

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

Autora y Exponente: Eva Sofía Arteaga Reyes

Universidad Pontificia Bolivariana

Sede Montería - Colombia

Investigación Educación



INTRODUCCIÓN

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

Dentro de esta etapa del desarrollo humano, se generan grandes cambios psicológicos que, casi siempre, van orientados hacia la necesidad de reconocimiento propio como sujetos independientes, capaces de tomar decisiones o posturas con respecto a determinados asuntos que parecen hacer parte de la vida propia. Es justo señalar entonces que son esos anhelos de alcanzar una vida propia y de autoafirmarse como seres los que, hasta cierta medida, modelan el accionar de los adolescentes y los llevan a adoptar actitudes que terminan siendo evaluadas por los adultos como reprochables, precisamente porque no encajan dentro de modelos de conducta con los que éstos realizan su valoración.

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

De acuerdo con esta problemática, es necesario que los maestros empiecen a comprender que sus estudiantes adolescentes estén enfrentando un nuevo periodo de su desarrollo que quizás no esté siendo monitoreado suficientemente desde el interior de su

núcleo familiar. Deben considerar además que cada uno de esos individuos está inmerso en una realidad social que determina, en gran medida, su modo de pensar, de actuar e incluso de sentir.

En este sentido, la escuela debe reconocer que su compromiso es con la formación del individuo y que, lógicamente, esa formación abarca una dimensión emocional y afectiva que no sólo corre por cuenta de los padres. Las comunidades educativas deben comprometerse no sólo con el desarrollo de la inteligencia cognitiva de los educandos, sino también con el de la IE, a fin de posibilitarles una formación integral en la que ambas inteligencias se complementen.

Esta investigación pretende crear espacios para una formación fundamentada en ese concepto de integralidad que se plantea desde la Ley General de Educación Colombiana. Aunque desde el punto de vista legal la educación emocional aparece como una necesidad, en las prácticas de la escuela esta dimensión no es tan evidente, debido a que la escuela tradicional centra su labor en la enseñanza de los contenidos de las diferentes áreas, y no ha logrado establecer la discusión en torno a la dimensión emocional de los estudiantes.

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

Durante el proceso investigativo se implementaron las competencias comunicativas en el aula para el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, a fin de determinar cómo, desde el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el aula, se puede desarrollar la IE de estos adolescentes.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de inteligencia ha transitado los espacios de muchas disciplinas antes de haber tomado la forma de lo que hoy se conoce como IE. El estudio de la IE ha sido una de las preocupaciones principales de los psicólogos cognitivos, quienes la conciben como un elemento unificador entre dos de las características más importantes que diferencian al ser humano del resto de animales: la inteligencia y las emociones.

Una de las primeras nociones sobre IE surge con Gardner (1983) y su teoría de las inteligencias múltiples. Su influyente modelo de inteligencias incluyó dos variables de inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la inteligencia Intrapersonal. Con respecto a la primera, Gardner (1993) planteó que:

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (Gardner, 1993, p.40)

Como resulta evidente; dentro de esta propuesta, los estados de ánimo, los temperamentos, los deseos y las motivaciones de los otros, aparecen como elementos constitutivos de un tipo especial de inteligencia que se fundamenta en el conocimiento que se puede llegar a tener acerca de los aspectos de la vida emocional de los otros. En este sentido, ya en Gardner se percibe un interés por el estudio de los aspectos internos y emocionales del otro.

Con respecto al segundo tipo de inteligencia, Gardner (1993) plantea que:

La Inteligencia Intrapersonal consiste en el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1993, p.40)

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

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

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente con ellos. La inteligencia interpersonal... es una capacidad correlativa vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida (Goleman, 2009, p. 60)

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

Aunque en la actualidad son muchas las definiciones y los enfoques que se han tejido en torno al concepto mismo de inteligencia emocional, la mayor parte de los autores concuerdan en definirla como una combinación de aptitudes cognitivas y emocionales. Tal concordancia se debe quizás a que, de acuerdo con Goleman (1993), la esencia de la IE es la integración de los centros emocionales del cerebro (el sistema límbico) y de los centros cognitivos (corteza prefrontal)

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

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

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

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

Por otra, Goleman (1996, p. 14) plantea que “la inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulso morales”. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes.

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

Goleman (1996) sostiene que la IE es complementaria de la inteligencia puramente cognitiva y que, por tanto, el estudio de la inteligencia implica asumir los rasgos de personalidad y las competencias emocionales. De acuerdo con él, el concepto mismo de inteligencia abarca un componente cognitivo que se complementa con un componente emocional.

Desde esta postura, en el estudio de la inteligencia emocional deben incluirse tanto los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes necesarias para que los sujetos controlen eficazmente sus emociones, como todos aquellos rasgos de

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

personalidad que, de acuerdo con Abarca (2003), resultan indispensables para alcanzar las metas que se proponen.

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

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

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

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

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

MODELOS TEÓRICOS ALREDEDOR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

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

Los modelos teóricos que han surgido alrededor del concepto de inteligencia emocional se clasifican en dos tipos: puros y mixtos. Dentro del primer tipo se incluye el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey (1997), y dentro del segundo se incluye el modelo de ejecución propuesto por Goleman(2003).

A pesar de los encuentros y desencuentros que se generan entre los autores con respecto a la pertinencia o no pertinencia de establecer diferentes tipos de modelos de análisis, el presente estudio se sustenta teóricamente en dos modelos: el modelo de habilidades

planteado por Mayer y Salovey (1997) y el modelo de ejecución planteado por Goleman (2003).

MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY

Desde este modelo, la inteligencia emocional se concibe como la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Para Mayer y Salovey (1997) la IE se define como:

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

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

De acuerdo con Caruso y Salovey (2005 citado por Abarca, 2003), la IE se estudia a partir de los siguientes procesos:

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones: Se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal (Mayer, Dipaulo y Salovey) y constituye una habilidad previa para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. Se refiere al grado en el que las personas son capaces de *identificar* sus estados emocionales y los de los demás, atendiendo a aspectos físicos y cognitivos. La capacidad de *expresar* las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado. Y la facultad para reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás. Por último, la expresión eficaz de las emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas.

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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

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

La comprensión de este proceso implica determinar hasta qué punto el sujeto es capaz de producir sentimientos que estimulen su pensamiento, analizar en qué medida es capaz de emplear sus emociones para orientar su pensamiento, y determinar cómo este pensamiento lo puede llevar a adoptar ciertos tipos de acciones o conductas, que le resulten más convenientes, o menos convenientes, en determinadas circunstancias.

3. La habilidad para comprender *emociones*: Esta habilidad corresponde al conocimiento emocional por medio del cual comprendemos, sustentamos y *etiquetamos* las emociones. De acuerdo con esto, el estudio de la IE, en este proceso, implica considerar de qué forma el conocimiento que un sujeto tiene, o puede llegar a tener, de sus emociones y de las de los otros, le permite comprenderlas y establecer ciertas marcas, mediante las cuales logra identificar ante qué tipo de emociones se encuentran y qué tratamiento requieren éstas.
4. La habilidad para regular las emociones: Tras identificar y comprender las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de controlarlas, permitiendo que las agradables se mantengan o aumenten, y minimizando o moderando las desagradables.

MODELO DE GOLEMAN

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

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

Aunque el modelo de Goleman(2003) se orienta básicamente a los campos laborales y empresariales, asienta las bases para crear un marco referencial de la IE que refleja cómo el predominio de las habilidades de conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones pueden conducir al éxito no solo en el campo laboral, sino en cualquier tipo de relaciones.

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

- Conciencia de sí mismo: capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones, basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.
- Autorregulación: manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.
- El análisis de esta segunda habilidad implica determinar en qué sentido el manejo y el control de las emociones puede favorecer el cumplimiento de las asignaciones, posibilitar el logro de los objetivos que se han propuesto, y facilitar la superación de las crisis emocionales que puedan llegar a surgir en cualquier momento.
- Motivación: Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
- En esta habilidad se analiza en qué sentido las preferencias personales de cada sujeto pueden ser usadas como herramientas de primera mano en la toma de iniciativas, la consecución de logros, la superación de cualquier tipo de impedimentos internos y/o externos, y la conservación de un espíritu persistente que posibilite el alcance de los objetivos propuestos.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

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

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

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

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

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

En este mismo sentido, Maturana (2002, p. 76) señala que “las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales.” Ya hemos señalado, citando a Rizo (2006), que la comunicación es un proceso eminentemente social y por tanto, las relaciones comunicativas que se establecen se fundamentan en la aceptación del otro. En este sentido, se corrobora que la escucha activa no da lugar para la negación de los otros.

Moreno (1987, p. 13) dice que:

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

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

Millán Puelles (1967, p. 363) señala que:

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

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

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

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

Echeverría (1996 citado en Pérez 2006) afirma:

En las relaciones humanas, lo importante es experimentar el “TU” como un realmente “TU”, lo que significa no pasar por alto sus planteamientos y escuchar lo que tiene que decirnos. Para lograr esto, la apertura es necesaria. Pero ella existe, en último término, no sólo para la persona que uno escucha, sino más bien, toda persona que escucha es fundamentalmente una persona abierta. Sin esta clase de apertura mutua no pueden existir relaciones humanas genuinas.(p.98)

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

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

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

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

Castellanos y Rivas (2003) plantean que “la buena comunicación se compone de varios elementos, uno de ellos es comunicar nuestros sentimientos, que significa expresar nuestros

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

sentimientos acerca del algo o de alguien, lo cual en ocasiones puede ser difícil.” Los autores plantean el asunto como el algo difícil precisamente porque el actuar con asertividad no sólo implica expresar abiertamente una postura, sino lograr que la expresión de esa postura no hiera al otro, y eso sí que es complicado.

De acuerdo con Castellanos y Rivas (2003):

Asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo. (p.17)

En este sentido, la asertividad está asociada con formas de proceder que resultan ser las más pertinentes en determinadas circunstancias. El sujeto asertivo es un sujeto capaz de discernir cuál es el momento, el lugar y la forma adecuados para expresar sus sentimientos, sus puntos de vista, su desacuerdo con un asunto o la reclamación por el respeto de sus derechos.

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

- Ocasionar las mínimas consecuencias negativas para uno mismo, para el otro, y para la relación en situaciones en que se pone de manifiesto de interés, y
- En situaciones de aceptación asertiva, establecer relaciones positivas con los demás.

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

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

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

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

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

De acuerdo con esto, la argumentación no sólo es una capacidad que nos permite defender nuestra posición, ser seres cada vez más democráticos y aprender a adoptar posturas cada vez más críticas, sino una estrategia para la resolución pacífica de los conflictos. Como bien lo señalan los autores citados, los jóvenes en la actualidad se enfrentan a situaciones en las que no es suficiente con exponer una idea a secas, es preciso que esa idea se fundamente con un cúmulo de argumentos que la sostengan. Hurtado (1993) señala que:

En el mundo moderno se denuncia constantemente la ausencia de la competencia argumentativa en nuestros jóvenes y adultos, es decir, la capacidad que posee un sujeto para construir un punto de vista y defenderlo a partir de un cúmulo de argumentos.

Los jóvenes sostienen a diario conflictos con sus padres, con sus maestros, e incluso con sus propios pares, que los obligan a estar suficientemente preparados para sostener su postura. Reclaman comprensión de parte de la sociedad, no obstante, esa comprensión se dará en la medida en que sean capaces: primero, de construir un punto de vista, algo que, por sí solo, es ya un proceso. Y segundo, plantear una serie de argumentos que sean lo suficientemente válidos para sustentar su opinión. Finalmente, es preciso recordar que la argumentación es un proceso comunicativo básico, precisamente porque, de acuerdo con Chau, Lleras y Velásquez (2004), para que nuestras posturas puedan ser tomadas en serio es preciso que estén suficientemente fundamentadas en unos argumentos lo suficientemente válido.

METODOLOGÍA

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

De acuerdo con Colás y Buendía (1994), en este tipo de estudios el énfasis se pone en el enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión de sus propias prácticas, es decir, se busca analizar las acciones humanas susceptibles de cambio y transformación mediante un proceso de autorreflexión que pretende desarrollar conocimientos que describen desempeños individuales para realizar generalizaciones en los contextos estudiados.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Una de las herramientas primordiales para estos estudios es el taller investigativo, definido por Sandoval, C. (1996) como una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.

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

Fase inicial: Esta primera fase consistió en una serie de encuentros que se tuvieron con el grupo, a fin de que los estudiantes conocieran la propuesta de elaborar conjuntamente un estudio en el que se abordará la relación existente entre el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el aula y el desarrollo de la IE de los jóvenes estudiantes. Una vez aceptada la propuesta se organizó un Grupo de Apoyo Emocional y Comunicativo (GAEC), integrado por siete estudiantes y dos profesores que se comprometieron con la recolección de la información necesaria para una segunda fase, la coordinación de las actividades propuestas y la sistematización de un seguimiento al grupo durante todo el proceso. Fase de diagnóstico: constituyó una etapa en la que, con la colaboración del GAEC, se elaboraron textos, se hicieron entrevistas y se observaron algunas clases del grupo, con el fin de obtener información acerca del estado emocional y comunicativo de los estudiantes. La información que se recogió durante esta primera fase se sistematizó en unas rejillas, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas, y se analizó a la luz del marco teórico de la investigación.

Fase de sistematización, acción y proyección: Como su nombre lo indica, ésta fue una fase de acción. Con la información obtenida en el diagnóstico, GAEC concertó una serie de encuentros en los que, con base en las propuestas presentadas por el grupo durante la socialización del diagnóstico, se procedió a elaborar una serie de talleres que fueran orientados hacia el fortalecimiento de aquellos procesos que se hallaron deficientes durante la primera fase. Una vez finalizados los talleres, se procedió a aplicarlos durante un periodo aproximado de ocho semanas. Cada taller que se fue abordando, fue sistematizándose y evaluándose, a fin de elaborar un análisis crítico de la información. Con base en el análisis de la información obtenida durante esas fases, se analizarían los avances logrados durante el proceso, se elaboran unas conclusiones y se plantean unas proyecciones para continuar con el proyecto.

INSERTAR TABLA

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

RESULTADOS

Este estudio constituye una prueba irrefutable de que desde la investigación, acción y participación se puede contribuir al fomento de esa formación integral que promulga la Ley 115 de 1994, y desde la cual la dimensión emocional aparece como un elemento indispensable para lograr ese aprender a ser y ese aprender a convivir de los que habla Delors (1996). Dentro de los aspectos más relevantes de esta investigación destacaré, además del anterior, los siguientes:

Primero, que el fortalecimiento de la escucha activa como una competencia comunicativa que, de acuerdo con Chaux (2004), implica procesos de escucha, comprensión y reconocimiento del otro como un auténtico otro en la interacción, permitió que los jóvenes estudiantes establecieran relaciones cada vez más democráticas y más fundamentadas en el respeto por el otro. El hecho de que en el proceso de acción se encuentren relatos como “hay que escuchar la opinión del otro” o “yo escuche lo que decían mis compañeros”, demuestra que el grupo comprendió que, de acuerdo con Pérez (2001), no puede haber escucha activa en un espacio en el que no se respetan las diferencias.

A través de la escucha activa, los estudiantes lograron comprender: que sus compañeros tenían ideas interesantes que merecían ser discutidas; que para escuchar al otro debían disponerse física y psicológicamente; que el respeto por los turnos es una de las máximas de los procesos de escucha activa y que la escucha es un proceso fundamentado en el respeto y en el reconocimiento del otro como un auténtico otro.

La comprensión de todos los procesos implicados en la escucha activa, permitió que el grupo la concibiera como un mecanismo para comprender sus sentimientos y emociones y los de los otros. Los estudiantes mostraron que comprenden que algunos sentimientos como la rabia, el rencor y el resentimiento necesitan un tratamiento especial que posibilite el desarrollo de relaciones pacíficas entre compañeros. Comprendieron que la evolución del sentimiento depende del tipo de tratamiento que reciba, y que la escucha activa es uno de los tratamientos más eficaces para combatir sentimientos y emociones negativos.

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

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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

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

Es preciso señalar finalmente que este informe constituye el producto de lo que podría considerarse el primer paso del proceso investigativo que aspiró realizar con el grupo durante los próximos años, aunque con nuevas metas y perspectivas. Constituye, por tanto, un buen comienzo, que aspira convertirse en un modelo para el desarrollo de futuros estudios enmarcados dentro del método de investigación, acción y participación.

RESUMEN

Este es un estudio, enmarcado en el paradigma de investigación cualitativo, en el que, a partir del método de Investigación, Acción y Participación (en adelante, IAP), se presentan los resultados de un proceso de implementación de competencias comunicativas en el aula, que se desarrolló con el fin de elaborar un análisis crítico de la relación que puede establecerse entre el desarrollo de las competencias comunicativas de los jóvenes estudiantes y el fortalecimiento de su inteligencia emocional.

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

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

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

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, competencias comunicativas, adolescentes, investigación acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Recuperado el 20 de septiembre del 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928>.

Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de Programas de Educación Emocional. Recuperado el 5 de julio del 2011 en http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf.

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

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

Berger, K. & Thomson, R. Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. Recuperado el 12 julio del 2010 en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/03.MMAC_BIBLIOGRAFIA.pdf?sequence

Bisquera, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Recuperado el 12 de junio del 2011 en:

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/03.MMAC_BIBLIOGRAFIA.pdf?sequence=4.

Bonalds, J. (2005). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Recuperado el 12 de enero del 2011 en:

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

http://books.google.com.co/books?id=TzY9uOrGWq8C&printsec=frontcover&dq=el+trabajo+en+peque%C3%B1os+grupos+en+el+aula+joan+bonals&hl=es&ei=NnDMTorFF47CtAbluKjCDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=el%20trabajo%20en%20peque%C3%B1os%20grupos%20en%20el%20aula%20joan%20bonals&f=false

Buela-Casal, G., Fernández-Ríos, L., y Carrasco, T. (1997). *Psicología preventiva*. Recuperado el 5 de abril del 2011 en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/03.MMAC_BIBLIOGRAFIA.pdf?sequence=4. – cita de Abarca 2003

Castellanos, C. y Tovar, M. “Asertividad: una herramienta para la formación profesional.” Curso-taller. Recuperado el día 16 de febrero del 2011 en http://www.utj.edu.mx/tutorias/archivos/manual_asertividad.pdf.

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

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

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

De Zubiría, J. (2002) *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=X6e3R_pX_9oC&printsec=frontcover&dq=Teorias+contemporaneas+de+la+inteligencia+y+la+excepcionalidad&hl=es&ei=ghXLTpzaB4UOtaI9KAP&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=Teorias%20contemporaneas%20de%20la%20inteligencia%20y%20la%20excepcionalidad&f=false

De Zubiría, M. (2007). *Mil motivos y tres causas del suicidio juvenil*. Tesis Psicológica. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArPdRed.jsp?Cve=139012670003>

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

Duarte, J. (1993). *Comunicación y convivencia escolar en el aula en la ciudad de Medellín*. Recuperado el 20 de septiembre de 2001 de: <http://www.rieoei.org/rie37a07.htm>.

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

Extremada, P. (2004). El papel de la IE en el alumnado evidencias empíricas. Revista Electronica de Investigación Educativa. 6 (2). Disponible en línea: redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremada.html (consultado el 21 de octubre de 2010)

Fernández Berrocal, P. & Extremera, N (2003). El aprendizaje nuevas aportaciones. Revista Educación 332.P. 76-97. Recuperado de http://books.google.com/books?id=KOgHU6ETLcC&pg=PA99&dq=mayer+y+salovey&hl=es&ei=e4m1TZSMCMXBswaJjMHgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=mayer%20y%20salovey&f=false

Fernández Berrocal, P. & Ramos N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. Ansiedad y Estrés. 5(2-3), 247-260.

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

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

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

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

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

GAMBOA ROBLES, V. (2007) Estrategia pedagógica para contribuir a la educación del valor responsabilidad en estudiantes de Matemáticas I del Preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.

García, B. Marín, M. y Teruel, M. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en los alumnos del magisterio.

Goleman. (2003). Inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Barcelona: Ediciones B, S. A.

González Rodríguez, O. (2009). Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes escenarios deportivos. Revista ansiedad y estrés. Consultado el 22 de abril de 2010 en: http://www.emozioak.net/intranet/uploads/adjuntos/productos/289_2_TesisDoctoralIE.ydeporte.pdf

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2009). Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia. Tomado de http://www.buscandoanimo.org/Descargas/10_Que_ha_pasado_con_el_suicidio.pdf.

Junta de Andalucía. Prevención de la violencia y del desajuste psico-social en la escuela mediante la educación de la inteligencia emocional. Recuperado de <http://emotional.intelligence.urna.es/proyectos>. Barcelona.

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

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

Ley 115. (1994). Ley general de Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Artículo 5 o Fines de la Educación). Recuperado el 13 de Septiembre de 2009 en <http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>

Maya, A. & Pavajeau, N. (2007). Educación Emocional para lograr la Inteligencia Emocional. En Inteligencia Emocional y Educación. Bogotá: Editorial Magisterio.

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

Ministerio de Educación Nacional. (2004). La formación de Competencias Ciudadanas. Recuperado el 18 de enero del 2011 en <http://es.scribd.com/doc/2936193/COMPETENCIAS>.

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

Ministerio de Educación y Ciencia. Desarrollo y validación de una medida de inteligencia emocional como habilidad. Recuperado el 12 de junio del 2010 en <http://emotional.intelligence.urna.es/proyectos>. Barcelona.

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

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

Muñoz de Morales, H. y Bisquerra, A. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. Recuperado el 7

de junio del 2011 en [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf)

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	HABILIDAD	INDICADORES
------------	------------	-------------	----------------	-----------	-------------

[content/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf).

Regino y Payares. (2009). Estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las manifestaciones del liderazgo en el ámbito de la inteligencia emocional, un estudio de caso. Recuperado el 15 de enero del 2010 en <http://www.edunexos.edu.co/portal/index.php>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). Declaración de la Habana-Cuba. Recuperado el 04 de Septiembre de 2009 en sitio: <http://www.systac.cl/archivospsp/habana.pdf>.

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

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

Vygotsky, L. (2004). Teorías de las emociones. Estudio histórico y psicológico. España: Akal. S.A Editores.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

RESEÑA EXPONENTE

EVA SOFÍA ARTEAGA REYES

Bachiller con profundización en educación otorgado por la Normal Santa Teresita de Lórica- Córdoba. Psicóloga egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Montería. Candidata a Magister en Educación, del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano (SUE CARIBE). Con experiencia en el ámbito educativo, formación pedagógica y desarrollo humano, creación de pastorales juveniles, dominio en el manejo

de grupos, metodologías activas y participativas (talleres, convivencias, encuentros), especialmente con preadolescentes y adolescentes.

Experiencia profesional como psicorientadora, tutora de estudiantes en formación complementaria (Grado 12 y 13) en las asignaturas de psicología evolutiva y desarrollo humano, y participación en seminarios sobre psicología del aprendizaje, desarrollo humano y proyecto de vida.

En la actualidad laboró como docente de Ética y Valores Humanos en la Institución Educativa Eugenio Sánchez Cárdenas, de carácter oficial perteneciente al municipio de Loricá- Córdoba, y como Psicorientadora de la Institución Educativa Encanto.

Mi práctica como psicóloga y educadora originaron la realización de la investigación educativa “Competencias comunicativas en el aula para el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los adolescentes”. Dada la necesidad de realizar intervenciones desde el ámbito psicológico y educativo, de modo que se articularan estos saberes y se transformaran algunas problemáticas características en la edad escolar

