as, además, sienten espontáneamente placer al dibujar, les divierte.

Pero es preciso destacar la utilidad de esta dimensión hedónica de la creación artística cuando ésta se utiliza en contexto terapéutico. R. S. Popa (1989, 650-651) lo expresa en estos términos: “Todavía, cuando usted pide a un arteterapeuta que describa su trabajo, a menudo él dirá que la capacidad de mezclar el disfrute con la técnica clínica es el ‘secreto de nuestro éxito’”. Tanto con la música, como con la danza o las artes plásticas “los

niños encuentran en ellas placer, estímulo, diversión, y la comunicación que puede faltar de otros aspectos de su mundo”. El ludismo y el gozo propios de la actividad creadora artística se combinan con la construcción de símbolos. Este conjunto de funciones, integradas, adquieren valor sinérgico. Como conclusión, Popa (1989, 652) destaca: “Lo más emocionante es la capacidad del arteterapeuta de abrir el mundo interno del niño y de traer nueva vitalidad a los niños y a sus familias. Las terapias creativas del arte son una herramienta importante y única entre la constelación de servicios médicos”.

...Y educativos, cabría añadir. Queden las palabras de R. Popa resonando en el aire de esta mañana de la primavera castellana. Dejan el regusto fresco de una modalidad terapéutica que pide insertarse en las prácticas educativas precisamente por su ductilidad terapéutica, paliativa y preventiva, su capacidad para abordar tanto situaciones carenciales o problemáticas, como el no menos importante desafío de fomentar la salud desde la salud. Educar para el crecimiento y el enriquecimiento personal, en un esfuerzo que, por fin, reivindica algo central de lo humano, algo que habíamos inexplicablemente olvidado, algo que había quedado en el tintero de muchas generaciones de científicos, ideólogos y educadores. Algo que se había quedado atrás, y nos



alejábamos de él silbando como Luis Aguilé se alejaba, al salir de Cuba. Al fin y al cabo, sólo había dejado enterrado el corazón.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- ALSCHULER, R.H. y HATTWICK, L.W. (1947). *Painting and personality*. Chicago: University of Chicago Press.
- ANDERSON, F.E. (1994). *Art-centered education and therapy for children with disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- APPLETON, V. (2001). Avenues of hope: Art therapy and the resolution of trauma. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 18, 6-13.
- ARRINGTON, D. y YORGIN, P. (2001). Art Therapy as a cross-cultural mean to assess psychological health in homeless and orphaned children in Kiev. *Art Therapy: Journal of American Art Therapy Association*, 18 (2), 80-89.
- BIEHLER, R.F. (1953). *An analysis of free painting procedures as used with preschool children*. Tesis doctoral inédita (Citada por Lowenfeld, V., 1984: Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz).
- BONILLA RIUS, A. (2008). Jóvenes, violencia y arte. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 3, 23-36.

- BROOKE, S.L. (1995). Art therapy: an approach to working with sexual abuse survivors, *The Arts in Psychotherapy*, 22 (5), 447-466.
- BUSCHEL, B.S. y MADSEN, L.H. (2006). Strengthening connections between mothers and children art therapy in a domestic violence shelter. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 13(1), 87-108.
- BUSH, J. (1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I. (2003). Creatividad, expresión y arte. Terapia para una educación del siglo XXI. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- CATTANACH, A. (1997). *Children's stories in play therapy*. London: Jessica Kingsley.
- CITYZEN, A.W., HARTMAN, C.R., GRANT, C.A., SNYDER, W. y REY, L.A. (1991). Drawing showing the connection between victim and batterer. *J-Psychosoc-Nurs-Ment-Health-Service.*, 29(12), 9-14.
- COHEN-LIEBMAN, M. (1999). Los dibujos dentro del contexto de las investigaciones sobre abuso sexual en niños. *Arts in Psychotherapy*, 26(3), 185-194.
- CORCORAN, A.L. (1953). Color usage in nursery school painting. *Child Development*, 25 (2), 107 y ss.
- DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- DALLEY, T. (1990). Images and integration: Art thera-

- py in a multi-cultural school. In C. Case & T. Dalley (Eds.), *Working with children in art therapy*. London: Tavistoc/Routledge.
- DAREWYCH, O. (2009). Art Therapy travels to Ukraine: Brief group therapy with orphans. *The Canadian Art Therapy Association Journal*, 22(1), 11-20.
- DAREWYCH, O. (2013). Building bridges with institutionalized orphans in Ukraine: An Art Therapy pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 85-93.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2000). Pautas valorativas y creativas de la actividad plástica infantil en contextos académico y extraacadémico. En SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. y HERNÁNDEZ BELVER, M. (Coords), *Educación artística y arte infantil* (pp. 219-240). Madrid: Fundamentos.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2005). *Escribir iconos, dibujar palabras*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2011). *Desarrollo plástico y visual y su didáctica*. Huelva: Svo. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ECO, U. (1985). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EPPERSON, J. y VALUM, J.L. (1992). Efectos de la medicación en la producción artística de niños con AD/HD. *Art Therapy*, 9(1), 36-41.

- FENTON, J.F. (2000). Cystic fibrosis and art therapy, *The Arts in Psychotherapy*, 27(1), 15-25.
- GARCÍA MORALES, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 1-12.
- GÜNTER, M. (1990). Gestaltungstherapie en der psychiatrischen Klinik. *Psychiatrische Praxis*, 17(5), 163-71.
- GÜNTER, M. (2000). Art Therapy as an intervention to stabilize the defenses of children undergoing bone marrow transplantation. *The Arts in Psychotherapy*, 27(1), 3-14.
- HARRIS, D.J. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. Nueva York: Harcourt Brace Havanovick.
- IVANOVA, A. (2004). Therapeutic arts practices with orphan children in Bulgaria. *Art Therapy: Journal of American Art Therapy Association*, 22(1), 13-17.
- JAMES, B. (1989). *Treating traumatized children*. Washington DC: Heath and Company.
- KENNEDY, M., ARMSTRONG, A.L. y MOORE, E. (1997). Indicadores de abuso o negligencia en los dibujos de niños preescolares. *Journal Psychosoc. Nurs. Ment. Health. Serv.*, 35(4), 7-10.
- KLEIN, J.P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.

- KLORER, P. G. (2000). *Expressive therapy with troubled children*. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.
- KRAMER, E. (1958). *Terapia a través de arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- KRAMER, E. (1993). *Art as therapy with children (2nd ed.)*. Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.
- LADD, G.W. y BURGESS, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- LANDGARTEN, H.B. (1981). *Clinical art therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- LEV-WIESEL (1998). Uso de la técnica del dibujo para animar la verbalización en adultos que fueron víctimas infantiles de abuso sexual. *Arts in Psychotherapy*, 25(4), 257-262.
- LINEHAN, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Kapelusz.
- LUKASH, F.N. (2002). Children's art as a index of anxiety and self-esteem with plastic surgery, *Plastic and Reconstructive Surgery*, 109(6), 1777-88.
- MALCHIODI, C.A. (1990). *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes*. New York, NY: Brunner/Mazel.

- MALCHIODI C.A. (1994). Usar el dibujo en el diagnóstico de niños en hogares violentos. *Actas del Congreso Nacional de Salud Mental Infantil*. Jacksonville.
- MCINTYRE, B.B. (1992). Art Therapy with orphan children. *Journal of The Care-National-Asociation*, 11(5), 62-7.
- MCMURRAY, M. y SCHWARTZ-MIRMAN, O. (1998). Transference in art therapy: A new outlook. *The Arts in Psychotherapy*, 25, 31-36.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (1999). Combining therapeutic methods in art therapy. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 14, 99-103.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (2007). The experiences, perceptions and practices of art therapists in the treatment of aggressive children in educational settings [Doctoral dissertation]. University of Sussex, England.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 341-348.
- OMER, H. (1999). *Parental presence: Reclaiming a leadership role in bringing up our children*. Redding, CT: Zeig, Tucker & Theisen.
- OSTERRIETH, J.P. (1984). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.
- PAYNE, H. (Ed.) (1993). *Handbook of inquiry in the art therapies: One river, many currents*. London: Jessica Kinglsey.

- PERLIN, R.R. (1998). Worlds of meaning. *Art Education*, 51(5), 25-28 y 45-48.
- PFEIFFER, L.J. (1994). Promover la capacidad social en niños pequeños con trastorno de hiperactividad/déficit de concentración. *Informe del Practicum de la Universidad de La Nova*.
- PIANTA, R.C. y NIEMITZ, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- POPA, R. S. (1989). Many ways of growing up: creative art therapies. *Pediatr. Anales*, 18(10), 645-52.
- PRETORIUS, G. y PFEIFER, N. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 63-73.
- REYNOLDS, M. W., NABORS, L. y QUINLAN, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy*, 17, 207-213.
- RICO CABALLO, L. e IZQUIERDO JAÉN, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 153-167.
- ROSAL, M.L. (1993). Comparative group art therapy research to evaluate changes in locus of control in behavior disordered children, *The Arts in Psychotherapy*, 20, 231-241.

- RUBIN, J. A. (1978). *Child art therapy*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- SOBLE, L. (1999). Prevención de la violencia en estudiantes de sexto grado. *Arts in Psychotherapy*, 26(5), 329-344.
- STRONACH-BUSCHEL, B. (1990). Art therapy for children: Post-traumatic stress disorder in children. *American Journal of Art Therapy*, 29, 48-52.
- TAYLOR, S.A., KYMISSIS, P. y PRESSMAN, M. (1998). Dibujo cinético anticipatorio de la familia en adolescentes víctimas de abuso. *Arts in Psychotherapy*, 25(2), 115-124.
- THIESTLE, J.J. y WILKINSON, K. (2009). The Effects of Color Cues on Typically Developing Preschoolers' Speed of Locating a Target Line Drawing: Implications for Augmentative and Alternative Communication Display Design. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 231-240.
- TIBBETS, T.J. y STONE, B. (1990). Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 17, 139-146.
- TROEGER, B. J. (1992). Uso de las teorías del arte para la interpretación del arte de los niños. *Art-Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 9(1), 30-35.
- VAN DER KOLK, B. A., MACFARLANE, A. C., y WEISSAETH, L. (Eds.). (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York, NY: Guilford Press.



- VOGLI-PHELPS (1985). ¡Lanzando a los monstruos fuera!. *Psycholog. Diag.*, 29 (3), 35-39.
- WALSH, S.M. y HARDIN, S.B. (1994). Una intervención artística sobre la imagen futura para realzar la identidad y la autoeficacia en adolescentes. *J-Child-Adolesc-Psychiatr-Nurs.*, 7(3), 24-34.
- WIDLÖCHER, D. (1988). *Los dibujos de los niños: bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.
- WILLIAM, S. (2003). Using drawing in short-term trauma resolution. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 139-151). New York, NY: Guildford Press.
- ZAIDI, L. (1994). Tratamiento grupal de adultos masculinos hospitalizados que fueron víctimas de abuso durante la niñez. *Journal Traumatic-Tensione*, 7(4), 718-27.



# **CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE ALUMNADO PREADOLESCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR**

PABLO LEKUE

*UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO*

**RESUMEN:** Este trabajo estudia las relaciones del rendimiento académico escolar en la educación artística, con una serie de características de tipo afectivo y emocional como son las autoteorías de la inteligencia; el autoconcepto social y las actitudes hacia la educación artística escolar. Se plantean dos objetivos principales: uno, analizar el rendimiento académico del alumnado en la educación artística escolar en base a las calificaciones obtenidas en la asignatura y en base al grado de comprensión artística de los estudiantes, y se plantea, como segundo objetivo, identificar relaciones entre inteligencia afectiva, autoconcepto social y actitudes en el aula de educación artística. Para lograr los mencionados objetivos se plantean tres hipótesis, a saber, las relaciones positivas y significativas entre rendimiento académico artístico y, respectivamente, las autoteorías de la propia inteligencia como capacidad modificable, el autoconcepto social y las actitudes hacia la educación artística escolar. Los resultados, sobre un grupo de 606 alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria, señalan relaciones positivas y estadísticamente significativas aunque irregulares y matizadas, de rendimiento académico artístico con inteligencia, autoconcepto social y actitudes hacia la educación artística escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Educación artística, inteligencia, autoconcepto social, actitudes

**ABSTRACT:** This paper studies the relationship of school achievement in art education, with a number of affective and emotional characteristics such as self-theories of intelligence, social self-concept, and attitudes toward the school-based art education. Two main objectives are raised: first, to analyze the academic performance of students in art education, based on the marks obtained in the subject and based on the level of artistic understanding of these students, and it is posed, as second objective, to identify relationships between emotional intelligence, social self-concept and attitudes in the art education classroom. To achieve these objectives are three hypotheses, namely the positive and significant relationships between artistic achievement and, respectively, the self-theories about the intelligence as changeable ability, the social self-concept, and the attitudes toward the school-based art education. The results, on a group of 606 students of Primary and Secondary Education, show a positive and statistically significant relationship, although irregular and nuanced, of the artistic academic performance with the intelligence, with the social self-concept and with the attitudes toward the school-based art education.

**KEYWORDS:** Art education, intelligence, social self-concept, attitudes

## **1. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES**

La función docente ha transitado desde la transmisión unidireccional y mecánica por parte del profesorado de un conocimiento canonizado por las instituciones edu-

cativas, hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje horizontales y multidireccionales que implican por igual al profesorado y al alumnado. Estos modelos contemporáneos de las actuaciones académicas se representan mediante un triángulo con docentes, estudiantes y el binomio tarea-actividad, respectivamente en cada uno de los vértices (Goñi, 2004), produciéndose de esta manera la transformación del viejo esquema centrado en la asimilación y reproducción de la información, en un nuevo modelo comprensivo basado en la construcción de conocimiento útil y significativo, lo que implica reflexión, elaboración, extrapolación y aplicación de la información acumulada.

En este contexto adquiere sentido y se explicita el concepto de competencia que se define como la capacidad general basada en conocimientos teóricos, experiencias prácticas y valores/actitudes que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas (Coolahan, 1996). Dichas competencias, saberes en potencia y aplicables a situaciones diversas, amplían la concepción de conocimiento asociado a la inteligencia psicométrica, más allá de las destrezas lógico-matemáticas y lingüísticas, tal y como venía sucediendo en la escuela tradicional.

Se plantean las competencias cognitivas, sensorio-motrices, de equilibrio personal, de inserción social y comunicativas (LOGSE, 1990); otros autores distinguen distintos tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995); el informe Delors (1996), distingue aprender a conocer, aprender a hacer, aprender convivir y aprender a ser y el proyecto Tuning de educación superior (2000), plantea como competencias básicas las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. El BOE (2006) establece las siguientes competencias educativas básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Las autoridades educativas de la comunidad de Castilla-La Mancha incorporan la competencia emocional que definen como la capacidad de respuesta personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con los otros (BOE, 2010).

Es creciente el interés por las creencias, emociones, afectos y valores de los aprendices ya que, conforme a recientes estudios sobre rendimiento en contextos educativos, se consideran decisivos en la orientación del aprendiz hacia los desempeños y hacia el logro académico (Steinmayr y Spinath, 2009), siendo la inteligencia psicométrica el indicador más empleado para medir las actuaciones en el aula, si bien son cada vez más los estudios que señalan la relevancia de estas características afectivas y emocionales para explicar el rendimiento en el aula (Colom, Escorial, Chun Shih y Privado, 2007).

## **2. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DE ALUMNADO PREADOLESCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR**

### **2.1. INTELIGENCIA**

La inteligencia emocional son las autopercepciones emocionales de la propia inteligencia (Laborde, Dosseville y Scelleson, 2010) y es estudiada en relación al rendimiento académico (Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010). Se identifica esta concepción de cada uno sobre la propia capacidad intelectual con las autopercibi-

das habilidades (Chamorro-Premuzic, Harlaar, Greven y Plomin, 2010), o se asimila a las autoteorías sobre la inteligencia o al autoconcepto académico (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009).

## 2.2. PERSONALIDAD

La personalidad ha sido estudiada como decisiva en la explicación de las motivaciones de logro (Tempelaar, Gijsselaers, Schim van der Loeff y Nijhuis, 2007), así como explicativa del rendimiento en contextos educativos (Bratko, Chamorro-Premuzic y Saks, 2006; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008).

Algunos aspectos de la personalidad puestos en relación con el rendimiento escolar son la autoestima, la autoeficacia y el autoconcepto (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009), siendo el autoconcepto académico, esto es, la autopercebida capacidad intelectual, la dimensión más tenida en cuenta en relación al rendimiento escolar (Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010).

## 2.3. ACTITUDES

La actitud se trata de una predisposición aprendida a la acción y de un entramado estable de creencias



y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto (Morales, 2006).

En contextos educativos, se relacionan las actitudes con sentimientos positivos (éxito, diversión) y con sentimientos negativos (fracaso, aburrimiento), según distintas dimensiones: afectividad negativa, desinterés escolar, aspiraciones de estudios futuros, ansiedad escolar y escuela como lugar de distracción (Bennacer, 2008); interés frente a aburrimiento, nivel de dificultad y éxito frente a fracaso (West, Hailes y Sammons, 1997) o diversión, facilidad de uso y utilidad (Todman y Dick, 1993).

Investigaciones recientes sobre actitudes en educación las contemplan como predictoras del logro académico (Chiesi y Primi, 2009) junto a hábitos de estudio y destrezas (Crede y Kuncel, 2008) y, dentro de modelos motivacionales, se estudia la relación entre actitudes de los padres hacia el logro académico con el autoconcepto académico de los alumnos y sus orientaciones motivacionales (Peixoto y Carvalho, 2009).

#### 2.4. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La comprensión en contextos educativos es estudiada desde las disciplinas del lenguaje para medir el gra-

do de asimilación de cierta información a partir de lecturas de textos, de la audición de documentos sonoros y del visionado de audiovisuales que transmiten datos que deben ser retenidos y reproducidos por el alumnado (Gabrelian, Blumberg, Hogan, 2009; Schroeders, Wilhelm y Bucholtz, 2010). En ocasiones, otras áreas de conocimiento incorporan la comprensión disciplinar como variable a estudiar en relación al rendimiento académico, en relación a las estrategias de aprendizaje y motivación y en relación a las actitudes hacia la ciencia (Kim y Song, 2010).

Las relaciones señaladas por la investigación previa del rendimiento académico con las mencionadas características de inteligencia, (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009), con el autoconcepto social (Mateos y Amador, 2000), con las actitudes (Pavlou y Kambouri, 2007), y con la comprensión (Logan, Medford y Hughes, 2010), han sido poco estudiadas en la educación artística. Se investiga la relación entre las percepciones de la propia competencia con la motivación y el compromiso con las tareas artísticas de un grupo de preadolescentes (Pavlou, 2006) o se estudian las actitudes de alumnado de primaria hacia la enseñanza artística escolar (Pavlou y Kambouri, 2007).

## *Método*

### *1. Objetivos*

1.1 Analizar el rendimiento académico según la calificación y según la comprensión artística en clase de Educación Artística.

1.2. Identificar relaciones entre las percepciones de las propias capacidades intelectuales, el autoconcepto social y las actitudes en el aula de Educación Artística.

### *2. Hipótesis*

2.1. Las calificaciones académicas en el área de la enseñanza artística mantienen una relación significativamente positiva con el nivel de comprensión de los contenidos.

2.2 El rendimiento en educación artística se relaciona, positiva y significativamente, con la concepción maleable de la inteligencia, con el autoconcepto social del alumnado preadolescente y con las actitudes hacia la educación artística escolar.

### *3. Variables*

3.1. Teorías implícitas de la propia inteligencia: es la consideración que cada individuo posee sobre la propia inteligencia, bien como una capacidad maleable que

puede ser incrementada en base al esfuerzo (inteligencia incremental) o bien como capacidad fija de cada persona (inteligencia estable) (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007).

3.2. Autoconcepto social: se define como los aspectos de uno mismo que cada persona tiene en cuenta para valorar el propio grado de desarrollo como miembro de un grupo (Goñi y Fernández, 2007) y se organiza en dos dimensiones: responsabilidad social o percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social y competencia social o autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales.

3.3. Actitudes hacia la educación artística escolar: En el estudio de las actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela se definen cuatro dimensiones: disfrute, confianza, utilidad y necesidad de ayuda (Pavlou y Kambouri, 2007), modelo que ha sido aplicado igualmente al estudio de las actitudes de los escolares hacia las actividades en el museo de Arte (Lekue, 2008).

3.4. Rendimiento académico en Educación Artística: dos son los indicadores del rendimiento académico tenidos en cuenta en este estudio, las calificaciones finales en la asignatura de Educación Artística con rango entre uno y diez y la comprensión artística. La comprensión

de un tópico se entiende como la capacidad de desempeño flexible en determinada área, lo que significa explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria (Perkins, 1999).

La comprensión artística del alumnado se desarrolla en cuatro niveles consecutivos de consecución (ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría) y en torno a cinco ámbitos (histórico-antropológico, estético-artístico, pedagógico, biográfico y crítico-social). Los distintos niveles difieren según los individuos y señalan cuatro niveles de comprensión en una materia: nivel uno o de ingenuo, nivel dos o de principiante, nivel tres o de aprendiz y nivel cuatro o de maestría, cada uno de los cuales se define (Hetland, Hammerness, Unger y Wilson, 1999) como sigue: el nivel uno de comprensión ingenua se caracteriza por unos desempeños basados en el conocimiento intuitivo. Los alumnos describen la construcción del conocimiento como un proceso no problemático consistente en captar información que está directamente disponible en el mundo. Además, el alumnado no ve la relación entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana. El nivel dos, de comprensión de principiante, comienza a interpolar ciertos conceptos disciplinares. La valida-

ción de los procedimientos de construcción del conocimiento depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados desarrollados dentro de las disciplinas o dominios. En el nivel tres, de comprensión de aprendiz, los desempeños están arraigados en el conocimiento disciplinario. El alumnado ve la construcción del conocimiento como algo complejo y, con apoyo, los desempeños descubren la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana. El nivel cuatro, de comprensión de maestría, presenta desempeños creativos y críticos que van más allá de demostrar comprensión disciplinaria. El alumnado puede usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea.

#### *4. Instrumentos de medida*

4.1. Teorías implícitas de la propia inteligencia. Para medir dichas teorías implícitas se ha empleado la “Escala de las teorías implícitas de la inteligencia” (ETII) de Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo (2004) que, en dos escalas de tres ítems cada una, mide la inteligencia estable y la incremental respectivamente.

4.2. Autoconcepto social. Se ha empleado para su medición el “Cuestionario de Autoconcepto Social” (AUSO), de Goñi y Fernández (2007) que considera el

autoconcepto social según dos dimensiones, responsabilidad social y competencia social.

4.3. Actitudes hacia la educación artística escolar: para el presente estudio se ha utilizado la Attitude Scale for Art Experienced in School (Pavlou y Kambouri, 2007) que mide las actitudes del alumnado de primaria hacia la enseñanza del arte en la escuela a partir de cuatro dimensiones que son disfrute del alumnado con las tareas artísticas, confianza del alumnado en las propias capacidades artísticas, utilidad percibida por los estudiantes de aquello que realizan en las clases de educación plástica y visual y apoyo que el alumnado percibe por parte de sus profesores de arte.

4.4. Rendimiento académico en Educación Artística. El “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) pretende establecer dichos niveles de comprensión en relación a una obra de arte, el “Guernica” de Picasso, a partir de una serie de preguntas basadas en dicha pintura y en torno a cinco ámbitos (Sueli, 2002): el histórico-antropológico (relaciones que el espectador establece entre la obra de arte y el contexto histórico), estético-artístico (criterios del espectador para considerarla como obra de arte), pedagógico (relación de la obra con otras materias del currículo), biográfico (relación de la obra con la biografía personal del espectador)

y crítico-social (relación de la obra con acontecimientos contemporáneos al espectador).

### *5. Participantes*

Han participado en esta investigación 606 alumnos y alumnas de quinto y sexto de Educación Primaria así como de los cuatro cursos de Educación Secundaria, todos ellos en edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, pertenecientes a centros educativos tanto públicos como concertados de Vitoria / Gasteiz.

### *6. Procedimiento*

Se suministran los cuestionarios al alumnado, para a continuación proceder al procesamiento informático de los datos. Dado que las muestras no cumplen la condición de normalidad para ninguna de las variables consideradas, se aplican las pruebas no paramétricas en el análisis de la varianza, en concreto la prueba de Kruskal-Wallis y, para las posteriores comparaciones grupo con grupo, se realiza la prueba de Mann-Whitney (Norusis, 2002).

### *Resultados*

Se presenta un resumen de los resultados más relevantes en función de los objetivos dispuestos y de las hipótesis planteadas para lograr dichos objetivos.



**TABLA 1. La comprensión artística  
según la calificación en educación artística**

	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>COMPRENSIÓN</b>	Baja	2.5	.5
	Medio-baja	2.3	.7
	Medio-alta	2.0	.7
	Alta	1.9	.6
	Total	2.1	.7

**TABLA 2. Teorías implícitas de la inteligencia  
según la calificación en educación artística**

<b>INTELIGENCIA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>Inteligencia incremental</b>	Baja	9.9	2.9
	Media-baja	10.4	2.8
	Media-alta	10.7	2.5
	Alta	11.3	2.5
	Total	10.6	2.7

La tabla uno muestra relaciones positivas y significativas en la comprensión artística según la calificación en la asignatura [ $\chi^2(3) = 29.522, p < .000$ ].

En la tabla dos se observa que la evolución de las medias en los distintos grupos de calificación resulta positiva y estadísticamente significativa en lo referido a la dimensión incremental de la inteligencia [ $\chi^2(3) = 9.463, p < .025$ ].

**TABLA 3. El autoconcepto social según la calificación y según la comprensión artísticas**

<b>AUTOCONCEPTO SOCIAL</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
	Baja	40.4	6.1
	Medio-baja	43.2	6.2
	Medio-alta	44.9	5.4
	Alta	45.3	6.6
	Total	43.9	6.1
	<b>COMPRENSIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
	Baja	43.2	6.4
	Media	44.0	5.7
	Alta	45.6	5.9
	Total	44.0	6.0

**TABLA 4. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según la calificación y según la comprensión artísticas**

<b>ACTITUDES</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
	Baja	102.5	18.8
	Media-baja	115.9	25.0
	Media-alta	122.5	20.8
	Alta	134.8	17.6
	TOTAL	119.2	23.5
	<b>COMPRENSIÓN</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
	Baja	115.5	25.5
	Media	120.8	22.8
	Alta	125.2	20.7
	TOTAL	119.9	23.5

La tabla tres muestra relaciones estadísticamente significativas del autoconcepto social con, respectivamente, la calificación artística y con la comprensión artística. Los niveles de calificación en la asignatura [ $\chi^2(3)= 30.248, p<.000$ ], y los niveles de comprensión artística [ $\chi^2(2)= 9.013, p<.015$ ], aumentan significativamente según lo hace el autoconcepto social.

La tabla cuatro muestra similares relaciones estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la educación artística y, respectivamente, la calificación en la asignatura [ $\chi^2(3)= 60.521, p<.000$ ] y la comprensión artística [ $\chi^2(2)= 8.055, p<.02$ ].

### *Discusión*

Las relaciones de los dos indicadores del rendimiento académico en la Educación Artística son estadísticamente significativas en congruencia con la primera hipótesis que postulaba dicha relación entre ambos indicadores del rendimiento académico en arte. Las posibles explicaciones de esta constatación llevan a plantearse qué es lo que realmente se enseña en las aulas de arte: es posible que se incida en clase, más de lo imaginado, en esos aspectos reflexivos e interpretativos en torno a las diversas muestras de la cultura visual.

En segundo lugar, los datos de este trabajo permiten señalar que la percepción que los estudiantes de arte tienen de su propia inteligencia como rasgo incrementable, el grado de desarrollo de los estudiantes como miembros de un grupo o autoconcepto social y las actitudes hacia la educación artística, son factores que guardan relación positiva y significativa con las actuaciones artísticas en la escuela, en concordancia con la investigación previa que, en otras disciplinas, había establecido similares relaciones, corroboradas ahora para la educación artística escolar. Existen estudios sobre la relación entre el logro académico y concepciones de la propia inteligencia en concordancia con lo aquí expuesto (Gonida, Kiosseoglou y Leondari, 2006). Asimismo, se ha establecido relación positiva y estadísticamente significativas del autoconcepto social con la calificación y la comprensión artísticas, también señalado por estudios previos (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). También las actitudes hacia la educación artística escolar se relacionan positiva y significativamente con la calificación y la comprensión artísticas, en congruencia con trabajos previos (Chiesi y Primi, 2009).

### 3. BIBLIOGRAFÍA

- BENNACER, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58, 75-87.
- BLACKWELL, L., TRZESNIEWSKI, K. y DWECK, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- BOE (2006). [En línea] [www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf) [Consulta: 11 de 2013].
- BOE (2010). [En línea] <https://www.boe.es/boe/dias/2010/10/13/pdfs/BOE-A-2010-15624.pdf> [Consulta: 11 de 2013].
- BRATKO, D., CHAMORRO-PREMUZIC, T. y SAKS, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T. y FURNHAM, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., HARLAAR, N., GREVEN, C. y PLOMIN, R. (2010). More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins. *Intelligence*, vol. 38(4), 385-392.

- CHIESI, F. y PRIMI, C. (2009). A model of psychology students' achievement in quantitative disciplines. *Giornale Italiano di Psicologia*, 36(1), 161-181.
- COLOM, R., ESCORIAL, S., CHUN SHIH, P. y PRIVADO, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1503-1514.
- COOLAHAN, J. (1996). Compétences et connaissances. En *CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE: Compétences clés pour l'Europe. Un enseignement secondaire pour l'Europe* (pp. 27). Strasbourg.
- CREDE, M. y KUNCEL, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- DA FONSECA, D., CURY, F., BAILLY, D. y RUFO, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. Implicit theories of intelligence and school achievement goals. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 703-710.
- DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- GABRELIAN, N., BLUMBERG, F. y HOGAN, T. (2009). The effects of appeal on children's comprehension and recall of content in educational television programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 161-168.

- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GONIDA, E., KIOSSEOGLU, G. y LEONDARI, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *American Journal of Psychology*, 119(2), 223-238.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- GOÑI, E. y FERNÁNDEZ, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- GOÑI, J. (2004). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- GUAY, F., RATELLE, C., ROY, A. y LITALIEN, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- HETLAND, L., HAMMERNESS, K., UNGER, C. y WILSON, D. (1999). ¿Cómo demuestran los alumnos que comprenden? En WISKE, M. (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 257-297). Barcelona: Paidós.
- KIM, M. y SONG, J. (2010). A confirmatory structural equation model of achievement estimated by dichoto-

- mous attitudes, interest, and conceptual understanding. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 271-285.
- KORNILOVA, T., KORNILOV S. y CHUMAKOVA, M. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19, 596-608.
- LABORDE, S., DOSSEVILLE, F. y SCELLES, N. (2010). Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: respective influence on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 49, 784-788.
- LEKUE, P. (2008). Actitudes del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en el museo. *Ikastorratza*, 5, 1-7.
- LOGAN, S., MEDFORD, E. y HUGHES, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- MATEOS, F. y AMADOR, L. (2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza*, 17-18, 99-114.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.



- NORUSIS, M. (2002). *SPSS 11.0. Guide to data analysis*. NJ: Prentice Hall.
- PAVLOU, V. (2006). Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *Journal of Art and Design Education*, 25(2), 194-204.
- PAVLOU, V. y KAMBOURI, M. (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.
- PEIXOTO, F. y CARVALHO, R. (2009). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. En M. WOSNITZA, S. KARABENICK, A. EFKLIDES y P. NENNIGER (Eds.). *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (pp. 279-297). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- PERKINS, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. WISKE (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Barcelona: Paidós.
- SCHROEDERS, U., WILHELM, O. y BUCHOLTZ, N. (2010). Reading, listening, and viewing comprehension in English as a foreign language: One or more constructs? *Intelligence*, 38, 562-573.
- STEINMAYR, R. y SPINATH, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- SUELI, T. (2002). Educación para la Comprensión Crí-

tica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.

- TEMPELAAR, D., GIJSELAERS, W., SCHIM VAN DER LOEFF, S. y NIJHUIS, J. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 105-131.
- TODMAN, J. y DICK, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computer Education*, 29(2), 199-203.
- TUNING (2000). [En línea] <http://www.unideusto.org/tuning/> [Consulta: 8 de marzo de 2013].
- VISPOEL, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- WEST, A., HAILES, J. y SAMMONS, P. (1997). Children's attitudes to the National Curriculum at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 23(5), 597-613.

# ¡TENGO TANTO MIEDO...! CONSTANTES EMOCIONALES EN LA NARRATIVA LITERARIA Y SU FUNCIÓN PARA LA REFLEXIÓN

ISABELLA LEIBRANDT

*UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
INSTITUTO CULTURA Y SOCIEDAD*

**RESUMEN:** Hay una estrecha relación entre la literatura como arte ficcional y las emociones. Uniendo los dos campos de investigación, la didáctica de la literatura y la educación emocional, nos interesa demostrar el potencial que conlleva por un lado la investigación reciente acerca de las constantes emocionales universales y, por otro lado, el impacto de lecturas enfocadas a descubrir las emociones por los jóvenes lectores para aprender de ellas progresando a su vez en la competencia de la empatía e interacción social.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias emocionales, lectura intencionada, empatía, socialización literaria, competencias de interacción social

**ABSTRACT:** There is a close relationship between fictional literature as art and emotion. Combining the two fields of research, the teaching of literature and emotional education, we want to demonstrate the potential that, on the one hand reveals the recent research on emotional universal constants and, on the other hand, the impact of readings aimed at discovering the emotions of young readers in order to learn from them in turn progressing in the skills of empathy and social interaction.

KEYWORDS: emotional skills, purposeful reading, empathy, literary socialization, social interaction skills

## 1. INTRODUCCIÓN

Las historias que admiramos de diferentes culturas siguen un número limitado de patrones y estos patrones son determinados por las nociones interculturalmente constantes sobre las emociones. Por tanto, los profundos y sorprendentes universales en la literatura están unidos a los universales de las emociones. Con estas afirmaciones nos referimos a Patrick Hogan, quien, tanto por su lectura extensiva de la literatura mundial, la investigación experimental sobre las emociones y las bases metodológicas de la lingüística y la filosofía, establece con buen fundamento una relación entre la narrativa, los conceptos de las emociones y los componentes biológicos y sociales de las emociones de la siguiente forma:

En todas las culturas las narraciones representan e inspiran las emociones. El hecho de que algunas narraciones son especialmente apreciadas en cualquier cultura sugiere que esas narraciones son particularmente efectivas para representar las causas y los efectos de las emociones como se las entiende o imagina en esa sociedad y dan lugar a las emociones relacionadas en los lectores. De esta manera, estas célebres narraciones de cualquier sociedad forman un cuerpo de datos casi perfecto para la investi-

gación de las emociones y los conceptos relacionados con ellas. Estos universales son el resultado directo de las ideas universales acerca de las emociones que están íntimamente relacionadas con los universales de la emoción en sí. Tanto los críticos literarios como los lectores tienden a pensar en la literatura en términos de naciones, períodos, géneros, escuelas y movimientos. Pero, la literatura - o mejor dicho, el arte verbal - no es producido por las naciones o períodos. Es producido por personas que son incomparablemente más parecidas de lo que pensamos. Ellas comparten ideas, percepciones, deseos, aspiraciones, y emociones. A pesar del reciente interés cognitivista en la literatura esta área todavía apenas se ha explorado pero considero este proyecto como una antropología de la literatura universal en la que resulta que las emociones son centrales - de hecho, definitivas y formativas (Hogan, 2003, 1).

Sabemos todos que las palabras tienen el poder de mover a los lectores, hacerlos tristes, enojados, contentos, interesados, asustados, avergonzados, disgustados o sorprendidos. Los escritores escriben con el deseo de estimular las emociones de los lectores y los lectores leen experimentando con los protagonistas sus penas y alegrías, miedos y consuelos. ¿Es eso bueno o malo? ¿Por qué muchos profesores ignoran lo que podría ser el aspecto más importante de la lectura, su impacto emocional en sus alumnos lectores?

Quizás las cosas están cambiando. El estudio de las emociones es actualmente interdisciplinario. “Qué”

y “cómo” sentimos está influenciado en gran medida por el lenguaje y las imágenes. Los sentimientos facilitan o dificultan nuestro aprendizaje; por el contrario, la competencia lingüística influye en las habilidades de la comunicación emocional. La interacción entre signos, medios de comunicación y emociones se estudia desde diferentes perspectivas de la investigación: en la comunicación cotidiana o las artes respecto a las diferencias individuales en diversos ámbitos de la sociedad y las culturas. A fin de comprender y aclarar los mecanismos de la adquisición de las competencias emocionales y de su continuo desarrollo, todo un conjunto de preguntas orientadoras guía los diferentes enfoques de la investigación de las emociones: ¿Cómo influyen los procesos de la adquisición del lenguaje en el proceso del desarrollo de las competencias emocionales? ¿Cambian las competencias emocionales durante la vida? ¿Qué influencia tiene la verbalización en la regulación de las emociones? ¿Son diferentes las estrategias de regulación en las diferentes culturas? ¿De qué manera influye la competencia lingüística estimulada a través de un texto literario en la competencia emocional? ¿Qué relación existe entre la imaginación inducida de forma ficcional y la competencia emocional? ¿Cuál es la interacción entre la comprensión de las perspectivas de

otros y la capacidad de la empatía mediadas a través de narrativas? ¿En qué medida la lectura de textos literarios puede fomentar la competencia emocional? ¿Qué conceptos sobre las emociones pueden ayudar a comprender un texto literario, su producción o su recepción? ¿Qué respuesta afectiva busca despertar un texto (o el autor) y cómo? ¿De qué manera responden los lectores y las audiencias afectivamente a los textos literarios y de qué manera son esas respuestas emocionales significativas o interesantes? ¿Qué nos dicen estas respuestas acerca de las emociones, de los lectores, textos, o los contextos históricos y culturales de los lectores?

## **2. LAS FACETAS RELEVANTES DE LA EMPATÍA PARA LA ADQUISICIÓN DE ESTA COMPETENCIA**

Entendemos actualmente que las competencias emocionales dependen de su desarrollo y son susceptibles de evolución por un largo del proceso de aprendizaje. Este proceso incluye la empatía, la capacidad de reconocer las propias y ajenas emociones, de expresarlas verbalmente o a través de expresiones faciales y gestos e implica la capacidad de la regulación emocional en diferentes situaciones. A través de la empatía

no solamente intercambiamos nuestro mundo por otras identidades u otros mundos imaginados. En el caso de la lectura literaria también ejercitamos un acto cognitivo que permite anticipar y asimilar los sentimientos y las emociones de las figuras ficcionales: sentimos lo que sienten ellas al interpretar e identificar todos los afectos externos, a través de los cuales sacamos nuestras conclusiones sobre su estado interno. Al identificarnos con una figura ficcional (habitualmente con el carácter positivo/ el héroe de una narración) estamos ejercitando una interacción social. Se trata, por tanto, de una actividad extremadamente constructiva que permite experimentar algo ajeno a nuestro mundo, siendo una condición previa para poder experimentar los estados emocionales internos de otros (Schön, 1995).

Como bien explica este autor, en el punto de partida se encuentra la interpretación a través de la cual identificamos ciertos indicios exteriores para sacar conclusiones sobre el estado sentimental interior del otro. La empatía no es solamente un modo cognitivo de comprender las reacciones, esperanzas o actitudes de otros sino que también permite asimilar sus sentimientos afectivos. Por tanto, es una condición previa para poder sentirse en la piel del otro. De este modo, se entiende la socialización literaria como parte de la socialización general.



Desde esta perspectiva las competencias de la recepción literaria se consideran interdependientes con las competencias de interacción social. Siguiendo los argumentos de Schön, la lectura literaria encuentra su principal función en la calidad de la recepción misma, en otras palabras, en la intensidad de lo vivido o el tipo de las experiencias que un lector puede sentir durante la recepción. Compartiendo este punto de vista con el autor, nos parece indispensable resaltar las funciones que la lectura literaria desempeña en el desarrollo del niño o joven, dado que entonces la función de leer narrativa literaria respecto a la adquisición de las competencias emocionales consiste precisamente en ponerlas en práctica y ejercitarlas. El experimentar diferentes modos emocionales y vivirlos a través de las experiencias en el mundo narrativo encuentra una correspondencia en el desarrollo de las competencias no-literarias que se exigen del niño o joven en sus diferentes etapas del desarrollo, sobre todo aquellas de la interacción social. Esto quiere decir que en la recepción de la literatura ficcional se dan las mismas formas de interacción que en la interacción social personal. Practicar esta interacción social en un marco libre de presión, riesgos y sanciones conlleva para el lector una mayor satisfacción que en la interacción social real. Los procesos de aprendizaje en

uno de los dos mundos se transferirán en las competencias del otro. En este sentido escribe Todorov:

Podía satisfacer mi curiosidad, vivir aventuras y sentir miedos y alegrías sin sufrir las frustraciones que acechaban mis relaciones con los niños y las niñas de mi edad entre los que vivía. Si hoy me pregunto por qué amo la literatura, la respuesta que de forma espontánea me viene a la cabeza es: porque me ayuda a vivir. Ya no le pido, como en la adolescencia, que me evite las heridas que podría sufrir en mis contactos con personas reales. Más que excluir las experiencias vividas, me permite descubrir mundos que se sitúan en continuidad con ellas y entenderlas mejor. Creo que no soy el único que la ve así. La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos. (Todorov, 2009, 10)

Los lectores apasionados de la literatura ficcional confirmarán, por tanto, que es un medio idóneo para experimentar de forma lúdica con las fronteras de la propia identidad y del otro, especialmente para vivir experiencias extremas y fuera del propio ámbito de viven-

cias y estados emocionales de otros para así ejercitar el modo receptor empático. La capacidad de empatía que implica la identificación con la perspectiva del otro puede así influir positivamente en la competencia social de los niños y jóvenes lectores. En cuanto a la relevancia de la literatura ficcional como parte de este proceso socializador, resumo, asimismo, algunas de las tesis expuestas por Reiner Wild (1981, 84) acerca del valor de la literatura infantil, especialmente aquella considerada realista en oposición a la de fantasía:

La literatura como todo arte y las ciencias presenta una forma del conocimiento de la realidad: su origen antropológico radica en la necesidad de ordenar la realidad aparentemente caótica y amenazante para poder hacer frente a ella. De ahí que la literatura sea un medio de conocimiento. Este conocimiento proporciona la literatura a través de la mimesis siendo la representación de la realidad sin que fuese puramente una reproducción de ella sino que a la vez la modifica. Al ser necesariamente realista y depender a la vez de los cambios históricos de lo que consideramos realista, la literatura se basa en la vida humana con el objetivo de una mejor comprensión de la realidad tanto social como natural. De esta doble perspectiva se deriva el tipo de literatura infantil realista: una literatura que quiere ofrecer una ayuda para el niño en su proceso de socialización y a su vez una proyección de la edad adulta.

En consonancia a los aspectos socializadores de la lectura literaria presentados y su función para el de-

sarrollo de la competencia emocional, presento ejemplarmente a continuación los conceptos de calidad de la educación alemana tanto para la educación Primaria como la Secundaria que justifican un empleo de la literatura con fines intencionados y educativos:

El lenguaje es un portador de sentido y de la tradición, y la clave para la comprensión del mundo y de sí mismo y un medio de la comunicación interpersonal. Es de fundamental importancia para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. La tarea de la enseñanza del alemán en la primaria es proporcionar al alumno una base lingüística para que sean capaces de actuar en las actuales y futuras situaciones de la vida.

En la enseñanza de la lengua los alumnos adquieren competencias que les ayuden a comprender, organizar y configurar su mundo. Los adolescentes aprenden sobre la base de los contenidos y métodos del área, según los valores y las normas transmitidas a acertar con las demandas sociales, a superar la vida lingüísticamente, a expresarse, argumentar, comprender sentimientos e ideas, desarrollar habilidades críticas, aplicar las experiencias de lectura y diferenciar en una distancia crítica entre la realidad de la vida y los mundos virtuales representados en la literatura y los medios. Esto corresponde esencialmente al desarrollo de la personalidad, es decir, al fortalecimiento de la confianza en sí mismo, a la competencia social y la capacidad del trabajo en equipo. (*Bil-  
dungsstandards für die Sekundarstufe*)

Destaco seguidamente los principales objetivos en los que se basa la enseñanza de la literatura en Alema-

nia, que persiguen, sobre todo, la formación holística de la personalidad y del desarrollo personal:

1. El estudio de textos y medios de comunicación contribuye especialmente al desarrollo de la personalidad integral. Los alumnos amplían su percepción y desarrollan la capacidad de empatizar. Amplían su imaginación y aprenden a resolver problemas de forma creativa.
2. Al ocuparse de los existentes modelos de género y otros roles en los textos y medios de comunicación, reconocen y desafían actitudes, comportamientos y valores. Desarrollan una comprensión y tolerancia, al mismo tiempo ganando opciones de orientación para su desarrollo personal.
3. Los textos literarios permiten encuentros con los patrones básicos de la experiencia humana y abren un acceso a diferentes visiones del mundo. Leyendo, los alumnos reconsideran los sentimientos, pensamientos y comportamientos humanos y aprenden a reflexionar sobre sus propios modos de pensar.

Posiblemente sea el lema *Sentio ergo COGNOSCO* el que mejor resuma estas pautas para la pedagogía de

una enseñanza multimodal enfocada a ayudar al alumno en una unidad dialéctica de cognición y de emociones a realizarse con todos sus sentidos a través de situaciones de aprendizaje multidimensionales en la construcción de su personalidad como individuo autónomo.

### **3. OBJETIVOS**

En relación con la investigación desarrollada sobre las emociones y su función para la competencia emocional, descrita en el apartado anterior, presento dos obras fundamentales para tratar emociones como el miedo, la frustración o desilusión causados por la violencia y los conflictos armados, por su relevancia para los estados de evaluación y reflexión. El concepto de la violencia se entiende aquí en su forma de ‘irrupción del temor en la vida cotidiana, como la violación de fines privados, la inseguridad de los espacios públicos y la interminable coerción de la precaución’ (Asad, 2008). Para mi propósito, examino estos libros infantiles y juveniles respecto a su contribución a la comprensión y la reflexión sobre la violencia. Mi objetivo es analizar el potencial de las emociones en ellos contenido para el aprendizaje literario en dos niveles: el primero es abordar la cuestión de cómo los sentimientos pueden formar parte del apren-

dizaje literario y, en segundo lugar, intentar aplicar los resultados de la investigación sobre las emociones para la didáctica de la literatura, el aprendizaje literario y el proceso cognitivo.

Son las obras de Santiago García-Clairac y Bernardo Atxaga, dos libros sobre temas relacionados con la violencia producida por una guerra o el terrorismo que impactan en la vida cotidiana de un niño y un joven, marcando de forma decisiva sus emociones, sentimientos y estados de ánimo. Entre las diferentes emociones, es especialmente interesante destacar la función que desempeña el miedo para la conciencia personal, dado que guiará su posterior toma de decisión y el actuar respecto al desarrollo de la personalidad. Se trata, por tanto, de una narrativa realista que reproduce el mundo real con elementos ficticios, a veces fantásticos, pero da la impresión de que los hechos podrían haber ocurrido en tanto que los protagonistas sienten y sufren lo ocurrido como si fuese el mundo real.

¿Cómo se siente un niño que en un día ordinario vive una tragedia al perder en un atentado a su madre, su amigo y una mano? A sus múltiples preguntas parece que no hay respuestas: ¿Por qué mi amigo se muere y yo no? ¿Cómo alguien puede hacer eso? Es el relato *En algún lugar de Atocha*, de Santiago García-Clairac,

que reproduce el atentado del 11 de marzo. El relato comienza con un viaje cuyo objetivo es una reunión familiar largamente esperada. La situación familiar está marcada por la separación, por lo que el fin del viaje es reunirse nuevamente y cumplir con el deseo del niño protagonista: que durante unas horas sean una familia normal. Hay, por tanto, una esperanza por una renovada convivencia en familia que hace al niño olvidar el madrugón. La expectativa, esperanza, el entusiasmo, la impaciencia y el deseo determinan el mundo emocional del niño narrador:

Un gran día para mí. Va a ser un día superguay y nada lo va a estropear. Seguramente, por eso estoy contento y, por primera vez en muchos meses, he dormido bien. ¡Hoy voy con mi madre a Madrid para estar con mi padre, al que no veo desde hace un montón de semanas! Estoy loco porque volvamos a estar unidos. Lo que más deseo en el mundo es que solucionen sus problemas y que papá vuelva a casa de una vez por todas.

A partir de ahí, el relato está estructurado por el horario y las paradas del tren que el niño protagonista va comentado:

7:01 – **Me fijo** en un hombre cargado con una mochila, que acaba de bajar de nuestro vagón y que se dirige al siguiente, al quinto.  
... entonces, casualmente, vuelvo a ver al hombre de antes que



ahora sale de la estación... pero sin la mochila. **No comprendo nada.** ¿Para qué quiere un hombre dejar una mochila en el tren si luego se baja de él? **Qué raro.**

7:05 - Veo algo que me llama la atención: en el suelo, pegada al asiento de mi madre, hay una mochila de color azul oscuro que parece no ser de nadie. Entonces, no sé por qué, asocio la mochila de nuestro vagón con los hombres de Alcalá de Henares. Me acuerdo del que ha chocado con mi madre y también del que ha subido y bajado de nuestro vagón y luego ha ido a dejar su mochila en el quinto. Me imagino que el segundo hombre podría ser su dueño y empiezo a preocuparme. **Algo no encaja en mi cabeza. Es todo muy raro...** hombres que dejan mochilas en el tren y luego se marchan. **Es muy extraño y no lo entiendo. ¿Qué están haciendo?**

7:35 – Tengo tanto **miedo** que busco a mamá con la mirada. La veo medio oculta entre la gente ... vaya, ahora no la veo porque esos chicos de la gorra se han puesto delante de mí...

7:39 - **¿Qué ha pasado? ... No entiendo...** Una gran bola de fuego se ha formado en el vagón. Veo cristales que saltan por los aires, caras de miedo, objetos que vuelan, hierros que se retuercen... oigo gritos de miedo y de dolor. ...Parece que es de día y de noche a la vez. **Tengo la impresión de que** el tiempo no pasa, pero que también corre mucho... Sé que ha ocurrido algo en nuestro vagón, pero no puedo moverme, ni gritar, ni hacer nada de nada. Es algo terrible que nunca me ha pasado. **Tengo la impresión de que** voy a perder el sentido o volverme loco, no sé. **No entiendo nada...** Tengo los ojos cerrados y no estoy seguro de que mis oídos funcionen bien. Es como estar dentro de una lavadora que centrifuga a gran velocidad. Intento comprender dónde estoy, pero no puedo hacer nada, es imposible pensar. **Me encuentro muy desconcertado** y jamás en mi vida he vivido una situación

**como esta. No entiendo nada. ¿Qué ha pasado? ¿Qué está ocurriendo? ¿Quién quiere hacerme daño?**

7:41 – Por primera vez en mi **vida me siento solo**. Estoy seguro de que mamá ha salido en cuanto ha podido. A lo mejor me está buscando y está preocupada, por eso tengo que encontrarla, para tranquilizarla y hacerle saber que estoy bien.

8:40 – **Una familia unida por la desgracia**. Es mi padre, cuando llega a mi lado, se arrodilla junto a mi pero no nos decimos nada. Después de mirarnos durante unos segundos, nos abrazamos como si nunca lo hubiéramos hecho y **me siento reconfortado** al sentir sus poderosos brazos...mamá se ha ido para siempre...

Haciendo un análisis de la evolución emocional del niño, detectamos el siguiente orden de las emociones: a la inicial ilusión siguen unos primeros momentos de preocupación seguidos por el miedo, más tarde por el dolor físico y emocional así como un posterior sentimiento de culpa del niño, en el cual se mezcla también un arrepentimiento del padre:

-¡Es culpa mía! – Si no hubiese insistido en venir... si hubiéramos venido otro día a verte...: -Solo un imbécil hace daño a las personas que quiere y que le quieren. Espero que algún día puedas perdonarme por haberla humillado de esa manera.

Pero, finalmente, las emociones experimentadas y el trágico suceso vivido llevan al protagonista a un estado de maduración y reflexión sobre la violencia:

-Cada uno se queda metido en sus pensamientos, haciéndose preguntas e intentado comprender los motivos que pueden llevar a una persona a comportarse de esta manera tan agresiva, pero no encuentro respuesta y supongo que nadie puede explicarme cómo funciona. Una vez leí en un libro que la violencia es como un animal salvaje que ataca cuando puede, a quien puede y cada vez que puede... Durante este año **no he dejado de pensar en todo lo que sucedió** aquella terrible mañana del 11 de marzo. Cada día **recuerdo algún nuevo detalle y me doy cuenta de que he vivido una experiencia que cambiará mi vida... la única forma de superarlo es hablando del tema.** ... En muchas casas hay familias de Alcalá que perdieron a alguien en el atentado, todavía encienden velas por la noche y las ponen en las ventanas, para que los desaparecidos sepan que se acuerdan de ellos. Es una forma de decirle que les siguen queriendo. Aquel maldito jueves **viví algo que nadie debería vivir; vi cosas que nadie debería ver y oí lo que nadie debería oír. Y si me he animado a contarlo es porque me he dado cuenta de que casi nadie recuerda que el 11 de marzo los niños también sufrimos lo nuestro y alguien tenía que decirlo. Y me ha tocado a mí.**

La narración *Un espía llamado Sara*, de Bernardo Atxaga, trata, asimismo, una historia de desarrollo personal que parte de una ilusión inicial y desemboca en una gran desilusión, siendo, a su vez, también un motivo central del auto-descubrimiento. A menudo éste se activa sólo por desilusiones múltiples, siendo fundamentales para reconocer el autoengaño como tal, y se manifiesta especialmente en el contexto de la confron-

tación con sus propias fantasías, sueños e imaginaciones.

Atxaga sitúa la acción durante la guerra carlista y el protagonista, Martín Saldías, un voluntario carlista, hace el papel del espía. Martín inicia la aventura igualmente con un viaje lleno de ilusión y esperanzas que le lleva desde Bilbao hacia Irurzun, al estar movido principalmente por unos ideales y atraído por la figura del General, al cual quiere prestar sus servicios. Pero muy pronto los hechos reales con los que se encuentra durante el viaje le producen un primer malestar:

**Tenía que reconocerlo:** su primer encuentro con el ejército carlista, con los verdaderos soldados, los voluntarios que luchaban por la causa con la carabina y la bayoneta, **había resultado decepcionante**. ... La voz **de la conciencia** comenzó a molestar a Martín. La visita al cuartel general del ejército carlista le había supuesto **un desengaño**, lo mismo que la primera vez. **Empezaba a sospechar** que su ideal forjado primero en el seno de su familia, y luego entre los amigos que él había creído mejores que el resto de la gente, actuaba como una luz que, en lugar de ayudarle a ver mejor, le cegaba. Aquel hombre adusto y ensimismado, ¿era el verdadero general Zumalacárregui? Entonces, ¿con qué ojos le habían mirado los periodistas que proclamaban su estrecha relación con la tropa y su campechanía? Te equivocas, Martín no eran periodistas, sino propagandistas, **le dijo la voz de la conciencia**. ¿Qué sentido tiene participar en una matanza como ésta? ¿Para qué luchas? ¿Para que gente ambiciosa y sin escrúpulos como el teniente merino medre en el ejército y en la sociedad?

Observamos que poco a poco se producen unos cambios emocionales que llevan a Martín a reflexionar sobre la situación que le rodea y cómo él la percibe y siente. Vemos que los estímulos externos como la extrema violencia, el comportamiento indiferente del General y la sensación del engaño producen en el protagonista un malestar tanto físico como emocional que a la vez le lleva a una evaluación cognitiva de la situación que finalmente termina en un profundo autoconocimiento:

Martín no era un hombre acostumbrado a moverse en los **dudosos territorios donde el bien y el mal** tienden a mezclarse como el agua y el vino; le gustaba que las **ideas y las acciones** tuvieran **solidez, forma, claridad**; que algunas de las fueran como trozos de pan, y otras como piedras, o como árboles. Por eso estaba alterado, porque no sabía **qué pensar, ni qué sentir**. Había vuelto de Echarri Aranaz odiando a Aramburu y sus posibles cómplices, porque, al igual que el teniente Merino, atribuía del otro bando; sin embargo, después de lo sucedido en la plazoleta, sabiendo que su antiguo compañero tenía las horas contadas, **aquel odio** primero se iba deshaciendo en su interior y convirtiéndose en otra cosa, **en un sentimiento que él** no recordaba haber tenido nunca. **No era desasosiego; no era compasión; no era tampoco tristeza** que, a veces, después de alguna borrachera, había sentido en su época de marinero. En realidad, no sabía lo que era. Solo que se trataba **de un sentimiento desagradable**. Martín identificó por **fin el sentimiento** que le embargaba desde el momento en que había sido testigo de la detención a Arranburu. Era un sentimiento de ahogo, similar al del prisionero que, encerrado en una celda

estrecha, no ve una salida ni siquiera en el horizonte, tantas veces consolador, del tiempo. Sin embargo, sabía que aquel sentimiento no era completamente suyo.

Comparando las dos narraciones que en diferente forma tratan la participación o implicación personal en unas confrontaciones marcadas por una intervención violenta, detectamos ciertas constantes emocionales. ¿Cómo afectan estas emociones el desarrollo personal y la toma de decisiones? En ambas narraciones la violencia se asocia con sentimientos del miedo, dolor y decepción. Pero la experiencia personal de la violencia conduce en última instancia a la reflexión y la introspección. Las reflexiones se basan inicialmente en la percepción de los propios sentimientos, en su análisis para identificar y saber nombrar, pensar y juzgar, para ver las cosas desde diferentes puntos de vista, y por último, para sacar unas conclusiones respecto a las futuras acciones. Con el ejemplo de Martín, camino desde su ciudad natal y sus iniciales ideas idealistas sobre los voluntarios, sus objetivos hasta su estancia en el campo militar y el reconocimiento de los falsos ideales el autor retrata un proceso de maduración y la capacidad humana para la autoevaluación de las propias acciones y la resultante autodirección. Martín no está acostumbrado inicialmente a moverse en un terreno inestable

en el que el bien y el mal se mezclan. Él desea que las ideas y acciones tengan una claridad, forma y solidez. Se siente confundido, no sabe qué pensar ni sentir. Los hechos y acontecimientos con los que se encuentra, sin embargo, cambian sus sentimientos. El odio se disuelve en su mente y se convierte en algo que nunca había sentido antes, y que todavía no sabe nombrarlo exactamente: sólo siente una sensación incómoda. Pero finalmente superando su miedo y la ansiedad, su único deseo es escapar del campamento y regresar a casa.

#### **4. CONCLUSIONES**

¿Cómo tomamos una decisión? ¿Por qué asumimos o evitamos un riesgo? ¿Por qué el comportamiento de riesgo no es el mismo en todas las personas? ¿De dónde surgen las diferencias psíquicas de una ansiedad exagerada o la capacidad de resistencia ante las vicisitudes de la vida? ¿Cómo percibimos a otras personas o cómo entendemos sus sentimientos? Respecto a las respuestas a estas preguntas, especialmente relevantes son los reconocimientos de varios neurocientíficos de habla alemana, Luc Ciompi, Claudia Wassmann y Gerhard Roth, quienes difunden una interdependencia entre sentir y pensar o, en otras palabras, entre las emo-

ciones y la cognición. Ellos reconocen unánimemente que los componentes afectivos cumplen una función indispensable organizadora e integradora que pertenece a las formas del comportamiento humano, ya que ofrece al hombre una manera de apropiarse del mundo. Escribe el psiquiatra suizo Luc Ciompi (2005, 113):

El conocimiento requiere siempre de una tensión anterior percibida conscientemente o de cualquier tipo de sufrimiento. El motor o la espina de todo progreso espiritual o intelectual son siempre un conflicto, una contradicción incómoda e inconsistencia. Siempre y cuando todo está bien, no hay ninguna razón para cambiar nada. Sólo la perturbación de la armonía obliga al sistema a los nuevos modos de operación. Son alteraciones que se encuentran en cada nuevo paso de conocimiento en el desarrollo mental del niño.

Queda demostrado, como afirmamos al principio, que existen ciertas constantes y estados emocionales que, como muestran las figuras literarias, provocan un estado de concienciación especialmente relevante para la evaluación de situaciones nuevas y complejas. En este sentido, el investigador Gerhard Roth (2003: 296) presenta la función de las emociones como estados de evaluación. Ya sea consciente o inconscientemente, lo común de las emociones es su relevancia para captar el significado de una situación. Las emociones, por tanto, influyen significativamente en nues-



tro estado de ánimo y el comportamiento. Roth habla del yo consciente que tiene la función de justificar los actos ante sí mismo. El individuo dispone de ciertas formas de conciencia como es la reflexión sobre sí mismo y el sentido de la vida. Esto implica especialmente a la autoconciencia.

Hoy más que nunca se reconoce que aprender a manejar bien los propios sentimientos desde la primera infancia es un requisito indispensable para el resto del desarrollo emocional al tener como fin el desarrollo de las correspondientes destrezas y una adecuada competencia emocional. La investigadora alemana Claudia Wassmann (2010) explica que se presuponen los siguientes supuestos básicos sobre la función de las emociones: las emociones son el sistema primario de motivación para el hombre (p.e., la ilusión) y cada emoción específica tiene una función especial e influye en la percepción, cognición y el comportamiento de modo específico. Según estos presupuestos, el cerebro efectúa cinco chequeos de estimulación-evaluación para valorar los estímulos externos e internos respecto su relevancia para el organismo:

1. ¿es el suceso nuevo e inesperado?
2. ¿es agradable o desagradable?

3. ¿es relevante para los objetivos y las necesidades del organismo?
4. ¿es manejable?
5. ¿es combatible con las normas sociales y el concepto de yo?

Los sentimientos –‘emoción’ es la etiqueta que damos a la señal sensorial y el sentimiento– serían, por tanto, estados de consciencia y en la mayoría de los casos el motor del pensamiento. Las emociones básicas, la irritación, el miedo, dolor/luto, sorpresa y alegría y su evaluación nos dicen lo que queremos o no queremos, lo que es emocionalmente bueno o malo. El sentimiento no nos puede decir en qué dirección ir, lo tiene que decir la razón o el juicio que ve, oye, y piensa. Pero el impulso de seguir, de moverse y de pensar viene de los sentimientos y del instinto. Ahora se entiende mejor cómo interactúan la transformación de la información emocional y el pensamiento racional y se ve claramente que las emociones son una parte necesaria del juicio de la razón.

Asimismo, el neurocientífico Gerhard Roth define las emociones como estados de valoración (*appraisals*) al tener siempre un componente cognitivo y dado que se relacionan de forma consciente o inconsciente con la

comprensión de la importancia de una situación. Las emociones tienen en común que de algún modo influyen en nuestro estado y comportamiento. Roth añade una importante función del yo que es la interpretación y legitimación de la propia acción. El yo consciente es responsable de ensamblar los actos ante sí mismo y el entorno social en una unidad plausible y a justificarlos. Nuestra interacción y comunicación social se basan en la interpretación intencional del comportamiento humano: los deseos, propósitos, planes, objetivos y voluntad. Los seres humanos tenemos la capacidad para la autoevaluación del propio comportamiento y como resultado de ello a la autodirección y autonomía. Siempre cuando se trata de decidir lo que vamos a hacer o cómo nos vamos a comportar en una determinada situación, recurrimos a nuestra experiencia que está almacenada en la memoria declarativa, emocional y procedural. Esta se plasma en el hombre en forma de argumentos, deseos, planes, sentimientos y formas de comportamiento conscientes.

Es la propia comprensión que lleva a una acción, la comprensión es una reflexión consciente. Los seres humanos disponemos de determinadas formas de consciencia como es la reflexión sobre nosotros mismos y el sentido de la vida. La reflexión sobre uno mismo,

teniendo en cuenta lo que podrían pensar y sentir los demás, forma una parte fundamental del yo-consciente. Una función especialmente destacada de la consciencia es la transformación de situaciones nuevas y complejas y que está enlazada con la consciencia de la vivencia sensorial, la percepción y los sentimientos. La consciencia de la vivencia y de atención se perciben más fuertemente cuanto más nueva, compleja e importante es la situación o el problema con los que está confrontado el cerebro.

El suizo Luc Ciompi (2005) sostiene, asimismo, que las componentes afectivas están enlazadas de forma inseparable con el pensamiento, teniendo una función indispensable organizadora e integradora. Ciompi parte de cinco emociones fundamentales o básicas que son el **interés, miedo, la ira, tristeza y alegría**. Estas emociones básicas tienen una tendencia a discurrir con cada nuevo evento en el orden especificado.

Termino dejando constancia de la función específica de estas emociones en particular: los sentimientos del **interés e intención** sintonizan a todo el cuerpo para la actividad. Por tanto, tienen una relación con la función central de la reacción de atención y orientación que se establece con cada estímulo nuevo o inesperado. Al interactuar frecuentemente con el mie-

do piden prudencia con todo lo nuevo. Siendo un pulso de movimiento ambivalente, constituye la base de la curiosidad vital y exploración. Los sentimientos de **ansiedad/miedo** son alarmas vitales ante el peligro o ante espacios del entorno potencialmente peligrosos o áreas de pensamiento y comportamiento. Están conectados con una motivación fundamental hacia el ‘salir corriendo’, la huida, y ponen a todo el comportamiento límites de vital importancia. El miedo, por tanto, es una emoción extremadamente útil. **La ira y la agresión** cumplen funciones vitales. En un principio sirven sobre todo a la defensa del hábitat necesario de todos los seres vivos. Individual y colectivamente tratamos de asegurar fronteras psicológicas o bien de la identidad. El efecto agresivo canaliza también la percepción y el pensamiento. El sentido vital de los sentimientos agresivos es poner límites físicos y psicológicos para preservar.

**La rabia** no es ni mucho menos una reacción automática ante la desgracia y el sufrimiento. Solo cuando hay razón para sospechar que las condiciones podrían ser cambiadas pero no lo son surge la rabia. Cuando nuestro sentido de la justicia está ofendido reaccionamos con rabia, y esta reacción no refleja necesariamente una ofensa personal. En este sentido, la rabia

y la violencia que a veces (no siempre) la acompaña pertenecen a las emociones ‘naturales’ humanas, y “curar de ellas al hombre significaría, ni más ni menos, deshumanizarle o emascularlo”, según Hannah Arendt (2006, 85).

Los sentimientos más pasionales, como **la alegría, el amor, el placer**, actúan como todopoderosos atractores, creando vínculos y cumpliendo una función vital tanto individual como socialmente. Dichos lazos se desarrollan como resultado de experiencias pasionales con personas, espacios, ciudades, países, objetos y estructuras intelectuales o religiones e ideologías.

Recordando la evolución emocional en las narraciones analizadas, esta espiral emocional parece muy plausible, dado que en el primer encuentro con un objeto o una situación desconocida a la atención inicial marcada por el interés han seguido el miedo o la curiosidad, (ambas son reacciones de atención), una retirada cautelosa y tímida o un enfrentarse, seguidos por un abandonar el objeto que finalmente lleva a un proceso de estado de relajación como punto de partida para un nuevo evento. Es esta espiral emocional la que Ciompi define como “la lógica de afectos” y que nos permite hablar de universales emocionales.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- ASAD, T. (2008). *Sobre el terrorismo suicida*. Barcelona: Laertes.
- ATXAGA, B. (1996). *Un espía llamado Sara*. Madrid: SM.
- CIOMPI, L. (2005). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Vadenboeck.
- GARCÍA-CLAIRAC, S. (2010): *En un lugar de Atocha... Boadilla del Monte*. Madrid: SM, D.L.
- HOGAN, P. (2003). *The Mind and Its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge UP.
- ROTH, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- SCHÖN, E. (1995). Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. En G. Lange, y W. Steffens, *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- TODOROV, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- WASSMANN, C. (2010). *Die Macht der Emotionen*. Darmstadt: Primus Verlag.

WILD, R. (1981). Sieben Thesen zum Realismus in der Kinderliteratur. En K. Doderer, *Ästhetik der Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz Verlag.



# COMPETENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN LITERARIA

LUIS FERNANDO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

*IES FRAY ANDRÉS (PUERTOLLANO, CIUDAD REAL)*

**RESUMEN:** El presente trabajo pretende mostrar la relación que existe entre la competencia emocional y la competencia lingüística a través de la lectura de obras pertenecientes a la llamada “literatura infantil y juvenil”. En primer lugar, se conoce desde hace tiempo que la lectura de obras de ficción no sólo ayuda a entender mejor los sentimientos y emociones propios y ajenos, sino que también se ve favorecida por un alto grado de competencia emocional, pues permite realizar lecturas más personales, profundas y significativas, con lo que aumenta no sólo la comprensión sino también el hábito lector. En segundo lugar, la metodología preferida para tratar ambas competencias, emocional y de lectura, es muy parecida, pues se basa en proyectos centrados en tareas cuyo objetivo es “ponerse en determinada situación” para llevar a cabo actividades de deducción e inferencia en general.

Así pues, hemos querido defender la ayuda recíproca que tanto la competencia lingüística, en su subcompetencia de lectura, como la competencia emocional pueden darse. Y, para mostrarlo con claridad, presentamos una unidad didáctica que hemos desarrollado con alumnos de 3º de ESO con dificultades de aprendizaje: Diversificación.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia lingüística, competencia lectora, competencia emocional, literatura infantil y juvenil

**ABSTRACT:** This paper aims to show the relationship between emo-

tional and linguistic competence through the reading of works belonging to the so-called “children’s literature”. First, it has long been known that reading fiction not only helps to a better understanding of the feelings of ourselves and others, but is also favoured by a high degree of emotional competence because it allows more personal, meaningful readings in depth, that is why this increases not only the understanding but also the reading habit. On the other hand, the most suitable methodology to address both emotional and reading skills is very similar because it is based on projects focusing on tasks aiming to “put in a situation” in order to carry out activities of deduction and inference in general.

In consequence, we defend that emotional competence and linguistic competence can help mutually. So, we show a didactic unit with pupils of 3º ESO that have learning difficulties.

KEY WORDS: Lingüistics Competence, Emotional Competence reading, Children’s and Young People’s Literature

## **DOS COMPETENCIAS BÁSICAS DIFERENTES PERO MUY RELACIONADAS**

Como todo el mundo conoce, las competencias básicas surgen de la necesidad de adaptar la educación de nuestros jóvenes a una realidad compleja y cambiante, que exige una instrucción menos teórica y más “funcional”: una “escuela” que permita a los alumnos comprender el mundo y actuar en él (Escamilla, 2009, 28). Así pues, se establecieron unas competencias básicas que nuestro alumnado debía adquirir al término de su educación obligatoria.

Sin embargo, no todas las competencias parecen iguales: la principal diferencia estriba en su “nivel o grado de generalidad – concreción” (Escamilla, 2009, 47). En otras palabras, en el hecho de que unas están directamente vinculadas a las materias que se imparten (es el caso de la competencia lingüística, por ejemplo); mientras que otras parecen más “holísticas”, esto es, no tan vinculadas a materias específicas, sino más bien a capacidades generales (como la competencia emocional).

Así pues, aunque todas ellas suponen un cambio sustancial en nuestra manera de trabajar, las segundas han supuesto un reto para muchos de nosotros por la dificultad de incorporarlas a nuestros currículos. En el presente artículo, me gustaría mostrar una conexión entre la competencia lingüística y la emocional a partir de recientes teorías que sitúan como objetivo principal de la primera la enseñanza de la lectura, la educación lectora.

El punto de intersección se ha buscado a partir de la naturaleza misma de las competencias: estas tienen como objetivo transformar, construir conocimientos con vistas a su aplicación en nuestra realidad. Por ello, están conformadas por habilidades y éstas a su vez por destrezas. Como tendremos ocasión de mostrar, la lectura es vista, hoy día, como una herramienta de construcción de identidad del lector; y la comprensión lectora

se ve como un proceso complejo en el que el sentido de un texto es construido por dicho lector desde su conocimiento lingüístico y sus experiencias personales. Estas líneas tan gruesamente esbozadas dan idea de adónde quiero llegar: sin decirlo explícitamente, numerosos investigadores han puesto el acento en la reciprocidad que existe entre lectura y competencia emocional; están una al servicio de la otra y viceversa.

La competencia lingüística ha sido desglosada en unas dimensiones básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Dentro de la dimensión de leer, se puede ver cómo la lectura de textos literarios se relaciona con la valoración del hecho estético, pero también con la contribución de los mismos a la información sobre acontecimientos, a la mejora de conocimientos, vocabulario, etc. (Escamilla, 2009: 55). Más concretamente aún, dentro del área de Lengua, se establecen indicadores como el interés por la lectura, el desarrollo de un gusto personal, de la sensibilidad estética y la autonomía lectora. Como veremos, coinciden con objetivos de lectura de los que se ha señalado su relación directa con elementos emocionales.

Por su parte, la competencia emocional estaría dentro de un grupo de competencias de tipo “socio-emocional”, que tienen como principal objetivo la autorreflexión

y la empatía, así como la eficacia en la expresión de las emociones. Sus dimensiones básicas serían la cooperación, la asertividad, la empatía, el autocontrol y la responsabilidad y sus conexiones principales se establecerían con los valores morales: la unión de personalidad y ambiente (véanse los artículos de Bisquerra, R. 2002, 2003, 2007)<sup>1</sup>.

A continuación veremos en detalle ambas competencias tratando de mostrar cómo tienden una hacia la otra y se puede establecer una sinergia en la que ambas resulten favorecidas.

## **LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

No es nuestra intención explicar el concepto de competencia emocional, sino más bien mostrar cómo aspectos esenciales de la misma tienen relación directa con la lectura y la ficción. No obstante, es necesario

---

1        Esto mismo puede verse en el libro mencionado de la profesora Escamilla, sólo que esta autora se refiere a la competencia en autonomía e iniciativa personal (no hace mención de la emocional aunque especifica que es propia de nuestra comunidad, pero que no altera los “núcleos de referencia” (p. 44). Así, en aquella competencia, se establecen dimensiones como la inteligencia intrapersonal e interpersonal (que veremos que son la base de la competencia emocional). Además, se destaca en su relación con la materia de Lengua el estímulo a la lectura y la actitud crítica.

precisar qué como fundamentamos dicha competencia emocional.

Así, en primer lugar, hay que precisar que la competencia emocional forma parte del grupo de *competencias socio-emocionales*, lo cual se refleja en sus dimensiones básicas: “conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía personal, habilidades sociales y bienestar” (Bisquerra, 2002)<sup>2</sup>. Se trata, en definitiva, de entender las emociones propias y de los demás y orientar con ello el pensamiento y las acciones, por lo que debe basarse en aprendizajes de autorregulación interna y regulación con los demás: se une lo intrapersonal y lo interpersonal (Carpena, 2010, 43 y 45).

En relación con esto último, existe también acuerdo en que lo emocional debe incorporarse al currículo porque la cognición y la emoción están más relacionadas de lo que se creía: “El cerebro madura a través de experiencias” (Bisquerra, 2002). La profesora Carpena también afirma que las emociones pueden dominar los procesos racionales y la conducta; pues lo emocional influye más en el “cerebro pensante” que a la inversa (Carpena, 2010, 43). La educación emocional debe au-

---

2 Estas mismas dimensiones se destacan en otros autores, como la profesora Caballero (Caballero, 2009): “autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales”.

nar lo cognitivo, lo conductual y a la vez incidir en el descubrimiento y educación de las emociones<sup>3</sup>.

En resumidas cuentas, se puede trazar un camino desde qué es la competencia emocional a cómo incluirla en los currículos escolares. Un punto de intersección de ambos aspectos se puede encontrar en los estudios ya conocidos sobre “inteligencia emocional”. En dichos estudios ya se estableció la colaboración necesaria entre las emociones y la inteligencia racional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 1). Además de lo ya mencionado, estos autores afirman que dominar y controlar los sentimientos (objetivos de la inteligencia-competencia emocional) muestra relación con los resultados académicos; no sólo eso, en otro trabajo se puede leer que se han detectado problemas de bienestar, ajuste psicológico y malas y pocas relaciones, junto a problemas de rendimiento académico. Se afirma, sin dejar lugar a dudas, que las habilidades personales y el manejo del estrés y la adaptabilidad favorecen dicho rendimiento; es más: “los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o

---

3 La profesora Caballero propone claramente un “modelo emocional de enseñanza” (Caballero, 2009, 55). Dicho modelo podría concretarse en una programación paralela que precisaría una integración curricular bien en materias, bien en un proyecto de centro.

bajo CI) la inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico” (Fernández-Berrocal, Extremera, 2004, 4, 8 y 10).

En consecuencia, como ya se ha dicho, se hace necesaria una intervención educativa cuyo objetivo sea enseñar al alumnado a percibir y expresar los sentimientos y, con ello, dominarlos y controlarlos. Se trata, por un lado, de regular las emociones, lo cual se muestra como una habilidad para manejar nuestras reacciones (Fernández-Berrocal, Extremera 2002, 4). Por otro lado, un segundo objetivo es la “destreza empática”. La educación de las emociones, tanto en su aspecto personal como social, puede ayudar a atenuar “conductas disruptivas”: impulsividad, agresividad, comportamiento antisocial (Fernández-Berrocal, Extremera, 2004, 10). Igualmente, puede ayudar a crear lo que se conoce como “resiliencia” (Bisquerra, 2007, 75): “rasgos que determinan el modo de hacer frente a la adversidad y situaciones de estrés”. Las escuelas pueden actuar como organismos resilientes a medida que admiten y desarrollan una educación emocional y social.

Una de las herramientas más importantes en esa “enseñanza de emociones inteligentes” creemos que es la lectura. Los profesores Fernández-Berrocal y Extreme-



ra defienden las técnicas del “modelado” y “role-playing” que consisten en observar conductas que sirvan como modelo de lo que se está trabajando y usar los debates y puestas en común, respectivamente. Pensamos que estas técnicas pueden llevarse a cabo fácilmente con la lectura de ficciones, como por otro lado han puesto de manifiesto los estudios en Literatura Infantil y Juvenil actual (véase más abajo), precisamente.

En conclusión, vemos cómo la competencia emocional, exclusiva de nuestra comunidad, recibe su fundamentación en la conocida “inteligencia emocional”, a partir de la cual, distintas investigaciones sí hacen referencia al término de “competencia emocional” señalando por un lado sus características internas y, por otro lado, su proyección didáctica y la implicación necesaria en la escuela. Además, hemos apuntado ya una primera interrelación con la literatura en las didácticas que se consideran más apropiadas para una y otra.

## **LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

La competencia en comunicación lingüística significa que se tienen los recursos necesarios para participar en sociedad mediante el lenguaje. Entre los usos, mejor contextos, sociales destaca la educación literaria, que

se ha explicitado como un bloque de contenidos dentro del área de Lengua Castellana, si bien desde una perspectiva comunicativa en los currículos más actuales. Por otro lado, la competencia lingüística también recoge este punto de vista sobre la lectura en una subcompetencia como es la *competencia lectora* (véase en Zayas, 2009). El profesor Zayas indica que, desde esta óptica, se concibe la lectura como un proceso en el que el lector tiene que usar determinadas estrategias para construir el significado de un texto de acuerdo con determinados fines y situaciones (Zayas, 2009, 27). En otro lugar, este mismo autor señala que la competencia lectora es una competencia básica que exige destrezas complejas como acceder a la información, seleccionarla y valorarla críticamente; así como su carácter necesario para participar con éxito en la sociedad (Zayas, 2012, 19 y 20).

Esta reflexión hace referencia a la lectura en general, pero no cabe duda de que incluye la lectura literaria, como se aprecia en elementos compartidos como la comprensión y el carácter social de la misma (este carácter social se divide en el componente social de la literatura, como se ha visto en estudios sobre sociología de la lectura y en la sociabilidad como objetivo de la literatura infantil y juvenil, como se ha visto también en estudios recientes sobre LIJ).

En conclusión, nos estamos refiriendo a una subcompetencia de la competencia lingüística, la competencia literaria o competencia lectora, sancionada en varios estudios y que tiene su correlato curricular en el bloque de “Educación literaria”. En él, se especifica que entre lo que debe adquirir un alumno al término de la educación secundaria se encuentra la comprensión de textos literarios, que incluye no sólo la capacidad de interpretar textos correspondientes a este tipo de uso lingüístico, sino también elementos conceptuales de teoría de la literatura y de historia literaria; pero también se establecen otros objetivos como consolidar el hábito lector, ampliar sus experiencias y capacidad de simbolización y representación de la experiencia (véase Zayas, 2009, 101). Así pues, hay textos para aprender a leer y otros para incitar a leer (Perdomo, en Abril 2009, 160). Los objetivos de la educación literaria no son sólo cognitivos o estéticos, sino también afectivos (Borda, 2002, 210).

## **EL SURGIMIENTO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

Esta variedad de objetivos, que podemos traducir en destrezas lectoras o estrategias de acceso a un texto para adecuarnos a la terminología de las competencias, constituye la base de reflexión en los estudios de litera-

tura infantil y juvenil (LIJ). Este tipo de literatura surge como respuesta a estas cuestiones, pues se hizo necesario un tipo de obras literarias que dieran cuenta de estas pretensiones didácticas. La llamada LIJ tiene entre sus funciones posibilitar el acceso a las formas literarias, ofrecer representaciones articuladas del mundo y proporcionar modelos de representación de la realidad (Colomer, 1999, 15). Esto supone establecer asociaciones con elementos emocionales y morales. Más adelante (Colomer, 1999, 149) se sostiene que la novela juvenil se convierte en un lugar propicio para el desarrollo de temas realistas y de introspección psicológica, lo cual provocó debates sobre la dureza de los temas y la inserción de escenarios familiares y escolares. En otra obra, la profesora Colomer (1998, 41) sostiene que la literatura es herencia colectiva y también constructora de la personalidad. Así pues, la novela juvenil sirve a los lectores para potenciar lecturas personales y significativas (Teixidor, 2007, 29: “La literatura nos habla del sentido de nuestras vidas”). En definitiva, la literatura se usa en la enseñanza para facilitar debates sobre temas concretos que afectan a nuestros alumnos (Teixidor, 2007, 202), aunque esto conlleva el riesgo de caer en una “pedagogía invisible”, un exceso de “psicologización” (Colomer, 1998, 212-214).

Dada esta variedad de objetivos, la LIJ ha sido objeto de polémica en cuanto a qué debía priorizar o cómo trabajarla en nuestros currículos. Así, para algunos, la LIJ debía servir a la expresión de la búsqueda de la identidad mediante la identificación con el personaje favoreciendo la implicación en la lectura y, al mismo tiempo, también ser instrumento de educación artística y moral (Borda, 2002, 24). En este sentido, se puede mencionar cómo ha habido ocasiones en que incluso se ha usado de forma terapéutica: es el caso de los experimentos de Bettelheim con niños de campos de concentración nazis, en los que se usó la literatura como medio de curación mediante la identificación con el héroe (Colomer, 1998, 57). Para otros, en cambio, debía adaptarse a modelos clásicos como la “novela de formación”.

Por tanto, en un primer lugar, queda establecido que esta literatura para jóvenes se centra en propuestas introspectivas, en los intereses de los jóvenes y se sirve de elementos psicológicos; es decir, *psicoliteratura*. Se trata de un tipo de literatura que ordena el mundo y sirve al mismo tiempo de modelo de socialización (por ello ha sido estudiada tanto por la narratología y semiótica como por la psicología cognitiva y la pedagogía). En este sentido, se habla de la función de “distanciamiento” o “extrañamiento”, que favorece aspectos que

hoy se incluyen como destrezas básicas de la competencia emocional. Ya se han mencionado casos en los que la distancia y la identificación con el protagonista han facilitado la verbalización de problemas psíquicos importantes. La literatura ayuda a tomar distancia de los propios problemas y así poder observarlos, comprenderlos y adaptarse a ellos; se puede tomar decisiones sobre las emociones (Teixidor, 2007, 34 y 51). Este escritor afirma que la salud mental depende de encajar con el exterior nuestro interior, por lo que se puede hablar de una *biblioterapia*: ayudar al lector a entender y resolver sus problemas usando los que aparecen en las ficciones, pues leer no es sólo imaginar sino presentar al lector un rol en el mundo (Teixidor, 2007, 55 y 67). Más adelante, añade que “todos los lectores buscamos en los libros la metáfora de la felicidad” (Teixidor, 2007, 75). Esta capacidad de distanciamiento ha sido reflejada también por la profesora Colomer y ve en ella la fuerza educadora de la literatura (Colomer, 1999: 15). Sin embargo, antes advirtió contra un uso excesivo y simplista de este enfoque que puede convertir a la literatura en un “botiquín de remedios” (Colomer, 1998, 59). No obstante, se aprecia una tendencia fuerte en las novelas actuales, que se centran en conflictos de madurez con el objetivo de construir experiencias, vivencias.

El objetivo es lograr una lectura personal, pues este tipo de lectura es la más elaborada; no obstante, depende del grado de asunción del papel del personaje por parte del lector (Margallo, 2012, 145)<sup>4</sup>.

En segundo lugar, no es sólo lo personal, lo íntimo, lo que se ve favorecido por la lectura. También la LIJ repercute favorablemente en la socialización de los jóvenes y en cómo aprenden a estructurar el mundo en el que viven. Investigaciones recientes han hecho hincapié en que los lectores elaboran una visión del mundo a través de textos literarios y conectan su experiencia con las representaciones que son capaces de hacer después de la lectura. Asimismo podemos realizar interpretaciones culturales mediante la literatura, pues ella misma es un sistema cultural que da forma a nuestra experiencia. Los lectores llevan a cabo actividades de *figuración, imaginación, participación, identificación, previsión, retrospección, valoración y evaluación*. En resumen, la lectura desarrolla la comprensión-representación del mundo de forma lógica y emocional; las lecturas son “agentes socializadores” (Colomer, 1998, 72 y 75).

---

4 En otro estudio, la profesora Margallo afirma que los libros más relevantes son aquellos que revelan partes de uno mismo porque la literatura abre las puertas del yo con relatos experienciales y ayuda a la construcción de la identidad (Margallo, 2012b, 8).

La conexión de la literatura juvenil con lo emocional y lo social se evidencia en el proceso de adaptación de aquella a los nuevos lectores y modelos sociales de la actualidad (Colomer 1999, 107-108). Dicha adecuación se ha fundamentado en el predominio de temas referidos a “conflictos intra e interpersonales”. En este sentido, las profesoras Borda y Colomer han mostrado cómo la literatura para jóvenes ha sufrido una progresiva ampliación en sus temáticas: la multiculturalidad, la inmigración, “la otredad”, la diferencia, el medioambiente, lo íntimo sin tapujos, temas de actualidad como drogas, enfermedad, muerte de los padres, nuevas tecnologías...<sup>5</sup> En definitiva, la literatura deja de ser un repertorio de temas consagrados en los tópicos de la tradición y se ve como una herramienta de formación de los alumnos; de lo contrario, se convertiría en “rutina, estereotipo” (Borda, 2002, 205). Pero no sólo se ha dado una mayor variedad temática, sino que también el tratamiento ha sido diferente, pues no se ha usado únicamente el modelo de realismo, sino que también mediante el humor o la fantasía se han abordado estos problemas.

---

5 Puede verse una propuesta interesante de temas en la obra de la profesora Jover donde desarrolla el concepto de “constelaciones” (Jover, 2007 y 2009).



Por otro lado, además de los temas y los géneros narrativos, también las técnicas han sufrido avances muy significativos. Así, se ha potenciado el empleo de finales abiertos o finales no considerados “felices”, incluso definitivamente negativos – aquellos que cancelan o frustran las expectativas del lector – (Colomer, 1999, 169). Otros avances técnicos han sido la fragmentación narrativa, la multiplicación de líneas en el relato, los juegos con la focalización, la distancia narrativa, la voz, el tiempo, etc. (Colomer, 1998, 166 y ss.).

#### **LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LO EMOCIONAL DESDE UN ENFOQUE DISTINTO: LA SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA**

Ya hemos mencionado que el otro gran objetivo de la educación literaria es promover el gusto por la lectura: hacer de nuestros alumnos lectores lo más asiduos posible; de hecho, preocupa mucho la pérdida de interés por la lectura, el descenso en los niveles de lectura; si bien, esto sólo se da en los adultos, pues los jóvenes muestran un progreso en los últimos años (vid. *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*, 16 y 29). De esta publicación pueden extraerse las siguientes ideas básicas:

- Desde el año 2009, la lectura de libros ha subido entre los jóvenes, pero desciende en las generaciones siguientes a 24 años. La frecuencia lectora entre 14 y 24 años ha subido desde el 55 hasta el 61'4%, que lee en torno a 10 libros por año.
- El nivel de estudios influye positivamente en los niveles de frecuencia de lectura.
- Se lee preferentemente en el tiempo libre, más que por trabajo o estudios; de hecho, la lectura en tiempo libre ha subido hasta un 57'9% en 2011. Sin embargo, este dato sólo se da en los lectores frecuentes; mientras que desciende en los ocasionales y en los no lectores.
- Aumenta el número de los que leen todos o casi todos los días en el sector de los lectores frecuentes, pero en los otros ámbitos desciende.
- La razón principal para leer es el entretenimiento. El obstáculo principal, la falta de tiempo.

En otra publicación, esta vez anterior, se muestran los siguientes datos de interés (*Boletín de temas educativos*, “Los hábitos lectores de los adolescentes españoles”, 2002):

- Los jóvenes de 15-16 años encuestados declaran que les gusta leer (45%), aunque les gustaría leer

más. Esto es, se muestran poco satisfechos de su imagen como lectores.

- Seleccionan la lectura por el tema, siendo la trama lo que más influye en la valoración del libro. Otros criterios son la comprensión y el protagonista.
- La mayoría termina sus lecturas, salvo que les aburran o no les guste el argumento.
- Existe relación entre el rendimiento académico y el hábito lector.

En Castilla la Mancha, los resultados son muy similares (*Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla la Mancha, 2009*): el 54'7% leyó un libro al menos en el último año; 38'5% son lectores frecuentes en su tiempo libre (en general, el dato de frecuencia lectora es menor que la media de España: 50'1% frente a 55%); igualmente desciende la lectura según aumenta la edad.

No obstante, lo que más nos interesa en este trabajo es que, hoy en día, se asume que el hábito lector va inseparablemente unido a la competencia lectora; concretamente se afirma que depende de alcanzar una verdadera comprensión de los textos, lo cual sólo es posible si se produce una relación con los intereses personales (Perdomo, 2009, 149). En otras palabras, el hábito lector depende de que se establezca una rela-

ción personal con la lectura, dando lugar a una lectura que ayude a entender y a entendernos (Margallo, 2012, 144); pero también es preciso familiarizar al alumnado con el circuito social del libro para que establezca vínculos personales no sólo con lo leído sino con el acto mismo de leer.

Estas ideas que acabamos de esbozar señalan dos caminos que la sociología de la lectura ha transitado. El primero, más frecuente, desde sus comienzos, se centra en aspectos de frecuencia lectora (tanto de libros como de tiempo). El segundo aspecto, más novedoso, se centra en la relación entre el acto de leer y la actividad socio-cultural en la que se inscribe, la cual está sujeta a condicionantes próximos a aspectos que entran dentro de la competencia emocional (imagen de uno mismo como lector, actitudes de lectura, tipo de lectura –personal y significativa– etc.). En consecuencia, las preguntas que cabe hacer actualmente son del tipo de qué es leer, cuándo se tiene la impresión de que se lee de verdad, qué lecturas se relacionan con qué saberes y qué modos de lectura existen (véase en la bibliografía los estudios compilados por Lahire, 2004).

Precisamente, una de las piezas clave de la sociología de la lectura moderna es entender qué predisposiciones, motivaciones y opiniones se tienen de la lectu-

ra. Ello obedece a que nuestra sociedad ha cambiado y ya no son productivas las encuestas anteriores. El gran problema del siglo XXI es el “no lector” o el lector de “pantallas tan volátiles como insípidas” (Poulain, en Lahire, 2004, 17). Para conocer cómo están cambiando los hábitos de lectura es preciso conocer qué efecto tienen las lecturas, qué relación se establece con los textos, qué actitud de lectura es la más favorable. Pues bien, todos estos aspectos se relacionan directamente con un tipo de lectura emocional, una lectura de identificación con los temas y con los personajes, que favorece correspondencias con concepciones y valores personales. La lectura debe transformar al lector, hacerle sentir, comprender y juzgar para actuar. Hoy se ha pasado “del libro al acto de leer” (Poulain, 2004, 23 y ss.). Los libros que circulan, los que se intercambian, son lecturas “personales”. Muchos de los libros que se escogen lo son por su temática, por lo que se prima la relevancia o significatividad de los mismos (Chartier, en Lahire 2004, 126 y 127).

En relación con estos temas, en el mes de febrero, realicé una encuesta parecida a mis alumnos de 2º de bachillerato. La muestra recogió 31 respuestas a un grupo de alumnos de calificaciones por encima de la media en general, con pretensiones de cursar carreras

universitarias de ámbito científico. Algunos datos corroboran las ideas vistas más arriba:

- Su imagen como lectores es muy positiva: la mayoría dice que entiende lo que lee y que son buenos lectores porque, aunque leen poco, disfrutan de sus lecturas.
- La mayoría, un 84%, habla de sus lecturas y el factor que más influye en la elección es el consejo de un amigo, 92% o la recomendación en televisión, radio o internet, 54%.
- El factor más influyente en que lean más es la comprensión del argumento y entender e identificarse con el personaje.
- En cuanto a la competencia con otras actividades de ocio, la lectura sigue llevando las de perder: tan sólo es una opción preferente para un 39%; mientras que oír música, quedar con los amigos, hacer deporte o conectarse a internet son opciones preferidas siempre por encima del 70% (esto último también se refleja en los cuestionarios reseñados más arriba).

Estos datos ratifican lo dicho anteriormente y vuelven a situar la competencia lectora en estrecha colabora-

ción con la competencia emocional, como ya hicieran los estudios sobre literatura infantil y juvenil.

## **UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

La consecuencia directa de la existencia de esta competencia lectora que fija sus objetivos en mejorar la capacidad de comprensión lectora de nuestros alumnos así como su hábito lector es la exigencia de un cambio en nuestras propuestas didácticas. Se hace necesaria una nueva visión sobre la enseñanza de la literatura que establezca alternativas a la historia literaria y que se base en la lectura y no en programaciones didácticas de carácter enciclopédico. El cambio esencial es pasar de la enseñanza de la literatura a la “educación literaria”, lo cual supone afianzar hábitos lectores y enseñar a leer, en otras palabras, formar lectores competentes (Jover, 2009, 9-11)<sup>6</sup>.

Se hace necesario, según la profesora Jover, cuestionarse qué y cómo leer a lo que responde con un mo-

---

6 En palabras del profesor Lomas (2007), el hábito se define como una conducta que perdura y que, para ello, exige disfrute y libre albedrío (lo cual tendrá consecuencias en los diseños de programaciones de lectura). Por su parte, la profesora Gómez-Villalba (en Lomas, 2007) sostiene que entre las razones que explican los problemas de lectura se encuentran la falta de motivación y hábito.

delo de “constelaciones literarias”, que son itinerarios hilvanados de lectura en torno a temáticas determinadas. Este modelo, que ejemplifica este cambio de orientación en la enseñanza de la literatura, responde a lo que hemos visto en los apartados anteriores, pues emplea obras características de LIJ y los criterios de conexión tienen mucho que ver con aspectos de la competencia emocional. Así, los temas deberán “conectar con el horizonte de expectativas de los adolescentes”, como la aventura (y ya hemos destacado el hecho de que la aventura supone también una maduración esencial en el protagonista) o “el mundo del yo” (Jover, 2009, 16 y 17).

Otros estudios no concretan tanto la propuesta didáctica, pero inciden en los mismos aspectos básicos. Así, podemos destacar nuevamente que la literatura reúne no sólo cualidades estéticas, sino también valores, puesto que permite reinterpretar la realidad como “género segundo” que es (Colomer, 2005, 30). Por ello, debería centrarse su enseñanza en textos próximos, que conecten con las preocupaciones de los alumnos para que estos alcancen una verdadera comprensión. El nuevo modelo de enseñanza debe cambiar sus objetivos y atender a esa configuración de la personalidad. En correspondencia, la evaluación, por tanto, también



debe exigir actividades que permitan comparar el mundo de los alumnos con la realidad de la obra literaria (Perdomo, 2009, 164).

Por otra parte, la profesora Colomer en un libro ya clásico (Colomer, 2005) aboga por el diseño de proyectos extensivos porque permiten dinámicas integradoras que se adecuan a la perfección al nuevo tipo de enseñanza de la lectura. Esta pedagogía subraya la construcción del sentido como objetivo final, por lo que las narraciones propuestas deben multiplicar la experiencia del lector (Colomer, 2005, 89). Así pues, se diseñarán actividades que establezcan un diálogo entre el lector y el texto; y el lector y la cultura. Pero siempre apuntando al sentido global, a la “estructura simbólica”, donde se proyecta el lector. Por otro lado, no se tratará de lecturas aisladas, sino dentro de un “itinerario de aprendizaje cultural” (Colomer, 2005, 188). En este sentido, aunque no se descuidará la calidad, la selección de obras atenderá a lo formativo por encima de lo literario. Dado que se trata de un itinerario, se seleccionarán obras que vayan aumentando la capacidad interpretativa de los alumnos y su experiencia literaria, así como las que favorezcan la progresión en respuestas afectivas y construcción de juicios.

En definitiva, el aprendizaje escolar se centrará en la construcción personal de sentido, donde la lectura será un “espacio intermedio” entre lo personal y los saberes exteriores. En secundaria, concretamente, se recomienda un trabajo progresivo sobre los elementos constructivos y los valores “morales” de las obras (nosotros podríamos añadir también los personales, emocionales, como ya hemos visto) (Colomer, 2005, 250).

En este sentido, otros autores recalcan la unión de ética y estética (véase en la bibliografía López Valero y Encabo, en Abril, 2005). Estos autores coinciden con los anteriores en que la LIJ es esencial para el desarrollo formativo de los alumnos. Es más, ellos sí explicitan que colabora con elementos emocionales, como la “aceptación del otro” y temas morales (López Valero y Encabo, 2005, 173). De ahí que sea preciso priorizar una “perspectiva axiológica” y decidir qué valores se van a trabajar con las lecturas: “La literatura infantil y juvenil se convierte en paradigma de producción axiológica” (López Valero y Encabo, 2005, 177). Al igual que en las otras propuestas, estos autores declaran que esta visión la literatura juvenil exigiría una guía y la realización de trabajos colectivos como modelo más eficaz. La enseñanza depende, entonces de la óptica, del tratamiento de

los temas y de las experiencias vitales de los lectores.

Esta postura que favorece la perspectiva ética ha sido también defendida desde presupuestos no de educación literaria sino de sociología de la lectura (Lahire, 2004). Este autor defiende una posición basada en lo ético porque la literatura permite esencialmente vivir las historias, realiza “sueños en vigilia” (Lahire, 2004, 190). Estos sueños dirigidos son los que hacen posible la identificación o la formación de esquemas de experiencias, que es lo que precisamente hace posible prepararse para situaciones difíciles o dolorosas: “La literatura permite probarse en un papel” (Lahire, 2004, 191) y la confrontación con el texto hace que los lectores lleguen a conocerse mejor o incluso a descubrirse.

A efectos prácticos, este autor llama la atención sobre el hecho de que la escuela es el principal socializador, pero que debe ceñirse a textos como los que se leerán fuera del contexto escolar, textos de recepción real. Estos textos, según ha explicado antes, permiten “hacer trabajar de un modo imaginario los esquemas de su propia experiencia”. Por ello, los lectores prefieren historias reales, que faciliten la adhesión y la participación, la identificación con el personaje o con la historia. Debe primarse un modo de lectura “ético-práctica” (Lahire, 2004, 182-188).

Estas ideas esbozadas pueden servir para definir un tipo de educación literaria que use buenos textos de lo que se conoce como literatura infantil y juvenil, textos que aúnen la calidad literaria con las exigencias de esa lectura ética y que sean lo suficientemente variados para que satisfagan todos los gustos e intereses del alumnado (Fernández Paz, en Lomas, 2007). En segundo lugar, se necesita un proyecto, un programa de lecturas basado bien en temas, bien en un crescendo de dificultad técnica y argumental (modelos de Jover y Colomer, respectivamente). Estos proyectos no deben soslayar la necesidad de hacer que nuestros alumnos lean más y más diversificado, pues hoy por hoy sólo leen aquello que está más de moda, con lo que no salen de uno o dos géneros y no saben leer otra cosa (Manresa, 2009)<sup>7</sup>. Finalmente, se diseñarían proyectos con actividades que potencien ese contraste de experiencias, que hagan significativos los textos leídos desde supuestos emocionales, morales, o experienciales.

---

7 Tanto en las encuestas citadas de CIDE y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez como en la encuesta realizada por mí, se aprecia que los jóvenes prefieren los géneros de intriga, aventura o épica fantástica por encima de cualquier otro, lo cual limita su competencia lectora y, al soslayar otros temas más realistas, también la emocional.

## UN PROYECTO PARA 3º DE DIVERSIFICACIÓN

Todas estas directrices de los apartados anteriores: aspecto socializador e introspectivo de la lectura, la lectura como formadora de experiencias y herramienta de comprensión y representación del mundo (principalmente de las emociones), lecturas lo más cercanas posible al circuito cultural, con un adecuado nivel de dificultad argumental y técnica, el aprendizaje de las emociones como herramienta básica en la escuela, etc. En resumidas cuentas, la lectura para mejorar la capacidad emocional de los alumnos y, recíprocamente, las emociones para mejorar la capacidad lectora de aquéllos ha sido la base de un proyecto que hemos puesto en marcha para un grupo de alumnos en los que se vieron carencias importantes en ambas competencias y que, por consiguiente, exigían un trabajo específico.

*El curioso incidente del perro a medianoche*, ésta es la novela en la que hemos basado el trabajo con el grupo de 3º de diversificación. El objetivo principal hacía referencia a las dos competencias analizadas: por un lado, se quiso mejorar la capacidad de comprensión y el hábito lector de los alumnos. Por otro lado, el objetivo fue el de aprender a adquirir conocimientos sobre las emociones, para ser capaces de valorarlas y regularlas;

pero también, para servirse de ellas en contextos de aprendizaje escolar y en contextos de relaciones personales<sup>8</sup>. Ambos objetivos vinieron dados después de observar la conducta del grupo en lo que respectaba a la competencia lectora y en sesiones de clases y de tutorías en las que se apreciaba un distanciamiento de los alumnos que daba lugar a situaciones de agresividad y violencia verbal de unos contra otros (en algún caso, los chicos, también de violencia física). Según nuestra apreciación, dicho distanciamiento se debía a que los alumnos no entendían ni hacían el esfuerzo por entender a sus compañeros, sus emociones, reacciones, sentimientos, y caían en la burla y el agravio continuo. Así pues, se diseñó esta actividad en la que se pretendía que la lectura de una obra de ficción mostrara la importancia de entender las emociones propias y ajenas y les enseñara cómo hacerlo. Y, a la vez, que esto diera pie a un tipo de lectura profunda, significativa, que sirviera de modelo para trabajar la comprensión y aumentara el gusto por leer en los alumnos, mostrándoles también cómo realizar estas lecturas en su vida personal, fuera del ámbito escolar.

---

8 Este tipo de conocimiento, emocional pero orientado a lo cognitivo y a nuestras experiencias ha sido puesto de manifiesto por autores como Sánchez Santamaría, 2010.

Por tanto, las decisiones de qué aspectos trabajar (lectura y aprendizaje de las emociones) y dónde (en el aula) fueron inmediatamente respondidas desde la observación (si bien también se trabajó estos conceptos a partir de cuestionarios en la primera fase del proyecto). En lo que respecta al cómo, se eligió en primer lugar hacerlo a través de la lectura por las razones que se deducen de los apartados anteriores en los que se demuestra la relación entre lectura y competencia emocional. En segundo lugar, se decidió escoger una obra de literatura juvenil que se adecuaba perfectamente a nuestros propósitos pues mostraba un modelo de comportamiento alejado de lo que se considera “normal” y que, por tanto, requería un esfuerzo de comprensión y empatía<sup>9</sup>. En tercer lugar, se decidió trabajar con el modelo didáctico del *proyecto*<sup>10</sup>. Este tipo de actuaciones didácticas favorecen la lectura extensiva y libre (una continuidad necesaria para una lectura constante que

---

9 Ya hemos visto cómo la llamada LIJ supone una herramienta valiosa para trabajar con este tipo de temáticas y, al mismo tiempo, mejorar la capacidad lectora y el hábito de nuestros alumnos. Además, el hecho de focalizar la lectura en aquello que se busca es una actuación didáctica sancionada entre otros por la profesora Borda (2002, 173).

10 Esta didáctica ha sido especialmente recomendada en la enseñanza de la lectura por varios autores (Lomas, 2007; Gómez-Villalba y Núñez, 2007; Colomer, 1999, 2005, 2009; Margallo, 2012).

propicia la educación de la sensibilidad, en opinión de las profesoras Gómez-Villalba y Núñez, 2007, 25-27), ideal para el debate y la reflexión. Se basa en la lectura de obras enteras, de forma cooperativa para tomar conciencia del progreso realizado. De esta forma, la lectura contribuye a la formación personal del alumno ya su socialización. En efecto se ha puesto de manifiesto que los proyectos propician aprendizajes significativos, prácticas sociales e interacciones, así como actividades de carácter participativo y funcional (véase Margallo, 2012).

En lo que respecta al tipo de proyecto, ya hemos mencionado que éste tiene que basarse en un tipo de lectura centrado en lo “ético”. Se trata de aunar la enseñanza de la literatura y de la lectura potenciando experiencias o vivencias que hagan de esa lectura algo significativo, próximo a los alumnos. Es necesario aprehender lo que comunican los textos, dialogar con ellos, aproximarlos a las circunstancias de los lectores (Mata, 2008, 132).

Para un diseño concreto de este tipo de trabajos, nos centraremos en las ideas de la profesora Colomer (2005, 144 y ss.):

- Los proyectos deben contener actividades de lectura de “compartir”; con extensión en el tiempo, lo



cual hace posible la lectura diaria, en contextos diversos (Colomer, 2005, 144 y 159).

- Deben incluir actividades creativas, lectura individual, intervenciones moderadas y mediadas en base a preguntas/respuestas y comentarios e interpretaciones (Colomer, 2005, 159).
- “Leer con los demás”: los proyectos deben construir contextos de socialización, de comunicación de lectores en los que se beneficien todos de la competencia de los demás (Colomer, 2005, 194 y ss.). La profesora Borda (2002, 177) recomienda estas actividades de puesta en común y grupales en relación con la enseñanza de la literatura juvenil, lo que vuelve a demostrar la interrelación que existe entre lectura y competencia emocional. Por su parte, los profesores López Valero y Encabo Fernández también incidían en estas actividades, junto con la mediación, guía, del profesor.

Así pues, se diseñó un proyecto que podríamos sintetizar en las siguientes fases con sus actividades aparejadas:

## FASE INICIAL

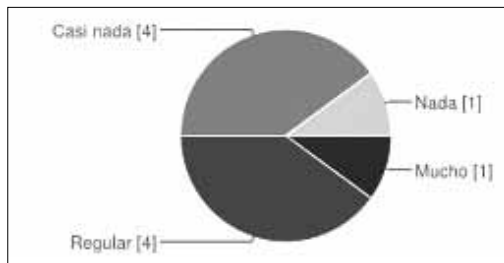
Una vez observadas las conductas mencionadas más arriba, se decide trabajar la mejora en la comprensión lectora y el aumento del hábito lector, así como el conocimiento de las emociones y la mejora en las relaciones sociales. Para que los alumnos se involucraran desde el principio, se les pasó sendos cuestionarios sobre los que se reflexionó luego para acordar los objetivos y contenidos del proyecto. El tratamiento de la competencia emocional se basó en los llamados “modelos de habilidad”, procedentes de los estudios de Mayer y Salovey, que consideran que la inteligencia emocional es adaptativa, debe usarse para resolver problemas y adaptarse al medio con eficacia. En definición de sus creadores: “La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (tomado de Fernández-Berrocal, 2011, 167-168).

En esta fase se establece el grado de adquisición de la competencia emocional que poseen los alumnos y qué objetivos y contenidos se trabajarán.

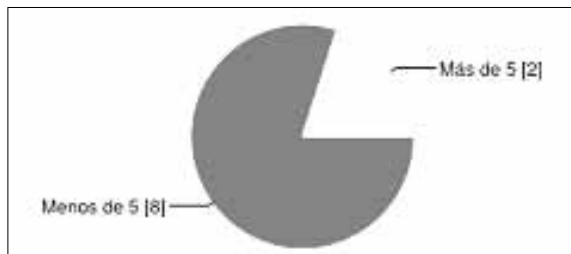
**Actividad 1:** se pasa a los alumnos dos cuestionarios: un cuestionario mínimamente adaptado del TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*, proporcionado por el doctor Fernández-Berrocal en correo electrónico). Y el otro también mínimamente adaptado de los cuestionarios de lectura proporcionados por la Fundación Sánchez Ruipérez ya mencionados. De todas las respuestas dadas, habría que destacar la unanimidad en torno a algunos temas que nos interesan especialmente para este trabajo:

1. Bajos niveles de lectura:

1.1. ¿Te gusta leer?

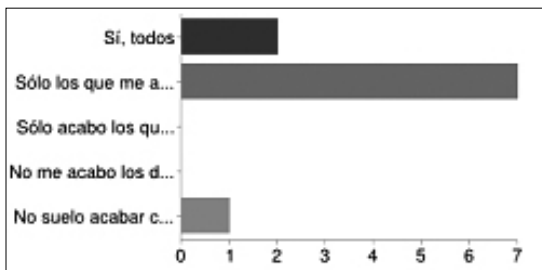


1.2. ¿Cuántos libros lees en un año?



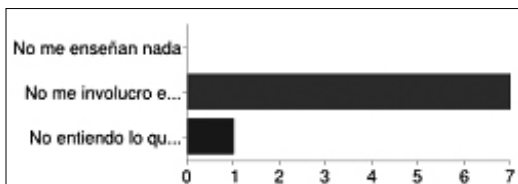
## 2. Importancia de que los argumentos-historias sean significativas para los alumnos:

### 2.1. ¿Terminas los libros que te mandan?



La respuesta 2 es: “Sólo los que me atrapan porque me identifico con el personaje o con los problemas del argumento”.

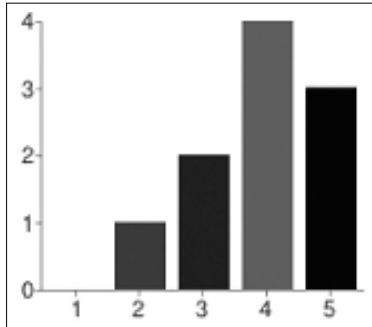
### 2.2. ¿Por qué no acabas tus lecturas?



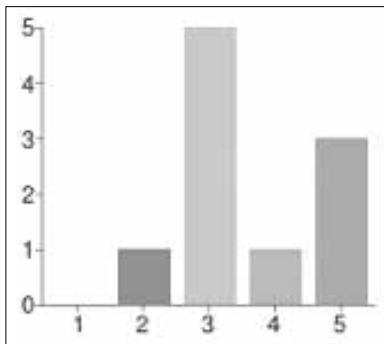
La respuesta 2 es: “No me involucro en el argumento o en los sentimientos de los personajes”.

### 3. Fuerte presencia de las emociones en nuestros alumnos:

#### 3.1. Presto mucha atención a los sentimientos



#### 3.2. Presto mucha atención a los sentimientos de los demás



Actividad 2: se debaten los resultados con los alumnos y se establecen los objetivos y contenidos del proyecto explicando cómo los fundamentaremos en las “dimensiones” o “habilidades” que tanto el profesor

Bisquerra (2002 y 2003), como la profesora Caballero (2009) establecen para la inteligencia emocional y la competencia emocional respectivamente. Ambos autores hacen referencia a las mismas realidades, con lo que hemos hecho una síntesis de sus elementos para concretar nuestros objetivos y contenidos, a los que hemos añadido los más significativos desde el punto de vista de la competencia lectora:

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las herramientas de comprensión lectora.</li> <li>• Aumentar el gusto por leer.</li> <li>• Conocer y comprender las propias emociones y las de los compañeros y saber nombrarlas.</li> <li>• Regular las emociones, autocontrolarse.</li> <li>• Generar emociones y actitudes positivas.</li> <li>• Respetar a los compañeros.</li> <li>• Resolver conflictos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La lectura “vívida” desde la experiencia, conectada al lector: horizonte de conocimientos, emociones, expectativas,...</li> <li>2. Vínculos entre sentimientos y acciones, reconocimiento de efectos.</li> <li>3. No proyectar mis sentimientos en los demás. Flexibilidad, manejo de los impulsos.</li> <li>4. La reflexión, la crítica constructiva, el análisis crítico de situaciones. La cooperación.</li> <li>5. La responsabilidad, la comunicación expresiva y receptiva.</li> <li>6. La negociación, el sacrificio, la colaboración, el mantenimiento de la amistad.</li> </ol>

## FASE DE DESARROLLO

Actividad 1: lectura debatida de la novela seleccionada. A lo largo de varias clases, en sucesivas semanas, los alumnos leyeron la novela y comentaron en clase junto con el profesor aspectos relevantes de la misma, incidiendo sobre todo en el comportamiento de los personajes principales (el niño, que presenta síntomas de Asperger; la madre, que no lo superó y lo abandonó aunque finalmente volvió con él; y el padre, que lo cuidó todo el tiempo con más o menos fortuna.

Actividad 2: los alumnos completaron un documento de lectura en el que trabajaban estos aspectos por escrito para sistematizarlos. En dicho material, había también unos trabajos de investigación mínimos: sobre el autor y sobre dos conexiones importantes de la novela (con la película *Rainman* y con un reportaje donde aparece una persona real que pudo inspirar dicho largometraje). También se les pidió que preguntaran a la orientadora del centro sobre ese síndrome y se aprovechó un reportaje reciente de un periódico donde se trataba este asunto.

## FASE DE CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS

En esta fase hemos querido alcanzar alguna conclusión y evaluar el trabajo realizado por los alumnos desde la competencia lingüística y emocional.

Actividad 1: para establecer el grado de adquisición de los objetivos planteados se les pasó a los alumnos dos cuestionarios basados en modelos de la profesora Caballero: uno de ellos medía su conocimiento de las emociones propias y el otro su capacidad de empatía.

Actividad 2: para establecer el grado de comprensión de la novela y, al mismo tiempo, del proyecto en su totalidad, se pasó a los alumnos unas preguntas de redacción libre en las que expresaran su opinión sobre el tipo de lectura, el trabajo realizado y su aprovechamiento.

La evaluación tomará en cuenta todos estos instrumentos: debates y reflexiones orales en clase, realización del documento de actividades y cuestionarios finales. Se trata de actividades variadas y diversas que exigen también diferentes capacidades cognitivas.

### Conclusión

1. Los alumnos saben y pueden reflexionar sobre sus emociones y las ajenas cuando se les mues-



tra cómo hacer y se les hacen patentes dichas emociones. Es lo que se desprende de los cuestionarios que les pasamos sobre sus propios sentimientos y los de los demás.



**Ejemplo de cuestionario para trabajar la empatía, los sentimientos de los demás.**

2. La lectura focalizada en las emociones es más intensa y profunda: los alumnos “viven” los libros, se involucran en el argumento y comparten la historia con los personajes. Es lo se deja ver de las reflexiones que se les pedían sobre el protagonista y algunos personajes principales de la novela.

CLUB DE LECTURA  
LA MADRE

Página 4  
EL PADRE

Di qué opinas sobre la actitud de la madre. Usa lo que dice en las cartas y la reacción del hijo y sus sentimientos. A pesar de que ella confiesa tener poca paciencia, ¿crees que Christopher no la quiere o la quiere menos que a su padre? Reflexiona sobre ello.

Compara su actitud con la de la madre. Valora su comportamiento final.

*Lo comprendí*

Pues al principio muy mala pero al final ~~comprendo~~ tenía sus razones por dejarlo. En las cartas que le escribía le explicaba todo paso a paso para que no tenga líos en su cabeza para que lo comprenda. Yo creo que Christopher le sigue queriendo a pesar de lo que ha sufrido y inseguro que lo perdono todos cometemos errores.

PIENSA EN CHRISTOPHER

Di qué opinas acerca de este tipo de personas, cómo las tratarías tú, si intentarías comprenderlas o las dejarías de lado, si las ayudaras o no, etc.

Cuando empiezo a leer el libro y entonces conozco al nuevo personaje Christopher pues me da por pensar de veritas con su comportamiento, como con su forma de ser, pensar. Pero al final lo entiendo mucho, lo comprendo y me da mucha lástima al verlo. Lo trataría con mucha delicadeza, cariño. Intentaría comprender su comportamiento etc... Si le ayudaría en todo.

Bueno

↓

Mal a pasado.

DI CÓMO TE GUSTARÍA QUE CONTINUARA LA VIDA DE CHRITOPHER

~~Me gustaría que...~~ Pues que vaya a Londres para ver a su madre, para que hablen etc... Espero que intentarían llevar una vida normal, comportarse bien. Que tenga su propia familia, hijos etc...

3. La variedad de actividades hace que la lectura sea más enriquecedora y los alumnos la recuerden mejor. Así se vio en los debates que se produjeron tras el documental que vimos sobre la persona en la que se basó la película *Rainman*: se habló del trastorno, se hizo referencia a la novela y todo ello en un marco de discusión cuyo centro fueron los sentimientos y emociones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARANDA, D., CABELLO, R. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Inteligencia emocional para educadores. *Revista Multiárea. Competencias básicas*, 4, 195-219.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2002). La competencia emocional. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. [En línea] <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional> [Consulta: 20 de diciembre de 2012].
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 82, 61-82.

- BORDA, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CABALLERO GARCÍA, P.A. (2009). *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- CARPENA CASAJUANA, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- CHAMBERS, A. (2006). ¿Qué hacemos con la basura? *Imaginaria*, 183 [En línea] <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm> [Consulta: 20 de enero de 2013].
- CHARTIER, A-M. (2004). La memoria y el olvido o cómo leen los jóvenes profesores. En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCC (1ª reimpresión 2008).
- COLOMER, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, Crítica y Fundamentos.

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). [En línea] <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [Consulta: 12 de febrero de 2013].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 pp. 1-6. [En línea] [www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf) [Consulta: 15 de febrero de 2013].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2011). *La educación emocional y social en España*. Fundación Marcelino Botín. [en línea] [http://www.fundacionmbotin.org/analisis-internacional\\_plataforma-botin\\_educacion.htm](http://www.fundacionmbotin.org/analisis-internacional_plataforma-botin_educacion.htm) [Consulta: 10 de enero de 2013].
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2007). Lectura y libros en la educación secundaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp. 46-56). Barcelona: Graó.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. y NÚÑEZ BALLESTEROS, M.P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp.19-34). Barcelona: Graó.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- JOVER, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde”, en Lomas, C. (2008). *Textos literarios y contex-*

*tos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp.149-178). Barcelona: Graó.

JOVER, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Delegación Provincial de Málaga. [En línea] [http://www.junta-deandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=237:constelaciones-literarias-sentirse-raro-miradas-sobre-la-adolescencia&catid=50:separatas&Itemid=81](http://www.junta-deandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=237:constelaciones-literarias-sentirse-raro-miradas-sobre-la-adolescencia&catid=50:separatas&Itemid=81) [Consulta: 3 de marzo de 2013].

LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

LAHIRE, B. (2004). *Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura*". En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

LOMAS, C. (2007). *La construcción del hábito de leer*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp. 9-19). Barcelona: Graó.

LÓPEZ VALERO, A y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2005). *Ética, estética y educación literaria*. En ABRIL, M. (2005). *Lectura y literatura infantil y juvenil* (pp. 171-187).

MANRESA, M. (2009). *Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Literatura infantil y juvenil* (pp. 44-55). Barcelona: Graó.

- MARGALLO GONZÁLEZ, A.M. (2012a). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- MARGALLO, A.M. (2012b). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer.es* [En línea] <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/> [Consulta: 20 de febrero de 2013].
- MATA, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en Lomas, C. (2008). En *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp.119-135). Barcelona: Graó.
- MORENO BAYONA, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 153-167.
- POULAIN, M. (2004). Entre preocupación social e investigación científica. En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. [En línea] <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> [Consulta: 3 de marzo de 2013].
- TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- TEJERINA LOBO, I. (2004). *Lecturas y lectores en la ESO: una investigación educativa*. Consejería de Educación de Cantabria.

## ENCUESTAS CONSULTADAS

Los hábitos lectores de los adolescentes españoles.

Boletín de temas educativos, junio de 2002. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Dirección General de Educación Formación Profesional e Innovación Educativa. MECD [En línea] [http://www.oei.es/fomentolectura/habitos\\_lectura\\_jovenes\\_cide.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/habitos_lectura_jovenes_cide.pdf) [Consulta: diciembre de 2012].

Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla la Mancha, 2009. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009. [En línea] <http://www.bibliotecaspublicas.info/docus/clm.htm> [Consulta: febrero de 2013].

Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2012. [En línea] [http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/Habitos\\_lectura\\_CompraLibros\\_2011.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2011.pdf) [Consulta: febrero de 2013]<sup>11</sup>.

---

11 Ambos documentos fueron proporcionados por correos electrónicos por el Sr. Hilario Hernández Sánchez, de la propia Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



# LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: FORMACIÓN Y ACTUACIÓN

CRISTINA TEJEDOR MARTÍNEZ

*UNIVERSIDAD DE ALCALÁ*

**RESUMEN:** Los estudios sobre la teoría de las inteligencias múltiples aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje han supuesto un cambio en los enfoques educativos. En este trabajo se describen tanto la teoría de las inteligencias múltiples como el concepto de inteligencia emocional para entender y describir la competencia emocional. A continuación, se ha resaltado la necesidad de formación del profesorado en la competencia emocional para poder llegar a actuar en el aula con el fin de conseguir la educación emocional del alumnado. En cuanto a la competencia emocional en la enseñanza de lenguas, los estudios se han centrado mayoritariamente en la competencia comunicativa por la importancia que tiene en el aprendizaje de una lengua. Para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes hay que trabajar en un sentido amplio aspectos emocionales como el ambiente del aula, la autoestima de los estudiantes, empatía con los miembros del grupo, motivación interpersonal y grupal, etc. Desde el aula de lenguas se puede educar a los estudiantes empleando positivamente sus emociones para fomentar su disposición a conocer la otra cultura y a comunicarse con ella.

Tras reflexionar sobre estos aspectos, es esencial aplicar la inclusión de las competencias emocionales en actividades concretas para la enseñanza de una segunda lengua, teniendo en cuenta que para el aprendizaje de una lengua extranjera es igualmente im-

portante prestar atención a los contenidos académicos como a los factores emocionales, ya que estos últimos facilitan la adquisición de los primeros. Se describen varias actuaciones de profesores de secundaria en contextos reales de clase, con el objetivo de poner de relieve que los docentes también podemos actuar trabajando la competencia emocional desde nuestra labor diaria, al mismo tiempo que los estudiantes desarrollan otras competencias necesarias en su formación y adquieren los conocimientos de la materia.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencias múltiples, competencia emocional, enseñanza de lenguas extranjeras, formación del profesorado

**ABSTRACT:** Several studies about multiple intelligences theory related to the teaching-learning process implied changes in the educational approaches. In this paper, the multiple intelligences theory and the emotional intelligence concept are described in order to understand and explain the emotional competence. It has also been studied and pointed out the importance of teacher training in emotional competence in order to work in the classroom and contribute to students' emotional education. Most of the studies on emotional competence and teaching foreign languages have concentrated mainly in students' communicative competence. In order to improve the communicative competence, it is essential to deal with the emotional aspects in the classroom: students' self-esteem and empathy, interpersonal and group motivation, etc. It is possible to teach students from the language classroom working with emotions aiming to promote their disposition to know more about a new culture and communicate with a new language.

After the theoretical reflection, the emotional competence is an essential element in the activities used in the foreign language classroom. Linguistic contents and emotional factors should be taken into account in the teaching-learning process; in fact, the latter facilitate the acquisition of the first ones. In this paper, several cases developed in the language classroom by teachers are described with the aim of pointed out that it is possible to combine the emotional competence with the teaching-learning process, and students learn about this competence at the same time they learn about the contents of the subject.

KEYWORDS: Multiple intelligences, emotional competence, second language teaching, teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

Emoción, del latín *emotio*, que significa ‘movimiento o impulso’, ‘aquello que te mueve hacia’. La emoción es la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o triste, que aparece junto a cierta reacción fisiológica. Por otra parte, tal como señala el diccionario de la *Real Academia Española* (RAE), se trata del interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo. Bisquerra Alzina (2003:12) define una emoción como “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 externo o interno”.

En definitiva, la emoción es una tendencia a actuar, a acercarnos o alejarnos de personas o circunstancias. Existen seis categorías básicas de las emociones: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza. Diversos autores (Ekman *et al.*, 1969) plantean que existe un determinado número de emociones centrales con cuatro expresiones faciales (temor, ira, tristeza, placer) que son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo.

Los seres humanos disponemos del mecanismo de la emoción para orientarnos a modo de brújula en cada situación, buscando aquellas situaciones que son favorables a nuestra supervivencia (son las que producen emociones positivas) y alejándonos de las negativas para nuestra supervivencia (que producen emociones negativas). Por lo tanto, la emoción realmente cumple con una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea.

A lo largo de la historia, el estudio de la emoción se ha relacionado con los campos de la psicología, la sociología, incluso la neurociencia, pero no con la educación. Sin embargo, se ha producido un cambio, principalmente a partir de finales del siglo pasado, gracias a las investigaciones publicadas sobre la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. Estos trabajos han supuesto un cambio en los ámbitos educativos, poniendo de relieve la necesidad de interrelacionar lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una entrevista realizada por Eduardo Punset (2005), Antonio Damasio, profesor de neurociencia, neurología y psicología, director del Instituto de Cerebro y Creatividad, afirma que:

es necesario que los líderes políticos y educativos lleguen a entender lo importante que son los conocimientos sobre la emoción y el sentimiento porque muchas de las reacciones que consideramos patológicas **tienen que ver con las emociones**, principalmente con las emociones sociales, y con la facilidad con la que se desencadenan y la manera en la que conducen a un conflicto social. (...) podríamos decir que **el objetivo de una buena educación** para los niños, los adolescentes, e incluso para nosotros mismos, **es organizar nuestras emociones** de tal modo que podamos cultivar las mejores emociones y eliminar las peores, porque como seres humanos tenemos ambos tipos.

Posteriormente, en el programa Redes '*Aprender a gestionar las emociones*' (28 de octubre 2012), Punset señaló que "las escuelas tienen que hacer un cambio radical e incorporar definitivamente el aprendizaje social y emocional en las clases si queremos consolidarnos en una sociedad avanzada". Aunque también puntualiza que la gestión de las emociones debe comenzar mucho antes de que los niños ingresen en el sistema educativo, mencionando al mismo tiempo el papel esencial de la familia.

En esta línea, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996) ya había declarado que la educación ha de tener unos nuevos objetivos para hacer frente a las necesidades

de los estudiantes del siglo XXI: “la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar (...): ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo” (Delors *et al.*, 1996, 31). Señala, además, que es fundamental concebir la educación como un todo y no basarla exclusivamente en la adquisición de conocimientos. Los autores enuncian los cuatro pilares básicos de la educación (Delors *et al.*, 1996, 34): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, es decir, reclaman la necesidad de entrelazar el conocimiento y las emociones dentro del contexto educativo.

La ley educativa en España señala que uno de los objetivos a alcanzar es “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” (LOE 2/2006, 3 de mayo). Las habilidades emocionales forman parte de la competencia social y ciudadana, y de la competencia sobre autonomía e iniciativa personal. Sin embargo, el currículo educativo de la Comunidad de Castilla La Mancha ha incluido de forma explícita entre las competencias básicas, la competencia emocional para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Decretos 67-69/2007). Es un paso realmente significativo, ya que resalta la importancia de las habilidades socioemocionales, aspecto sobre el que los miembros de la

comunidad educativa estaban hace tiempo tomando conciencia e intentaban trabajar en la actuación diaria. Otras comunidades autónomas están recogiendo en la normativa la competencia emocional, aunque no incorporándola como una competencia básica, por ejemplo, la Ley Extremeña de Educación (Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura).

En este trabajo se explicarán los conceptos de inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, con el fin de abordar diversos aspectos de la competencia emocional en la enseñanza de lenguas, centrándonos en la formación de los docentes y posibles actuaciones en el aula.

## **2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La teoría de las inteligencias múltiples se desprende de la psicología cognitiva, disciplina que surge en los años 60 y 70 del siglo XX. La psicología cognitiva se encarga de estudiar la forma en la que el ser humano adquiere, representa y activa el conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, se trata de una concepción integral de la persona.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner (1993) en el que se re-

interpreta el concepto que hasta entonces predominaba de inteligencia, basado en el conocimiento; este modelo considera que la inteligencia no debe ser vista como algo unitario, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner (1993, 12) explica que:

It is of the utmost importance that we recognize and nurture all the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world. If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and better able to join the rest of the world community in working for the broader good.

Gardner (1993, 577) conceptualizó la inteligencia como un potencial que permite el acceso individual a formas de pensamiento adecuadas y a tipos de conocimientos específicos, definiéndola como un “biopsychological potential that is drawn on within a culture for a variety of purposes”. El objetivo de su trabajo era mejorar la educación redefiniendo algunos de sus principios y apostando por una formación integral e integradora que ayude a desarrollar el potencial individual. Inicialmente



propuso siete formas independientes de competencias y posteriormente añadió dos más (Gardner, 1999), que algunos autores incluyen en una. Los tipos de inteligencias que se definen en el modelo son:

- lingüística (capacidad para usar las palabras de manera efectiva),
- lógico-matemática (capacidad para usar los números de manera efectiva),
- visual-espacial (habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual espacial),
- musical (capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, incluyendo el ritmo y el tono de la voz),
- cinética-corporal (capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos),
- interpersonal (capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimos, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas),
- intrapersonal (capacidad para la autodisciplina, auto-comprensión y autoestima, es decir, tener una imagen precisa de uno mismo y actuar a partir de ese conocimiento),
- naturalista (entendimiento del mundo natural incluyendo las plantas, los animales y la observa-

ción científica de la naturaleza),

- existencial (se interroga sobre cuestiones vitales para el ser humano tales como el origen de la vida, la coexistencia del bien y del mal).

Cada persona tiene capacidades en todas las inteligencias, aunque cada inteligencia funciona de forma particular en cada persona. La mayoría de los individuos se ubican entre dos polos, siendo altamente desarrollados en algunas de las inteligencias, de manera modesta en otras y relativamente poco desarrollados en las demás.

Arnold y Fonseca (2004, 120) señalan que las distintas inteligencias reflejan un panorama plural de las diferencias individuales de cada alumno y que, además, son como “*personal tools each individual possesses to make sense out of new information and to store it in such a way that it can be easily retrieved when needed for use. The different intelligences are of neutral value; none of them is considered superior to the others*”. Por lo tanto, se trata de reconocer la diversidad dentro del aula fijándonos en las distintas inteligencias de los estudiantes.

La teoría de las inteligencias múltiples se puede describir como un modelo educacional; se trata de una fi-

losofía, una actitud que se puede aplicar a diversos contextos de enseñanza-aprendizaje adaptando técnicas y estrategias para abordar las distintas inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples es considerada como “an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to this uniqueness” (Richards y Rodgers, 2001, 123).

Diversos autores (Armstrong, 1999; Arnold y Fonseca, 2004) han descrito el papel que juegan en el aprendizaje de una lengua extranjera cada una de las inteligencias múltiples descritas por Gardner (1993). Los docentes tendrán que ofrecer una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje para cubrir las distintas inteligencias y este modelo constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas que quizás no hubieran contado en anteriores planteamientos con la consideración y la importancia que ahora cobran.

De todas las inteligencias propuestas por Gardner (1993), la inteligencia interpersonal y la intrapersonal son las que conforman la inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal también es denominada por otros autores como inteligencia social y se describe

como “the interpersonal intelligence is connected to the ability to harmonize with others, to understand their perspectives and opinions, but also to convince others in order to achieve personal objectives” (Arnold y Fonseca, 2004, 128). La inteligencia interpersonal está fuertemente conectada al aprendizaje de una segunda lengua, ya que éste es un proceso social siendo un objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa. En cuanto a la inteligencia intrapersonal es llamada también inteligencia personal, definida como “the intrapersonal intelligence gives us the capacity to understand the internal aspects of the self and to practise self-discipline” (Arnold y Fonseca, 2004, 129), también de gran utilidad para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permite a los alumnos “identify their preferred learning styles and stretch those styles by examining and practicing various learning strategies” (Reid, 1995, IX).

El término *inteligencia emocional* fue usado por primera vez por Payne (1986), aunque su trabajo no tuvo gran repercusión; fueron Salovey y Mayer (1990) quienes retomaron ese estudio y difundieron el concepto de inteligencia emocional, entendido como:

The ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge;

and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Salovey y Mayer, 1990, 10)

Goleman (1995) fue quien popularizó el concepto de inteligencia emocional con la publicación del libro *Emotional Intelligence*. Según el modelo propuesto por Goleman (1995), la inteligencia emocional está formada por cuatro elementos básicos:

- a) la capacidad de tomar conciencia de uno mismo (self-awareness),
- b) la capacidad de autorregulación (self-management),
- c) la capacidad para percibir a los demás y sus necesidades (social-awareness) y
- d) la capacidad de manejar las relaciones con los otros (relationship management).

La inteligencia emocional, es la que menos atención educativa habría recibido hasta épocas recientes, pero la mayoría de las veces no porque no se considerase importante, sino porque su aprendizaje se daba por supuesto.

### **3. LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: FORMACIÓN Y ACTUACIÓN**

Tras dos décadas de estudios sobre la competencia emocional en la educación, los investigadores han resaltado dos áreas sobre las que todavía hay que profundizar: la formación del profesorado, trabajando tanto su propia competencia emocional como la gestión de la misma en el grupo; y la actuación en el aula, trabajando tanto desde la integración curricular como desde la planificación y el desarrollo.

Los objetivos de la educación emocional son entre otros conocer mejor las emociones propias y aprender a regularlas, saber identificar las emociones de los demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, aprender a generar emociones positivas, desarrollar la habilidad para auto-motivarse, adoptar una actitud optimista ante la vida, gestionar el estrés, tener una adecuada autoestima y autocontrol, etc.; en definitiva “que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación” (Sánchez Santamaría, 2010, 82).

La competencia emocional puede dividirse en cinco grandes áreas de habilidades sobre las que trabajar:

- a) Empatía: la capacidad de ponerse en lugar del otro.
- b) Autoconciencia: justa percepción de las cualidades y carencias propias, capacidad de reflexión, auto-percepción positiva de uno mismo (autoestima).
- c) Auto-regulación: gestión de las emociones, autoconocimiento, espíritu de superación y tolerancia a la frustración, asunción de la responsabilidad.
- d) Motivación: actividad productiva por propia voluntad.
- e) Socialización: habilidades sociales para desenvolverse en el grupo, resolución de conflictos.

La educación en competencias emocionales debe redundar en la preparación global del alumnado con la idea final de que puedan conseguir éxito en la vida como personas. Para Vallés Arándiga (2007, 99), la competencia emocional consiste en

educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento de los alumnos y que son el resultado de las percepciones y valoraciones que

hacen de las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales, y que no siempre se efectúa con objetividad y adecuación.

Como profesores tenemos que fijarnos tanto en las inteligencias que predominan entre nuestros estudiantes como en las que están menos desarrolladas, para aprovechar las capacidades en las que destacan, pero también poder favorecer aquellas otras que necesitan ser atendidas durante el curso (Gallego González, 2009, cuarto capítulo). En el caso de los profesores de lenguas, como a menudo

poseen un alto grado de inteligencia lingüística, hecho que influye en el modo de plantear sus clases. Muchos alumnos son más fuertes en otras inteligencias y encuentran más interesantes otros modos de acercarse a la materia que no sean puramente lingüísticos. Para lograr un aprendizaje con éxito es necesario sintonizar con el modo de entender de los aprendices ya que nadie aprende algo que no logra entender o que no conecte con su experiencia. Ayudar al alumno a lograr experiencias que desarrollen todas las inteligencias puede lograrse a través de aquellas que ya posee en un mayor grado. (García de Celis, 2005, 34)

Se hace necesaria una reflexión por parte de los docentes para integrar las diferentes inteligencias proponiendo actividades y estrategias ligadas a ellas con el fin de contribuir también a la adquisición de la competencia



emocional. Efectivamente, muchas de las actividades que ahora se presentan bajo la perspectiva de las inteligencias múltiples, por ejemplo, utilizar música y vídeo, promover debates, trabajar en parejas o en grupos, etc., ya venían siendo utilizadas en la práctica habitual de los profesores de lenguas extranjeras dentro del enfoque comunicativo. Sin embargo, no se ha producido el correspondiente análisis sobre la utilidad de las mismas teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y el desarrollo de la inteligencia emocional del grupo.

En cuanto a la competencia emocional en la enseñanza de lenguas, diversos autores (Arteaga Reyes, 2013; Díaz Pinto, 2006; López Fernández, 2004; Martínez Mateo y Sánchez Santamaría, 2011) han centrado sus trabajos en la competencia comunicativa por la importancia que tiene en el aprendizaje de una lengua. Para mejorar en la competencia comunicativa de los estudiantes hay que trabajar en un sentido amplio aspectos emocionales como el ambiente del aula, la autoestima de los estudiantes, empatía con los miembros del grupo, motivación interpersonal y grupal, etc.

Tenemos que tener en cuenta que en la didáctica de segundas lenguas se incluyen, además de los contenidos lingüísticos, elementos socioculturales y de valores que complementan el aprendizaje de la lengua y

contribuyen a la formación en competencias emocionales. Porque aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación o su vocabulario, es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás porque se trata de conocer la cultura, las costumbres, las personas que están detrás de esa lengua, se trata de la dimensión social del aprendizaje de idiomas.

Desde el aula de lenguas se puede educar a los estudiantes empleando positivamente sus emociones para fomentar su disposición a conocer la otra cultura y a comunicarse con ella. De hecho, parte del éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes de los estudiantes hacia esa cultura, hacia esa comunidad de hablantes. Las tres variables que aparecen mencionadas con mayor frecuencia en distintos estudios (Roncel Vega, 2005, 2007) y en los que se hace imprescindible centrarse son el auto-concepto, la motivación y la ansiedad específica en el aula de idiomas.

### 3.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Con relación al manejo de las competencias emocionales entre el profesorado, coincido con autores

(Bisquerra Alzina, 2005; Díaz Pinto, 2006; Palomera *et al.*, 2008) que han puesto de manifiesto el abismo que realmente existe entre la preparación académica que recibieron los docentes y la preparación necesaria para acometer la formación integral de sus estudiantes, para atender su diversidad, para ayudarles en sus problemas sociales y emocionales. Igualmente, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) informan que las investigaciones sobre las habilidades emocionales de los docentes demuestran que son insuficientes. Todo ello pone en evidencia la necesidad de una formación del profesorado en aspectos de la competencia emocional con el objetivo de paliar este déficit, ya que son imprescindibles para desarrollar su trabajo. Por lo tanto, la pregunta que se plantea es: ¿los docentes están preparados?, ¿se les ha formado en el control y desarrollo de sus propias competencias emocionales para dar respuesta a la multiplicidad de funciones que tienen que cumplir en el contexto educativo en este ámbito?

Analizando la oferta de los centros de profesores y otras instituciones (Bisquerra Alzina, 2005, 104-105), se puede comprobar que se está prestando atención a la formación de los docentes en esta área a través de cursos, seminarios y talleres a los que pueden asistir de forma voluntaria. Sin embargo, consideramos más

importante actuar en la formación inicial del docente, como señalan Palomera *et al.* (2008, 449), incluyendo las competencias emocionales en los planes de estudio conducentes a las carreras profesionales de forma explícita “no sólo como competencias transversales para el ajuste socio-personal del docente, sino también como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración así como para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos”.

Sería necesario prestar atención tanto a los planes de estudio del Grado en Magisterio como a los del Máster en Formación del Profesorado. Revisando dichos planes de estudio de diversas universidades se ha podido constatar que las competencias emocionales para formar al profesorado, no están recogidas en la medida en que era de esperar. Bisquerra Alzina (2005, 100) sugiere la inclusión de “la asignatura sobre *Educación Emocional* en la formación inicial del profesorado, tanto de educación infantil y primaria como de educación secundaria” y propone los contenidos de los que debería constar esta asignatura. Sin embargo, esta iniciativa no se ha plasmado en los currículos. La anterior propuesta está en la línea del estudio realizado por Vivas *et al.* (2010, 145), quienes llevaron a cabo una investigación

entre futuros docentes tratando de evaluar cuál fue la contribución del programa de formación inicial para el desarrollo de sus competencias socio-emocionales y concluyen que “convendría incluir entre los objetivos del eje de Prácticas Profesionales la valoración de las competencias socio-emocionales de los futuros docentes” porque el déficit de estas competencias en los estudiantes era evidente. En otro estudio realizado por Sala y Abarca (2002) se analizaron diversos aspectos sobre las competencias emocionales de los estudiantes preparándose para ser docentes poniendo de manifiesto que la formación inicial requiere de ciertas pautas para preparar al docente en competencias emocionales que no se reciben. La investigación llevada a cabo por Bueno García *et al.* (2005) entre estudiantes de Magisterio pone de relieve la falta de preparación en competencias socio-afectivas, sugiriendo también la necesidad de incluir dichas competencias en los planes de estudio.

De hecho, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) explican, basándose en estudios anteriores, que la práctica docente implica actividades como:

- la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos, al igual que de las emociones negativas;

- la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales;
- la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales;
- la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Todas estas habilidades pueden ser enseñadas por el profesor que puede mejorar el entendimiento emocional, las habilidades sociales y la destreza necesaria para resolver conflictos interpersonales. Según Cohen (2001, 3), el aprendizaje socio-emocional permite a los alumnos de una manera positiva “understand, process, manage, and express the social and emotional aspects of [their] lives” y desarrollar de este modo una competencia emocional efectiva.

En el aula, el profesor influye directamente en el desarrollo emocional del alumnado: la forma de hablar y de dirigirse a ellos, los ejercicios utilizados, las relaciones personales que se crean y en suma todo el comportamiento del profesor es analizado y aceptado o no por

el grupo y ayuda a crear en ellos unas actitudes y unas determinadas estrategias emocionales. El docente se convierte “en un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo” (Bisquerra y Filella, 2003, 201). Efectivamente, ayudar a los jóvenes a desenvolverse social y emocionalmente es tan importante como ayudarles en su progreso académico. De hecho,

la importancia de la inteligencia emocional para los alumnos es evidente ya que es la que les permite, entre otras cosas, prever las consecuencias de sus actos, anticipar y entender las reacciones de los demás, incluidas las de sus profesores, organizar un plan de trabajo que mejore sus puntos débiles y aproveche sus puntos fuertes, y controlar sus reacciones en un momento dado. (Robles, 2002, 84)

Medrano Callejas *et al.* (2011) indican cómo diversos estudios reflejan la influencia de la propia inteligencia emocional del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve los costes que el síndrome de estar quemado (*burnout*) tienen en su labor. Los docentes debemos ser conscientes de que nuestra competencia emocional repercute en el aula y realmente es una herramienta clave en el contexto educativo por ser modelos y referentes, por ello “una gran parte del profesorado ha asumido de forma consciente

este reto en la práctica educativa” (Medrano Callejas *et al.*, 2011, 14). Sin embargo, las competencias emocionales, al igual que se adquieren también hay que educarlas, es decir, necesitaríamos un entrenamiento. Como otros autores también han subrayado (Bach y Darder, 2002; Bisquerra Alzina, 2000; 2005), se necesita un entrenamiento y una formación continuada de los docentes. Por ello,

los profesores, especialmente desde su formación inicial, han de ser considerados como objetivo especial de atención (...), dentro de los contenidos curriculares, junto con los conceptos y los procedimientos, están las actitudes, que son una dimensión capital para el desarrollo de los valores y de las emociones (Fernández Domínguez *et al.*, 2009, 35).

Para concluir quisiera recoger uno de los resultados a los que llegó Roncel Vega (2008, 9-10) tras una investigación sobre aspectos afectivos en la enseñanza de lenguas: “la complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que tienen lugar en el aula muestra que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está mediatizado por los rasgos individuales (tanto cognitivos como afectivos) de la personalidad del estudiante (¡y del profesorado!)”.



### 3.2. ACTUACIONES EN EL AULA

Tras reflexionar sobre diversas formas de actuar en el quehacer diario de los docentes, es esencial aplicar la inclusión de las competencias emocionales en actividades concretas para la enseñanza de una segunda lengua, en la línea de lo señalado por Robles (2002, 85):

Más que de añadir actividades nuevas a nuestro repertorio de técnicas, aunque eso siempre sea interesante, se trata de tomar conciencia de lo que ya estamos haciendo, prestarle atención además de a los contenidos académicos que estamos impartiendo a las actitudes y estrategias emocionales cuyo desarrollo estamos favoreciendo en nuestra aula y empezar a sistematizar muchas de las cosas que ya hacemos de forma intuitiva.

La educación emocional no sólo es necesaria en toda la etapa de educación secundaria en general, sino especialmente en el aula de idiomas, donde es fundamental para incrementar la disposición a comunicarse en el alumnado que no lo hace por diversas razones como baja autoestima, ansiedad o temor al ridículo; incluso simplemente para mejorar su disposición a aprender esa lengua.

Cada vez son más los estudios que confirman que la atención en el aula a los distintos aspectos afectivos del alumnado conlleva un aprendizaje más efectivo; así,

la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación facilitan la adquisición de una segunda lengua (Arnold, 1999). Es decir que deberíamos tener en cuenta que para el aprendizaje de una lengua extranjera es igualmente importante prestar atención a los contenidos académicos como a los factores emocionales, ya que estos últimos facilitan la adquisición de los primeros. A continuación, describiremos unas actuaciones de profesores de secundaria en contextos reales de clase.

### *Primer ejemplo*

Se trata de una investigación-acción<sup>1</sup> llevada a cabo en dos niveles, tercero y cuarto de ESO, a lo largo de un curso académico. Consistió en un entrenamiento en el uso del diccionario, pero integrado en el aprendizaje de la lengua inglesa. A través de explicaciones sobre la estructura e información incluida en el diccionario y distintos ejercicios que enlazaban con el estudio de la gramática y vocabulario propios de esos niveles, se tra-

---

1 La autora de la investigación es Dña. Margarita Cote González. Su trabajo se puede consultar tanto en su tesis doctoral titulada "Lexicografía pedagógica bilingüe: el diccionario como recurso de aprendizaje en la clase de lengua extranjera inglés" (2011), como en varios artículos (2007 y 2011).

bajaron las habilidades de uso de esa herramienta y el aprendizaje de la lengua, así como de aspectos culturales, por ejemplo contrastando expresiones idiomáticas en ambas lenguas. En cuanto a la repercusión de este trabajo en el alumnado, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- Aumentó la autoestima de los estudiantes, ya que el uso de los recursos lexicográficos permitieron a los alumnos menos aventajados enfrentarse a problemas imposibles de abordar con sus conocimientos: la utilización de esta herramienta ayudó a superar diferencias.
- Se fomentó la creatividad y los procesos de razonamiento en los estudiantes, ya que en la búsqueda no siempre hay un único camino hacia la respuesta, lo que les permitió realizar descubrimientos.
- Se consiguió que la actividad productiva de los estudiantes fuera más autónoma.
- Se incrementó la motivación hacia el aprendizaje de la segunda lengua de forma general.

En definitiva, se potenciaron factores emocionales tales como la autoestima y la motivación, facilitando la adquisición de la segunda lengua, que tuvo su reflejo

en los conocimientos que sobre la lengua e interés por su estudio mostraron los estudiantes al final del curso.

### *Segundo ejemplo*

Esta segunda experiencia la desarrolló una profesora<sup>2</sup> con un curso de tercero de ESO y la denominó ‘taller de inglés’. Consistió en trabajar una hora semanal a lo largo del curso con el fin de preparar una pequeña obra de teatro partiendo de una historia y unos personajes que los propios estudiantes tenían que inventar y desarrollar en forma de cómic. La parte novedosa es que tenían que trabajar con una parte del vocabulario de la lengua inglesa: palabras fono-semánticas, principalmente onomatopeyas. Los estudiantes, junto con la guía de la profesora, prepararon el cómic, los diálogos, el vestuario, ensayaron y representaron la obra que fue grabada para que luego pudieran autocorregir los errores en cuanto a la pronunciación, uso de la lengua, estrategias de comunicación, etc. Podemos resaltar de esta investigación no sólo la motivación del grupo, sino el beneficio que representó el aprendizaje colaborativo.

---

2 La profesora Dña. M.<sup>a</sup> del Mar Bellver Martín ha llevado a cabo esta experiencia como parte de la investigación de su tesis doctoral que se encuentra elaborando bajo mi dirección.

Por supuesto, es evidente que se han trabajado varias de las inteligencias que hemos mencionado anteriormente, lo que permitió integrar la diversidad que existía entre los estudiantes de la clase; además se fomentó la empatía y la socialización entre ellos. El resultado final se refleja no sólo en el aprendizaje de la lengua, tanto destrezas escritas como orales, si no en el desarrollo de competencias socio-emocionales. De hecho, se puso de manifiesto la correlación entre la fuerza visual del cómic y el grado de comprensión y motivación por parte de los alumnos.

### *Tercer ejemplo*

Este proyecto<sup>3</sup> se basó en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un curso de tercero de ESO. El propósito fue utilizar las TIC para practicar y desarrollar el contenido de la programación didáctica, que normalmente se aprende siguiendo un libro de texto. El trabajo siguió las pautas de la programación del curso y, por lo tanto, el uso de las TIC se plantea para repasar las estructuras y las

---

3 La profesora Dña. Soraya García Esteban ha llevado a cabo esta experiencia como parte de un proyecto de investigación que se está desarrollando bajo mi dirección.

funciones de la lengua, gramática, vocabulario y fonética de cada unidad; para que los estudiantes puedan preparar la evaluación de forma autónoma; y para adquirir conocimientos sobre la sociedad, la cultura y las costumbres. Este proyecto permitió abordar las diferencias de nivel existentes con la selección de recursos apropiados para cada grupo. De esta forma, cuando se puso en común el trabajo, se mitigaron los efectos de la ansiedad que el miedo al ridículo produce en los adolescentes, ya que todos fueron capaces de avanzar en el aprendizaje de la lengua y de encontrar información sobre los temas propuestos; incluso pudieron practicar de forma autónoma para la presentación oral utilizando las TIC, aumentando su seguridad.

Las experiencias descritas tienen un denominador común: se combina el desarrollo académico y las competencias sociales y emocionales, es decir, tal como apuntaba el informe Delors (1996), se concibe la educación como un todo, entrelazando el conocimiento y las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha atendido al repertorio de actividades y estrategias propuestas por Arnold y Fonseca (2004) encaminadas a activar las inteligencias múltiples de nuestros estudiantes.

#### **4. CONCLUSIONES**

Aprender una lengua lleva implícita una actuación, porque no es un fin en sí mismo, es un instrumento necesario para establecer cualquier tipo de comunicación y de acercamiento a esa lengua, a esa cultura. Los ejemplos expuestos pretenden poner de relieve que los docentes también podemos actuar trabajando la competencia emocional desde nuestra labor diaria, al mismo tiempo que los estudiantes desarrollan otras competencias necesarias en su formación y adquieren los conocimientos de la materia. Estas prácticas ayudan a crear un ambiente positivo en las aulas; aunque los docentes tendremos que trabajar también otras habilidades para gestionar adecuadamente tanto nuestras propias emociones, como las de los estudiantes y el resto de miembros de la comunidad educativa. De hecho, consideramos que el contexto de la enseñanza de una segunda lengua brinda una excelente oportunidad para el desarrollo de la convivencia en el grupo, contribuyendo al desarrollo de la dimensión afectiva.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples al campo de la enseñanza de idiomas supone avances, pero también problemas. Según Gallego González (2009, 355) “el hecho de situar la idiosincrasia in-

telectual del alumno en el centro del aprendizaje puede servir para mejorar factores fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como son la motivación o el grado de participación”; pero implica una complejidad de adaptación de los contenidos de los currículos para el desarrollo de los mismos en el aula y una reflexión más exhaustiva sobre su función, ya que se trata de ofrecer variedad en las tareas de aprendizaje para propiciar distintas oportunidades que sean de utilidad para todos los estudiantes.

Por ello, nosotros como profesores también deberíamos reflexionar sobre cuál puede ser la mejor forma para dar cabida en nuestras clases a una metodología que tenga en cuenta dicha diversidad y que no sea producto de la casualidad. De una forma instintiva estamos quizás adaptándonos a las diferencias individuales de nuestros alumnos y con una mejor formación conseguiremos sistematizar u ordenar lo que en ocasiones no son sino intuiciones o reflexiones. Deberíamos intentar que nuestras elecciones pedagógicas no sean fruto de la casualidad o estén condicionadas por nuestro perfil cognitivo, nuestro tipo de inteligencia, sino que sean algo planificado de forma consciente desde la reflexión, la necesidad y el deseo de llegar a todos nuestros alumnos. En consecuencia, se hace necesario formar a los



participantes, primero a los docentes para que puedan transmitirlo a los estudiantes, porque “la educación emocional es una parte fundamental de la formación integral de la personalidad y por ello debería estar presente en la preparación de todos los profesionales que trabajan con personas y ocupar un papel destacado en la formación de los maestros” (Fernández Domínguez, *et al.*, 2009, 36).

Con la competencia emocional en el currículo, el protagonismo de los docentes es clave en el proceso de enseñanza aprendizaje no solo de los contenidos de la materia, sino también de los aspectos socio-emocionales de los discentes. Su papel es fundamental porque cuando se enseña y cuando se aprende el profesor y el estudiante desarrollan conjuntamente competencias emocionales, de ahí la importancia de la formación de los docentes en estas competencias. En definitiva, es necesario un docente emocionalmente inteligente, con competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que sea capaz de adecuar los contenidos, las metodologías y la evaluación en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de manera que los estimule y les ayude a desarrollar sus competencias, tanto cognitivas como afectivas. En resumen, “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser

capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 374).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ARMSTRONG, T. (1999). *Seven kinds of smart: Identifying and developing your multiple intelligences*. New York: Penguin Putnam Inc.

ARNOLD, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y FONSECA, C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.

ARTEAGA REYES, E.S. (2013). Competencias comunicativas y fortalecimiento de la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-10.

BACH, E., DARDER, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Praxis.

BAZARRA, L., CASANOVA, O. y GARCÍA-UGARTE, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

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

- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- BISQUERRA, R. y FILELLA, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 63-67.
- BUENO GARCÍA, C., TERUEL MELERO, M<sup>a</sup> P. y VALERO SALAS, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- COHEN, J. (2001). *Caring Classroom/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Nueva York: Teachers College Press.
- COTE GONZÁLEZ, M. (2011). *Lexicografía pedagógica bilingüe: el diccionario como recurso de aprendizaje en la clase de lengua extranjera inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- COTE GONZÁLEZ, M. y TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (2007). Dictionary use and translation activities in

- the classroom. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 2, 147-162.
- COTE GONZÁLEZ, M. y TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (2011). The effect of dictionary training in the teaching of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 24, 31-52.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DÍAZ PINTO, E.R. (2006). *Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- ELKSNIN, L. y ELKSNIN, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124 (1), 63-77.
- EKMAN, P., SORENSON, R. y FRIESEN, W.W. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164 (3875), 86-88.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (eds.). *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairós.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). [En línea] <http://www.rieoei>.

org/deloslectores/759Extremera.PDF - [Consulta: 13 de marzo de 2013].

FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> R., PALOMERO PESCADOR, J.E. y TERUEL MELERO, M<sup>a</sup> P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50. [En línea] <http://www.aufop.com> [Consulta: 5 de marzo de 2013].

FONSECA MORA, M<sup>a</sup> C. (2006-2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera*. [En línea] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/03\\_fonseca.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf) [Consulta: 2 de marzo de 2013].

GALLEGO GONZÁLEZ, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

GARCÍA DE CELIS, G. (2005). Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7).

GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury.

- HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, J. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de ASELE*, 31, 11-26.
- MARTÍNEZ MATEO, R. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2011). Un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral desde la competencia emocional en la educación secundaria obligatoria. *Encuentro*, 20, 55-67.
- MEDRANO CALLEJAS, G., MEDRANO CALLEJAS, R. y ARREAZA BEBERIDE, F. (2011). *La competencia emocional*. Documento electrónico. [En línea] <http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/80/Competenciaemocionalycurrículo.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2013].
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y BRACKETT, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6/2), 437-454.
- PAYNE, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A.
- PUNSET, E. y DAMASIO, A. (2008). Entrevista. 'El cerebro, teatro de las emociones' (5 de octubre). [En línea] <http://www.eduardpunset.es/419/charlas-con/>

- el-cerebro-teatro-de-las-emociones [Consulta: 2 de marzo de 2013].
- PUNSET, E. (2012). *Redes: 'Aprender a gestionar las emociones'* (28 de octubre). [En línea] <http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml> [Consulta: 2 de marzo de 2013].
- REID, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBLES, A. (2002). La inteligencia emocional en el aula de inglés. En M. C. Fonseca Mora, (ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*, Sevilla: Mergablum.
- RONCEL VEGA, V. (2005). Variables explicativas del rendimiento académico en una lengua extranjera, *redELE*, 4. [En línea] <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml> [Consulta: 2 de marzo de 2013].
- RONCEL VEGA, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4. [En línea] <http://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idiomas/> [Consulta: 2 de marzo de 2013].
- SALA, J. y ABARCA, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista*

*Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). [En línea] <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> [Consulta: 2 de marzo de 2013].

SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9, 185-211.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. [En línea] <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> [Consulta: 6 de abril de 2013].

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar* (el programa PIECE). Madrid: Editorial Eos.

VIVAS M., CHACÓN M<sup>a</sup> A. y CHACÓN E. (2010). Competencias socio-emocionales auto percibidas por los futuros docentes. *Educere: Investigación arbitrada*, 48, 137-146.



# **LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LOS MÓDULOS PROFESIONALES DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL. UNA APROXIMACIÓN A SU ANÁLISIS TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

CARLOS JOSÉ RIQUELME JIMÉNEZ

*PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.  
ESPECIALIDAD FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTES DE CASTILLA-LA MANCHA*

**RESUMEN:** La educación emocional en el aula se concibe como un proceso continuo y permanente que contribuye al desarrollo de la competencia emocional del alumno, fomentando su crecimiento integral y dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitirán afrontar de forma coherente y digna su vida cotidiana. Ahora bien, el tratamiento de esta competencia básica del currículo resultaría incompleto si no se contemplase su presencia en niveles de educación no obligatoria y, en particular, en la Formación Profesional. Partiendo de la configuración de las competencias básicas como piedra angular del sistema educativo actual, en este estudio vamos a descubrir la conexión existente entre la competencia emocional y las competencias profesionales, personales y sociales que sirven de base al desarrollo curricular de los distintos ciclos formativos de la Formación Profesional en el sistema educativo, centrándonos en dos módulos formativos de carácter transversal,

comunes a todos ellos y cuya atribución docente corresponde al profesorado de Formación y Orientación Laboral: el módulo que da nombre a la propia especialidad, *Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora*.

**PALABRAS CLAVE:** competencia emocional, educación emocional, competencias básicas, Formación Profesional, orientación profesional

**ABSTRACT:** Emotional education in the classroom is conceived as a continuous and permanent process that contributes to the development of student's emotional competence, enhancing his or her overall growth and providing of emotional strategies and tools that let him or her tackling their daily life in a consistent and worthy way. However, the treatment of this key competence in the curricula would be incomplete without its presence in non-compulsory education levels and, in particular, Vocational Training. Based on the configuration of key competencies as a cornerstone of the current education system, in this study we will discover the connection between emotional competence and professional, personal and social skills, in which are founded the curricula of Vocational Training in the educational system. We will focus on two transversal modules, common to all vocational training studies, which its teaching is ascribed to the teacher of Labour legal Training and Professional Guidance: one of them is called *Labour legal Training and Professional Guidance* and the other one *Enterprise and Entrepreneurship*.

**KEY WORDS:** emotional competence, emotional education, key competencies, Vocational Training, professional guidance

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional en el aula se concibe como un proceso continuo y permanente que contribuye, de forma determinante, al desarrollo integral del alumno.

En este sentido, la competencia emocional le va a dotar de herramientas y estrategias emocionales que le permitirán afrontar de forma coherente y digna su vida cotidiana. Ahora bien, el tratamiento de esta competencia básica del currículo resultaría incompleto si no se contemplase su presencia en niveles de educación no obligatoria y, en particular, en la Formación Profesional.

Así, a lo largo de esta etapa, el alumno va profundizar en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia emocional que comenzó a adquirir en su formación anterior, contextualizándose en el marco de las competencias profesionales, personales y sociales características del título de Técnico o Técnico Superior que curse. Evidentemente, la vía de consolidación y desarrollo de esta competencia será el currículo de los distintos módulos profesionales que integren el ciclo formativo, de grado medio o superior, de que se trate; y, dentro de ellos, por su carácter transversal y común a los distintos ciclos formativos, adquieren especial relevancia aquéllos cuya atribución docente corresponde al profesor de Formación y Orientación Laboral: el que da nombre a la propia especialidad, *Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora*.

Partiendo del concepto competencia, en este estudio pretendemos poner de relieve, desde un punto de vista teórico-práctico, cómo los contenidos curriculares de estos módulos van a permitir al docente fomentar en el alumno el desarrollo de la competencia emocional, contextualizada en el entorno profesional específico que caracterizará su futura inserción laboral (y que está integrado por un conjunto de competencias personales, profesionales y sociales propias), favoreciendo así su polivalencia y adaptabilidad a las cambiantes exigencias del mercado de trabajo, sobre la base de su propio equilibrio emocional.

## **2. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA**

El concepto de competencia<sup>1</sup>, de origen casi exclusivamente profesional, ha experimentado una notable evolución<sup>2</sup> en nuestros días que exige “una lectura del mismo

---

1 Se ha destacado por muchos autores el carácter polisémico de este vocablo [Pérez Gómez, 2007; Coll, mayo 2007: 34-39; Garagorri, 2007: 47-55; Tobón y otros, 2006]. Concretamente, X. Garagorri alude a los que lo califican de concepto “baúl”, y A.I. Pérez Gómez [2007: 10] lo refiere como “campo semántico brumoso”. S. Tobón y otros [2006: 35] señalan que el término “competencia” proviene del latín “cum-petere” en el sentido de “capacidad para orientarse” y a la vez “ser adecuado o apto”.

2 El nacimiento del concepto se remonta a comienzos de los años 60, cuando se pusieron de moda los enfoques racionalistas y técnicos de gestión [Adams, 1996: 44-48]. Apareció inicialmente vinculado a los procesos de evaluación porque

que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia de saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” [Alberici y Serreri, 2005: 26]. Sobre la base de esta nueva concepción de la competencia, la Administración educativa efectuó una selección de ocho de ellas, consideradas *básicas*, por encontrarse al alcance de la mayoría de los ciudadanos, ser relevantes para una amplia gama de ámbitos de la vida y contribuir al aprendizaje permanente.

---

se pensaba que los sistemas empleados para evaluar conocimientos no predecían adecuadamente el posterior desempeño en los puestos de trabajo. Por ello, se pasó a un sistema de evaluación más próximo a la función o trabajo a desempeñar (*job competence assessment*). Posteriormente, en la década de los 70, los modelos basados en competencias se aplicaron a los programas de formación de profesionales de la educación, de la medicina... cosechando críticas pero también un cierto éxito [Houston, 1990: 2717-2727]. Finalmente, en los 80 y los 90 se descubren las competencias en el ámbito de la Formación Profesional, espacio en el que acabaron asentándose, constituyendo un referente teórico necesario para el estudio de los perfiles profesionales y el diseño de programas de formación para el trabajo. Y ésta fue precisamente la antesala de su consideración global, como clave del sistema educativo actual.

A ellas, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha añadió la *competencia emocional*, objeto de este estudio. De esta forma, las competencias vinieron a constituirse en la piedra angular del sistema educativo, y así se pone de manifiesto en su configuración tras la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>3</sup>.

Una interesante definición de *competencia* que recoge esta nueva concepción en el marco del sistema educativo actual, la concibe como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” [Bisquerra y Pérez, 2007: 63]. En ella se aprecia cómo el concepto de competencia está ligado a la adquisición de distintas capacidades por parte del sujeto, que constituyen un potencial o capital de actuación, y que a su vez implican conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y actitudes y conductas (saber estar y saber ser), integrados entre sí<sup>4</sup>. Presenta cierta similitud

---

3 Así se contempla también en el Proyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que puede consultarse en esta dirección <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf> (15 de octubre de 2013).

4 En este sentido, el Consejo de Europa ya definió como “competencia” o “cualificación básica” (*key qualification*), “aquellos conocimientos teóricos y prácti-

con el término capacidad pero con la diferencia de que para aquélla el valor del conocimiento reside en su contribución a la resolución de una tarea; o, dicho de otro modo, “es el desempeño de la capacidad” [González Maurra, 2006: 175-187]. De este modo, las capacidades condicionan la adquisición del conocimiento y sostienen la consecución de las competencias. Evidentemente, las competencias permiten al sujeto movilizarlo o ponerlo en acción de forma eficaz<sup>5</sup> en contextos diferentes,

---

cos y aquellas habilidades que aseguran no un acceso directo y limitado a un cierto tipo de actividad sino más bien la capacidad para desarrollar una amplia serie de roles y de funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de su vida y que le permitan, al mismo tiempo, dar cabida a las sucesivas e imprevisibles tendencias que madurarán en el curso de la existencia” [Janne, 1977]. La Enciclopedia Internacional de Educación se refiere a las competencias en numerosas entradas. En una de ellas indica que afectan a tres niveles: *conocimientos* (resultado de procesos perceptivos y conceptuales como “conocer”, “seleccionar”, “ensayar simbólicamente”, “descifrar”, “codificar”, “reflexionar”, “evaluar respuestas”...); *actitudes* (producto de las respuestas emocionales hacia acontecimientos u objetos específicos); y, *habilidades de realización* (resultado de los procesos psicomotores que permiten a un individuo reaccionar de modo manifiesto y, tal vez, crear un producto tangible que pueda ser observado y evaluado por otra persona) [Drier, 1990, en Husen y Postlethwaite, 1990, T. IV: 2074-2080]. Por la relación que tiene con la temática de este estudio destacamos finalmente la definición que proporcionaba del término *competencia* el extinto Instituto Nacional de Empleo, y que apenas ha experimentado variación respecto de la concepción actual: “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” [Instituto Nacional de Empleo, 1987: 115].

5 No obstante, la adquisición de la competencia no implica desarrollar una determinada acción con una “alta calidad de ejecución”; lo que ha de evaluarse es la capacidad de hacer correctamente algo que antes no se sabía hacer.

pues su configuración estructural se caracteriza por la multifuncionalidad (o posibilidad de uso en los distintos ámbitos de la vida) y transferibilidad (ya que son extrapolables a los nuevos aprendizajes)<sup>6</sup>.

### **3. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES COMO MANIFESTACIÓN CARACTERÍSTICA DEL DESARROLLO SOCIO-PERSONAL**

Son múltiples las clasificaciones<sup>7</sup> propuestas en relación a la distintas clases de competencias, pero todas ponen el acento en dos dimensiones básicas: las competencias técnico-profesionales y las de desarrollo socio-personal<sup>8</sup>. Las primeras, también llamadas *fun-*

---

6 Aunque a lo largo de su evolución, el concepto de competencia ha pasado por enfoques muy restrictivos (vinculándose al dominio de actuaciones muy específicas, *skills*), la visión más actual de las competencias tiende, por el contrario, a resaltar la importancia de su flexibilidad y capacidad de transferencia. Es lo que algunos autores denominan *policontextualidad* de las nuevas capacidades adquiridas [Ajello, 1999: 115-119]. Una competencia bien asimilada permite al sujeto proyectar sus nuevos conocimientos a situaciones diversas.

7 Para una revisión comparativa de los distintos criterios de clasificación [Pérez Escoda, 2001: 139-145].

8 Entre las competencias técnico-profesionales encontramos, además de otras, las siguientes: dominio de conocimientos básicos y especializados; dominio de tareas y destrezas requeridas en la profesión; dominio de las técnicas necesarias en la profesión; capacidad de organización; de coordinación; de gestión del entorno; de trabajo en red; de adaptación e innovación... Por su parte, en el grupo de las socio-personales destacan, entre otras: motivación, autoconfianza, autocontrol,



*cionales*, se centran en los conocimientos y procedimientos propios de un determinado ámbito profesional o especialización. Por su parte, las competencias de desarrollo socio-personal se circunscriben a un elenco de habilidades y destrezas ligadas a aspectos de carácter personal, relacional y social, y han adquirido progresivamente una importancia cada vez más elevada en todos los ámbitos del desarrollo humano, y especialmente en el profesional<sup>9</sup>.

Dentro de las competencias socio-personales vamos a encontrar el subconjunto de competencias emocionales [Bisquerra y Pérez, 2007: 61], que pueden definirse como “habilidades para conocer y controlar las capacidades, emociones y sentimientos propios; leer los estados de

---

paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo... [Bisquerra y Pérez, 2007: 64].

9 Sin ánimo de agotar el tema, este hecho puede apreciarse en diversos estudios [Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Donaldso-Feilder y Bond, 2004: 187-203; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005: 603-626; Navío, 2005: 213-234; Giardini y Frese, 2006: 63-75]. De hecho, en el ámbito de la psicología del trabajo se ha observado la creciente importancia que están adquiriendo en los procesos de selección de personal aspectos tales como la capacidad del candidato para comprender a sus compañeros de trabajo y mejorar el clima laboral en la empresa. Recursos como el “mapa emocional del candidato” o la “hoja de vida emocional” se utilizan cada vez más en los procesos de reclutamiento de trabajadores porque el nivel de competencia emocional que muestren es un elemento más que configura sus habilidades de empleabilidad.

ánimo y sentimiento ajenos; para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares y sociales” [Medrano, G, Medrano, R y Arreaza: 51]<sup>10</sup>. Esta concepción integra, como ya apuntamos al hablar de las competencias con carácter general, el ámbito del saber, del saber hacer y del saber ser, en relación con lo que establecía el Informe Delors<sup>11</sup>.

En el marco de las competencias emocionales, y teniendo en cuenta los planteamientos que se han desarrollado sobre las inteligencias múltiples<sup>12</sup>, cabe apreciar

---

10 Estamos en presencia de un conjunto de saberes que un alumno o conjunto de alumnos pone en práctica con objeto de dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones, contradictorio, en el que se inscribe su vida [Pons y otros, 2010: 203-238; Sánchez Santamaría, 2010].

11 Este Informe incide en la necesidad de entrelazar en los contextos educativos el conocimiento y los afectos, lo académico y lo personal, al enunciar los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir [Delors, 1996].

12 Esta teoría, desarrollada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, redefine el concepto de *inteligencia* que pasa a ser considerada como “capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” [Gardner, 1983]. Partiendo de esta premisa, todos los seres humanos son capaces de entender el mundo de siete formas distintas: a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. La diferencia entre los individuos radica en la intensidad que presenten en ellos estas inteligencias y en las formas en que recurran a ellas y las combinen para llevar a cabo diferentes labores, solucionar problemas y progresar en diversos ámbitos. Estas inteligencias son

dos grandes bloques: capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal), que implican identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; y, habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal), esto es, habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras [Obiols, 2005: 96].

El desarrollo de las competencias emocionales ha de articularse necesariamente a través de la “educación emocional<sup>13</sup>”, entendida como un proceso educa-

---

múltiples, distintas e independientes entre sí, lo que supone un desafío al sistema educativo, dada la variabilidad de formas que puede adoptar el aprendizaje.

13 Obsérvese que tanto a la educación emocional como al objetivo que ésta persigue, a saber, la propia competencia emocional, se les aplican las aportaciones y resultados de la investigación psicológica centrada en la “inteligencia emocional”. Es este un constructo hipotético, que ha sido definido por múltiples autores [Salovey y Mayer, 1990: 185-211; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997: 3-31; Bar-On y Parker, 2000; Schulze y Richard, 2005; y, muchos otros]. Suelen distinguirse dos grandes enfoques al hablar de este concepto: el que se refiere a una capacidad cognitiva, vinculada al ámbito de la inteligencia; y, el que hace mención al campo de la personalidad como conjunto integrado de disposiciones o tendencias de comportamiento, tales como la asertividad, el optimismo, la baja impulsividad, la sociabilidad... Uno de los modelos más extendidos es el de Daniel Goleman, que entiende que dentro del concepto “inteligencia emocional” cabe apreciar cinco ámbitos básicos: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones [Goleman, 1998 y 1995]. D.J. Gallego y otros destacan que en la teoría de la inteligencia emocional cabe observar una amplia serie de habilidades, agrupadas en los siguientes ámbitos: *habilidades emocionales* (reconocer los propios sentimientos; controlarlos y evaluar su intensidad; ser consciente de si una decisión está condicionada por los pensamientos o por los sentimientos; controlar las emociones; y aprender formas

tivo, continuo y permanente, que pretende potenciarlas como elemento esencial de la evolución integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida [Bisquerra y Pérez, 2007: 61-82]<sup>14</sup>. Todo ello se entiende desde un

---

de controlar los sentimientos); *habilidades cognitivas* (comprender los sentimientos de los demás, respetando las diferencias individuales; saber leer e interpretar los indicadores sociales; asumir toda la responsabilidad de las propias decisiones y acciones; considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles; dividir en fases el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas; reconocer las propias debilidades y fortalezas; mantener una actitud positiva ante la vida con un fuerte componente afectivo; desarrollar esperanzas realistas de uno mismo; adiestrarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos; saber distinguir entre las situaciones en que alguien es realmente hostil y aquéllas en las que la hostilidad proviene de uno mismo; ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación y cómo se hace sentir, determinar las opciones de que se dispone para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo); y, *habilidades conductuales* (resistir las influencias negativas; escuchar a los demás; participar en grupos positivos de compañeros; responder eficazmente a la crítica; comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial, etc) [Gallego y otros, 1999: 28-29]. Para comprender el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional y los debates que han surgido en torno al mismo resultan de especial interés [Bisquerra, 2003: 7-43; Pérez, Petrides y Furnham, 2005: 181-201].

14 La propia LOGSE ya contemplaba la educación emocional al señalar en su art.1 que “el sistema educativo se orientará al pleno desarrollo de la personalidad del alumno”, incluyendo, además de los aspectos cognitivos, los propiamente emocionales. Uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la educación emocional va a ser precisamente la escuela: “el periodo escolar se considera fundamental en la vida del ser humano, pues las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones” [Perea, 2002: 32]. Podemos afirmar que la educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc [Álvarez y otros, 2001]. El factor emocional se considera como un elemento muy

contexto preventivo que pretende potenciar la acción del docente al objeto de mejorar las relaciones sociales en el marco de una educación inclusiva<sup>15</sup>. Cabría distinguir

---

importante en la prevención y/o desarrollo de algunas enfermedades: se ha demostrado que emociones negativas como la ira, el miedo, el estrés, la depresión, etc., tienen un efecto directo sobre la salud [Perea, 2002: 15-40]. Evidentemente, esto exige una redefinición del papel del profesor que “pasa de ser visto como un simple instructor a ser concebido como una persona facilitadora del aprendizaje tanto cognitivo como emocional de los alumnos. En realidad el maestro es un simple detonante: debe crear el clima psicológico apropiado y óptimo que conduzca al alumno a un aprendizaje autodirigido y proveerle de los recursos necesarios para una plena exploración. Esta idea... provendría de Galileo para quien no se puede enseñar nada a nadie; sólo se le puede ayudar a descubrirlo dentro de sí mismo” [Corsini y Marsella, 1983, citado por Kirchner, Torres y Forns, 1998: 93]. Así, el profesor habrá de desarrollar un importante abanico de cualidades emocionales: respeto por los alumnos; capacidad de manejar la propia contrariedad; sentimiento de autoestima estable, que le evite convertir una provocación de los discentes en un ataque personal; capacidad para ponerse en el lugar de los estudiantes y comprender sus motivos; conocimiento de que el tono que emplee en el trato con los alumnos incide en el desarrollo emocional de éstos; etc [Märtin y Boeck, 2000].

15 Los valores importantes que subyacen en una escuela inclusiva son, entre otros, la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la independencia. Así, desde un punto de vista psicológico, en los centros educativos en los que se valora la diversidad no se excluye a estudiante alguno, “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” [Arnáiz, 2005: 3]. Esto influye de manera determinante en el propio proceso educativo pues “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” [Arnáiz, 2005: 57]. El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de esos dos

hasta veinte competencias emocionales sobre la base de cuatro dimensiones [Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000: 343-362] que se combinan entre sí<sup>16</sup>: reconocimiento, regulación, competencia personal (uno mismo) y competencia social (en los demás).

<b>Dimensiones</b>	<b>Competencia personal (uno mismo)</b>	<b>Competencia social (en los demás)</b>
<b>Reconocimiento</b>	<p><i>Conciencia de uno mismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoconciencia emocional</li> <li>-Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>-Confianza en uno mismo</li> </ul>	<p><i>Conciencia social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empatía</li> <li>-Orientación hacia el servicio</li> <li>-Conciencia organizativa</li> </ul>

---

factores. Por eso, desde este paradigma conceptual, el conocimiento es interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Implica una nueva filosofía de la educación que propugna la construcción por parte del alumnado de sus propios significados culturales.

<sup>16</sup> Este modelo parte de los trabajos originarios de J.D. Mayer y P. Salovey que propusieron cuatro niveles de aptitudes en la inteligencia emocional (desde procesos psicológicos básicos a otros más complejos), llegando a integrar emoción y cognición [Mayer y Salovey, 1997: 3-31]. Sobre este paradigma, y como ya vimos, D. Goleman fue más allá y planteó un modelo que identificaba cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional, comprensivas de 25 competencias [Goleman, 1998].

<b>Dimensiones</b>	<b>Competencia personal (uno mismo)</b>	<b>Competencia social (en los demás)</b>
<b>Regulación</b>	<p><i>Autogestión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autocontrol emocional</li> <li>-Fiabilidad</li> <li>-Minuciosidad</li> <li>-Adaptabilidad</li> <li>-Motivación para el logro</li> <li>-Iniciativa</li> </ul>	<p><i>Gestión de las relaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar a los demás</li> <li>-Influencia</li> <li>-Comunicación</li> <li>-Resolución de conflictos</li> <li>-Liderazgo con visión de futuro</li> <li>-Catalizar los cambios</li> <li>-Establecer vínculos</li> <li>-Colaboración y trabajo en equipo</li> </ul>

Como podemos ver, en cuanto a las dimensiones vinculadas al reconocimiento de la persona como tal, la relativa a la “conciencia de uno mismo” incluye competencias que resultarán esenciales de cara a su estabilidad emocional, sobre la base de la valoración y de la confianza en ella misma<sup>17</sup>. Por su parte, la “conciencia

---

<sup>17</sup> Así, la *autoconciencia emocional* va a constituir la capacidad que permite a la persona reconocer sus emociones y sus efectos; cómo reacciona ante los estímulos y en diferentes ambientes, y cómo afectan sus emociones al rendimiento que

social” abarca una serie de competencias que tienen una indudable importancia en relación a la consolidación de las relaciones intersubjetivas y todos los efectos beneficiosos que de ellas se derivan<sup>18</sup>. En cuanto a las

---

muestra. La persona que posee esta competencia es consciente de sus sentimientos, sabe por qué suceden y comprende las consecuencias de sus emociones. Por su parte, a través de la *valoración adecuada de uno mismo*, el sujeto es consciente de sus fortalezas y debilidades. Se asienta en el deseo de recibir información y en la motivación para un continuo aprendizaje y autodesarrollo. La persona que posee esta competencia es capaz de reírse de sí misma, toma conciencia de sus puntos fuertes y de sus debilidades y está abierta a recibir información. Finalmente, la *confianza en uno mismo* implica la creencia en la posibilidad de realizar una tarea y reconocer que se está capacitado para un trabajo. Se refiere también a la transmisión de ideas de forma segura y a la generación de un impacto positivo en los demás. La persona que posee esta competencia se presenta segura de sí, sin dudas, se hace oír y destaca dentro de un grupo, al considerarse entre los más capaces para el desempeño del trabajo.

18 Así, por un lado, la *empatía* va a implicar la habilidad de oír y comprender adecuadamente los sentimientos y preocupaciones de los demás que no se han expresado o lo han hecho parcialmente. La persona que posee esta competencia es capaz de percibir los estados de ánimo de la gente y su lenguaje corporal (captando señales emocionales) y los escucha atentamente. Se relaciona de forma correcta y sabe escuchar a todos. Por su parte, la *orientación hacia el servicio* supone el deseo de ayudar a los demás para satisfacer sus necesidades. Implica centrarse en el esfuerzo que se hace por los demás. No supone simplemente reaccionar ante una demanda sino el ser proactivo y conocer las necesidades de los demás antes de que se articulen. La persona que posee esta competencia siempre está disponible y es capaz de satisfacer a las personas con las que trata, adecuando sus actuaciones a las necesidades que presenten. Finalmente, la *conciencia organizativa* implica la capacidad de comprender el “poder” de las relaciones en tu propio grupo u organización, identificando a aquellos que toman decisiones y quién puede influenciarles. La persona que posee esta competencia lee adecuadamente las relaciones de poder existentes en los grupos y organizaciones y comprende sus valores y cultura.



dimensiones relativas a la regulación, la vinculada a la capacidad de “autogestión” de la persona incluye competencias que le permitirán adaptarse a distintas circunstancias sociales y personales que le toque vivir, sin que ello merme su equilibrio emocional<sup>19</sup>. Por su parte,

---

19 Así, el *autocontrol emocional* supone la capacidad de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. Supone contener las acciones negativas cuando se es provocado, se trabaja bajo presión o cuando uno se enfrenta a posturas hostiles de los demás. La persona que posee esta competencia afronta con calma las situaciones de estrés, controla sus impulsos y es optimista en momentos críticos. Por su parte, la *fiabilidad* se refiere a la toma de medidas consecuentes con lo que se dice y valora: ser íntegro, comunicar abiertamente las intenciones, ser responsable de las actuaciones propias... La persona que ostenta esta competencia es consecuente con sus acciones, adopta posturas firmes con sus principios y no deja de señalar las conductas poco éticas de los demás. La *minuciosidad* implica la toma de responsabilidad en la actuación personal. Esto refleja un aspecto importante, respecto a la fiabilidad de la conducta y a la capacidad para desarrollar un trabajo de calidad. La persona que posee esta competencia cumple con sus compromisos, es cuidadoso en su trabajo, se esmera, presta atención a los detalles y trabaja de forma organizada. Por su parte, la *adaptabilidad* implica la capacidad de ser flexible y trabajar eficazmente en entornos cambiantes. Supone estar dispuesto a modificar las ideas propias y percepciones en base a nueva información y a satisfacer exigencias novedosas, adaptando la forma de actuar. La persona que la posee maneja fácilmente múltiples demandas y es capaz de modificar su forma de actuar para encajar los cambios bruscos de prioridades. La *motivación para el logro* refleja la preocupación por trabajar hacia un modelo de excelencia. Podría ser una necesidad de mejorar personalmente las actuaciones frente a anteriores trabajos, o superar el objetivo más elevado que hasta entonces se hubiera logrado. La persona que la posee es capaz de prever los obstáculos que dificultan el logro de los objetivos y toma riesgos calculados estableciendo metas mensurables. Finalmente, la *iniciativa* supone la capacidad de identificar un obstáculo u oportunidad y adoptar medidas. La persona que la posee se esfuerza por mejorar, experimenta nuevos retos y se hace responsable de sus ideas y acciones.

la “gestión de las relaciones” va a integrar un amplio elenco de competencias que le habilitarán para participar activamente en los distintos ámbitos de la vida social, ejerciendo una influencia sobre aquéllos que le rodeen<sup>20</sup>.

---

Suele actuar antes que esperar, busca información a través de procedimientos poco comunes y no duda en saltarse las rutinas habituales en su trabajo.

20 Así, la competencia *desarrollar a los demás* consiste en la habilidad de promover el crecimiento de los que le rodean. Prima el desarrollo sobre la enseñanza. La persona que posee esta competencia proporciona una retroalimentación útil para mejorar el rendimiento de los demás. Además, tutela al resto, alimenta sus habilidades y reconoce las fortalezas específicas de quienes le rodean. La *influencia* supone la capacidad de persuadir a los demás para que sigan su proyecto. Implica llamar la atención de las personas y comunicarles aquello que desean escuchar. La persona que posee esta competencia utiliza estrategias para recabar el consenso y apoyo del resto, les convence para que luchen por sus intereses y se anticipa a la respuesta de la gente ante una discusión, adaptando su actuación en consecuencia. Por su parte, la *comunicación* es la capacidad de enviar mensajes claros y convincentes a un público de forma abierta y eficaz. El que posee esta competencia utiliza un estilo atractivo en sus presentaciones; está habituado al uso del lenguaje corporal para expresar sentimientos que refuercen sus mensajes; y, recurre a ejemplos o ayudas visuales que le permiten clarificarlos. La *resolución de conflictos* supone la capacidad de manejar gente problemática o situaciones tensas con diplomacia y discreción. Implica enfrentarse cara a cara con el conflicto, en lugar de evitarlo, centrándose en los temas y no en la gente, y trabajando para reducir los malos sentimientos. El que posee esta competencia ayuda a resolver los conflictos y discute abiertamente. Además es capaz de comunicar las posiciones de los que están enfrentados a todos los implicados. En cuanto al *liderazgo con visión de futuro* supone asumir el rol de líder de un equipo, trabajando por la cohesión del grupo al objeto de que sea efectivo y capaz de generar un fuerte sentido de pertenencia. La persona que posee esta competencia lleva a cabo actividades atractivas e interesantes, inspira y guía a los demás en el desempeño de sus tareas y es capaz de motivarles para que hagan despertar sus emociones. *Catalizar los cambios*

Los beneficios que genera el tratamiento de las competencias emocionales en el aula son muy numerosos: mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales; aumento de la motivación del alumno; fortalecimiento de la confianza; impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación; adquisición de estrategias y técnicas para la gestión del conflicto; desarrollo de la responsabilidad social del alumno, etc [Saarni, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002: 1-6; Bisquerra, 2002: 45-73].

---

implica la capacidad de alertar, dar energía y dirigir grupos para afrontar cambios específicos. Supone reconocer la necesidad de cambio, de adoptar iniciativas y tomar el mando del grupo. La persona que posee esta competencia es capaz de eliminar barreras, dirigir las iniciativas de cambio personalmente e identificarlas. Por su parte, *establecer vínculos* supone trabajar para construir o mantener relaciones o sistemas de contacto con todo tipo de personas, de forma amistosa, afectuosa y recíproca. El que posee esta competencia traba amistad con personas de su entorno laboral, tiene una amplia red formal e informal de amigos y alimenta las buenas relaciones en el trabajo. Finalmente, la competencia de *colaboración y trabajo en equipo* supone trabajar de forma cooperativa con los demás formando un equipo, en lugar de trabajar separadamente de forma competitiva. La persona que posee esta competencia mantiene relaciones de trabajo cooperativas construyendo una identidad de equipo; es capaz de promover una atmósfera amistosa y cooperativa; y, disfruta de la responsabilidad compartida y de las recompensas por el cumplimiento de objetivos.

#### **4. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES, PERSONALES Y SOCIALES Y SU DESARROLLO EN LOS MÓDULOS DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL**

Evidentemente, el desarrollo de la competencia emocional, al igual que el resto de las competencias básicas, tiene un carácter dinámico y transferible, de forma que es susceptible de profundización y especificación en niveles educativos superiores y, en particular, en el ámbito de la Formación Profesional. Ello es así porque, por su propia naturaleza, la competencia emocional goza de un *carácter instrumental*<sup>21</sup> respecto a otras más específicas, entre las que destacan las competencias profesionales, que podemos definir como la aplicación de los conocimientos, capacidades y actitudes que permite realizar las actividades y roles de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo, y solucionar los problemas derivados del cambio de las situaciones

---

21 Las competencias funcionan en “racimos” o “redes”, de modo que la adquisición de algunas de ellas requiere la existencia previa de otras. Como sucede en cualquier aprendizaje, existen unas competencias previas que hacen posible o efectiva la actividad que nos llevará a adquirir posteriores competencias.

22 La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional define el término *competencia profesional* como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.4. b)).

de trabajo<sup>22</sup>. No debemos olvidar que los conocimientos se activan cuando se utilizan para resolver problemas y buscar soluciones en contextos reales y relevantes [Monereo y Pozo, julio-agosto 2007: 91-93], que en último término constituyen sus “escenarios” de realización<sup>23</sup>. De esta forma, la competencia emocional, como competencia básica preside el aprendizaje permanente del alumno que adquiere en y por la resolución de las tareas que se le planteen en su quehacer diario y que indudablemente va a exigir la integración de todos los saberes que posee<sup>24</sup>.

El tratamiento curricular de la competencia emocional en Formación Profesional se va a articular a través de

---

23 “No basta con cambiar a las personas para transformar la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar las personas y sus contextos (las personas en sus contextos) educativos y sociales” [Imbernon, 1999b].

24 Esta idea conecta con la dimensión metacognitiva y el carácter constructivo del concepto de competencia. Como dice R. Barnett, toda competencia exige la concurrencia de cuatro condiciones: una situación de cierta complejidad; un desempeño en ella que tome en cuenta la situación y que sea intencional; la evaluación de la situación constatando que se han superado las demandas establecidas; y, la sensación de que esa realización es loable en sí, es decir, que está bien hecha [Barnett, 1996]. A través del conocimiento de sí mismos y de sus limitaciones, los sujetos adquieren la capacidad de sobrepasar las competencias que poseen desarrollando nuevas capacidades para hallar soluciones, mediante la colaboración con los demás sujetos en procesos sinérgicos basados en la colaboración y en la complementación mutua de habilidades. Esta capacidad de trabajo en grupo es precisamente una de las cualidades más apreciadas en la actualidad de cara a la inserción laboral y profesional [Ajello, 1999:92].

su contextualización en el marco de las competencias profesionales, personales y sociales<sup>25</sup> propias de cada uno de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional. Estas competencias “describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder de manera eficiente a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social” (art. 7 apdo. b) del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que

---

25 Siguiendo a S. Aubrun y R. Orifiamma podemos afirmar que nos encontramos ante las denominadas “competencias de tercer nivel”, que implican un “dominio” superior de la actividad por parte de un profesional y que constituyen en consecuencia un referente básico de la formación que se ofrezca para su adquisición. Estos autores clasifican las competencias de tercer nivel en cuatro grupos: las *referidas a comportamientos profesionales y sociales* (actuaciones ordinarias que los sujetos deben realizar en la empresa en la que trabajen tanto en lo que se refiere a las de carácter técnico o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc); competencias *referidas a actitudes* (tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc); competencias *referidas a capacidades creativas* (cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc); y, finalmente, competencias de *actitudes existenciales y éticas* (si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se tiene un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético). Como vemos, esta clasificación abarca los aspectos básicos de las competencias profesionales, personales y sociales [Aubrun y Orifiamma, 1990: 21-23].

se establece la ordenación general de la Formación profesional del sistema educativo). En su definición se ha tenido presente, no sólo las características propias del perfil profesional correspondiente, sino, de igual modo, las áreas prioritarias<sup>26</sup> que marca la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como las competencias clave del referente europeo<sup>27</sup>.

El desarrollo de estas competencias se ha llevado a cabo a través de los módulos profesionales que estructuran los ciclos formativos de grado medio y superior<sup>28</sup>. Estos módulos constituyen unidades formativas coherentes, cuyos contenidos se agrupan, no en función de su afinidad interna (como sucede en las materias tradi-

---

26 Tal y como establece la Disposición Adicional Tercera de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, “son áreas prioritarias que se incorporarán a las ofertas formativas financiadas con cargo a recursos públicos las relativas a tecnologías de la información y la comunicación, idiomas de los países de la Unión Europea, trabajo en equipo, prevención de riesgos laborales así como aquéllas que se contemplan dentro de las directrices marcadas por la Unión Europea”.

27 Desarrolladas por la Recomendación del 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Pueden consultarse en la dirección <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (15 de octubre de 2013).

28 A nivel pedagógico, dicho desarrollo parte de los objetivos generales de cada Ciclo Formativo que aparecen recogidos en el propio Real Decreto por el que se regula el Título y sus enseñanzas mínimas.

cionales), sino atendiendo a la competencia que deben procurar<sup>29</sup>.

---

29 Los módulos profesionales vienen a constituir la formación asociada al perfil profesional característico del título. Dicho perfil se estructura en varias “unidades de competencia”, de forma que cada módulo aparece asociado a una de ellas. Podemos definir *unidad de competencia* como conjunto o agregado de estándares de competencia que tienen reconocimiento y significado en el empleo, y, en consecuencia, pueden certificarse, bien a través de los procesos de formación, o bien por medio de un proceso de acreditación de la competencia adquirida en el trabajo y/o aprendizajes no formales. Un *estándar de competencia* equivale a lo que podríamos denominar como “resultado esperado” en el trabajo, esto es, lo que cabe exigir a un trabajador en términos ideales en las distintas situaciones de trabajo de un campo ocupacional concreto. Todo estándar está integrado por tres elementos, que han de considerarse necesariamente de forma conjunta: *realización profesional* (comportamiento y resultado que la persona debe ser capaz de realizar y demostrar en una situación de trabajo de un campo ocupacional concreto); *criterio de realización o ejecución* (nivel requerido de los elementos de competencia, o logros críticos, para que se satisfagan de forma óptima); y, *especificación de campo ocupacional* (contextualización de los distintos elementos de competencia y que tradicionalmente se ha denominado “dominio profesional”). Las unidades de competencia se agrupan a su vez en las denominadas *cualificaciones profesionales*, que son definidas por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional como el “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (art. 7.4 apdo. a)). Esta norma atribuye al Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (art. 5.3). Para octubre de 2013, se han aprobado en Consejo de Ministros y publicado en el Boletín Oficial de Estado un total de 664 cualificaciones profesionales, cuya consulta puede realizarse a través de la Base de Datos de Cualificaciones del INCUAL en esta dirección: <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqAction.do> (15 de octubre de 2013). Los títulos de Técnico y Técnico Superior incluyen el desarrollo de varias cualificaciones profesionales completas e incompletas. Para un análisis sintético de estos aspectos [Riquelme Jiménez, 2009: 780-781].



En el currículo de los ciclos formativos de Formación Profesional, tanto de grado medio como superior, aparecen algunos módulos, de carácter transversal, que desarrollan contenidos formativos comunes a la práctica totalidad de los perfiles profesionales, con la especificidad de que han de contextualizarse en función de las características singulares de cada uno de ellos<sup>30</sup>. Nos referimos a los dos módulos profesionales propios de la especialidad de Formación y Orientación Laboral<sup>31</sup>, a saber: *Formación y Orientación Laboral*<sup>32</sup> y *Empresa e Iniciativa Emprendedora*<sup>33</sup>. Ambos presentan una impor-

---

30 Esto se debe a que desarrollan competencias de carácter básico, que en los títulos de Formación Profesional quedan encuadradas, de forma genérica, bajo la denominación de competencias profesionales, personales y sociales. La constitución de un módulo transversal exige la concurrencia de dos requisitos: por un lado, que su duración supere las 50 horas/anuales, y/o que la coherencia didáctica de su impartición aconseje su organización curricular de este modo; y, por otro, que sus contenidos sean comunes a la mayoría de las unidades de competencia que integren el perfil profesional.

31 Para un análisis de las competencias técnicas, metodológicas, de carácter social y personal del profesorado de Formación Profesional, en general, y de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, en particular, puede consultarse [Riquelme Jiménez, 2013: 501-517].

32 Este módulo analiza fundamentalmente la inserción laboral del alumno como trabajador por cuenta ajena. Así, profundiza en el conocimiento del marco normativo que condiciona la relación laboral, los principales aspectos relativos a la prevención de riesgos laborales en la empresa, la búsqueda activa de empleo, y la gestión del conflicto y el trabajo en equipo.

33 Este módulo se centra en el estudio de la inserción laboral del alumno, principalmente, como trabajador por cuenta propia, incidiendo en particular en el

tancia capital en el currículo de los distintos ciclos formativos de Formación Profesional porque contribuyen al logro de los objetivos generales de ésta<sup>34</sup>, así como a la profundización y contextualización de las competencias básicas que el alumno ha desarrollado en niveles

---

análisis de la figura del emprendedor. No obstante, también trata la asunción de responsabilidades y funciones en la empresa por parte del trabajador. Sus contenidos abordan las funciones básicas de la empresa (con especial incidencia en la administrativa), los trámites de su creación y puesta en marcha, así como la elaboración del plan de empresa y un análisis específico de la iniciativa emprendedora.

34 El art. 40 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que la formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan: a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados. b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales. c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas. d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo. e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social. f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales. A la consecución de los objetivos b), c), d) y e) contribuye singularmente el currículo del módulo de *Formación y Orientación Laboral*, toda vez que sus resultados de aprendizaje están directamente ligados a ellos. Lo mismo podemos decir del módulo profesional de *Empresa e Iniciativa Emprendedora*, cuyo desarrollo curricular está íntimamente conectado con el objetivo f). Ambos módulos contribuyen junto con el resto que integran el currículo de cada ciclo formativo al logro de la competencia general característica del título.

educativos anteriores y, en particular, de la competencia emocional.

A continuación vamos a desarrollar el tratamiento de esta competencia básica, en el marco de las competencias profesionales, personales y sociales de un ciclo formativo de Formación Profesional, a través de los módulos profesionales de *Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora*. A tal efecto, hemos escogido el título de Técnico Superior de Automoción, regulado por el Real Decreto 1796/2008, de 3 de noviembre que establece el título y sus enseñanzas mínimas<sup>35</sup>.

Para facilitar su comprensión integrada vamos a relacionar, en primer lugar, las competencias profesiona-

---

35 Esta norma establece una duración de 50 horas para el módulo de *Formación y Orientación Laboral* y de 30 para el de *Empresa e Iniciativa Emprendedora*. Hay que tener en cuenta que este Real Decreto recoge los contenidos correspondientes a las enseñanzas mínimas para todo el territorio del Estado, que de conformidad al art. 6.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, requerirán “el 55 % de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 % para aquéllas que no la tengan”. En consecuencia, para conocer la duración real de cada uno de los módulos ha de acudir a la normativa de desarrollo curricular que se haya elaborado en cada Comunidad Autónoma. Por lo que se refiere a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, el currículo correspondiente a este ciclo formativo fue desarrollado por el Decreto 105/2009, de 4 de agosto. En él, la asignación horaria establecida para los módulos de *Formación y Orientación Laboral* y *Empresa e Iniciativa Emprendedora*, es, respectivamente, de 82 y 66 horas, a razón de tres periodos lectivos semanales en ambos casos. Hay que señalar que en la práctica totalidad de los títulos dicha atribución horaria experimenta escasas variaciones.

les, personales y sociales de un Técnico Superior en Automoción (recogidas en el art. 5 del Real Decreto mencionado<sup>36</sup>) específicamente vinculadas a los distintos aspectos de la competencia emocional y que son objeto de tratamiento curricular en los dos módulos formativos que analizamos (**Cuadro 1**). Tras ello, estableceremos la conexión existente entre dichas competencias profesionales, personales y sociales, y los resultados de aprendizaje (objetivos) y contenidos básicos del módulo de *Formación y Orientación Laboral* (**Cuadro 2**) y *Empresa e Iniciativa Emprendedora*

---

36 Se vinculan también a los objetivos generales del Ciclo (art. 9 de dicho Real Decreto). De todos los que se enumeran destacaríamos en particular los siguientes: l) Interpretar las normas de seguridad laboral y medioambiental según la normativa vigente y documentación establecida para supervisar el cumplimiento de éstas; m) Analizar la estructura jerárquica de la empresa, identificando los roles y responsabilidades de cada uno de los componentes del grupo de trabajo para organizar y coordinar el trabajo en equipo; n) Valorar las actividades de trabajo en un proceso productivo, identificando su aportación al proceso global para participar activamente en los grupos de trabajo y conseguir los objetivos de la producción; ñ) Identificar y valorar las oportunidades de aprendizaje y su relación con el mundo laboral, analizando las ofertas y demandas del mercado para mantener un espíritu de actualización e innovación; o) Reconocer las oportunidades de negocio, identificando y analizando demandas del mercado para crear y gestionar una pequeña empresa; y, p) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, analizando el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático. Cabe apreciar que los objetivos generales l), m), n), ñ) y p), aparecen específicamente relacionados con los resultados de aprendizaje del módulo de *Formación y Orientación Laboral*; por su parte, el objetivo o) así como el p) se vinculan claramente a los resultados de aprendizaje del módulo de *Empresa e Iniciativa Emprendedora*.

**(Cuadro 3)**, de forma que pueda apreciarse en qué elementos curriculares incide el tratamiento de la competencia emocional.

<p><b>Aspectos de la competencia emocional</b></p>	<p><b>Competencias profesionales, personales y sociales</b></p>
<p><b>Conciencia emocional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de las emociones propias, expresándolas con un vocabulario adecuado.</li> <li>- Comprensión de las emociones de los demás en el proceso de búsqueda de empleo.</li> </ul> <p><b>Regulación emocional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar la impulsividad, tolerancia a la frustración y perseverar en el logro de los objetivos profesionales.</li> <li>- Habilidades para afrontar las dificultades de inserción en el mercado laboral y competencia para autogenerar emociones positivas.</li> </ul> <p><b>Autonomía emocional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar la autoestima y la automotivación de cara a la búsqueda de empleo.</li> <li>- Mostrar una actitud positiva de cara a la inserción en el mercado de trabajo.</li> <li>- Actuar con responsabilidad en la toma de decisiones y mostrar autoeficacia emocional.</li> <li>- Resiliencia ante las dificultades que puedan encontrarse en el mundo del trabajo.</li> </ul> <p><b>Competencia social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar las habilidades sociales básicas (comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales...).</li> <li>- Actitud de respeto hacia los demás.</li> <li>- Practicar la comunicación receptiva y expresiva.</li> <li>- Compartir emociones y favorecer un comportamiento pro-social y de cooperación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Administrar y gestionar un taller de mantenimiento de vehículos, conociendo y cumpliendo las obligaciones legales.</li> <li>k. Efectuar consultas, dirigiéndose a la persona adecuada y saber respetar la autonomía de los subordinados, informando cuando sea conveniente.</li> <li>l. Mantener el espíritu de innovación y actualización en el ámbito de su trabajo para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos de su entorno profesional.</li> <li>m. Liderar situaciones colectivas que se puedan producir, mediando en conflictos personales y laborales, contribuyendo al establecimiento de un ambiente de trabajo agradable, actuando en todo momento de forma sincera, respetuosa y tolerante.</li> <li>n. Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales, originados por cambios tecnológicos y organizativos.</li> <li>ñ. Resolver problemas y tomar decisiones individuales, siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.</li> <li>p. Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.</li> <li>q. Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Mostrar un alto grado de asertividad en la prevención y resolución de conflictos.</li><li>- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.</li></ul> <p><b>Competencias para la vida y el bienestar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fijar objetivos positivos y realistas y gozar de un bienestar subjetivo.</li><li>- Tomar decisiones en situaciones profesionales.</li><li>- Buscar ayuda y recursos para afrontar las distintas situaciones profesionales.</li><li>- Mostrar la actitud de ciudadano activo, cívico y responsable, desde un posicionamiento crítico y comprometido.</li><li>- Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.</li></ul>	
--	--

### **Cuadro 1: Vinculación entre la competencia emocional y las competencias profesionales, personales y sociales del Técnico Superior en Automoción**

<b>Competencias profesionales, personales y sociales</b>	<b>Resultados de aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>
<p>I. Mantener el espíritu de innovación y actualización en el ámbito de su trabajo para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos de su entorno profesional.</p> <p>n. Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales, originados por cambios tecnológicos y organizativos.</p> <p>p. Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.</p> <p>q. Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable.</p>	<p>1. Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>Búsqueda activa de empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la importancia de la formación permanente para la trayectoria laboral y profesional del técnico superior en automoción.</li> <li>• Análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional.</li> <li>• Identificación de itinerarios formativos relacionados con el técnico superior en automoción.</li> <li>• Definición y análisis del sector profesional del título de técnico superior en automoción.</li> <li>• Proceso de búsqueda de empleo en empresas del sector.</li> <li>• Oportunidades de aprendizaje y empleo en Europa.</li> <li>• Técnicas e instrumentos de búsqueda de empleo.</li> <li>• El proceso de toma de decisiones.</li> </ul>
<p>k. Efectuar consultas, dirigiéndose a la persona adecuada y saber respetar la autonomía de los subordinados, informando cuando sea conveniente.</p>	<p>2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.</p>	<p>Gestión del conflicto y equipos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de las ventajas e inconvenientes del trabajo de equipo para la eficacia de la organización.</li> <li>• Equipos en la industria de mantenimiento de vehículos según las funciones que desempeñan.</li> </ul>



<p>m. Liderar situaciones colectivas que se puedan producir, mediando en conflictos personales y laborales, contribuyendo al establecimiento de un ambiente de trabajo agradable, actuando en todo momento de forma sincera, respetuosa y tolerante.</p> <p>ñ. Resolver problemas y tomar decisiones individuales, siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación en el equipo de trabajo.</li> <li>• Conflicto: características, fuentes y etapas.</li> <li>• Métodos para la resolución o supresión del conflicto.</li> </ul>
---	---

**Cuadro 2: Módulo de Formación y Orientación Laboral. Vinculación entre elementos curriculares ligados a la competencia emocional.**

<b>Competencias profesionales, personales y sociales</b>	<b>Resultados de aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>
<p>l. Mantener el espíritu de innovación y actualización en el ámbito de su trabajo para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos de su entorno profesional.</p> <p>n. Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales, originados por cambios tecnológicos y organizativos.</p> <p>p. Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.</p> <p>q. Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable.</p>	<p>1. Reconoce las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora, analizando los requerimientos derivados de los puestos de trabajo y de las actividades empresariales.</p> <p>2. Define la oportunidad de creación de una pequeña empresa, valorando el impacto sobre el entorno de actuación e incorporando valores éticos.</p>	<p>Iniciativa emprendedora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovación y desarrollo económico. Principales características de la innovación en la actividad de mantenimiento de vehículos.</li> <li>• La cultura emprendedora como necesidad social.</li> <li>• Factores claves de los emprendedores: iniciativa, creatividad y formación.</li> <li>• La actuación de los emprendedores como empleados de una pyme de mantenimiento de vehículos.</li> <li>• La actuación de los emprendedores como empresarios en el sector del mantenimiento de vehículos.</li> <li>• El empresario. Requisitos para el ejercicio de la actividad empresarial.</li> <li>• Plan de empresa: la idea de negocio en el ámbito de mantenimiento de vehículos.</li> </ul> <p>Funciones básicas de la empresa, análisis del entorno y relaciones de la empresa con la sociedad.</p>
<p>i. Administrar y gestionar un taller de mantenimiento de vehículos, conociendo y cumpliendo las obligaciones legales.</p>	<p>3. Realiza las actividades para la constitución y puesta en marcha de una empresa,</p>	<p>Creación y puesta en marcha de una empresa (fiscalidad, elección de forma jurídica, trámites administrativos de constitución, estudio de viabilidad económica y financiera y elaboración del</p>

<p>ñ. Resolver problemas y tomar decisiones individuales, siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.</p>	<p>seleccionando la forma jurídica e identificando las obligaciones legales asociadas.</p> <p>4. Realiza actividades de gestión administrativa y financiera básica de una pyme, identificando las principales obligaciones contables y fiscales y cumplimentando la documentación.</p>	<p>plan de empresa).</p> <p>Gestión administrativa de una empresa de mantenimiento de vehículos.</p>
--	--	--

**Cuadro 3: Módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora. Vinculación entre elementos curriculares ligados a la competencia emocional.**

## 5. CONCLUSIONES

El análisis que hemos llevado a cabo pone de manifiesto el carácter esencialmente dinámico y transferible que las competencias básicas, en general, y la competencia emocional, en particular, presentan a lo largo del proceso de aprendizaje permanente de la persona. En este sentido, su desarrollo, lejos de concluir en los niveles de educación obligatoria, es objeto de contextualización y profundización en otros ámbitos formativos, y, con carácter singular, en la Formación Profesional. Consciente de ello, el legislador, al regular el currículo de los distintos ciclos formativos, ha incluido las competencias profesionales, personales y sociales, que engarzan directamente con las competencias básicas, contribuyendo a “escenificar” su nivel de adquisición en un entorno real de trabajo. Entre ellas, la competencia emocional, vinculada claramente al ámbito socio-personal de interacción del sujeto, va a presentar una importancia capital. Los distintos módulos profesionales de los Ciclos Formativos contribuirán a su desarrollo; pero sin duda alguna, aquéllos que presentan un carácter transversal (como es el caso de *Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora*) serán los que permitan su tratamiento sistemático.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, E., y otros [2003]: *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*, Barcelona, Graó.
- ADAMS, K. [1996]: “Competency’s American origins and the conflicting approaches in use today”, *Competency*, nº 3 (2), pp. 44-48.
- AJELLO, A.M. [1999]: “Le competenze nella scuola dell’autonomia: la prospettiva psicologica”, en *Annali della Pubblica Istruzione (API)*, nº 5-6, pp. 115-119.
- ALBERICI, A., y SERRERI, P. [2005]: *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona, Laertes.
- ÁLVAREZ, M. (coord.) y, otros [2001]: *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, Ciss-Praxis.
- ARNÁIZ, P. [2005]: *Atención a la Diversidad. Programación curricular*, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- AUBRUN, S., y ORIFIAMMA, R. [1990]: *Les competences de 3em. Dimension*, París, Conservatorio de Arts e Metiers.
- BARNETT, R. [1996]: *The limits of competence. Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham, Open Univ. Press & SRHE.
- BAR-ON, R., y PARKER, J.D.A. (Comps.) [2000]: *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home*,

*School, and in the Workplace*, San Francisco, Ca, Jossey-Bass.

BISQUERRA ALZINA, R. [2000]: *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.

BISQUERRA ALZINA, R. [2002]: “La educación emocional: estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales”, *Letras de Deusto*, vol. 32, nº 95, pp. 45-73.

BISQUERRA ALZINA, R. [2003]: “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, nº 21, 1, pp. 7-43.

BISQUERRA ALZINA, R., y PÉREZ ESCODA, N. [2007]: “Las competencias emocionales”, *Educación XXI*, nº 10, UNED, Facultad de Educación.

BOYATZIS, R.E.; GOLEMAN, D., y RHEE, K. (2000): “Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)”, en BAR-ON, R., y PARKER, J.D.A. (Comps.) [2000]: *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 343-362.

COLL, C. [mayo 2007]: “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, Año 15, nº 161, pp. 34-39.

CORSINI, R.J., y MARSELLA, A.J. [1983]: *Personality theories. Research and Assessment*, Itasca (Illinois), F.E. Peacock Publishers, Inc.

- DELORS, J., y otros [1996]: *La educación encierra un tesoro*, Unesco, Santillana.
- DONALDSON-FEILDER, E.J. y BOND, F.W. [2004]: “The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being”, *British Journal of Guidance and Counselling*, nº 32 (2), pp. 187-203.
- DRIER, H.N. (1990): “Educación Técnico-Profesional: programas de orientación”, en HUSEN, T., y POSTLETHWAITE, N. [1990]: *Enciclopedia Internacional de Educación*, Barcelona, Vicens Vives/MEC, T. IV, pp. 2074-2080.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y EXTREMERA PACHECO, N. [2002]: “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 1-6. Puede consultarse en [<http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>] (15 de octubre de 2013).
- GALLEGO D.J., y otros [1999]: *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*, Madrid, UNED, Col. Textos de Educación Permanente.
- GARAGORRI, X. [2007]: “El currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”, *Aula de Innovación Educativa*, Año 15, nº 161, pp. 47-55.
- GARDNER, H. [1983]: *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. Traducción castellana [1987]: *Estructura de la mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica.

- GIARDINI, A., y FRESE, M. [2006]: “Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource”, *Journal of Occupational Health Psychology*, nº 11 (1), pp. 63-75.
- GOLEMAN, D. [1995]: *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books. Traducción castellana [1995]: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. [1998]: *La Práctica de la Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R., y McKEE, A. [2002]: *El líder resonante crea más*, Barcelona, Plaza y Janés.
- GONZÁLEZ MAURA, V. [2006]: “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”, *XXI, Revista de Educación*, nº 8, Universidad de Huelva, pp. 175-187.
- GUERRERO, A., ACOSTA E., y TABORDA, A. [1999]: *Competencias clave para la Orientación Ocupacional*, Madrid, Ediciones GPS.
- GÜELL, M. y MUÑOZ, J. [2003]: *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*, Barcelona, Práxis.
- HOUSTON, W.R. (1990): “Formación del profesorado basada en competencias (*Competency-based Teacher Education, CBTE*)”, en HUSEN, T., y POSTLETHWAITE, N. (Eds.) [1990]: *Enciclopedia Internacional de Educación*, Barcelona, Vicens Vives/MEC, T. IV, pp. 2717-2727.



- HUGHES, J. [2005]: "Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character", *Work Employment and Society*, nº 19 (3), pp. 603-626.
- HUSEN, T., y POSTLETHWAITE, N. (Eds.) [1985]: *The International Enciclopedia of Education*, Pergamon, Oxford/New York. Traducción castellana [1990]: *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vicens Vives/ MEC, Madrid.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) [1999a]: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999b): "Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana», en IMBERNÓN, F. (Coord) [1999a]: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- Instituto Nacional de Empleo [1987]: *Terminología del análisis ocupacional*, Madrid, INEM, Documento Interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.
- JANNE, H. [1977]: *Report on intensive Project, nº 7 A*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- KIRCHNER, T., TORRES, M., y FORNS, M. [1998]: *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*, Barcelona, Paidós.
- MÁRTIN, D., y BOECK, K. [2000]: *Qué es la inteligencia emocional*, Madrid, Edaf, 7ª ed.

- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997): "What is Emotional Intelligence?", en SALOVEY, P. y SLUYTER, D.J. (Eds.) [1997]: *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, New York, Basic Books, pp. 3-31.
- MEDRANO CALLEJAS, G., MEDRANO CALLEJAS, R., y ARREAZA BEBERIDE, F., «La competencia emocional» en [<http://lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/80/Competenciaemocionalycurr%C3%ADculo.pdf>] (15 de octubre de 2013).
- MONEREO, C., y POZO, J.I. [julio-agosto, 2007]: "Para saber más", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, "Monográfico sobre competencias básicas", Barcelona, pp. 91-93.
- NAVÍO, A. [2005]: "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional", *Revista de Educación*, nº 337, pp. 213-234.
- NIETO, E., y CALLEJAS, A.I. (coords.) [2009]: *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*, Ciudad Real, UCLM. En especial Cap. 9. "Competencia emocional", pp. 831-970.
- OBIOLS SOLER, M. [2005]: *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*, Barcelona: UB.
- PAULA PÉREZ, I., y GARANTO, J. [2001]: *Comprender las habilidades sociales en la educación*, Buenos Aires: Fundec.
- PEREA QUESADA, R. [2002]: "Educación para la salud, reto de nuestro tiempo", *Educación XXI*, nº 4, pp. 15-40.

- PÉREZ ESCODA, N. [2001]: *Formación Ocupacional*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación, Proyecto docente e investigador.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. [2007]: “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”, *Cuadernos de Educación*, nº 1, Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- PÉREZ, J.C., PETRIDES, K.V., y FURNHAM, A. (2005): “Measuring Trait Emotional Intelligence”, en SCHULZE, R., y ROBERTS, R.D. (Eds.) [2005]: *International Handbook of Emotional Intelligence*, Cambridge, pp. 181-201.
- PONS, F., y otros (2010): “Emotional competences: Development and intervention”, en PONS, F., DE ROSNAY, M., y DOUDIN, P.A. (Eds.) (2010): *Emotions in research and practice*, Aalborg, Universitetsforlag, pp. 203-238.
- RIQUELME JIMÉNEZ, C.J. (2009): “El tratamiento de la competencia básica de Autonomía e Iniciativa Personal en el marco de la Formación Profesional”, en NIETO LÓPEZ, E., y CALLEJAS ALBIÑANA, A.I. (Coords.) [2009]: *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias*, Ciudad Real, UCLM, pp. 780-781.
- RIQUELME JIMÉNEZ, C.J. (2013): “Las competencias del profesor de Formación y Orientación Laboral en el marco de la Formación Profesional”, en NIETO LÓPEZ, E.; CALLEJAS ALBIÑANA, A.I., y JERÉZ GARCÍA, O. (Coords.) [2013]: *Las competencias básicas*.

- Competencias profesionales del docente*, Ciudad Real, UCLM, pp. 501-517
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. [2006]: *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*, Barcelona, Laertes.
- SAARNI, C. [1999]: *The development of emotional competence*, New York, Guilford.
- SALOVEY, P., y MAYER, J.D. [1990]: "Emotional Intelligence. Imagination" *Cognition and Personality*, nº 9, pp. 185-211.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. [2010]: "La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 25, pp. 79-96.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. [2010]: *Desarrollo curricular de las competencias básicas en educación secundaria*, Cartagena, Centro de Profesores y Recursos.
- SCHULZE, R., y RICHARD, D.R. (Eds.) (2005): *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Gotingen (Alemania), Hogrefe y Huber Publishers.
- TEJADA, J. [1999]: "Acerca de las Competencias Profesionales", *Herramientas*, nº 56, pp. 20-30.
- TOBÓN, S. y otros [2006]: *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio).

VALVERDE, O. (Coord.) [2001]: *El enfoque de la competencia laboral*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.



# EL DESPERTAR DE LAS EMOCIONES. UN TRABAJO CORPORAL

KIKI RUANO ARRIAGADA

*UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID.*

**RESUMEN:** En este artículo se muestra un trabajo corporal como apoyo al desarrollo de la competencia emocional del alumnado. La Expresión Corporal, como contenido de la Educación Física, le aporta, en este aspecto: la capacidad de reconocer las emociones en sí mismo y en los demás; la capacidad de atender a los rasgos corporales que caracterizan a cada una de ellas y descubrir la vivencia corporal que experimenta, dándole recursos para su manejo y regulación.

Para ello, el “Despertar de las emociones”, dentro del ámbito de la Expresión Corporal, pretende desarrollar tres aspectos: uno, la toma de conciencia corporal de la vivencia de la emoción; dos, la identificación de los rasgos corporales; y tres, el control y uso adecuado de las emociones (Ruano, 2012).

Este trabajo contribuye al desarrollo de la competencia emocional del alumnado favoreciendo algunos de los aspectos que Bisquerra (2013) considera importantes para ser competente emocionalmente: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía emocional, las habilidades socioemocionales y las competencias para la vida y el bienestar.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia emocional, expresión corporal, emoción

**ABSTRACT:** This article shows a body work to support the development of emotional competence of students. Corporal Expression,

as the content of Physical Education, brings in this: the ability to recognize emotions in yourself and in others, the ability to attend to the bodily features that characterize each one of them and discover the experiencing bodily experience, giving resources for management and regulation.

For this, the “Awakening of emotions”, within the ambit of corporal expression, aims to develop three aspects: first, the body awareness of the experience of emotion, two, identification of body features, and three, control and proper use of emotions (Ruano, 2012). This work contributes to the development of emotional competence of students favoring some aspects that Bisquerra (2013) considers important to be emotionally competent: emotional awareness, emotion regulation, emotional autonomy, social-emotional abilities and Competencies for living and wellness.

KEYWORDS: Emotional competence, Corporal Expression, Emotion, Emotional experience

## 1. INTRODUCCIÓN

Las emociones son sistemas complejos; cuando se ponen en funcionamiento el cuerpo reacciona desde múltiples ámbitos: el sistema respiratorio, la circulación, la expresión externa de las emociones, los pensamientos que surgen al sentirla... y todo esto influye en la manera de comportarnos.

Dentro de las múltiples **FUNCIONES** que tienen las emociones, la **adaptativa** es de gran relevancia, porque en ocasiones, las emociones se anteponen al intelecto y pasan a tener una función más de super-



vivencia; por ejemplo, ante un peligro, reaccionamos con miedo y nos alejamos; ante la pérdida de un ser querido vivimos la tristeza y bajamos el ritmo de vida para poder superarlo.... por ello, no existen emociones buenas ni malas, sino adaptativas o no adaptativas. Cuando las emociones se llevan al extremo o no se regulan, producen ansiedad, depresión, furia..., y se convierten en emociones desadaptativas y hacen daño.

Otra función de las emociones es **facilitar las relaciones interpersonales**, ya que las utilizamos para generar intercambios, hacer amistades...: “nos queremos, nos apreciamos, nos preocupamos por los otros...,” las emociones ayudan a regular la manera en la que los demás reaccionan ante nuestras conductas (si me enfado, evito que se acerquen, si muestro agrado favorezco la amistad...). Las habilidades socio-emocionales, según Bisquerra (2013), son un conjunto de competencias que favorecen las relaciones interpersonales, ya que las emociones están inmersas en estos procesos (escucha, empatía, respeto...); estos procesos están relacionados con la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2012).

Izard (1989) y Mayor, Moya y Puente (1998) especifican cuatro **funciones sociales** de las emociones:

- a) comunicar sentimientos y estados afectivos a los demás (por ejemplo, la comunicación de necesidades del bebé al cuidador);
- b) regular la manera en la que los demás reaccionan ante nuestras conductas (por ejemplo, impedimos que los demás se acerquen a mí si mostramos la emoción de ira o enfado);
- c) facilitar las interacciones sociales a través de manifestaciones positivas (alegría, agrado, aprobación etc.); y
- d) promover la conducta prosocial (bajo la influencia del afecto positivo las personas tienen significativamente más probabilidades de ser más sociales, cooperativas y de ayudar más a los demás).

Las emociones también son **determinantes motivacionales de la conducta**; la motivación, está íntimamente relacionada con la emoción (Bisquerra, 2013), por ejemplo: la alegría y el interés dan lugar al amor y estimulan la conducta sexual; el entusiasmo facilita la acción, y viceversa... (Izard, 1971; Mayor, Moya y Puente 1998), mientras que la ansiedad o el asco tienden a inhibirla.

Para entender el **CONCEPTO** de emoción, podemos decir que éstas son mensajeras de lo que ocurre

en nuestro interior, hay que escucharlas para entender qué es lo que está ocurriendo; cuando entendemos lo que está pasando, podemos reaccionar mejor a ellas y a la situación que las ha producido (Ruano, 2012). Las emociones son el canal de acceso a lo que sucede en nuestro interior, ayudan a entender lo que es realmente importante para nosotros, ayudan a tomar decisiones y a llevar a cabo acciones en función de aquello que consideramos importante. Realmente son una herramienta potente para el autoconocimiento; conocer las emociones hace que dejemos de vivirlas como algo amenazante y descontrolado para darles la bienvenida y aprovechar la información que nos aportan (Ruano, 2012).

Las competencias emocionales “son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2012, 87). La competencia emocional es un constructo amplio que ha sido estudiado por numerosos autores. En los trabajos que Bisquerra y Pérez (2007) y Bisquerra (2013) han revisado sobre las competencias emocionales, se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la conciencia, la regulación emocional, la autonomía emocional, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias

para la vida y el bienestar, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación. Muchos de estos aspectos tienen que ver con lo que Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1997) denominaron Inteligencia Emocional (IE); la diferencia está en que el concepto de competencia emocional está más desarrollado y se ha nutrido de ella, de las inteligencias múltiples, de la psicología, del *coaching*, etc., para su definición. Las competencias emocionales ayudan a conseguir estrategias para adquirir bienestar personal y social (Bisquerra, 2013).

## **2. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

De manera genérica y atendiendo a las principales emociones, daremos algunas estrategias para el desarrollo de las emociones en el ámbito educativo. Definiremos en qué consiste esa emoción y de qué forma se puede trabajar en el aula.

### **EL MIEDO**

El miedo es una “perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario” (RAE, 2013). Darwin (1984) lo define como aquello que deriva de todo

lo que es repentino y peligroso. El miedo suele ir precedido de asombro, es por ello que ambos conducen a la alerta inmediata de los sentidos de la vista y del oído.

Reeve (1995) y Fernández-Abascal (1997) exponen que el miedo nos prepara para huir del peligro, por lo tanto se activa cuando percibimos daño o riesgo físico o psicológico inminente; se encuentra muy ligado al estímulo que lo genera. El miedo confiere a las personas una sensación de tensión nerviosa que les permite protegerse o desarrollar lo que en términos de Arnold (1960) sería “una tendencia a la acción evitativa”. Por otro lado, el miedo facilita el aprendizaje de nuevas respuestas que apartan a la persona del peligro (Palou, 2004).

Autores como Chóliz (1995), Greenberg y Paivio, (1999) y DeCantazaro, (2001) expresan que el miedo es una emoción adaptativa y tiene una función orientada principalmente a la supervivencia, a provocar que uno escape del peligro. Facilita la realización de conductas de huida-evitación, protegiendo de esta manera al organismo de las consecuencias perjudiciales que podría acarrear. Es una respuesta transitoria que disminuye una vez que el peligro ha desaparecido. Nos previene de interactuar con elementos potencialmente peligrosos y viene muchas veces acompañada del enfado. “El mie-

do es una emoción natural que nos pone en alerta en situaciones amenazadoras, para proteger y garantizar el bienestar físico y psíquico del organismo, por eso un niño sin miedo da mucho miedo, ya que no ve el peligro” (Palou, 2004, 115). Esta misma autora considera que, debido a las presiones culturales, los aspectos somáticos del miedo a menudo se reprimen o se ven modificados; esto trae como consecuencia que se terminen convirtiendo en fobias o terrores desplazados. Por ello, el estrés que genera el miedo no siempre radica en el peligro real que corremos, sino en las interpretaciones que hacemos del mismo.

Por otro lado, los miedos están asociados a los cambios evolutivos del niño, por eso la mayoría van desapareciendo con la edad, la experiencia, la comprensión de la situación, la capacidad para afrontar situaciones conflictivas... Por todo ello Palou (2004) propone las siguientes **estrategias** para trabajar esta emoción:

- Respetar y aceptar su emoción.
- Poner nombre a las situaciones que produce miedo, es decir, acercarnos a través del conocimiento a las situaciones desconocidas que pueden provocar esta emoción y por tanto disminuir así la ansiedad o tensión que produce.

- Hacerle ver al alumnado que el miedo no es signo de debilidad, que se puede expresar y vivir con naturalidad, no negarlo.
- El miedo en ocasiones limita el crecimiento o el aprendizaje, conocer estrategias de superación, abre nuevos caminos.
- El miedo supone también conocer nuestras limitaciones, nuestras fantasías sobre ciertos aspectos de la vida.
- No existen las personas que no tienen miedo, muchas veces, el que se cree valiente, lo que hace es esconder su propio miedo para utilizarlo como estrategia de ventaja o poder frente a los demás.
- Ser prudente no significa ser cobarde, sino reducir el riesgo al máximo sin que llegue a ser un obstáculo para avanzar.
- En la sala o en el aula se puede trabajar esta emoción oscureciéndola y dando la oportunidad al alumnado de jugar a darse miedo.

## LA VERGÜENZA

Como indica Martín (1997), envidiamos a los niños porque son espontáneos, alegres, sinceros y, sin embargo, nuestro sentido del ridículo nos hace muchas ve-

ces perder la oportunidad de pasarlo bien. Nos cuesta quitarnos el peso de los prejuicios y rescatar al niño que llevamos dentro. Puede más el miedo a hacer el ridículo que las ganas que tenemos de hacer algo. Pensamos que mantener los cánones establecidos y controlar los sentimientos es ser una persona sensata. No nos atrevemos a sacar nuestro “niño” que se manifiesta en la vivencia intensa de las emociones, la curiosidad, la alegría, y la capacidad de disfrutar. ¿Cuántas veces hemos reprimido expresiones consideradas infantiles o cantar ciertas canciones por el qué dirán?

Ya desde los 1 ó 2 años, los niños/as quieren controlar su cuerpo, sus propias acciones. Si fracasan en sus esfuerzos, bien porque no tienen habilidades, bien porque tienen unos padres restrictivos y prohibitivos, empiezan a sentir vergüenza y dudar de su propia capacidad (Erikson, 1969). Ellis y Becker (1989) comentan que la vergüenza es un sentimiento turbador que aparece cuando la gente tiene la sensación de que está haciendo algo mal, incompetente, contraproducente, inmoral, etc. Para estos autores, este sentimiento o emoción viene muchas veces asociado a la sensación de culpabilidad, inquietud, inutilidad, tristeza, etc., por lo que podríamos deducir que es una emoción compleja, bastante común y de difícil com-



prensión que viene acompañada de otras emociones negativas como la ansiedad, la pena o la culpa (Decantazaro, 2001).

“La vergüenza se relaciona con sentirse expuesto y encontrarse carente de dignidad o valía. Implica sentirse mirado con desprecio o inferior a los ojos de otros” (Greenberg y Paivio, 1999, 303). Solemos responder con vergüenza ante experiencias de fracaso en público o al ser objeto de burla, desprecio y desagrado de otros. Con esta emoción aprendemos a esconder aquello que será juzgado como inaceptable, produce la retirada y el aislamiento. A veces hace que la persona reniegue de partes de sí misma y que eviten situaciones que podrían provocar burla (Greenberg y Paivio, 1999).

Las **estrategias** a utilizar para el trabajo de la vergüenza en el aula, proceden del ámbito de la Expresión Corporal: De Andrés (1993), Stokoe y Harf (1992) proponen que para iniciar a los niños en la Expresión Corporal es importante que estos tomen conciencia de su cuerpo (la escucha de sí mismo) para luego favorecer la escucha del otro. Además, a partir del conocimiento de su propio cuerpo aprende a percibirlo, quererlo y no sentirse ni inhibido ni avergonzado o molesto a causa de él (Stokoe y Harf, 1992). Esto se consigue:

- Conociéndose un poco más y conociendo a los demás.
- Rompiendo bloqueos e inhibiciones.
- Estando atento a la expresión ajena.
- Cooperando en una acción colectiva con miras a una realización en común.
- Adquiriendo confianza en uno mismo y en los demás.

El trabajo de esta emoción a través de la Expresión Corporal al principio irá encaminado a favorecer esa toma de conciencia corporal, insistiendo sobre todo en el desbloqueo físico y psicológico que en los inicios de propuestas de este tipo van a suponer una gran barrera para el alumnado. A partir del conocimiento del propio cuerpo se puede utilizar correctamente el espacio, el tiempo, los objetos y mejorar la relación con los demás. Se utilizarán propuestas motivadoras y creativas procurando que exista una relación de intercambio personal, de reconocimiento de valoración y respeto hacia sus creaciones.

Con este tipo de actividades se pretende que el alumnado desarrolle la capacidad de enfrentarse a situaciones que son nuevas para él y en las que se siente ridículo, siente miedo al fracaso o a la visión que los

demás puedan tener de él, así podrá expresarse libremente. “Mediante la desinhibición se trata de conseguir los estados personales de: espontaneidad, liberación de la respuesta, descubrimiento personal, aumento del dinamismo, desbloqueo, fomento de la imaginación, relajación psíquica y justificación de la respuesta” (Checa, Garófano y Caveda, 1997, 160).

Ellis y Becker (1989) apuntan que para conseguir que desaparezca esa sensación de vergüenza tenemos, por un lado, que pensar que todo lo que hacemos no tiene por qué estar perfectamente hecho, que todos/as tenemos derecho a hacer las cosas mal y que además no somos idiotas por actuar así, debemos aceptarnos tal y como somos, con nuestros fallos y limitaciones. Por otro lado, ellos proponen una serie de ejercicios para hacer desaparecer o aminorar esta sensación. En estos ejercicios debemos intentar hacer cosas que nos parezcan normalmente vergonzosas, estúpidas, embarazosas, locas, etc., y a base de repetir las en diferentes situaciones, pensando que lo hacemos para perder la vergüenza, nos acostumbraremos a ellas. “Cuando alumnos, alumnas son capaces de aceptar sus limitaciones y a su vez, saben implicarse en alguna de las tareas que precisan de cierto desbloqueo, de lo que comúnmente llamamos “romper el hielo”, es cuando empieza el ver-

dadero interés de las actividades de expresión en los diversos ámbitos educativos” (Castañer, 2000, 9).

En las actividades de Expresión Corporal, el **espacio** es un elemento que puede condicionar la comodidad del alumnado a la hora de expresarse. Un espacio muy reducido agobia y un espacio demasiado amplio produce inseguridad, ya que no sabe cómo utilizarlo, se puede sentir desprotegido, fácilmente observable, etc., (Hernández y Rodríguez, 1997). A nosotros como profesores un espacio demasiado amplio nos disgrega al grupo y resulta más difícil su control. Para controlarlo, podemos reducir el espacio al principio e ir aumentándolo a medida que se van desinhibiendo. “El espacio influye en el modo de comportamiento adoptado, por ello se necesita un sitio amplio, luminoso, a salvo de miradas indiscretas (que pudieran intimidar), estético, acogedor... El modo en el que percibamos el lugar afectará a nuestra forma de actuar y manifestarnos. Se necesita de un espacio para desarrollar con comodidad las diferentes dinámicas grupales y ejercicios” (Salzer, 1984, 76-77).

El trabajo con **objetos** en actividades para desinhibirnos también es importante, ya que ayuda al movimiento, lo provoca y centra la atención en ellos en vez de sentirnos observados (telas, picas, periódicos, etc.).

“Estos nos ayudan a hacer que nuestro cuerpo sea más vivo, más ligero, más flexible, más gracioso y mejor integrado” (Salzer, 1984, 48).

La música también ayuda a desinhibirse, ya que da la sensación de que pasamos desapercibidos entre el “ruido”; y si la elegimos correctamente puede servir de motivación para la acción. La música, además de proporcionar un clima óptimo para cada situación, desarrolla la capacidad perceptivo auditiva y provoca en el alumnado respuestas corporales más sensibles y creativas (Arteaga, Viciano y Conde, 1999). “Hay determinados textos musicales que inducen unos climas concretos. Así, las composiciones en las que predomina la música rítmica, son excelentes para crear un clima de desinhibición, donde la gente empiece a moverse y se deje ir. Porque el ritmo es generador de movimiento” (Motos, 1985, 39).

El trabajo corporal dirigido a la pérdida de vergüenza se debe realizar con dinámicas donde todos/as participen **simultáneamente**, que no se dé pie a sentirse observado y juzgado. Dentro de esta simultaneidad, se deben hacer trabajos por parejas y en grupos e irse cambiando de manera aleatoria, sin forzarles a que lo hagan (Hernández y Rodríguez, 1997). Se pasa del grupo grande a pequeños grupos, a parejas y, por último, a realizar trabajos **individuales** donde el alumnado ya

ha adquirido suficiente confianza en sí mismo y en los demás, se siente seguro, apoyado y respetado. “Es obvia la diferencia que puede haber en realizar una representación con un número considerable de participantes, donde quedará simulada o tapada la realización individual de cada uno de dichos participantes: a realizarla de forma aislada” (Arteaga, Garófano y Conde, 1997, 48).

#### EL AMOR-CARIÑO

A veces entendemos el amor como “el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea” (Fernández-Abascal, 1997, 194). Esta emoción, junto con la felicidad y el humor, son emociones positivas que implican sentimientos agradables, una valoración de la situación como positiva y una duración en el tiempo muy corta. Requejo (1995) considera como sinónimos de afecto, el cariño, la ternura, el amor y el querer.

El amor de una madre con su hijo se suele demostrar con el contacto de ésta con el pequeño, ya que se produce un intenso deseo de tocarle. El amor se expresa de esta manera con mayor claridad que de cualquier otra. Los sentimientos de ternura suelen ser la unión de afecto, alegría y, sobre todo, simpatía, siendo todos

ellos de naturaleza placentera, aunque puede existir simpatía por una persona con la que no tenemos ningún afecto (Darwin, 1984).

Cuando se ama es fundamental dar, no recibir (Palou, 2004). Esta misma autora considera que en el amor se deben dar los siguientes elementos: cuidado, responsabilidad, respeto y reconocimiento.

- Cuidado: porque cuando amamos, nos preocupamos de forma activa por la vida y por el crecimiento de aquello o de las personas que amamos.
- Responsabilidad: implica responder con habilidad para con los demás y con uno mismo.
- Respeto: por la forma de ser y de hacer del otro/a, aceptándole tal y como es y dejándole que crezca en su propia individualidad.
- Conocimiento: cuando amamos a alguien, ponemos empeño en conocer sus características, sus peculiaridades, sus gustos, aficiones...

Las estrategias educativas que Palou (2004) propone para esta emoción implican:

- Establecer vínculos afectivos entre el alumnado y entre el profesorado y sus estudiantes, para con-

seguir un crecimiento emocional armónico. Estos vínculos, deberían establecerse también en la familia.

- El amor es la base de las emociones; de ella se desprenden todas las demás y puede enriquecerlas o empobrecerlas en función de su textura, forma y color.
- Una persona que se siente amada puede querer-se a sí misma y además querer a los demás.
- El amor es una emoción compleja que no se debe idealizar, por eso su trabajo en la escuela es fundamental.
- Todas las personas buscan ser amadas y reconocidas. El amor es una emoción que mueve gran parte de nuestra vida, de nuestros comportamientos, deseos, necesidades...

Para desarrollar esta emoción en el alumnado, a través de la Expresión Corporal se proponen actividades de conocimiento de grupo y de confianza. Las actividades de conocimiento del grupo incluyen propuestas que tienen como objetivo común la intención de poner en contacto al individuo con los compañeros de trabajo y establecer relaciones que le permitan la participación desinhibida en el aula. Para ello se hacen propuestas



donde el alumnado aprende los nombres de los miembros del grupo, conoce sus gustos aficiones, da a conocer las partes de sí mismo que quiera que se conozcan, busca sentir su individualidad dentro del grupo y sentirse seguro; intercambia opiniones sobre cómo es, sobre cómo cree que son los demás... Todo ello en un ambiente distendido, con momentos de diversión donde se fomente la autoestima, el autoconocimiento y las actitudes positivas del alumnado ante el grupo, se favorezca la cohesión y la confianza a través de la comunicación y el trabajo cooperativo.

#### LA IRA O LA RABIA

Según Reeve (1995), es la emoción más caliente y pasional. Se activa principalmente por el control, es decir, sentir que alguien nos controla física o psicológicamente. Se produce ante estímulos aversivos y permite la realización de conductas de ataque o confrontación destinadas a reducir o eliminar el estímulo amenazante (Chóliz, 1995). Por ejemplo, si no te dejan salir de una habitación, lo que se produce es rabia, ira, enojo, mientras que el control psicológico se manifiesta mediante las reglas, las normas o nuestras propias limitaciones. Esta emoción también se activa cuando la conducta

que iniciamos hacia la consecución de una meta es interrumpida, aunque también la produce el ser herido, engañado o traicionado. Puede ser positiva cuando se utiliza como energizante para recuperar el control perdido sobre el ambiente, por ejemplo; o negativa cuando produce destrucción y daños innecesarios sobre ti mismo o sobre los demás.

Si una persona es capaz de controlar cognitivamente la emoción de ira, pudiéndola expresar asertivamente y pudiendo reinterpretar más favorablemente la situación inductora, los síntomas fisiológicos son menos acusados, se manifiestan más atenuados, e incluso en personas sumamente hábiles, hasta son capaces de no desencadenar más que algunas expresiones faciales propias del enfado.

Algunas **estrategias** para el trabajo de esta emoción son (Palou, 2004; Segura y Arcas, 2005):

- Poner el límite claro de hasta dónde puede llegar el enfado.
- Enseñarle a canalizarlo correctamente dándole estrategias para que se enfade de forma adecuada: romper papeles, pegarle a un cojín, chillar en entorno controlado, hacer un dibujo con trazo duro...

- Enseñarle a poner en palabras: cómo se siente, qué le hace enfadarse, cómo se está enfadando (dando patadas, rompiendo cosas, llorando...) y de qué otra manera podría enfadarse.
- Contar hasta 10: escuchar qué está pasando; respirar y controlarlo desde el cuerpo más que desde la mente.
- Tomar consciencia de cómo nos estamos enfadando antes de que vaya a más y se nos vaya de las manos: qué le está pasando a mi cuerpo, qué situación es la que me está enfadando, qué pensamientos me vienen a la cabeza.
- Apartarse de la persona o situación que nos produce ira: en ocasiones ver las cosas desde la distancia ayuda a buscar una solución.
- Hacer ejercicio físico suave: andar, correr, nadar...
- Realizar alguna técnica de relajación: a través de la respiración, alguna relajación muscular, alguna visualización... (lo bueno de las técnicas de relajación es que nos producen un estado de calma aplicable a todas las facetas de nuestra vida).
- Expresar el enfado siguiendo las indicaciones de Rogers (1977):
  - calibrar si la otra persona está preparada

- buscar el momento adecuado, cómodo y sereno
- expresar tu enfado con mensajes como: “yo me siento” ...
- y finalmente expresar lo que necesitas.

## TRISTEZA

“La tristeza es un sentimiento negativo, acompañado de deseo de aislamiento y pasividad, que está provocado por una pérdida, desgracia o contrariedad” (Segura y Arcas, 2005, 19).

La tristeza aparece por el distanciamiento, la separación o la pérdida del vínculo. Puede ser evocada también por engaños o esperanzas rotas, por el fracaso en alcanzar metas importantes y por la pérdida de la autoestima, por la ausencia de afecto (separación, pérdida de un ser querido...) (Greenberg y Paivio, 1999 y Palou, 2004).

Con la tristeza se pierde el interés por las cosas de las que hasta ahora habíamos disfrutado y la motivación hacia actividades o inquietudes que se tenían anteriormente (Vallés y Vallés, 2000).

La manera en la que vivimos la tristeza puede hacer que ésta se alargue en el tiempo y se convierta en depresión. Actualmente, el ritmo de vida que llevamos nos impide vivir la tristeza como se debería; no ocultando lo

que sentimos y bajando el ritmo. Esto puede llevarnos a la melancolía, a tener una actitud tensa ante la vida y a protegernos de las relaciones o las experiencias que nos podrían llevar a sufrir (Palou, 2004). Esta misma autora considera que la tristeza puede venir acompañada de rabia, culpa, vergüenza...

Las estrategias que Palou (2004) propone para el desarrollo de esta emoción son:

- Llorar cuando estamos tristes, aprender a aceptarlo como manera de relajar una pena, una rabia o un malestar; negar la tristeza no nos permite estar abiertos a la alegría, al amor.
- Hablar sobre lo que nos pasa, compartirlo, dejarnos querer, sentirnos aceptados y comprendidos; esto nos hace más humanos y nos hace sentir más unidos.
- Acompañarle en el llanto, pidiéndole que ponga nombre a lo que siente y explicitándole nuestra comprensión y aceptación.
- Ofrecerle distracciones que le ayuden a soportar el dolor.
- Favorecer la actitud de consuelo entre los niños ayuda a crear vínculos fuertes y a empatizar de una forma natural.

- Si nos permitimos expresar la tristeza, es más probable que poco a poco aceptemos que hemos perdido algo y así vayamos recuperando la normalidad de nuestra vida.
- Aprender a vivir el dolor en pequeñas pérdidas, ayuda a afrontar los momentos más difíciles.

### 3. GENERALIDADES SOBRE EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES

Una vez vistas algunas estrategias educativas aplicables a las principales emociones, hablaremos de forma genérica sobre herramientas que ayudan a la regulación, manejo y conocimiento de las emociones, sea cual sea la emoción a trabajar.

Las emociones sólo existen en nuestro interior, por lo que no se puede saber con seguridad lo que sienten los demás. Es importante por ello **aprender a observar y a conocer la expresión** de las principales emociones para saber interpretarlas, saber expresarlas correctamente, identificarlas en el otro, etc. Esta interpretación de las emociones depende de la situación en la que se expresan, de las características personales, de las funciones atribuidas en un momento dado y de los valores culturales existentes (Heinemann, 1999). No se debe

analizar sólo uno de estos factores, sino tener una visión global de la persona.

Observando la forma de moverse del alumnado, podemos hacernos una idea de sus emociones inconscientes; éstas se revelan a través de su expresión simbólica. Con la Expresión Corporal se busca una educación vivenciada, desde el propio cuerpo, entendiendo éste como una unión psicofísica en su relación con el espacio, el tiempo, los objetos y el resto de personas que le rodean. Esta educación, que va más allá de la simple experiencia motriz, permite transformar las emociones, alterarlas, jugar con ellas, exteriorizarlas, identificarlas, etc.

A través de juegos de dramatización, se puede conseguir, por lo menos, que el alumnado aprenda a expresarlas y a sentirlas como tales, ya que, según los estudios hechos por Burke (citado por James, 1989), al imitar los ademanes de gente enojada, tranquila, atemorizada o temeraria involuntariamente la mente se inclina hacia aquella pasión cuya apariencia ha tratado de imitar. Aunque también es cierto que muchos actores que imitan a la perfección aspectos externos de una emoción en el rostro, en el garbo y en la voz declaran que no sienten la menor emoción. Lo importante es que a través de juegos de rol, representaciones de situaciones, etc., el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar

diferentes emociones en distintas situaciones. Educando estos aspectos, el alumnado aprende conductas que le permitirán calmarse a sí mismo ante sentimientos perturbadores, reconocerá que las emociones tienen varias manifestaciones, que éstas se pueden autorregular, etc.

Para trabajar de manera genérica con las emociones, es importante que el alumnado sepa que a menudo sentimos una **cadena de estados de ánimo** que en ocasiones no somos capaces de identificar; y otras veces, esta cadena nos lleva a pasar de una emoción a otra sin control (Palou, 2004). El dejarnos contagiar por una emoción puede ser positivo cuando nos ayuda a colocarnos en el papel del otro, desarrollando así la empatía, pero cuando son emociones negativas debemos intentar comprender la emoción que vive la otra persona sin llegar a sentirla.

Otra estrategia global para el manejo de las emociones es **admitir la ambivalencia**, ya que nos ayudará a entender mejor las emociones (Palou, 2004). Para ello, esta autora propone trabajar con la utilización de los contrastes de las emociones para aprender a sentirlas, a escucharlas y a diferenciarlas. Por ejemplo, plantear el tema de la rabia en contraposición a la alegría o a la calma, es muy clarificador y aporta herramientas para el control de la rabia. Hacer actividades o juegos en los



que se pase de la tensión a la relajación, de la actividad a la calma... también son estrategias para controlar esta emoción.

La reflexión es otra estrategia fundamental a la hora de expresar y manejar nuestras emociones... Durante este proceso el alumnado se plantea qué ha hecho, cómo lo ha hecho, para qué le ha servido, cómo se ha sentido, qué ha observado durante su realización, etc. “Mediante la toma de conciencia del propio cuerpo y la reflexión en el grupo y en momentos posteriores, el alumno descubre un cuerpo antes desconocido, escucha sensaciones que siempre le pasaron desapercibidas, se hace consciente de sus sentimientos, actitudes y comportamientos que incluso pueden sorprenderle a él mismo” (Hernández y Rodríguez, 1997, 32).

Dejar pasar las emociones por el pensamiento es una de las estrategias de toma de conciencia que facilita el manejo de nuestro mundo emocional. El pensar sobre lo que nos ocurre con las diferentes emociones nos permite (Palou, 2004):

- Compartir las cosas que nos pasan con nuestros iguales.
- Comprobar que no todos/as sentimos lo mismo en las mismas circunstancias.

- Conocer las propias preferencias, gustos y deseos.
- Reconocer y aceptar todas las emociones que tenemos sin sentirnos culpables.
- Enfatizar las emociones positivas y aceptar las negativas.

Por todo esto, se recomienda confeccionar fichas para reflexionar sobre las emociones con las que se quiere trabajar, o sobre alguna situación concreta sobre la que se quiera entablar un debate; en Vallés y Vallés (2000) y Segura y Arcas (2005) se pueden encontrar multitud de ejemplos sobre cómo hacerlo. También se pueden utilizar otros lenguajes más sencillos para algunos niños/niñas, como el dibujo, la plástica o la representación corporal; lo importante es hacer al niño consciente de sus emociones.

#### **4. EL DESPERTAR DE LAS EMOCIONES UN TRABAJO CORPORAL**

En este apartado se pretende dar estrategias corporales para que el alumnado aprenda un “Alfabeto emocional” que le permitirá expresar su afectividad con palabras y con gestos, que sea capaz de descubrir de

dónde surgen las emociones, qué función tienen en la vida y qué significado tienen en lo que le está pasando (Ruano, 2012).

A la hora de trabajar las emociones desde la Expresión Corporal se propone tratar los siguientes aspectos (Ruano, 2012):

1. La toma de conciencia corporal de la vivencia de la emoción
2. La identificación de los rasgos corporales de las emociones
3. Control y uso adecuado de las emociones

**1- La toma de conciencia corporal de la vivencia de la emoción** implica que el alumnado reflexione sobre cómo se siente. Al hacer consciente la emoción, ésta se convierte en sentimiento. Los *sentimientos*, estados de ánimo o “modos de encontrarse”, son identificados como emociones por el propio sujeto, el sentimiento surge al hacer consciente la emoción. En este apartado, también se trabaja la toma de conciencia del componente neurofisiológico-bioquímico de la emoción (la reacción corporal vivenciada: taquicardia, sudor de manos, nudo en el estómago, etc.) porque el alumnado atiende a los cambios que sufre el organismo a nivel

fisiológico como reacción a una situación emocional. Para trabajar la toma de conciencia corporal de la vivencia de la emoción se propone realizar actividades para:

- a) *Despertar la escucha interna*: Escuchar el cuerpo, estar atentos a sus cambios, a sus reacciones... Es conveniente crear el hábito de escuchar periódicamente nuestra respiración, nuestro cuerpo, que es lo mismo que pedirle que nos cuente cómo está vivenciando cada momento (Sánchez, 2009).
- b) *Despertar la conciencia emocional*: Facilitar la comprensión y el conocimiento de lo que se está viviendo o experimentando. La conciencia emocional implica escuchar las propias emociones, ponerles nombres y entender las emociones de los demás (Bisquerra, 2012). Las emociones son las mensajeras de lo que está pasando en nosotros o en los demás, por tanto, la capacidad de escucha y traducción de este mensaje debe estar bien desarrollada.
- c) *Despertar la comprensión*: Aumentar el conocimiento que se tiene de la vivencia emocional, adquiriendo un mayor vocabulario verbal y corporal de lo que se está experimentando, también implica aumentar la intuición, percibiendo más allá de lo que es evidente.

En la mayoría de los casos, el alumnado no identifica qué le está pasando, qué emoción es la que está sintiendo, no sabe poner en palabras lo que le ocurre. En este caso es importante que adquiera un lenguaje (corporal y verbal) variado para describir qué es lo que le está sucediendo.

## **2- La identificación de los rasgos corporales de las emociones**

La emoción también tiene un componente comportamental al que hay que atender. Éste componente se refleja en nuestra expresión corporal. Para trabajar este aspecto, se propone realizar actividades para:

- a) *Despertar la capacidad de observación:* En este caso, aprender a distinguir los rasgos corporales de las principales emociones (miedo, vergüenza, amor-cariño, alegría, asco...) en uno mismo y en los demás. Para ello es importante analizar la situación en su conjunto, cogiendo detalles de todo lo que ha ocurrido en ese u otro momento, intentando constatar con el interlocutor, la veracidad de nuestra interpretación. Por ejemplo, una persona con los brazos cruzados sobre el pecho, puede transmitir una actitud de cierre o de rechazo;

o simplemente puede ser que tenga frío. De esta manera, se aprende a leer las emociones en cada una de las personas que nos rodean, porque muchas veces la misma emoción es comunicada de manera diferente, y, por tanto, puede ser interpretada de distinta forma.

- b) *Despertar la escucha corporal*: Esto implica estar atento a los cambios que se producen en el comportamiento de las personas, y que se reflejan en su actitud corporal, en la velocidad de sus movimientos, en la entonación y volumen de su voz, etc. El “lenguaje Corporal” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005) se ve modificado en función de cómo se siente. Esta capacidad desarrollará nuestra COMPETENCIA EMOCIONAL a nivel social, porque nos ayuda a mantener buenas relaciones con otras personas. Se desarrolla la escucha activa, el respeto a las diferencias, la atención a los cambios en la comunicación no verbal..., tiene más que ver con el reconocimiento de las emociones en los demás.
- c) *Despertar la sensibilidad*: Facultad que nos ayuda a sentir, a ser compasivos, tiernos, en definitiva, más humanos. Está relacionada con la conciencia emocional pero la sensibilidad nos ayuda a ser

más conscientes y a estar más atentos a las señales que se reciben de nuestro mundo interno y del que nos rodea. En ocasiones las emociones se encuentran enmascaradas; por ejemplo la agresividad de un niño puede estar ocultando la tristeza, por eso es muy importante saber escuchar bien las señales que emite su cuerpo y sus actitudes.

### **3- El control y uso adecuado de las emociones**

Tiene que ver con la regulación emocional de la que habla Bisquerra (2012), como parte de la COMPETENCIA EMOCIONAL y es la capacidad para manejar de forma apropiada las emociones; supone tomar conciencia de la relación entre emoción-cognición y comportamiento; adquirir buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para generarse emociones positivas, etc.

El desarrollo de este aspecto implica realizar actividades para:

- a) *Despertar el equilibrio*: Esto supone buscar respuestas ajustadas a la situación evitando conductas dañinas o estados emocionales negativos. En ocasiones el estrés, la ansiedad o la ira, nos superan y nos llevan al “descontrol” o a la impulsividad, haciéndonos desconectar de la conciencia.

Se trata por tanto de buscar la regulación emocional de los sentimientos o emociones que nos ayuden a mantener un equilibrio. Manejar bien las emociones, implica saber exactamente qué emoción se está experimentando, por qué se está sintiendo y cómo se refleja esto en mi forma de actuar (aspectos trabajados en los dos apartados anteriores: la toma de conciencia corporal de la vivencia de la emoción y la identificación de los rasgos corporales de las emociones).

- b) *Despertar la empatía* (competencia muy demandada en cualquier actividad profesional y fundamental para el docente). La empatía es el proceso por el que se establece y mantiene una relación de confianza mutua y comprensión entre dos o más personas; “requiere la predisposición a admitir las emociones, escuchar con atención y ser capaz de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente, sino a través de las expresiones faciales y gestuales (habilidades de comunicación emocional)” (Vallés y Vallés, 2000, 93). El reconocimiento de las emociones en nosotros y en los demás nos permite controlarlas, comprenderlas e identificarlas, para así poder actuar correctamente en las diferentes situaciones



que se plantean a lo largo de nuestra vida (alumnado violento, compañeros/as de trabajo pesimistas, amigos/as vergonzosos/as, miedo a hablar en público, etc.). Desde el cuerpo, crear empatía supone intentar sintonizar con la forma de hablar o de moverse de la otra persona, podemos ajustar nuestra conducta a la del interlocutor, y éste a su vez hará lo mismo. Para trabajar la empatía, se proponen dinámicas de imitación. “La imitación es el medio de transmitir que se está de acuerdo con las ideas y actitudes del otro” (Pease, 1981, 122). Esta mímica inconsciente resulta interesantísima, pues es una manera de suponer que compartimos los mismos pensamientos o sentimientos de la persona con la que se está trabajando. La imitación se produce también entre buenos amigos o personas del mismo status y es normal ver que dos cónyuges caminen, se sienten, estén de pie y se muevan de la misma forma. Scheffle observó que las personas que no se conocen evitan cuidadosamente adoptar las mismas posiciones. La importancia de la imitación puede llegar a ser una de las lecciones no verbales más significativas que podemos aprender, pues es la forma en la que los demás nos expresan que coinciden con nosotros,

o que les agradamos; también es la manera en que nosotros comunicamos a los demás que realmente nos agradan (Pease, 1981).

- c) *Despertar la creatividad*: Podemos decir que “la emoción es creativa” porque desarrollando los aspectos que nos permiten ser más creativos, estaremos más capacitados para regular y hacer uso de las emociones. La creatividad supone ser: fluido, flexible, original y tener capacidad de elaboración. La fluidez, implica rapidez de respuesta. Esta facultad nos permite actuar rápido frente a algunas emociones, no aferrándonos a ellas y siendo capaces de modificarlas antes de que nos hagan daño... La flexibilidad nos permite dar respuestas diferentes ante una misma situación o emoción; por ejemplo ante el amor, seremos capaces de entender que a cada uno le gusta que le quieran de una manera, que existen muchas formas distintas de demostrar amor... La originalidad implica ser diferente, salirse de lo común, por tanto la originalidad ayuda a entender que otra persona puede vivir la misma emoción de distinta manera y que todas las opciones son válidas, siempre que no hagan daño. La elaboración se entiende como la capacidad de profundizar, aportar algo nuevo a

lo ya existente, enriquecer con detalles, de forma que el producto se vaya transformando en algo rico y diferente (De la Torre, 1991). Emocionalmente, la elaboración ayuda a enriquecer nuestro mundo emocional, buscando experiencias nuevas y maneras distintas de abordar una misma situación o problema. “Las soluciones buenas a los problemas son soluciones creativas” (Beunza, 2013).

## **5. CONCLUSIONES**

El miedo, la vergüenza, la alegría, la rabia... son emociones que expresamos o que vemos expresar a diario. A menudo no sabemos si estamos tristes o enfadados, si el alumnado viene nervioso o la actividad que le proponemos le produce miedo, si un grupo no colabora porque no le interesa la actividad o lo que le pasa es que siente vergüenza, etc. La identificación de la expresión de las emociones así como el conocimiento de sus principales características nos ayuda a mejorar nuestra competencia emocional.

Debemos enseñar al alumnado a regular aquellas emociones que pueden autodestruirlos, dirigirlos hacia

la reflexión y el autocontrol de las mismas. Los valores que nosotros les inculquemos desde la escuela, y los que ellos adquieran del apoyo del grupo, serán fundamentales para su desarrollo. Las emociones personales las deberá vivir cada uno individualmente porque son la base para luego poder vivirlas en grupo.

Un buen manejo y uso adecuado de las emociones, permite que exista una buena CONEXIÓN entre emisor y receptor. De tal manera, que el individuo aprende a escucharse a sí mismo y a escuchar a los demás, mejorando así su capacidad de comunicación (Ruano, 2012).

La Expresión Corporal da pie a este proceso, porque cuando una persona se expresa, plasmando sus sentimientos, emociones o visión de la vida, nos está diciendo cómo es, cómo se siente. En su manera de moverse, en sus expresiones, en la forma de relacionarse con el grupo, etc., se está dando a conocer a través de su cuerpo en relación con el cuerpo de otros.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

ARNOLD, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. Vol. 1 y 2. New York: Columbia University Press.

ARTEAGA, M., GARÓFANO, V. y CONDE, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento*

- globalizados de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- ARTEAGA, M., VICIANA, V. y CONDE, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- BEUNZA, J.J. (2013). *Curso sobre resolución de conflictos*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- BISQUERRA, R. (2013). *Competencias emocionales. Inteligencia emocional en la acción tutorial*. Madrid: Sesiones formativas Universidad Europea de Madrid.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, Tutoría y Educación Emocional*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación*, 10, 61-82.
- CASTAÑER, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. Barcelona: INDE.
- CHECA, M., GARÓFANO, V.V. y CAVEDA, J.C. (1997). *Desarrollo de la Expresividad Corporal*. Barcelona: INDE.
- CHÓLIZ, M. (1995). *Expresión de las emociones*. En E.G. Fernández-Abascal, (Coord.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 207-230). Madrid: Pirámide.
- DARWIN, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- DE ANDRÉS, N. (1993). *La expresión corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Salamanca: Amarú.

- DECANTAZARO, D. (2001). *Motivación y Emoción*. México: Pearson Educación.
- ELLIS, A. y BECKER, I. (1989). *La felicidad personal al alcance de su mano*. Bilbao: Deusto.
- ERIKSON, E.H. (1969). The problem of ego-identity. En GOLD, M. y DOUVAN, E. (Eds.). *Adolescent development reading in research and theory*. Boston: Allyn y Bacon.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (1997). Las Emociones. En FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (Coord.), *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 165-207). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, L. y PAIVIO, S. (1999). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- HEINEMANN, K. (1999). *Sociología de las organizaciones voluntarias. El ejemplo del club deportivo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- HERNÁNDEZ, V. y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Expresión Corporal con Adolescentes: Sesiones para tutorías y Talleres*. Madrid: CCS.
- IZARD, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
- IZARD, C.E. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation, and personality*. En COHEN, I.S. (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture series* (Vol. 9, pp. 39-73). Washing-

- ton, DC: American Psychological Association.
- JAMES, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis (Primera edición en Inglés, 1890).
- LEARRETA, B., SIERRA, M.Á. y RUANO, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- MARTÍN, R. (1997). El juego, elixir de la felicidad. *Jugar y Crecer. Revista de Educación Infantil*, 17, 16-17.
- MAYOR, L., MOYA, J. y PUENTE, A. (1998). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- MOTOS, T. (1985). *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- PALOU, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: GRAÓ.
- PEASE, A. (1991). *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Paidós.
- PEASE, A. (1991). *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española (RAE) (2013): *Diccionario de la Lengua Española*, [En línea] <<http://www.rae.es>> [Consulta: 30-4-2013].
- REEVE, J. (1995). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- REQUEJO, A. (1995). *Diccionario de sinónimos y antón-*

- nimos*. Ciudad Real: Ediciones Perea.
- ROGERS, C. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Michigan: Delacorte Publishing Company.
- RUANO, K. (2012). Las emociones en la expresión corporal universitaria. En SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J., *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SALZER, J. (1984). *La Expresión Corporal: una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- SÁNCHEZ, M. (2009). *Educación con Inteligencia Emocional. Escuela de Inteligencia emocional Para Padres*. Madrid: ANTEO.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2005). *Educación las Emociones y los Sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- STOKOE, P. y HARFT, R. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- TORRE, S. de la (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.



## **EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**



# **PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

IRENE GONZÁLEZ-MARTÍ

*UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA*

ONOFRE R. CONTRERAS JORDÁN

*UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA*

PEDRO GIL MADRONA

*UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA*

**RESUMEN:** En Educación Física (E.F.) se crea el marco idóneo para trabajar la competencia emocional, establecida en el currículum de Castilla-La Mancha, como consecuencia de las relaciones afectivas que se producen en la práctica. En esta investigación se desarrolló un cuestionario sobre competencia emocional interpersonal, basándonos en la empatía y habilidades sociales como exponentes a destacar en una unidad didáctica. Dicho cuestionario se administró tras una sesión práctica de E.F. a 154 alumnos que cursaban 3º ciclo de Educación Primaria, de cuatro centros educativos de las provincias de Albacete, Toledo y Cuenca. Los resultados extraídos indican, en general, una buena percepción de los alumnos en todas las categorías establecidas en el cuestionario de competencia interpersonal, siendo las niñas las que puntúan más alto en relación a las categorías de Liderazgo y Motivación, en comparación con los niños.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia emocional, Educación Primaria, Educación Física, empatía y habilidades sociales

**ABSTRACT:** Physical Education (PE) creates the perfect setting to work on emotional competence, established in the Castilla-La Mancha curriculum, as a result of emotional relationships that happen in practice. In this research we developed a questionnaire on interpersonal emotional competence, based on empathy and social skills as exponents to stand on this subject. The questionnaire was administered after a practice session PE to 154 students who attended 3rd cycle of Elementary Education, four schools in the provinces of Albacete, Toledo and Cuenca. The results showed, on the whole, a good perception of students in all categories provided in the questionnaire interpersonal competence, with the relevance of girls who score higher in relation to the categories of Leadership and Motivation, compared with boys.

**KEYWORDS:** Emotional competence, Elementary Education, Physical Education, empathy and social skills

La teoría cognitiva de las emociones postula una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre la situación de estímulo y la respuesta emocional, dando paso a la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991). En este sentido Goleman (1996) en su libro de inteligencia emocional afirma que a partir de este último enfoque la Psicología comienza a valorar el poder de las emociones en la vida mental.

A partir de la propuesta de la inteligencia Emocional de Goleman (1996) se da el gran salto o revolución de la competencia emocional, ya que demuestra que la excesiva importancia que se le otorgó a la inteligencia como capacidad meramente intelectual y predictiva de éxito en esta nueva sociedad, con otras exigencias y características, exigían de algo más que intelecto, que requerían de habilidades personales y sociales que conjugadas con la cognición se pueden desarrollar, aspectos que se pusieron en práctica tanto en el ámbito laboral como en el social y académico.

Centrándonos en este último ámbito, la competencia emocional, surge como una aplicación didáctica de la inteligencia emocional propuesta por Goleman y además se muestra como una competencia básica exclusiva en el currículum de Castilla-La Mancha. Por lo tanto, los educadores deben prestar especial atención al desarrollo de esta competencia en nuestra región, en las diferentes etapas educativas. La competencia emocional atiende a la manifestación de sentimientos, actitudes y emociones que el aprendizaje suscita en el alumnado.

En Educación Física, dado el carácter práctico de esta asignatura, es donde se produce una mayor manifestación de dichas emociones, creada por la relación entre discente-discente y docente-discente. En la actua-

lidad contamos con escasos instrumentos que permitan valorar la competencia emocional en las clases de Educación Física (Gelpi, Romero y Tena, 2008; Ortega, Aroca y González-Martí, 2012), es decir, instrumentos basados en un enfoque donde la competencia emocional en su componente interpersonal (habilidad social y empatía), pueda ser evaluado o medido como prueba de adquisición de la misma. El componente interpersonal basa su campo de actuación en las habilidades sociales y empatía que el individuo experimenta en su vida, considerando estas dos facetas las que mayor incidencia tienen en las clases de Educación Física.

### *Objetivos*

El presente estudio pretende dar a conocer la percepción sobre la competencia emocional, en su componente interpersonal, que tienen los alumnos de primaria de cuatro centros educativos, en las clases de Educación Física, además de profundizar en la percepción de dicha competencia en función del sexo.

### *Método*

Se trata de una investigación basada en un diseño cuantitativo, que emplea un cuestionario experimental sobre la competencia emocional en su componente interpersonal.

### *Participantes*

La muestra objeto de estudio se compuso por 154 alumnos de Educación Primaria, correspondientes a cuatro centros educativos pertenecientes a las provincias de Toledo, Albacete y Cuenca. El sexo de la muestra fue de 77 chicos (50%) y 77 chicas (50%). Los cursos educativos a los que fue dirigida esta investigación fueron a 5º y 6º de primaria (3º ciclo).

### *Instrumentos*

Se administró un cuestionario compuesto por 52 ítems, diseñado en este estudio para conocer la competencia emocional interpersonal de los alumnos de primaria en las clases de Educación Física. En este instrumento se contemplaron seis subdominios de la competencia emocional interpersonal, basándonos en los modelos de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996). De esta forma las categorías extraídas fueron: Liderazgo, Autocontrol, Cooperación y/o Participación, Fair Play/Solidaridad, Motivación y Asertividad. Las respuestas fueron recogidas mediante una escala tipo Likert de 3 puntos que correspondía a 1 (*siempre*), 2 (*a veces*) y 3 (*nunca*).

### *Procedimiento*

Se contactó con los directores de los centros educativos donde se llevó a cabo este estudio, tras su autoriza-

ción se procedió a informar a los maestros de Educación Física de dichos centros sobre el objetivo del mismo, además de a los padres de los niños participantes en esta investigación. Una vez firmado el documento de consentimiento informado, se administró el cuestionario sobre Competencia Emocional interpersonal después de una unidad didáctica de Educación Física. La toma de datos no excedió de 10 minutos en ningún caso.

### *Resultados*

Como podemos apreciar en la Tabla 1, la categoría de la Competencia Emocional interpersonal, que mayor media obtiene es Solidaridad ( $M=31.47$ ,  $DT=2.37$ ), asimismo la que menor media refleja es la categoría Liderazgo ( $M=9$ ,  $DT=1.01$ ).

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Liderazgo	9.00	1.01
Autocontrol	22.87	2.90
Cooperación	12.26	1.19
Solidaridad	31.47	2.37
Motivación	12.16	2.25
Asertividad	22.33	1.99

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario de la Competencia Emocional**



Para comprobar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por cada sexo en esta investigación, aplicamos la *T de Student* para muestras independientes. En la Tabla 2, podemos observar que las categorías Liderazgo y Motivación son las únicas variables que presentan diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre sus medias en cuanto al sexo, siendo las chicas las que obtienen mayores medias en comparación con los chicos en dichas categorías.

	<b>Chico</b>	<b>Chica</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Liderazgo	9.00	10.01	4.441	.048*
Autocontrol	22.42	23.31	.830	.364
Cooperación	11.94	12.58	1.769	.185
Solidaridad	30.92	32.02	.047	.828
Motivación	10.81	13.50	3.510	.045*
Asertividad	22.63	22.02	3.341	.070

\* ( $p < .05$ )

**Tabla 2. Comparación entre medias del cuestionario Competencia Emocional en función del sexo**

Realizamos un análisis de correlación bivariada para conocer las posibles relaciones entre las categorías objeto de estudio. Para ello la Tabla 3, muestra cómo se produce una correlación positiva entre las categorías de

Motivación y Cooperación ( $r = .211, p < .01$ ) y Asertividad y Solidaridad ( $r = .209, p < .01$ ).

	Auto-control	Cooperación	Solidaridad	Motivación	Asertividad
Liderazgo	.150	.004	.075	.017	-.197*
Autocontrol		.096	.114	.055	-.070
Cooperación			.082	.211**	-.141
Solidaridad				-.023	.209**
Motivación					-.268**

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

### **Tabla 3. Análisis de correlación entre variables del cuestionario de Competencia Emocional**

Mientras que en la misma Tabla podemos apreciar correlaciones significativas negativas entre Asertividad y Liderazgo ( $r = -.197, p < .05$ ) y Asertividad con Motivación ( $r = -.268, p < .01$ ).

#### *Conclusiones*

La muestra objeto de estudio de esta investigación posee una alta percepción de competencia emocional interpersonal en Solidaridad y baja percepción en Liderazgo. Estos resultados nos pueden indicar que a edades tempranas, tras un juego o ejercicio realizado

en Educación Física, el liderazgo carece de importancia siendo la solidaridad un valor a destacar en dichas actividades.

En cuanto a la percepción que tiene este alumnado en función del sexo, en las categorías que componen el cuestionario de competencia emocional interpersonal, en general son las chicas las que alcanzan medias superiores en Liderazgo, Autocontrol, Solidaridad, Motivación y Cooperación, en comparación con los chicos. Siendo estos últimos los que obtienen mayor puntuación media en la categoría de Asertividad. Asimismo, en función del sexo encontramos diferencias de medias significativas en las categorías de Liderazgo y Asertividad. Resultados que indican que, en comparación de sexo, las niñas tienen mayor percepción de Liderazgo que los niños y en relación a la Asertividad ocurre lo contrario.

Finalmente los resultados obtenidos en el análisis de correlación muestran que a mayor percepción de Motivación mayor Cooperación entre los alumnos, en la misma dirección se produce una correlación positiva entre percepción de Asertividad y Solidaridad. En otras palabras, cuando los alumnos se encuentran motivados en la tarea que están realizando en las clases de Educación Física, están más predispuestos a cooperar

entre ellos para conseguir un fin, además de mostrarse más solidarios con los oponentes y asertivos cuando ocurre cualquier altercado en la dinámica de juego. Sin embargo a mayor percepción de Liderazgo y más Motivación, el alumnado se percibe con menor capacidad de Asertividad.

Como conclusión en las clases de Educación Física, dirigidas a la etapa de Educación Primaria, las medias obtenidas en las diferentes categorías establecidas para conocer la competencia emocional interpersonal, indican en general, que los alumnos se perciben con una buena competencia en las categorías estudiadas. Como prospectiva de estudio, proponemos el trabajo de aspectos relacionados con la Asertividad, para mejorar la percepción que los alumnos poseen de la misma.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- GELPI, P., ROMERO, M. R. y TENA, I. (2008). Dinámicas de reflexión de nuestras clases de expresión corporal. [En línea] <http://www.uco.es/IVCongreso-InternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-208-578-003001.html> [Consulta 13 de enero de 2013].
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- LAZARUS, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 9, 185-211.
- ORTEGA, J. I., AROCA, M. C. y GONZÁLEZ-MARTÍ, I. (2012). La brújula: Dinámica de reflexión en Educación Física. En M.J. AGUILAR IDÁÑEZ (Coord.). *Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVESGRADO 2012* (pp. 604-611). Cuenca: Publicaciones UCLM.



# **PROPUESTA INNOVADORA EXPRESIVO-CORPORAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO PARA EL TRABAJO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

PATRICIA ROCU

*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE*

ROSAURA NAVAJAS

*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE*

**RESUMEN :** La propuesta expresivo-corporal que se expone es un ejemplo del tratamiento de la competencia emocional de forma intencionada desde la asignatura de “Expresión, Comunicación y Creatividad corporal” en alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria con especialidad en Educación Física en la Universidad Complutense de Madrid durante dos cursos académicos. A través de este planteamiento se materializan los nuevos enfoques educativos en los que la globalidad se aborda de manera prioritaria y en donde el tratamiento de las competencias básicas es eje vertebrador de los aprendizajes. Además hay que considerar que la Expresión Corporal, dentro del ámbito de la Educación física se encuentra estrechamente vinculado con la educación de las emociones, tal y como reconocen diferentes autores.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia emocional, Expresión Corporal, Programación de aula

**ABSTRACT:** The expressive-physical proposal that we are putting here into display is an example of the intentionally treated emotional competence through the subject “Expression, Communication and Body Creativity”, which will be taught throughout two academic years to the students of the Master Training Course for Secondary School Teachers, specialized in Physical Education, at the Universidad Complutense de Madrid. This approach gives form to the new educational perspectives in which a global vision is of first importance and in which the treatment of the basic competences provides the backbone of learning. According to many authors, it must be also considered that Body Language is closely related to emotional education within the field of Physical Education, as many authors have recognized.

**KEY WORDS:** Emotional Competence, Body Language, Classroom Syllabus

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo muestra una propuesta expresivo-corporal que ha sido llevada a cabo dentro del ámbito educativo universitario con la intención de ofrecer nuevas planteamientos innovadores para el trabajo de estos contenidos en los que también se dedica un espacio al aprendizaje de la competencia emocional.

Nuestra intención es la de compartir esta experiencia con otros docentes, que consideramos de éxito tras su aplicación durante dos cursos académicos consecutivos dirigidos al alumnado del Máster de Formación



del Profesorado en la especialidad de Educación Física en la U.C.M., para que puedan llevarla a la práctica de forma íntegra, o bien adapten aquello que les pueda resultar más útil, o simplemente, sirva como fuente de inspiración para la creación de nuevas propuestas educativas expresivo-corporales en las que se contemple la presencia intencionada de la competencia emocional.

La EC se ha ido consolidando paulatinamente como disciplina a partir de un marco teórico asentado en las prácticas docentes y un aumento en el número de investigaciones científicas, tesis doctorales y diferentes publicaciones (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, 2008). No obstante, algunos autores, como por ejemplo Larraz Urgelés (2008) y Learreta, Sierra y Ruano (2005), reconocen la existencia de una comprensión dispar de lo que se entiende por EC por parte de los profesionales de la Educación física, y estos últimos además, coinciden al pensar que en el ámbito educativo, en muchos de los casos, ésta forma parte del denominado currículum nulo, caracterizado porque a pesar de que se incluya en la programación no se lleva a la práctica (2006).

Por otro lado, y desde una perspectiva más global, en los últimos años se han generado nuevos planteamientos educativos y se ha modificado la forma de en-

tender la enseñanza adquiriendo nuevas concepciones de la misma. Este nuevo tratamiento educativo se aborda potenciando la globalidad y el tratamiento integrado desde los saberes.

La incorporación de las competencias básicas, en este nuevo escenario educativo, ha tenido un gran protagonismo para que se produzcan estos cambios. El desarrollo de una competencia en general permite utilizar conocimientos y habilidades de forma transversal e interactiva en diferentes situaciones y contextos que requieren de la intervención de conocimientos relacionados a diferentes saberes, lo que implica comprensión, reflexión y discernimiento considerando la dimensión social de cada situación (Blázquez y Sebastiani, 2009).

Si nos centramos en el tratamiento de la competencia emocional, ésta provoca mejoras de adaptación al contexto permitiendo un mejor afrontamiento a las circunstancias que se presentan en la vida con más posibilidades de éxito, de entre las que se pueden señalar los procesos de aprendizaje, resolución de problemas, o las relaciones interpersonales (Bisquerra, Pérez, 2007) y desde el ámbito educativo es necesario hacer comprender al alumnado la importancia que tienen las vivencias emocionales para conseguir un desarrollo integral así como poner en su conocimiento la correcta

canalización de las emociones ante las múltiples situaciones y experiencias que la vida proporciona ” (Learreta, Sierra y Ruano, 2006).

Algunos autores cuando vinculan la competencia emocional a la Expresión Corporal consideran que la responsabilidad última para crear una mayor proximidad entre ambas en el ámbito educativo recae en última instancia en el docente, quien además deberá estar muy receptivo a todo lo que se produce en el aula (Torrens, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011). El profesorado, atendiendo a todos estos nuevos enfoques educativos, deberá reflejar en sus programaciones nuevas metodologías e intervenciones didácticas. Resulta interesante además, conocer lo que desde la educación física se puede aportar a estas competencias a partir de las propias competencias del área (Chavarría, 2009). Esta forma de proceder implica realizar una intervención educativa intencionada llevando a cabo una mayor concreción en la programación didáctica, las aportaciones de las actividades diseñadas; e incluso, la selección y diseño de estas actividades estará condicionada atendiendo a la facilitación de las competencias, así como las metodologías seleccionadas para el desarrollo de estas capacidades.

En definitiva, resulta necesario atender desde la globalidad los nuevos planteamientos educativos y prestar

atención a lo que desde las áreas específicas se puede aportar al desarrollo de las competencias básicas. Y desde el área de la Expresión Corporal con un tratamiento metodológico adecuado, se puede favorecer el tratamiento de la competencia emocional.

## **2. OBJETIVOS Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

TÍTULO: “CENTRIFUGADO DE EMOCIONES”

### *Justificación*

La presente propuesta ha sido planteada durante dos años consecutivos en la asignatura de Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal al alumnado que cursa los estudios de Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Educación Física en la Universidad Complutense de Madrid.

El alumnado al que va dirigido ya ha recibido formación previa en torno a la Expresión Corporal en su formación universitaria en un curso académico e incluso muchos de ellos en dos y de procedencia de diversas universidades. Se trata por tanto de un grupo con conocimientos previos en la materia pero muy heterogéneo en cuanto a las experiencias vividas y al enfoque recibido en la misma.

Ante tales circunstancias, se considera necesario aportar nuevos conocimientos y planteamientos novedosos al alumnado con la intención de ampliar su formación y de forma paralela conseguir que las experiencias realizadas les resulten interesantes, significativas y motivadoras.

Esta propuesta se encuentra integrada junto a otras que tocan la temática emocional como aspectos expresivos-corporales de la figura del docente, o el tratamiento de las emociones y sentimientos como contenido específico de enseñanza en la Expresión Corporal. Y es éste último el que se trabaja como base para una propuesta posterior en el que se realizará el trabajo emocional en un contexto alternativo de trabajo al aula.

Finalmente, la selección e identificación de contenidos que se exponen en la propuesta está basada en la clasificación propuesta por Learreta, Sierra y Ruano (2006), cuyo origen procede de una tesis doctoral en la que se comienza a intuir una nueva forma de concebir la diferencia entre los contenidos de enseñanza de esta área, pese a que la literatura existente hasta la fecha no los considerara así (Learreta, 2004).

### *Competencias*

Tal y como se indica en el RD 1393/2007, las competencias que debe adquirir el estudiante en cada materia

serán definidas por la Universidad en cuestión. En el caso de la U.C.M., en esta asignatura y para el desarrollo de esta propuesta son las siguientes:

Competencia General 5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Competencia específica 26. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física y plantear alternativas y soluciones.

Competencia específica 27. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

### *Objetivo*

El objetivo específico de la propuesta es: “Comprender, identificar y representar situaciones a través de la simbolización corporal y utilizando el movimiento figurativo simbólico para transmitir mensajes de sentimientos y emociones en grupo”

### *Contenidos*

Como contenido nuclear se trabaja la Dimensión comunicativa: alfabeto comunicativo, mundo externo e intercambio discursivo y la Dimensión creativa.

### *Duración*

La duración aproximada de esta propuesta es de unas dos horas.

### *Desarrollo de las actividades*

#### Preparación previa:

El material necesario para el desarrollo de las actividades es el siguiente:

- Vídeo promocional del tráiler de la película “Pina” en el que se realiza un homenaje a Pina Baush, subtulado en alemán, que tiene una duración de 90 segundos y que se puede conseguir fácilmente en <http://www.pina-film.de/de/trailer.html>



**Figura 1. Elaboración propia a partir de las imágenes de algunas escenas del tráiler**

- Hoja en la que se refleje el texto de los subtítulos del vídeo traducidos al castellano.
- Materiales variados y propios para ser utilizados en las clases de Expresión Corporal como telas, cuerdas, aros, etc. Y que serán seleccionados por el propio alumnado para las escenificaciones.
- Foco de luz (puede ser una linterna potente o un proyector de transparencias tradicional).
- Videgrabadora.
- Cañón retroproyector y pantalla y ordenador.

### Actividad 1

**Material:** Vídeo del tráiler de la película, cañón retroproyector, pantalla y ordenador.

**Organización:** grupo de clase.

**Desarrollo:** Visionado del vídeo subtulado en alemán en el que se muestran diferentes situaciones de corte abstracto, con imágenes impactantes y música muy sugerente, en el que cada una de ellas transmite una emoción/sentimiento. A continuación se realizará una puesta en común sobre la comprensión del mensaje de cada una de las situaciones representadas.

### Actividad 2

**Material:** Vídeo del tráiler y la hoja que presenta el



texto de los subtítulos traducidos al castellano.

**Organización:** Todo el grupo.

**Desarrollo:** Identificación del significado real del sentimiento simbolizado en cada una de las escenas comparándolo con lo que inicialmente se había comprendido en cada mensaje. A continuación se comentarán los tipos de movimientos, gestos y actitudes corporales utilizadas analizando los rasgos que presentan para la emisión de cada uno de los mensajes.

### Actividad 3

**Material:** Con material diverso con el que se cuente en el aula (telas, cuerdas, colchonetas...).

**Organización:** Grupos de 4-5 personas.

**Desarrollo:** Cada grupo deberá crear una situación expresivo-corporal para representarla posteriormente atendiendo a las siguientes premisas:

- **Temática:** emitir un mensaje sobre un sentimiento o emoción.
- **Movimiento:** Utilización del movimiento simbólico.
- **Situación:** se representará una situación intentando buscar el impacto en el espectador, y que posea cierto grado de carácter simbólico y abstracto

- **Duración:** Cada grupo debe representar su creación durante unos 15 segundos aproximadamente.
- **Distribución de grupos:** Los grupos se distribuirán en el espacio de forma circular dejando el espacio central libre.

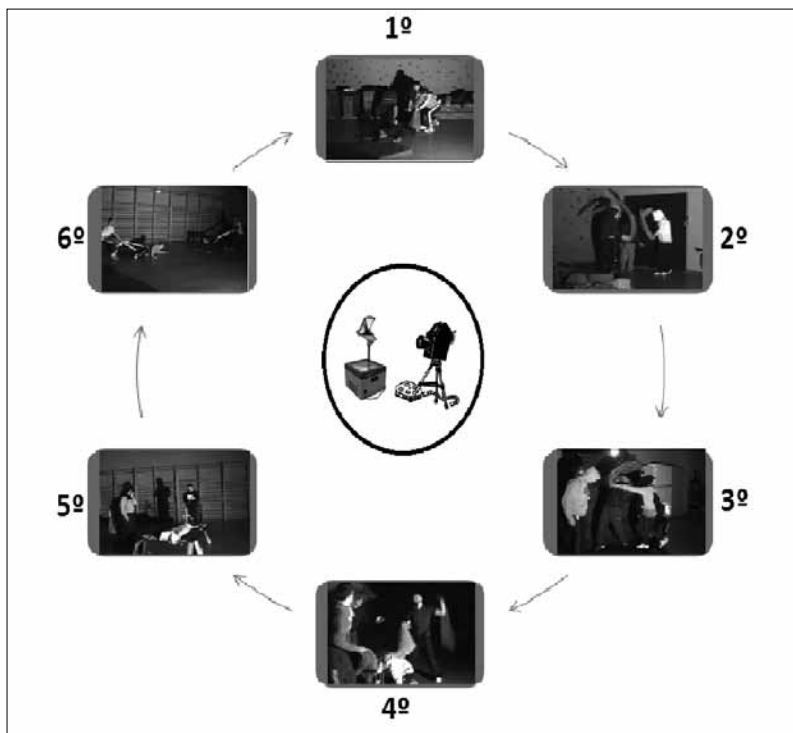
#### Actividad 4

**Material:** El material disponible en el aula que cada grupo haya decidido utilizar en su representación, una videocámara para grabar.

**Organización:** Los grupos establecidos.

**Desarrollo:** El profesor o profesora se colocará en el espacio central de la sala con la videocámara para grabar las escenas creadas por cada uno de los grupos. A continuación se pone la misma música utilizada en el tráiler de la película y se comenzará a grabar la representación de cada grupo de forma consecutiva siendo el docente quien va indicando con un gesto el inicio de la puesta en escena, de tal manera que se moverá sobre sí mismo/a en el sentido de las agujas del reloj o viceversa para enfocar y grabar a cada grupo los 15 segundos aproximados. Se intentará hacer coincidir el inicio de la música con la intervención del primer grupo y que cuando esta termine acabe la intervención del último grupo. En la figura 2 se representa el orden de

intervenciones y la organización y distribución espacial para llevar a cabo esta actividad.



**Figura 2. Elaboración propia. Distribución espacial de los grupos de trabajo y orden de actuaciones desarrolladas con el alumnado del curso académico 2012/13**

### Actividad 5

Se repetirá la actividad anterior apagando las luces de la sala y enfocando con el proyector cada representación.

## Actividad 6

**Material:** cañón retroproyector y ordenador.

**Organización:** El grupo de clase.

**Desarrollo:** Proyección de las dos grabaciones (con la luz de la sala y con la luz del proyector de transparencias) y posteriormente se realizará una puesta en común sobre el desarrollo de toda la propuesta que será guiada por el profesor o profesora para realizar un intercambio discursivo partiendo de preguntas en las que el alumnado deberá expresar su opinión y encaminadas a tocar las siguientes temáticas:

- Identificación de las emociones/sentimientos representados por cada grupo.
- Exposición de las emociones sentidas antes, durante y después de cada representación, así como en el visionado de las grabaciones.
- Análisis de la presencia de algunas de las premisas solicitadas: movimientos utilizados, contexto representado, nivel de impacto.
- Transferencia de las emociones representadas a situaciones de la vida cotidiana.
- Tratamiento de la actividad enfocada al alumnado de secundaria y exposición de la importancia que tiene el trabajo emocional en el proceso educativo desde la Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado y del docente.

Para finalizar con la exposición de la puesta en práctica de la experiencia y corroborar el éxito y el impacto en las emociones del alumnado se exponen a continuación la transcripción de algunos de los comentarios que el alumnado expresó en su diario de clase de las dos promociones de la asignatura de Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Educación física de la U.C.M. en las que se ha realizado (curso 2011/12 y 2012/13):

- “Cuando apagamos la luz todo fue más increíble y para mí, en algunos casos estremecedor, realmente un trabajo original construido por la clase, por el grupo completo y sinceramente es gratificante ver algo que ha salido bien, y que el trabajo en equipo reporta mayor creatividad que el trabajo individual”.
- “La actividad que hemos realizado me ha gustado mucho, me he sentido muy bien porque me siento a gusto sacando a la luz mis sentimientos, para mi es una forma de liberación, de seguridad y de tranquilidad que pocas veces había sentido después de realizar una actividad de este tipo”.

- “...la sesión de hoy, sin duda la mejor hasta el momento, he disfrutado tanto, que tengo que darle las gracias por la forma de plantear la sesión (...). El video, me ha introducido mucho en la sesión, creo que ha sido muy ilustrativo, y además a mi personalmente me ha llevado a sentir diferentes sensaciones y a poder crear con mayor facilidad posteriormente (...). Lo que ha colmado mi gran experiencia en la sesión de hoy y me ha aportado un aprendizaje en contenidos sobretodo, ha sido la utilización de foco en la representación de las acciones seguidas, estoy deseando ver el vídeo”.
- “Debo decir que me llamó especialmente la atención la capacidad de algunos de mis compañeros para crear situaciones donde se expresaran ideas y sentimientos de una forma tan original y subjetiva. Me despertó mucha curiosidad alguna representación que no acabé de entender del todo y que cuando me lo explicaron lo comprendí y me dio la impresión de que esta herramienta ofrece muchísimas posibilidades para que los alumnos buscaran la forma en la que prefieran crear y expresarse”.
- “Finalmente, me ha parecido muy acertado como hemos acabado haciendo la actividad final. La luz

apagada en el gimnasio, junto con el foco que iluminaba a cada grupo uno tras otro me ha parecido genial e imaginativo, y si añadimos el matiz de ser grabados mientras hacemos la escenificación grupo a grupo de forma seguida, es el toque de emoción perfecto. Nos hemos motivado y hemos dramatizado lo mejor que hemos podido ¿se puede hacer mejor? Creo que no”.

- “El tráiler de la película Pina me ha gustado mucho y me ha impactado”.
- “Me parece una muy buena propuesta para realizar en secundaria e incluso bachillerato, que identifiquen que la expresión corporal no es solo bailar y que con esta propuesta se puede además expresarse mucho con el propio cuerpo”.
- “La clase fue interesante, nunca pensé que me daría tanta vergüenza verme en video y eso que a la hora de realizar la actividad me sentía a gusto. Me di cuenta de que la percepción que tenía del ejercicio era completamente diferente, supongo que al verme en vídeo y no sentirme cómoda con lo que veía soy más crítica”.
- “Y como siempre cada vez que veo el video de pina sigo impactada”.

### **3. CONCLUSIONES**

Se considera cada vez más necesaria no sólo la puesta en práctica de actividades innovadoras que atiendan a las nuevas concepciones del trabajo de la competencia emocional sino también, el dar a conocer al resto del colectivo profesional para que pueda ampliar sus recursos con nuevas posibilidades y planteamientos enriquecedores que en definitiva mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario dar un impulso mayor desde el ámbito universitario para potenciar el trabajo emocional del alumnado desde la Expresión Corporal y más al considerar que se tratan de futuros docentes, lo que implica que deberán incorporarse al mundo laboral impregnados del conocimiento de las nuevas concepciones educativas en las que el papel de las emociones y su tratamiento educativo de forma consciente, asumen cada vez un mayor protagonismo.

### **4. BIBLIOGRAFÍA**

BISQUERRAALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10.



- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. y SEBASTIANI i OBRADOR, E.M. (2009). Introducción. En BLÁZQUEZ, D. y SEBASTIANI, E.M (Coord.). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 15-18). Barcelona: Inde.
- CHABARRÍA NAVARRO, X. (2009). Competencias básicas y Educación Física. En BLÁZQUEZ, D. y SEBASTIANI, E.M. (Coord.). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 83-95). Barcelona: Inde.
- LARRAZ URGELÉS, A. (2008). La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física. En SÁNCHEZ, G., COTERÓN, J., GIL, J. y SÁNCHEZ, A. (Coord.) *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 7-59). Salamanca: Samarú.
- LEARRETA RAMOS, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LEARRETA RAMOS, B., SIERRA ZAMORANO, M.A. y RUANO ARRIAGADA, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- LEARRETA RAMOS, B., SIERRA ZAMORANO, M.A. y RUANO ARRIAGADA, K. (Coord.) (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres Monográficos*. Barcelona: Inde.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, relativo a la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales.

- SÁNCHEZ, G., COTERÓN, J., PADILLA, C., LLOPIS, A. y MONTÁLVEZ, M. (2008). La Expresión Corporal en el marco del E.E.E.S. Un proyecto de consolidación. En SÁNCHEZ, G., COTERÓN, J., GIL, J. y SÁNCHEZ, A. (Coord.) *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-27).
- TORRENS, C., MATEU, M., PLANAS, A. y DINUSÔVA, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- WENDERS, W. (Dir.) (2011). *Eurowide Film Production, Neue Road Movies, Zweites Deutsches Fernsehen y ZDFtheaterkanal*. Tráiler de *Pina* [En línea]. <http://www.pina-film.de/de/trailer.html>

# COMPETENCIA MEDIÁTICA Y BUENAS PRÁCTICAS EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

PAULA RENÉS-ARELLANO

*UNIVERSIDAD DE CANTABRIA*

ROSA GARCÍA-RUIZ

*UNIVERSIDAD DE CANTABRIA*

ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA

*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA*

**RESUMEN:** La competencia digital, junto con el uso inteligente de los medios de comunicación, favorece la adquisición de la competencia mediática. La incorporación educativa de la competencia mediática entre el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, favorece activamente su participación en la sociedad de la información y de la comunicación en la que vivimos. Se convierten no solamente en meros receptores de mensajes, sino en personas críticas ante los medios, capaces de reflexionar sobre y ante ellos, llegando a comunicarse creando mensajes nuevos, y utilizando los medios de forma inteligente.

En este trabajo se presenta de forma sintética una experiencia que lleva desarrollándose desde hace más de dos décadas en un centro de educación especial, en el que se utilizan los medios de comunicación para desarrollar habilidades sociales y de comunicación, además de las competencias básicas como propuesta metodológica. A lo largo del curso se desarrolla un taller de audiovisuales, en el que se trabaja específicamente la competencia mediática.

Cada semana se emite un programa de radio, hecho por y para los alumnos. Al mismo tiempo, se trabaja la edición de videos para emitir programas de televisión a partir de viajes e intercambios con estudiantes de otros centros y otros países. Y finalmente, también se trabaja el periódico, editando quincenalmente un número en el que todos participan y se les hace llegar a las familias.

Trabajar los medios de comunicación y desarrollar la competencia mediática en los estudiantes que cursan estudios de educación especial supone la superación de barreras, una posibilidad de vivir con los medios, ante los medios y para los medios, de una manera que permite no solo conocer y disfrutar con su uso, sino expresar nuestros propios mensajes, llegando a construir conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia mediática, medios de comunicación, educación, inclusión

**ABSTRACT:** Digital competence, coupled with the clever use of the mass media, promotes the acquisition of media competence. Incorporating educational media competence among the students with special educational needs, actively encourages their participation in the information society and communication in which we live. They become not just passive recipients of messages, also they are critics in the media. They reflect on and to them, getting to communicate, creating new messages and using the wisely media. This paper summarizes an experience that has dragged on for more than two decades in the special education center, which used the media to develop social and communication skills in addition to basic skills such as proposal methodology. Throughout the course develops audiovisual workshop, which specifically works media competence. Every week airs a radio program, made by and for students. At the same time, video editing works to broadcast television from travel and exchanges with students from other schools and other countries. And finally, it also works the newspaper, publishing biweekly a number in which all participate and are made to reach families.

Working media and develop media competence in students studying special education presupposes the overcoming of barriers, a chance to live with the media, in the media and in the media, in a

way that allows not only know and enjoy its use, but to express our own messages, reaching build knowledge.

KEYWORDS: Media literacy, mass media, education, inclusion

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde diferentes organizaciones internacionales se insta a las políticas nacionales a asegurar el acceso de todos los ciudadanos a la educación, a que dicha educación sea de calidad y fundamentada en la igualdad de oportunidades y en la equidad. Lograr este objetivo supondría la inclusión y participación social de todos, para lo cual la educación es el eje fundamental en torno al cual deben aunarse todos los esfuerzos. Si bien es cierto, que hacer efectiva una educación realmente inclusiva no está exenta de numerosas barreras -políticas, culturales y didácticas- tal y como las refiere López Melero (2008), que poco a poco se van solventando, y que en muchas ocasiones, se ven multiplicadas por las características de la sociedad en la que vivimos.

Esta sociedad tecnológica y mediática está provocando cambios en los diferentes sectores sociales, lo cual exige cada vez el desarrollo de nuevas competencias por parte de la ciudadanía, de manera que no basta ya

con poseer las competencias básicas que se han incorporado en la educación obligatoria, sino que es necesario reforzar las habilidades, actitudes, conocimientos y las posibilidades de actuación para desenvolvernos con éxito en el contexto digital en el que convivimos. Y es aquí donde la escuela cobra su máxima relevancia, puesto que tiene la oportunidad de combinar la competencia digital con la competencia mediática, como a continuación analizaremos.

La competencia digital se incorpora en el currículum escolar desde las primeras edades, si bien en educación infantil no se hace patente en todo el territorio nacional, sí se recoge en los contenidos mínimos el interés por dotar al alumnado de medios para expresar, a través de múltiples lenguajes, sus propios sentimientos, emociones y experiencias (Castro y García-Ruiz, 2011). Y posteriormente, a partir de la educación primaria, se incorpora en el currículum como una de las ocho competencias básicas y fundamentales para lograr la formación plena de la ciudadanía.

Nuestro contexto se muestra innegablemente impregnado por los medios de comunicación, por la existencia de múltiples pantallas, de redes sociales, de medios digitales de fácil acceso; de manera que estos medios forman parte de nuestra realidad social, laboral,

familiar y de relaciones personales. Ante esta realidad se hace necesario el desarrollo de la que se ha venido denominando competencia mediática o alfabetización mediática, entendiéndola como la capacidad de percibir, analizar, utilizar, producir mensajes y disfrutar de los medios de comunicación, de una manera inteligente y desde una mirada crítica.

La alfabetización y educación mediática se convierten en un objetivo fundamental para los organismos internacionales tratando de desarrollar una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación (Aguaded, 2010, 2011, 2012), con un interesante programa de la Comisión Europea –Media- que pretende apoyar a los medios de comunicación (Aguaded, 2013).

Recientemente, en febrero de 2013, se ha publicado en España la “Agenda Digital para España” ([https://agendadigital.gob.es/images/doc/Agenda\\_Digital\\_para\\_Espana.pdf](https://agendadigital.gob.es/images/doc/Agenda_Digital_para_Espana.pdf)) tratando de lograr los objetivos marcados por la Comisión Europea, en la Agenda Digital para Europa, de 2010 (<https://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>) en la que se establecen una serie de principios y acciones que contribuyen a facilitar la alfabetización mediática de la ciudadanía, tratando de sacar el máximo provecho posible de las tecnologías digitales. Precisamente en la Agenda Europea se hace

referencia a las dificultades particulares que presentan las personas con discapacidad para beneficiarse de nuevos contenidos y servicios electrónicos, abordando la brecha digital existente, y proponiendo diversas acciones para lograr la inclusión digital.

Entre las actuaciones merecen especial atención la Acción 65, con la que se pretende que las personas con discapacidad, especialmente visual, tengan un mejor acceso a los contenidos digitales. En la Acción 67 se muestra una problemática en el acceso a internet, a teléfonos de emergencia y a la televisión digital por las personas con discapacidad, lo cual limita sus posibilidades de participación plena en la sociedad, convirtiéndose en una importante barrera. Para ello se propone mejorar la accesibilidad a las TIC, de manera que estas personas se sitúen en términos de igualdad en cuanto a las posibilidades de interacción social, empleabilidad, vida cotidiana y protección ante emergencias. Por último, merece la pena destacar la realización del Taller “Acceso y capacidad digital: la construcción de una sociedad digital sin barreras”, en el que se trató de eliminar las barreras digitales detectadas y facilitar que las personas con discapacidad se conviertan en contribuyentes activos y co-creadores de una sociedad digital sin barreras.



Su implementación en España, tal y como se establece en la citada Agenda Digital para España, se verá reforzada cumpliendo el objetivo de promover la inclusión y alfabetización digital, potenciando el acceso a internet, así como la capacitación digital y formación del profesorado; para lo que se ha establecido una estrategia que comprende diferentes acciones como: aumentar el acceso a internet, especialmente de personas con alguna discapacidad; impulsar los programas de formación para favorecer la alfabetización digital, especialmente en colectivos desfavorecidos; adoptar medidas para minimizar la brecha digital de género en cuanto al acceso y uso de internet; y favorecer la participación de la sociedad civil en la inclusión digital.

Son numerosas las investigaciones que visibilizan el potencial que tienen las TIC para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad (Gimeno, Clavería, Moreno y Oriol, 2011; Luque y Rodríguez, 2009; García y Rodríguez, 2006; Quezada, 2006), por lo que está ya fuera de toda duda. Sin embargo, son escasas aquellas que abordan la capacidad de los medios de comunicación, desde sus diversos tratamientos, para facilitar la participación activa de estas personas en la sociedad. Cabe destacar el trabajo de Villanueva, Barberena y Reboiras (2006) en el que señalan la importancia de los

medios de comunicación para que las personas con discapacidad se integren de forma activa en la sociedad; o el de Rodríguez y García (2010), en el que se señala el cambio de los medios en cuanto a la exigencia de una mayor interacción por parte del usuario, lo cual repercute negativamente en la limitación en el uso de las personas con discapacidad. Además de otros trabajos en los que se muestra la imagen y el tratamiento de la discapacidad que se muestra en los medios de comunicación. Si bien, escasean aún más los trabajos que abordan el tratamiento de los medios de comunicación y su inclusión en el currículum escolar cuando nos referimos a alumnos con discapacidad, más aún cuando se conocen resultados como los ofrecidos por Gutiérrez y Martorel (2011), en cuanto a que no existen grandes diferencias respecto a la pautas de comportamiento de los adultos con discapacidad intelectual ante las TIC, sino que se aprecian ciertos comportamientos discriminatorios entre las personas que conviven con estos adultos, puesto que limitan su acceso a los medios de comunicación, como la televisión o internet.

Ante este contexto problematizador presentamos una experiencia llevada a cabo en un Centro de Educación Especial, en el que los medios de comunicación se convierten en un recurso extraordinario para eliminar

barreras digitales y mediáticas, logrando una mayor inclusión de sus estudiantes.

## **2. OBJETIVOS**

Hace ahora dos décadas se inicia, en el Centro de Educación Especial Fernando Arce, una andadura que poco a poco va pasando de ser una actuación esporádica y transversal al currículum escolar de un centro educativo, hasta llegar a ser un elemento fundamental de la vida diaria en las aulas, del currículum escolar, generando múltiples oportunidades para el desarrollo de competencias personales y sociales que facilitan la inclusión de sus protagonistas en la sociedad. Y todo ello se consigue gracias al esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa por lograr la alfabetización mediática del alumnado, comenzando por la creación de una radio escolar, hasta la edición de un periódico o la emisión de programas de televisión.

El centro cuenta con un área de Discapacidad, organizada en tres grandes ámbitos. Por un lado la Guardería Infantil, para menores de 6 años; por otro la Formación Básica, para alumnado de entre 6 y 19 años; y por otro lado la Formación Postobligatoria, con alumnado

de entre 16 y 25 años, que cuenta con un Programa de Cualificación Profesional Inicial (en modalidad taller) y un Programa de Transición a la Vida Activa. Todo este alumnado está distribuido en tres Itinerarios: I (para alumnos con un nivel curricular de entre 0 y 3 años de edad); II (para alumnado con nivel curricular de entre 3 y 6 de edad) y III (para alumnado con nivel curricular de entre primer y tercer ciclo de primaria). En cualquier caso, ninguno de los alumnos matriculados en el área de discapacidad supera el nivel curricular de 4º de primaria.

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

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

- Trabajar e integrar a través de la radio las distintas áreas del currículum, dando especial prioridad a las habilidades de comunicación y socialización.

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

A lo largo de estos años, el éxito conseguido por esta radio escolar se ha visto reforzado por la creación de un periódico y por la edición de videos en distintos formatos adaptados a lo que sería un programa de televisión, los cuáles cuentan como organizador y lugar de creación y análisis el desarrollo de un taller de audiovisuales, que tiene lugar a lo largo de la semana escolar, durante algunas tardes. Durante el taller se trabajan los contenidos a incorporar tanto en el programa de radio como en el periódica, además de analizar y reflexionar sobre lo producido cada semana. Por otro lado, se trata de facilitar el acceso del alumnado a su contexto me-

diático a partir de visualizar juntos las noticias emitidas cada tarde en televisión, reflexionando, compartiendo, analizando, discutiendo, a partir de su contenido, y de la percepción que de él tienen los alumnos.



**Figura 1: Medios de comunicación y taller**

“Radio Menuda” tiene una periodicidad de emisión semanal. Cada viernes se graba el programa y se emite en directo, durante una hora. Cada semana se asignan diferentes roles a los estudiantes, de manera que se van rotando y permitiendo que cada uno pueda realizar diferentes tareas. El programa de radio consta de una serie de secciones fijas y otras variables en función de las situaciones vividas cada semana. Entre las fijas se

encuentran: las noticias, los deportes, las dedicatorias, el menú diario, el tiempo.

Los recursos materiales con los que se cuenta son una mesa de mezclas, micrófonos inalámbricos, amplificador, altavoces, ordenador, megafonía interna y material eléctrico.

Los propios estudiantes son los responsables de seleccionar los contenidos que se van a retransmitir, en función de la sección de la que se encarguen. Como ejemplo, señalaremos que en la grabación de un programa pueden intervenir entre 10 y 12 estudiantes, mientras el resto se encuentra en la misma sala de grabación asistiendo a ésta.

Así los responsables del tiempo, comentarán cuál es la previsión para el fin de semana, a partir de la consulta que han llevado a cabo en internet. Los responsables de los deportes comunicarán su contenido, anunciando qué partidos, por ejemplo, se disputarán la siguiente semana, además de resumir los resultados y noticias más significativas de lo acontecido esa semana en el ámbito deportivo. Para ello, han llevado a cabo un vaciado de la prensa deportiva tanto en papel, como digital. De esta manera, cada alumno necesita recurrir a los diferentes medios de comunicación para seleccionar el contenido, tanto en el centro, como con sus familias.

También se nombra a los componentes del grupo de “cazanoticias”, los cuáles, a lo largo de la semana, deben recorrer todo el centro, entrevistando a diferentes miembros de la comunidad educativa, y buscando la información, asumiendo el rol de reporteros, más relevante para compartirla durante el programa.

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

Como ya señalamos, el programa de radio se vive de una manera muy especial en el centro, no solo durante la hora de grabación semanal, sino durante toda la semana, tanto con la preparación previa, como con el análisis y valoración posterior.

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

En cuanto al periódico “La Estela”, éste tiene una periodicidad quincenal, y está formado también por varias secciones, como noticias, deportes, entrevistas, visitas



realizadas fuera del centro, recibidas en el centro, etc. Existen también otras secciones puntuales, por ejemplo, durante el desarrollo de un taller de cocina, algunos estudiantes publicaron algunas recetas seleccionadas por ellos. El periódico constituye un medio de comunicación esencial con las familias, de manera que se pretende potenciar la comunicación de las familias con el centro, y de las familias con sus propios hijos, al compartir su trabajo, las experiencias vividas y las que se esperan vivir en el centro a través de sus líneas.



Fuente: Imagen de una edición del periódico.

Finalmente, presentamos el trabajo de la televisión en el centro, como un elemento fundamental para facilitar la inclusión de los estudiantes en la sociedad, a través de la alfabetización digital. Los programas de televisión se contextualizan especialmente dentro del desarrollo del programa *Comenius*, gracias al cual los estudiantes del centro tienen la oportunidad de viajar a otros países participantes y vivir una experiencia muy enriquecedora. Tanto durante la preparación del viaje, como durante la estancia, y al final, se van llenando de contenidos las diferentes secciones de las que consta el programa de televisión, en formato de documental sobre cada uno de los países visitados.

De esta manera, y a modo de ejemplo, los estudiantes buscan la información más relevante del país de destino, a través de los diferentes medios de comunicación a los que tienen acceso, tanto en el centro, como fuera de él. Incluso, algunos “reporteros” salen a la calle a entrevistar a los ciudadanos tratando de recabar información sobre ese país. Les preguntan sobre los lugares más recomendables para visitar, la comida típica, el idioma, etc. Todo ello se va grabando en diferentes vídeos, que posteriormente requieren de un proceso de edición y producción, por los propios estudiantes.

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

Todo este proceso de integración de los medios de comunicación en el proyecto de aula, cuenta con una evaluación inicial, procesual y final. La evaluación inicial tiene tres focos de atención, por una parte el contenido que se trabajará en estos tres medios para determinar los aspectos a incluir como novedosos, todo ello recogido en la programación general. La evaluación inicial del alumnado determina el rol específico y la responsabilidad de cada estudiante, en función de su nivel de competencia. Por último, se evalúa inicialmente la parte técnica, determinando el estado de material y la necesidad de adquirir nuevo material.

La evaluación procesual abarca tanto los contenidos de cada una de las secciones, en función de los objetivos establecidos, decidiendo su adecuación al interés de los estudiantes, la incorporación de nuevos espacios y contenidos según se demande y con la valoración de

todo el profesorado implicado. La evaluación procesual también se enfoca hacia el alumnado, hacia los logros conseguidos y las dificultades existentes.

La evaluación final abarca también una valoración del contenido abordado, contrastándolo con los objetivos propuestos. Los resultados de esta evaluación se recogen en la Memoria Anual. La evaluación final del alumnado, tiene en cuenta tanto la consecución de los objetivos previstos para cada una de las áreas, como el grado de adquisición de las competencias establecidas previamente, en función de las posibilidades individuales.

### **3. CONCLUSIONES**

La incorporación de la TIC en el ámbito de la discapacidad facilita el acceso a la información, eliminando barreras digitales, por lo que se hace necesario realizar un esfuerzo mayor para facilitar el acceso a las tecnologías. Estas personas presentan especiales dificultades en cuanto al acceso a los medios de comunicación, tanto tradicionales como modernos, por lo que se requiere de la incorporación de la alfabetización mediática para desarrollar la competencia ante los medios y pantallas.

En este trabajo se ha descrito una experiencia llevada a cabo en un centro de educación especial, en el que se

pretende dotar al alumnado de las competencias necesarias para eliminar barreras que limitan su inclusión en la sociedad en las condiciones que merecen. Para ello, se propone trabajar la competencia digital, por todas las oportunidades de mejora que conlleva, reforzada con la competencia mediática, de manera que los estudiantes se conviertan en ciudadanos capaces de convivir ante los medios de comunicación, con los medios de comunicación y en los medios de comunicación. Esto supone llegar a desarrollar la capacidad de disfrutar de los medios, recibir la información necesaria, analizarla de forma crítica, y poder emitir nuevos mensajes y productos audiovisuales, de una forma cada vez más autónoma, como pueden ser los programas de radio, el periódico escolar y los programas o documentales que se emiten para todo el centro.

Trabajar los medios de comunicación en este centro educativo supone un compromiso de los profesionales, de los estudiantes y de las familias, por tratar de facilitar la inclusión digital y mediática de estos estudiantes, para lo cual, y coincidiendo con Cabero y Córdoba (2009), es necesario seguir trabajando para facilitar la presencia y acceso de las personas con discapacidad a las TIC, revisar sus características de adaptabilidad y accesibilidad y reforzar la alfabetización digital y me-

diática. Lograr estos objetivos supondría un paso más para garantizar la inclusión y el acceso a la sociedad de la información con las garantías necesarias, llegando a configurar una sociedad sin barreras digitales, accesible a todos los ciudadanos.

Queremos hacer llegar nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes y profesorado del Centro de Educación Especial Fernando Arce, por permitirnos conocer y aprender de una experiencia única. Y además, este trabajo está sustentado en el Proyecto I+D La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03).

#### **4. BIBLIOGRAFÍA**

AGUADED, J.I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34, 7-8.

AGUADED, J.I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8.

AGUADED, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8.

- AGUADED, J.I. (2013). El programa Media de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8.
- CABERO, J. y CÓRDOBA, M. (2009). Inclusión educativa: Inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- CASTRO, A. y GARCÍA-RUIZ, R. (2011). La educación mediática en la Educación Infantil. Una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza. *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*, Segovia, 13 a 15 octubre.
- GARCÍA, A. y RODRÍGUEZ, A. (2006). Las TIC en el campo de la educación especial: aportaciones y potencialidades. En Martínez, E. (coord.). *Interactividad digital: nuevas estrategias en educación y comunicación* (pp.113-130). Madrid: EOS.
- GIMENO, J., CLAVERÍA, C., MORENO, A.I. y ORIOL, L. (2011). Las TIC como herramienta de inclusión en educación especial. En HERNÁNDEZ, J., PENNESI, M., SOBRINO, D. y VÁZQUEZ, A. (coords.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 399-403). Barcelona: Ariel.
- GUTIÉRREZ, P. y MARTORELL, A. (2011). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Comunicar*, 36, 173-180.
- LÓPEZ MELERO, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿es posible una escuela pública sin exclusiones? En IPLAND, J. y otros (eds.). *La atención a la diversidad: diferentes miradas* (pp. 13-53). Huelva: Hergué.

- LUQUE, D.J. y RODRÍGUEZ, G. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (3).
- QUEZADA, J. (2006). Las TIC y la educación especial. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 213, 77-80.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, A. (2010). Medios de comunicación y discapacidad: entre la accesibilidad y la interactividad. *Icono 14*, 8 (1).
- VILLANUEVA, J., BARBERENA, T. y REBOIRAS, O. (2006). Los medios de comunicación como integradores de las personas con discapacidad: realidad gallega y medidas a tomar. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 10, 151-160.



## RESEÑAS



MOLINA MARTÍNEZ, M.J. (2012). *CÓMO EDUCAR DESDE EL CORAZÓN*. MADRID: CCS, 132 PP.

M.<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

María José Molina Martínez es maestra especialista en Educación Infantil y en Inglés y Graduada en Psicopedagogía. En la actualidad, trabaja como asesora del Centro de Formación Docente Regional de Castilla-La Mancha. Es autora de otros libros como *Ayuda soy profesor* (2011), una guía de carácter práctico para la gestión del aula; *Experiencias prácticas para Educación Infantil* (2011), donde presenta un total de 15 experiencias reales vividas por profesionales de la Educación Infantil.

El libro *Educación desde el corazón* intenta aportar orientaciones sobre cómo afrontar la educación emocional en la escuela, incidiendo brevemente en una explicación teórica sobre qué entendemos por *inteligencia emocional* y *competencia emocional*. La educación emocional supone una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente

atendidas a través de los contenidos de las materias académicas ordinarias. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona. En la línea de cómo desarrollar y ayudar al niño a adquirir dichas competencias se encuadra la autora.

En la primera parte del libro se hace una pequeña descripción del término *inteligencia emocional* y *competencia emocional*. En el segundo capítulo nos habla la autora de cómo incide la inteligencia emocional en nuestras vidas y nos describe una serie de habilidades socio-emocionales, centrándose en el siguiente capítulo en el desarrollo de la educación emocional en el currículo educativo, así como en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en niños de 0 a 6 años, dando orientaciones a la familia. Por último, realiza una propuesta de trabajo a nivel de escuela, así como de actividades para trabajar en ambos contextos, familiar y escolar, a partir de los tres años. El libro nos sugiere actividades para conseguir los objetivos generales de la educación emocional como son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regu-

lar las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de auto-motivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y gestionar los conflictos de forma positiva.

Tenemos que señalar que la autora realiza su propuesta desde un modelo mixto en el que se tienen en cuenta el desarrollo de habilidades intrapersonales más el desarrollo de habilidades interpersonales. Para todas aquellas personas que vaya a trabajar el desarrollo de la educación emocional en un centro educativo, se lo recomendamos por su carácter práctico, ya que nos ofrece un abanico de actividades para poder trabajar en el aula. Los maestros y profesores encontraran estrategias y actividades para poder aplicarlas en su aula. Podría mejorarse las referencias teóricas del libro, lo cual ampliaría los aspectos básicos teóricos y daría a lector una visión más general de los mismos. Como conclusión la aportación que hace el libro al desarrollo de la Educación Emocional es muy útil, ya que nos abre un camino para desarrollar, tanto en la familia como en la escuela, las competencias socio-emocionales tan necesarias para la vida.



VAELLO, J. Y VAELLO, O. (2012). *CLAVES PARA GESTIONAR CONFLICTOS ESCOLARES. UN SISTEMA DE DIQUES*. BARCELONA: HORSORI, 126 PP.

MANUEL JAVIER CEJUDO PRADO  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

El autor principal de este libro es Juan Vaello Orts psicopedagogo, Inspector del SITE de Alicante, Profesor Tutor de Psicología General y Psicología Evolutiva en la UNED de Denia-Benidorm, habitual colaborador en Cursos de Formación del Profesorado, ex-director del IES Bernat de Sarriá de Benidorm y autor de numerosos artículos y de varios libros, entre los que cabe destacar: *Cómo dar clase a los que no quieren* (2007), que parte de la filosofía de que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas; *El profesor emocionalmente competente* (2009), donde se recogen un conjunto de propuestas que explican cómo mejorar los niveles de autocontrol y la capacidad para afrontar las adversidades, así como el manejo de emociones tóxicas o la superación del malestar profesional;

o *Las habilidades sociales en el aula* (2005), donde defiende que el único modo de mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos es mediante el aprendizaje y la puesta en práctica de habilidades sociales y emocionales que permitan mejorar el clima social.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la UB, a través de Horsori Editorial, ha publicado el libro *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*, escrito por Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino.

El campo temático del libro es la gestión eficiente de los conflictos en los centros educativos. Fundamentalmente, intenta aportar ideas y reflexiones teóricas y prácticas sobre el fenómeno de las relaciones de convivencia y confrontación en los centros educativos. Este hecho se ha convertido en un tema de preocupación creciente en nuestra sociedad. Aprender a convivir sin violencia, respetando a todas las personas que componen la comunidad educativa, independientemente de cómo sean, es un objetivo básico de la educación; un objetivo básico, por tanto, del sistema educativo, pero también de la sociedad en su conjunto y de los diferentes agentes sociales. A menudo, los conflictos que surgen en las aulas producen un clima de insatisfacción entre el alumnado y el profesorado que no favore-



ce el trabajo escolar creando problemas de conducta y de desmotivación de los alumnos y del profesorado convirtiéndose en los principales obstáculos de la tarea docente.

El libro se estructura en torno a tres capítulos. El primero se centra en los aspectos básicos de la convivencia en el aula, explicando los tipos de conflictos que se pueden encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la explicación de los valores interpersonales e intrapersonales básicos a tener en cuenta en la práctica docente. En el segundo, los autores ofrecen pautas pedagógicas prácticas para implementar actuaciones globales para la mejora de la convivencia en un centro educativo; además, explicitan un plan de actuaciones coordinadas, interconectadas y progresivas cuyo objetivo es la evitación y contención asertiva de conductas y actitudes abusivas mediante el fortalecimiento en positivo de competencias interpersonales (asertividad y empatía fundamentalmente) e intrapersonales (especialmente autocontrol y responsabilidad) basándose en un entrenamiento continuo y sistemático de las mismas. El tercero se centra en los aspectos preventivos y de intervención en los diferentes conflictos que pueden surgir en la dinámica del aula, enfatizando la importancia del trabajo colaborativo del profesorado

y de la implicación de las familias y del alumnado en el proceso educativo e instruccional.

Los autores defienden que el aula es un espacio de encuentros y desencuentros entre personas, que genera multitud de contactos gratificantes, inocuos o amargos, que acaban por conformar un clima de clase que arrastra a los alumnos y profesores hacia el trabajo y el respeto o, por el contrario, hacia la pasividad y el abuso. El manejo eficaz y proactivo de las situaciones conflictivas es uno de los pilares sobre los que asentar la consecución de cualquier tipo de metas educativas.

En este libro se sugieren estrategias para gestionar conflictos interpersonales en el aula, apoyadas en tres principios axiales: la proactividad, como búsqueda permanente de soluciones, la economía en los procesos y la apuesta decidida por el trabajo en equipo del profesorado, pues no tiene sentido afrontar en solitario situaciones complejas que tienen mejor pronóstico cuando se abordan en solidario.

Los autores ponen el acento en las relaciones interpersonales en el aula, que, junto a las relaciones intrapersonales (de cada uno consigo mismo, en relación a la autoestima o el autocontrol, por ejemplo) y apersonales (de cada persona con la tarea, mediante variables

como la motivación o la atención), componen el entramado relacional del que depende todo lo que ocurre en ese espacio tan peculiar llamado aula. Dentro de las relaciones interpersonales, se focaliza en el papel del respeto como valor básico de convivencia, pues la mayoría de conflictos en las aulas se derivan de su ausencia, siendo la llave inicial para poder abordar cualquier competencia social y emocional.

Ante esta perspectiva, recomendamos este libro sobre la resolución de conflictos en los centros educativos no solo por ser un problema demasiado frecuente en la práctica educativa, sino porque, fundamentalmente, ofrece un enfoque formativo y didáctico, pudiendo ser muy útil tanto para la formación inicial de futuros docentes como para la formación continua de maestros y profesores. Es especialmente recomendado para los miembros de los equipos directivos de los centros escolares. Consultar este libro puede propiciar la comprensión, con más claridad, de la importancia de las competencias socio-emocionales y de los componentes de la Inteligencia Emocional en el entorno educativo y, especialmente, en la gestión de los conflictos escolares.

También es un libro fundamental para quienes consideran que, además de la función académica e instruc-

tiva de la escuela, hay una ineludible función educativa en la que se desencadenan relaciones interpersonales llenas de emociones que matizarán enormemente los aprendizajes.

VV.AA. (2013). *PENSANDO LAS EMOCIONES: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EDUCACIÓN INFANTIL*. MADRID: PIRÁMIDE, 271 PP.

ANA I. CALLEJAS ALBIÑANA

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Las autoras presentan un programa para educación infantil con el que se pretende fomentar el desarrollo de habilidades emocionales mediante la reflexión planteando problemas de carácter social-emocional y cotidiano de los niños desde los 2 a 5 años mediante el juego en una primera etapa (2-3 años) y a través del dialogo (4-5 años), invitando a una reflexión de estilo conversacional, lo que llevará a la mejora de aspectos cognitivos y emocionales.

Parecen defender una postura similar a la de Vygotski, utilizando el lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo emocional, al menos en la etapa de 4 a 5 años. A la forma de llevar a cabo la intervención la denominan filosofía para niños (FpN), tomada de Matthew Lipman, que consiste en la conducción a la

reflexión, la indagación, la discusión y el diálogo para llegar a un pensamiento crítico y creativo. Evidentemente, para llegar al uso de esta filosofía es necesaria una progresión que ellas evidencian a lo largo del programa comenzando por las fases más básicas de reconocimiento, expresión, causalidad y etiquetación de las emociones fundamentales (alegría, tristeza, enfado y miedo) para pasar a la maduración de los procesos anteriores mediante la reflexión y el trabajo con emociones más complejas, como el orgullo y la envidia. Esta secuenciación sugiere una similitud con las teorías que defienden la posibilidad de adquisición de habilidades emocionales a través del entrenamiento en el reconocimiento, la comprensión y la regulación emocional propuesta por Mayers y Salovey.

Plantean una conducción basada en ejes de trabajo muy adaptados al desarrollo de los niños en función de la edad con personajes (Ana, Daniel y Bigotes) que evolucionan al compás que los participantes, pasando de ser marionetas a personajes de cuentos, procurando una coherencia evidenciada por la madurez en la adquisición y la comprensión del lenguaje.

En la primera fase del programa, más básica, los niños serán guiados por los docentes, con directrices muy marcadas y adaptadas a la etapa del desarrollo para

llegar a un raciocinio conductor a la reflexión y conocimiento crítico.

La aportación de este programa parece muy adaptada y muy oportuna para el desarrollo de las emociones desde un punto de vista activo, combinando el desarrollo cognitivo-emocional, teniendo en cuenta, como proceden en muchas de las aclaraciones, que este desarrollo no se produce de forma lineal en todos los niños. Además incluye sugerencias para el entorno familiar que son muy necesarias para este progreso.

Sin embargo, no han aportado resultados empíricos que avalen dicho programa, aunque debemos entender que ha sido así, ya que viene avalado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Tal vez, el único objetivo de las autoras es el diseño de dicho programa para poder usarlo en las aulas, dotado de un riguroso seguimiento en cada uno de los planteamientos, algo indudable pero carente de resultados que respalden su efectividad.

Además es un estudio longitudinal donde combina unas edades difíciles de estructurar dentro del sistema educativo, ya que nos indica el comienzo del trabajo con niños de 2-3 años (lo que viene a ser el primer curso de Educación Infantil), pero sabemos que son muy pocos los niños que acceden a este periodo con 2 años. En definitiva, en la etapa de Educación Infantil contamos

con 3 años de escolarización (3 a 5 años); sin embargo, el programa es de 4 años. Luego, la pregunta sería: ¿El programa tendría que comenzar en las guarderías o jardines de infancia? De hecho, todas las actividades se planifican muy acertadamente para cada una de estas edades.

A pesar de estas apreciaciones la obra está muy bien adaptada y ha tenido en cuenta todos los aspectos del desarrollo de los niños de estas edades y contribuye de forma muy positiva a una orientación para los docentes y padres que deseen utilizar este programa para fomentar de forma innovadora y reflexiva la adquisición de habilidades emocionales y cognitivas.



## **NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS ORIGINALES**

– Los artículos propuestos para su publicación, tanto en español, inglés, francés o portugués, deberán ser originales e inéditos y serán enviados en soporte informático antes del 30 de septiembre de cada año a la siguiente dirección: [Maria.Pardo@uclm.es](mailto:Maria.Pardo@uclm.es).

– La periodicidad de la revista es de un volumen anual.

– Extensión máxima: 30 páginas en Times New Roman, 12, a espacio y medio, incluyendo gráficos, notas, figuras y referencias para artículos, y 3 páginas para las reseñas. Todos los márgenes serán de 3 cms.

– La evaluación del artículo será realizada por informantes externos a la revista e independientes por el método de doble ciego. La selección de los informantes depende del Comité de Redacción, que será el encargado de establecer el contacto entre evaluadores y autor.

– El resultado del proceso de evaluación podrá ser: a) Aceptación del artículo; b) Aceptación condicionada a modificaciones; c) Revisión profunda del trabajo; d) No publicable. En los supuestos b) y c), el autor deberá reenviar el trabajo con las modificaciones sugeridas por los informantes, que deben dar el visto bueno para su publicación.

– Envío: Los autores deberán enviar dos documentos:

- Un documento independiente con el título del artículo en castellano e inglés, el nombre y apellidos del autor o autores, los datos de adscripción laboral y los datos de contacto (teléfono y correo electrónico). Se incluirán también los agradecimientos, datos de financiación, proyecto del que depende...
- Documento del artículo. En la primera página se incluirá: título del trabajo, resumen (máximo 300

palabras) y palabras clave (que habrán de ajustarse en la medida de lo posible al tesoro del *Education Resources Information Center* [<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/thesaurus/thesaurus.jsp>]). Toda esta información deberá ir en español e inglés, o, en el caso de los artículos escritos en lengua distinta al español, en la lengua original y en español. En ningún caso deberán aparecer datos del autor, de la entidad laboral, del proyecto o agradecimientos en este documento.

– Tipo de letra: Para el cuerpo del texto, se utilizará Times New Roman, con un tamaño de 12 puntos a espacio y medio. Para el texto de las notas a pie de página se empleará letra Times New Roman con un tamaño de 10 puntos con interlineado sencillo.

– Tablas y figuras: Se incluirán únicamente los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. que sean necesarios para complementar o clarificar el texto. Se insertarán al final del documento, indicando en el cuerpo del texto el lugar aproximado en el que deben aparecer. Se numerarán consecutivamente con números indoarábigos en función del tipo (p.e.: Tabla 2, Gráfico 3...). El título aparecerá en la parte inferior, centrado y con letra Times New Roman con un tamaño de 10 puntos y en negrita. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en blanco y negro y con un formato que no sea imagen, con el fin de facilitar las modificaciones posteriores, si fuesen necesarias.

– Las citas bibliográficas serán incluidas en el cuerpo del texto, no a pie de página, entre paréntesis, indicando apellido del autor, año y número de página si la cita es literal: (Mosston, 1982, 13). Cuando la cita literal abarque tres líneas o menos, se incluirá en el cuerpo del texto entre comillas; si ocupa más de tres líneas, se separará del cuerpo del texto sin entrecomillar, con letra Times New Roman con un tamaño de 11 puntos, en párrafo sangrado y con interlineado sencillo.

– La bibliografía completa se presentará al final del trabajo por orden alfabético y siguiendo el estilo APA en su 6ª edición.

- Libro: Apellidos, Inicial del nombre. (año). *Título*. Ciudad: Editorial.  
Ej.: Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Capítulo de libro: Apellidos, Inicial del nombre. (año). Título del capítulo. En Inicial del nombre, *Título* (pp.). Ciudad: Editorial.  
Ej.: Fernández Ordóñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española (I)* (pp. 1341-1375). Madrid: Gredos.
- Artículo de revista: Apellido, N. (año). Título del artículo. *Revista*, núm., nº páginas.  
Ej.: García Morales, A. (2001). Del ocio a la recreación. *La Revistilla*, 3, 25-26.
- Artículo de revista electrónica sin DOI: Apellido, N. (Año). Título del artículo. *Título de la revista*, núm., nº páginas. Recuperado de <http://www.xxxx>
- Artículo de revista electrónica con DOI: Apellido, N. (Año). Título del artículo. *Título de la revista*, núm., nº páginas. doi: xx.xxxx
- Documentos en Internet: Apellido, N. (año). Título [en línea]. <<http://xxxxx>> [Consulta: fecha].  
Ej.: Pastor Comín, J. J. (2005). La música en Cervantes [en línea]. <<http://www.uclm/quijote2005/musica>> [6 de agosto de 2005].

– Es muy importante comprobar que coinciden los datos de las citas con los datos de la lista final de referencias bibliográficas y que todas las citas efectuadas en el texto están recogidas en dicha lista. Asimismo, en las referencias bibliográficas sólo se incluirán las fuentes citadas en el texto.



**MULTIárea**  
**SOLICITUD DE SUSCRIPCIÓN**  
**SUBSCRIPTION ORDER FORM**

Nombre – *Name* .....

Institución – *Institution*: .....

Dirección postal – *Address*:.....

País – *Country*: .....

Teléfono – *Phone*: .....

Fax: .....

Correo electrónico – *E-mail*: .....

**Instituciones 15 euros ♦ *Institutional Rate 15 euros***

**Particulares 18 euros ♦ *Personal Rate 18 euros***

**DIRECCIÓN – ADDRESS**

**MULTIárea**

Facultad de Educación de Ciudad Real.  
Universidad de Castilla-La Mancha

Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España)

Tlfno. 926 29 53 00, ext. 3202 / 6636

Página web: <http://www.uclm.es/cr/educacion/revista.asp>

Correo electrónico: [maria.pardo@uclm.es](mailto:maria.pardo@uclm.es)







