

**APRENDIZAJE EMOCIONAL,  
CONCIENCIA Y DESARROLLO DE  
COMPETENCIA SOCIAL EN LA  
EDUCACIÓN.**

Sustratos teóricos de un enfoque  
para la formación integral de  
niños/as, jóvenes y adultos en el  
contexto escolar.

**SABINE ROMERO BERGDOLT**

**Documento No. 3**

**CIDE-2002**

## INDICE

Palabras Introdutorias.....	3
<b>I ¿La educación tiene alguna obligación en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes como sujetos?.....</b>	<b>5</b>
<b>II La tendencia de niños/as, jóvenes y adultos al crecimiento.....</b>	<b>6</b>
<b>III Emoción y razón.....</b>	<b>8</b>
1. ¿Qué son las emociones? .....	9
2. Función biológica de las emociones.....	10
3. Emoción, sentimiento y conciencia.....	11
4. La dimensión emocional como variable asociada a la calidad de la educación.....	12
<b>IV La Educación y el Desarrollo de la Conciencia.....</b>	<b>17</b>
1. El sentimiento de sí como ser involucrado en el proceso de conocer....	17
2. La conciencia ampliada y la sensación de SELF .....	19
3. Nociones complementarias de SELF .....	19
4. Implicaciones educativas de la autoconciencia emocional .....	21
5. Implicaciones educativas del aprendizaje emocional y la motivación ..	22
6. Implicaciones educativas del lenguaje emocional.....	23
<b>V. Vínculos y Desarrollo Humano.....</b>	<b>24</b>
1. Definición de interacción y relación.....	26
2. Aproximación teórica al tema de las habilidades sociales .....	27
3. Aspectos cognitivos, socioafectivos y conductuales .....	28
<b>VI. El concepto de Inteligencia .....</b>	<b>31</b>
1. Aproximación a una definición de inteligencia .....	32
2. La inteligencia intrapersonal e interpersonal.....	34
<b>VII. Algunas Consideraciones Metodológicas para Operacionalizar el Enfoque en el Trabajo Educativo Grupal. ....</b>	<b>35</b>

**Bibliografía ..... 37**



## PALABRAS INTRODUCTORIAS

Desde los comienzos de mi vida profesional han guiado el trabajo algunas motivaciones que se mantienen como un hilo conductor de mi quehacer en las áreas de la educación y la salud. Estas motivaciones tienen relación con el deseo de contribuir al desarrollo humano propio y de otros, de buscar un enfoque y metodología que posibiliten ese desarrollo, especialmente en sectores donde las personas experimentan carencias y falta de oportunidades para lograr mayor calidad de vida. Me fui dando cuenta de que las carencias generalmente estaban asociadas a factores biopsicosociales, culturales y económicos, difíciles de disociar en el diagnóstico y en la intervención. Desde esta perspectiva era entonces indispensable considerar en el trabajo educativo y psicosocial la realidad:

- a) del individuo con su historia familiar y sociocultural, sus rasgos de personalidad, habilidades manifiestas y potencialidad latente, sus creencias y visión de mundo, motivaciones y expectativas,
- b) del individuo en grupo con las dinámicas interpersonales en que operan normas, roles, modos de comunicación, formas de tomar decisiones y manejar conflictos, y
- c) del individuo y grupo en un contexto que implica el mundo, continente, país, localidad, barrio y familia en que transcurre su existencia dentro de una cultura y un sistema socioeconómico y político determinados.

También apareció la inquietud por ir comprendiendo cómo aprendemos habilidades para la vida y podemos lograr cambios a nivel individual, grupal y organizacional; habilidades y cambios que significan finalmente poder llevar una vida con perspectivas y sentidos.

Me he ido respondiendo estas interrogantes a través de la reflexión de mis propias experiencias de vida y la observación de los procesos vitales de otros individuos y grupos. Algunos libros me han abierto la mente y han ordenado mis ideas. He tenido la suerte o el buen ojo para encontrar personas que me retroalimentan positivamente, que comparten sus saberes generosamente y con algunas de las cuales incluso ha sido posible construir conocimiento en equipo.

La mayoría de los educadores desean que sus alumnos y alumnas progresen en su habilidad de aprender a aprender, vayan perfilando su identidad personal y sentido de pertenencia, y muestren habilidades comunicativas valiéndose de formas de expresión que favorezcan un clima de aprendizaje donde prime el buen trato. En un número significativo de establecimientos educacionales, se valoran los Objetivos Fundamentales Transversales, pero a menudo resulta difícil

asumirlos en la práctica a través del currículum en su conjunto. No es pequeña la tarea que se les encomienda a los maestros/as de atravesar las distintas dimensiones del quehacer educativo con una **formación para la vida**.

Muchos proyectos educativos de escuelas y liceos buscan formar un niño/a y adolescente capaz de conocer y respetar los códigos del mundo en que vive, dotado de habilidades cognitivo – emocionales para resolver problemas, capacitado para producir ideas, analizar y reflexionar y consciente de las consecuencias de sus propios actos, etc.. Sin embargo, se observa cómo los/las educadores/as a menudo realizan grandes esfuerzos para alcanzar logros insuficientes sintiendo desaliento y agobio. Faltan herramientas y conceptos que contribuyan a integrar a diario la dimensión afectiva, intelectual – cognoscitiva, ético-valórica y la dimensión de convivencia social.

En este documento se aborda el tema de la educación, poniendo con relieve la tendencia espontánea del ser humano al crecimiento y situando el aprendizaje emocional en un lugar destacado junto con el desarrollo de la conciencia; asimismo se ha intentado ampliar el concepto de inteligencia, ligando todo lo anterior a la necesidad de construir vínculos significativos e ir adquiriendo competencia social a lo largo de la biografía escolar.

El rendimiento escolar está profundamente ligado al desarrollo emocional del niño/a y adolescente y a la posibilidad de que se perciba a sí mismo como ser involucrado en el proceso de conocer, en un contexto de relaciones humanas estimulantes y respetuosas. Las destrezas desarrolladas con conciencia por parte del alumno/a le permiten hacer uso de ellas cuando las necesita. En ese sentido el aprendizaje cognitivo y socioemocional requiere ser inducido y desarrollado de manera explícita, creativa y sistemática. Para ello este documento entrega algunos elementos que pueden ayudar al educador y educadora a originar procesos de aprendizajes concientes y significativos.

## I. ¿LA EDUCACIÓN TIENE ALGUNA OBLIGACIÓN CON EL DESARROLLO DE NIÑOS/AS Y JÓVENES COMO SUJETOS?

La educación tiene la obligación de generar condiciones para que el niño/a o adolescente pueda ir constituyéndose en sujeto de su desarrollo, en el contexto histórico y sociocultural en que transcurre su vida cotidiana. Ese contexto para los adultos ha significado un profundo cambio en los marcos de referencia tradicionales de la existencia y estamos frente a generaciones con nuevos códigos de interpretación de la realidad, con un *nuevo sentido común*. Niños, jóvenes y adultos estamos inmersos en un mundo marcado por notables progresos en diferentes dimensiones, como por ejemplo, en las ciencias y la tecnología, con niveles que continúan en progresión tratando de conciliar el progreso material con la equidad, y un mayor sentido del derecho por parte de individuos y grupos. Al mismo tiempo, se observa un sentimiento de desencanto con lo que llamamos progreso o modernidad, ya que persisten desigualdades dolorosas en nuestro mundo, y el crecimiento económico a ultranza atropella el respeto por las condiciones que necesitamos los seres humanos para vivir saludablemente.

Un rasgo distintivo de la sociedad actual parece ser la dificultad de distinguir nítidamente entre oportunidad y amenaza de los cambios, y el mensaje es que el individuo debe resolver por sí mismo el conflicto que le produce la sensación simultánea de oportunidad y amenaza.

Reconociendo los importantes logros en el ámbito económico y social que crean mayores oportunidades, también se constata que para los chilenos y chilenas aumentan la inseguridad y la incertidumbre; la inseguridad pareciera radicar en buena parte en la tendencia de los sistemas funcionales a independizarse en un grado tal de los sujetos, que éstos pierden la capacidad de incidir sobre los procesos de modernización (PNUD, 1998).

Los adultos socializadores de niños/as y jóvenes a menudo están teniendo dificultad en reconstruir y reinterpretar hechos del pasado, no se sienten suficientemente protegidos en los momentos de infortunio y hacen un gran esfuerzo por insertarse en el mundo de hoy con la confianza y desafío de compartir un futuro común.

Resulta difícil enfrentarse a la tarea de insertarse a una "aldea global", en circunstancias que aún nos resulta difícil construir democracia y el sentido de identidad en nuestra vida comunitaria local. Vivimos la tensión entre la masificación de la cultura, que nos hace perder de vista el carácter único de las personas, su derecho a escoger opciones de vida y actualizar su potencial. Niños/as, jóvenes y adultos vivimos la contradicción de existir en un mundo de

creciente competencia, que por otra parte trata de incorporar la valoración de la igualdad de oportunidades en un contexto relacional cooperativo.

La educación tiene la función mediadora entre la subjetividad del niño/a y adolescente y la modernización, para construir la responsabilidad y confianza por medio de reinterpretaciones del pasado y aprendizaje de los códigos de interpretación de la realidad presente.

Para el niño/a, adolescente y su familia la educación debe implicar una posibilidad de ser – un ser anticipadamente. En las horas, días, semanas, años y ciclos que vive el niño/a, adolescente en el espacio escolar y familiar se juega su **ser – en – el – mundo**.

La escuela representa un contexto vital (cultural, socioafectivo y trascendente) que puede facilitar u obstaculizar la manifestación de ese ser en potencia que son niños/as y adolescentes. Cuando la educación otorga la sensación de ser, de identidad, un sentimiento de ser una unidad en el espacio y en el tiempo, podemos afirmar como la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (Informe a la UNESCO, 1996), que la educación encierra un tesoro; los cuatro objetivos de “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser” posibilitan el desarrollo pleno del individuo en grupo. Y ese desarrollo puede realizarse en el contexto de proyectos y trayectorias educativas variadas, respondiendo a la demanda de diversidad que se manifiesta en todas las sociedades actuales.

## **II. LA TENDENCIA DE NIÑOS/AS, JÓVENES Y ADULTOS AL CRECIMIENTO**

El organismo posee una tendencia al crecimiento que está siempre presente. La tendencia a la supervivencia y al crecimiento es un principio fundamental de la organización de la vida.

El crecimiento supone cambio y adaptación a las siempre cambiantes situaciones. El organismo se orienta hacia el mantenimiento de un sentido de coherencia y bienestar, mientras asimila constantemente nueva información. Esto supone un proceso continuo de reorganización en niveles superiores de complejidad para mantener y ampliar el Sí Mismo<sup>1</sup> y lograr un máximo de flexibilidad creativa en cualquier ambiente en que el organismo se encuentre. Así, la autocoherencia y la autoampliación, por medio de la flexibilidad adaptativa, son las metas y los efectos de la tendencia al crecimiento.

---

<sup>1</sup> El sí mismo equivale al SELF que desde la óptica psicológica es el núcleo interno de la personalidad y se desarrolla en el contexto de vínculos (Kohut en Köhler, 2000). Como sostiene Jung, el Sí Mismo representa un arquetipo de totalidad que une los opuestos y es un centro regulador de la psique.

Si bien este planteamiento se ha asociado a una visión antropológica optimista, no es una visión ingenua de los seres humanos, ni constituye un juicio de valor de que las personas sean intrínsecamente buenas. El crecimiento no está en el ámbito de la moral; tiene que ver simplemente con el desarrollo y la adaptación, no con el bien y el mal. La tendencia al crecimiento es, pues, esencialmente una tendencia biológica hacia la supervivencia y la satisfacción de las propias necesidades en un ambiente social complejo. Funciona como parte de un proceso dialéctico de reestablecimiento constante del equilibrio entre el organismo y su ambiente siempre cambiante, y al hacerlo, aumenta el bienestar del organismo.

Los seres humanos, además de estar orientados hacia el crecimiento, tienen la capacidad de elegir y esto es lo que determina, en último término, si sus acciones son buenas o malas. De modo que en un organismo orientado hacia el mantenimiento y crecimiento, **la elección** finalmente determina cómo se dispone el individuo a lograr sus objetivos de supervivencia y ampliación. Las personas, en último término, no son sistemas deterministas. La acción final se genera por la elección y la voluntad que desempeñan un papel fundamental para determinar lo que se hace.

La elección subjetiva, el sentido de agencia personal y la responsabilidad, están en el núcleo de quienes somos. La voluntad determina la acción. La tendencia al crecimiento establece la meta final, y la elección selecciona los medios a través de los cuales se alcanzará la meta (Perls, 1969, en Greenberg, 1996).

Esta tendencia hacia el crecimiento y el desarrollo existe en todos los individuos, pero para realizarse requiere un **ambiente relacional suficientemente bueno**. Uno de los objetivos de este enfoque es evocar y apoyar la tendencia hacia el crecimiento y el desarrollo. La seguridad es el ambiente evolutivamente ideal para facilitar el crecimiento, ya que favorece la exploración. La exploración incrementa la probabilidad de descubrimiento y la generación de variación y novedad. Por tanto, la exploración es evolutivamente adaptativa y mejora la supervivencia y el crecimiento. Una educación que ofrezca la seguridad óptima para la exploración facilitará asimismo el crecimiento psicológico. **La seguridad psicológica se ve más favorecida por un ambiente cálido, empático y no crítico.**

Además de favorecer la exploración y el crecimiento al ofrecer seguridad, los educadores/as pueden ayudar a maximizar el proceso de crecimiento centrando sus respuestas en los nuevos límites de la confianza exploratoria de los alumnos/as. Esto reconoce y confirma la confianza evolutiva en los alumnos/as a medida que surge y les ayuda a centrarse en su propia experiencia interna emergente y en lo que resulta nuevo e interesante para ellos. El papel del educador/a, al centrarse en las posibilidades de crecimiento,

es similar al de cualquier facilitador /a del desarrollo, como un padre o madre que anima a su hijo/a a dar sus primeros pasos. Si el facilitador/a anima más de lo que es evolutivamente posible, como andar demasiado pronto, se producirá un daño; si aquél impide que el potencial evolutivo se realice cuando está listo, como desanimar al niño a que dé sus primeros pasos, también se producirá daño. Lo que hay que hacer es conseguir una armonía y un emparejamiento de la capacidad evolutiva y la facilitación del paso apropiado. De este modo, el papel del educador/a es el de ofrecer seguridad, estar armonizado y adecuarse a las posibilidades evolutivas de los alumnos/as mientras luchan por su crecimiento. Un aspecto importante de la educación es ofrecer seguridad reconociendo el miedo y la ansiedad implicados en el riesgo de cambiar, y el dolor inherente a la lucha por superar las dificultades.

La tendencia al crecimiento abarca diversas motivaciones que incluyen tanto la motivación a estar unido a otros, como de lograr la interdependencia, de sentir curiosidad, de dominar el medio social y físico y satisfacer las necesidades básicas. Además de estas motivaciones, la persona posee ciertos recursos que ayudan a crecer al organismo. **Estos recursos son un sistema emocional adaptativo fundamental, la autoconciencia, y las fuerzas internas apoyadas por el conocimiento y las habilidades.**

### III. EMOCIÓN Y RAZÓN

**“...La emoción, como lo señala el vocablo, se refiere a movimiento, conductas exteriorizadas, orquestación de reacciones ante una causa específica en un entorno dado”** (Damasio 2000, página 88).

A continuación menciono algunos planteamientos de A. Damasio que me parecen relevantes para poner a la dimensión emocional en el lugar que le corresponde.

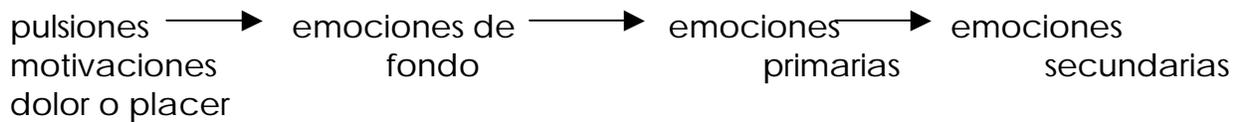
Como sostiene este autor, la tendencia de la filosofía racionalista fue sospechar de la emoción para relegarla al reino de los animales y de la carne. Durante el siglo XX y hasta nuestros días, tanto la neurociencia como las ciencias cognoscitivas desdeñaron la emoción. Se afirmaba que la emoción era en exceso subjetiva, imprecisa y vaga. Se la consideraba como antítesis de la razón, estimada esta última como la habilidad humana per se e independiente de la razón. Siguiendo la visión del pensamiento romántico, los dominios de la emoción residían en el cuerpo, en tanto que los de la razón, en el cerebro. Para Damasio, la ciencia del siglo pasado aludió el cuerpo y mudó la emoción al cerebro, pero relegándola a los estratos neuronales de menos jerarquía. “En último término, no sólo la emoción era irracional: incluso estudiarla tal vez fuera irracional”.

Más adelante Damasio constata que sólo hoy las ciencias cognoscitivas y la neurociencia aceptan la emoción. “Por ejemplo, el trabajo en mi laboratorio mostró que para bien o para mal, la emoción es inherente al proceso racional y decisorio. Aunque esto parece contrariar nuestro instinto, hay evidencias que lo confirman. Los hallazgos surgieron durante el estudio de varios individuos que gobernaron sus vidas de manera perfectamente racional hasta que, debido al daño neurológico en lugares específicos del cerebro, perdieron cierta clase de emociones y junto con ello – en un desarrollo paralelo trascendental – su habilidad para tomar decisiones racionales. Aún pueden usar los instrumentos de su racionalidad y emplear el conocimiento acerca del mundo que los rodea. Su habilidad de abordar la lógica de un problema sigue incólume. Sin embargo, gran parte de sus decisiones personales y sociales es irracional y suele ser más desventajosa que ventajosa para su self. Estos pacientes mostraban perturbaciones en la capacidad de tomar decisiones adecuadas ante situaciones de riesgo o conflicto, y una reducción selectiva de la habilidad para **razonar emocionalmente** en aquellas situaciones, mientras el resto de las habilidades emocionales permanecía intacto. Estos deterioros no estaban presentes antes del daño cerebral. Tanto la familia como los amigos podían sentir un “antes” y un “después” de la lesión neurológica” (página 57).

Estos hallazgos sugieren que la reducción selectiva de la emoción es por lo menos tan perjudicial para la racionalidad como la sobreabundancia de emoción. Ya no parece veraz que la razón gane al operar sin el influjo de la emoción. Por el contrario, quizá la emoción ayude a razonar, sobre todo cuando se trata de asuntos personales o sociales que presentan riesgos o conflicto. Ciertos niveles de procesamiento emocional tal vez nos dirijan al sector del espacio decisorio donde nuestra razón puede operar con mayor eficacia. La evidencia neurológica simplemente sugiere que la ausencia de emociones es un problema. **“Emociones bien dirigidas y bien desplegadas parecen elegir un sistema de soporte sin el cual el edificio de la razón no puede operar adecuadamente”**. Estos resultados y su interpretación cuestionaron la idea de descartar la emoción como si fuera un lujo, una molestia, o un mero vestigio evolutivo. También permitieron ver la emoción como encarnación de la lógica de supervivencia.

## 1. ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Cuando se dice la palabra emoción solemos pensar en alguna de las seis emociones primarias: alegría, tristeza, miedo, ira, asombro o repulsión. Es más sencillo debatir sobre estas emociones, sin desconocer que hay que tener presente las llamadas emociones secundarias o sociales: vergüenza, celos, culpa, orgullo y las que Damasio denomina emociones de fondo: bienestar o malestar, calma o tensión. Además este autor sugiere que la emoción también puede referirse a “presiones y motivaciones y a estados de dolor y placer”.



Damasio señala que subyace en todos estos fenómenos un núcleo biológico común, que puede ser perfilado como sigue:

1. Las emociones son complejas colecciones de respuestas químicas y neurales que conforman un patrón. Todas cumplen algún papel regulador, destinado de una manera u otra a crear circunstancias ventajosas para el organismo que presenta el fenómeno. Las emociones **se refieren a la vida** de un organismo, a su cuerpo para ser precisos, y su papel es ayudar al organismo a conservarla.
2. Pese a que aprendizaje y cultura alteran la expresión de emociones otorgándoles nuevos significados, las emociones son procesos determinados biológicamente que dependen de dispositivos encefálicos dispuestos de manera innata y establecidos durante una dilatada historia evolutiva.
3. Los dispositivos que producen emociones utilizan un conjunto bastante restringido de regiones subcorticales, comenzando en el ámbito del tronco encefálico y ascendiendo hasta el cerebro. Los dispositivos son parte de una serie de estructuras que regulan y representan estados corporales.
4. Los dispositivos se desencadenan automáticamente, sin deliberación consciente. La abundante medida de variación individual y el hecho de que la cultura desempeñe una función en el perfilamiento de algunos inductores no niega la primordial estereotipicidad y autonomismo ni el propósito regulador de las emociones.
5. Aunque todas las emociones usan el cuerpo como teatro (medio interno, sistemas visceral, vestibular y músculo-esquelético), también afectan al modus operandi de numerosos circuitos cerebrales: la variedad de respuestas emocionales fecunda intensos cambios en el paisaje corporal tanto como en el cerebro. La colección de estos cambios constituye el substrato de los patrones neurales que finalmente se convierten en sentimientos de emoción.

Agrega el autor que se hace necesaria una aclaración respecto de las emociones de fondo: **"cuando percibimos que una persona está "tensa" o "irritable", "desalentada" o "entusiasta", "abatida" o "alegre"** sin que haya sido pronunciada una sola palabra que trasluzca estos posibles estados, estamos percibiendo emociones de fondo. Detectamos las emociones de fondo gracias a detalles sutiles: postura corporal, velocidad y perfil de los movimientos, cambios mínimos en el monto y rapidez del movimiento ocular, y grado de concentración de los músculos faciales. Los inductores de emociones de fondo suelen ser internos. Aunque los procesos de regulación de la vida pueden causar emociones de fondo, también pueden hacerlo procesos continuos de conflicto mental, manifiestos o encubiertos, según conduzcan a gratificaciones sostenidas o a inhibición de pulsiones y motivaciones" (pág. 69).

## **2. FUNCIÓN BIOLÓGICA DE LA EMOCIONES**

De acuerdo al planteamiento de Damasio su función biológica sería en primer término producir reacciones específicas ante el evento que la induce. En el ser humano estas reacciones son esencialmente las mismas que las del animal, cabe esperar que moderadas por la razón y la sabiduría. La segunda función biológica sería la de regular el estado interno del organismo, a fin de prepararlo para la reacción específica, por ejemplo mayor flujo sanguíneo, más oxígeno y glucosa, etc.. La evolución ha ensamblado respuestas adecuadas bajo la forma de una emoción, y aunque varíe la cultura o el período histórico, se puede predecir que determinados estímulos gatillarán determinadas emociones.

A través del aprendizaje todos los matices emocionales ayudan finalmente a establecer un nexo entre los "valores" homeostáticos de regulación y supervivencia con los numerosos sucesos de nuestra experiencia autobiográfica. Las emociones son inseparables de la idea de premio y castigo, placer y dolor, acercamiento y herida, ventaja o desventaja personal.

## **3. EMOCIÓN, SENTIMIENTO Y CONCIENCIA**

A través de todas las épocas y culturas, sin importar el nivel educativo y socioeconómico, hombres y mujeres han experimentado emociones propias y percibido las ajenas, en procura de la dicha y evitando los desagradados. Lo peculiar de la criatura humana es que en ella las emociones - que también abundan en los animales - se han conectado con ideas complejas, valores, principios y juicios exclusivos del género humano"; como subraya Damasio en esta conexión reposa nuestra legítima idea de que la emoción humana es especial.

El autor señala que el impacto humano de los motivos de emoción, refinados o no, depende de los sentimientos que estas emociones generan. Las emociones, que son públicas y dirigidas hacia el exterior, empiezan a tener impacto en la mente a través de los sentimientos, que son íntimos y dirigidos hacia el interior; pero el impacto entero y duradero de las emociones precisa de la conciencia, porque el individuo solo logra reconocer sus propios sentimientos con la llegada de la **sensación de self**.

Damasio hace la distinción entre "sentimientos" y "saber que tenemos un sentimiento"; cualquier organismo puede representar, en patrones neurales y mentales, el estado que nosotros -criaturas conscientes- denominamos sentimiento, sin llegar a saber lo que está experimentando. Afirma que no tenemos evidencia alguna de que tengamos conciencia de todos nuestros sentimientos. Con el propósito de investigar los fenómenos en este tema, distingue tres partes de procesamiento a lo largo de un continuo: **estado de emoción**, que puede ser desencadenado y ejecutado de un modo no consciente; **estado de sentimiento**, capaz de ser representado no conscientemente, y **estado de sentimiento hecho consciente**, esto es, conocido por el organismo que experimenta emoción y sentimiento. Estas distinciones ayudan, según Damasio, cuando se intenta imaginar los soportes neurales de esta serie de sucesos en el ser humano. Sospecha que algunas criaturas no humanas que muestran emociones pero que en apariencia no cuentan con la calidad de conciencia que nosotros poseemos pueden dar forma a las representaciones que se denominan sentimientos sin percatarse de ello (tal vez se debería sugerir otra palabra para "sentimientos no conscientes", pero no existe).

"En síntesis, para que los sentimientos influyan en el individuo más allá del aquí y ahora tiene que estar presente la conciencia. Las consecuencias de la emoción y el sentimiento humanos dependen de la conciencia, hecho cuya importancia no fue bien calibrada en su momento (la extraña historia de la investigación de sentimientos y emociones puede ser responsable de este olvido). Es probable que en el proceso evolutivo la emoción apareciera antes que la conciencia, y se situara en la superficie en cada uno de nosotros debido a inductores que solemos no reconocer conscientemente. Pero los sentimientos desempeñan sus efectos más fundamentales y perdurables en el teatro de la mente consciente" (pág. 53).

Cuando se suspende la conciencia desde lo nuclear para arriba, suele suspenderse así la emoción. Esto sugiere que, si bien emoción y conciencia son fenómenos diferentes, sus soportes neurales pueden estar conectados.

Damasio distingue emoción de sentimientos . Propone que el término **sentimiento** se reserve a la experiencia privada y mental de una emoción, en tanto que la voz **emoción** se use para designar una colección de respuestas, muchas de las cuales son públicamente observables.

Para este autor, incluso la ocurrencia de un sentimiento en el aquí y ahora es concebible sin que el organismo **conozca** su acontecer. Es así como "la urdimbre de nuestra mente y conducta se teje en torno de ciclos continuos de emoción, seguidos de sentimientos que llegan a ser conocidos y engendran nuevas emociones, en una suerte de flujo polifónico que sustenta y recalca pensamientos específicos en nuestra mente y acciones en nuestra conducta. Pero, aunque emoción y sentimiento ahora forman parte de un continuo funcional, conviene distinguir los pasos a lo largo de este continuo si queremos estudiar sus soportes biológicos con algún grado de éxito. Además, como sugerí antes, es posible que los sentimientos estén equilibrados en el mismísimo umbral que separa el ser del saber y ostenten, por lo tanto, una conexión privilegiada con la conciencia" (pág. 58-59).

#### **4. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL COMO VARIABLE ASOCIADA A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

La Reforma habla de la formación valórica y de sentidos; de personas que adquieren competencias morales como parte del desarrollo integral y preparación para el mundo de hoy. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas; deben permear la experiencia escolar toda, por tanto dar una respuesta a los mayores requerimientos de formación moral y de socialización que la sociedad de estos tiempos plantea a la institución escolar.

Analizando la información y experiencia de la realidad actual de la educación formal, causa extrañeza que la esfera de las emociones aparezca relegada de los procesos de aprendizaje y convivencia en la escuela. La expresión emocional en estos ámbitos se interpreta a menudo como signo de debilidad y se percibe como interferencia. La educación como instrumento esencial para contribuir al progreso humano tiende a centrarse en tratar de controlar, domesticar y a menudo reprimir y negar las emociones; la educación se ha convertido en el instrumento fundamental para inculcar la racionalidad considerada como un valor supremo para el orden cultural predominante (Barceló, Redón, 2000). Las virtudes humanas se describen en términos de control y estabilidad, entendidos como la ausencia de emociones que perturban el equilibrio. Parece desconocerse que las emociones las produce el organismo automáticamente y que implican tendencias a la acción.

El ser humano tiene la capacidad de organizar dinámicamente sus experiencias emocionales y construir significados. El modo en que tanto profesores/as como alumnos/as se ven a sí mismos y a su mundo, depende claramente de sus continuas construcciones cognitivo/afectivas. La escuela no puede desconocer que las personas están implicadas en un proceso continuo de organización de sus experiencias y creando nuevos significados emocionales para entenderse mejor y guiarse a sí mismos en su relación con el mundo.

En la escuela este proceso de creación de experiencia y significado supone la construcción de significados a partir de diversos tipos de información sensorial, afectiva, perceptiva, memorística y conceptual.

La emoción en la escuela suele ser captada como destructora de la cognición o la conducta. Sin embargo, las emociones constituyen un sistema de acción organizado, significativo y por lo general adaptativo. "La función biológica de la emoción es asegurar la supervivencia y reproducción del organismo, ofreciéndole información sobre sus reacciones a las situaciones para conseguir una mejor adaptación y solución a los problemas" (Greenberg, Rice, Elliott, 1996). Culturalmente, la emoción ha sido objeto de una visión negativa, como un elemento desorganizador que requiere control. **Sin embargo, en el alumno/a la emoción es atencional e influye en la información que sobresale; también es motivacional ya que influye en el establecimiento de metas y objetivos, y por último es comunicacional ya que regula la interacción con los demás. Las emociones se comprenden mejor como síntesis complejas de elementos que incluyen el afecto primario (en forma de sensación y fisiología), la motivación (en forma de necesidades e intereses) y la cognición (en forma de evaluaciones).**

Si bien las emociones las produce el organismo automáticamente, para experimentarlas la persona tiene que simbolizarlas en la conciencia fundamentalmente a través del lenguaje. Afectos tempranos, más simples y esenciales, se transforman paso a paso en los sentimientos y emociones posteriores más complejos; al añadir cogniciones más evolucionadas, la emoción está mucho más organizada de lo que previamente se pensaba.

Los estados emocionales pueden estar en diferentes grados de conciencia: presentes, pero en ese momento fuera de la conciencia; presentes, pero parcial o periféricamente en la conciencia; presentes y experimentados, pero no simbolizados verbalmente; experimentados y claramente simbolizados y, finalmente, experimentados, simbolizados y completamente comprendidos en cuanto a sus desencadenantes, significados y tendencias en la acción, necesidades o deseos asociados con ellos.

Esta perspectiva de diferentes niveles de procesamiento y conciencia sugiere que las emociones no se pueden separar de la cognición y que, en lugar de centrarse en si la emoción y la cognición son independientes, es más importante centrarse en cómo la cognición está implicada en diferentes aspectos de la emoción y en cómo los esquemas integran de manera compleja la información a partir de varias fuentes para formar sentimientos.

Para el aprendizaje de los niños/as y jóvenes en la escuela, es clave dejar de separar afecto de cognición y facilitar el cambio en el modo en que las personas procesan, tanto en qué atienden como en cómo lo simbolizan. La falta de conciencia produce alineación de aspectos del sí mismo en formación y disminuye la adecuada simbolización de las propias emociones y necesidades ligadas al aprendizaje.

Las organizaciones de la educación formal, las escuelas, son espacios que habitualmente, y como parte de su naturaleza, sufren vicisitudes de intensos intercambios emocionales. Por un lado, son quienes vehiculizan la tarea de formación y afrontan un permanente trabajo de mantenimiento del significado que debe provocar el sufrimiento que conlleva la socialización; por otro, los cambios producidos por la fuerte activación de conflictos vitales (-según la edad de los alumnos/as-) y por último, los que responden a una tensión estructuralmente o instalada en su dinámica, centrada en temáticas como la aceptación o la exclusión (Butelman, 1996).

La relación de los niños/as y jóvenes con la institución escolar se revela fundamentalmente ambivalente, ya que los confronta a dos lógicas contradictorias: el sujeto se ve apesadado entre el deseo de satisfacer sus fines propios y el renunciamiento parcial necesario para que el conjunto pueda funcionar. Cuando se pretende incentivar, mantener o recuperar el vínculo de los alumnos/as con la escuela es importante considerar la carga emocional intensa que subyace al quehacer cotidiano de los establecimientos. La cotidianidad provee datos inmediatos de las interacciones y sus significados. La escuela es un espacio donde se concreta la producción de la intersubjetividad y de los vínculos sociales en torno a su fin último de lograr aprendizajes para la vida. La historia organizacional específica, así como el macrocontexto sociopolítico en el que ella se fundó y desarrolló, son elementos que develan pactos, mitos, mandatos, creencias que desde el olvido de sus sustratos emocionales, cobran a veces un poder que limita las posibilidades de cambio en las condiciones de aprendizaje y en la convivencia escolar. Se suelen establecer repeticiones sintomáticas que cuando se verbalizan, se rememoran compartidamente, y se elaboran activa y críticamente, pueden llevar a recuperar a la escuela la satisfacción de con-vivir en un espacio afectivo y de aprendizaje vital. Desde ahí es posible revisar y si es necesario modificar las

bases del contrato social que regula las interacciones en la escuela y que genera el contexto de aprendizaje.

### Las variables emocionales del aprendizaje

La Reforma está más que nunca ante el desafío de formular objetivos de logro concreto de aprendizaje de los alumnos/as. El país ha realizado un esfuerzo de gran magnitud por incrementar los resultados académicos especialmente de las escuelas y liceos que muestran alta vulnerabilidad social. El Ministerio ha tenido un rol activo en los lineamientos metodológicos, en la elaboración de mejores textos escolares, en proporcionar recursos para infraestructura, etc. También ha habido intentos de compartir con las escuelas y comunidades locales la responsabilidad última del aumento en la calidad de la educación.

El tema metodológico ha sido crucial en términos de promover innovación en la sala de clases y prácticas pedagógicas para estimular procesos y hábitos de aprendizaje en el contexto de un enfoque constructivista. La llegada del constructivismo al mundo de la enseñanza representa la oportunidad de entender la educación como un proceso de formación de personas que pueden ser muy diversas en sus capacidades y habilidades, y que no aprenden como receptores pasivos de los contenidos que los maestros imparten, sino que el aprendizaje forma parte (de hecho, ésta es su esencia) del proceso de dar sentido al mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Los contenidos, por tanto, no son una información objetiva para transferir a la mente del alumno, sino que tienen que ser significativos para él o ella, tener sentido en el contexto de su vida.

Desde esta perspectiva, la educación busca convertirse en un proceso de formación integral de la persona del alumno, y debería tener en cuenta el conjunto de su experiencia, de la forma de sentirse a sí mismo/a en el mundo y de la diversidad de maneras que puede haber de vivir esta vida. El constructivismo sigue planteando así un reto de grandes proporciones a todo el sistema educativo, desde las administraciones hasta los alumnos, pasando principalmente por los educadores.

Cuando se considera al individuo como constructor de conocimiento y se busca que el alumno/a participe activamente en el proceso de aprendizaje en interacción con otros, no se puede desconocer una variable relevante como es la emoción.

En los últimos años ha crecido, de una manera que ahora empieza a ser visible para el conjunto de la sociedad, la conciencia del valor que revisten las emociones en nuestra vida; por ejemplo se ha observado con frecuencia que no necesariamente la persona que ha alcanzado un mejor rendimiento

académico es aquella que triunfa ni, tal vez, la que vive más feliz; la exigencia y el autocontrol excesivos, el activismo estresante, la carencia de espacios para el ocio y las relaciones, junto con la competitividad se han identificado como problemas para la salud y bienestar de los alumnos/as; nuestra práctica educativa nos confirma que los alumnos/as de secundaria tienen un gran vacío en su formación: la educación emocional (Barceló, Ledon 2000).

"Aspectos motivacionales, así como los afectos asociados a la situación de enseñanza -aprendizaje, y las habilidades sociales de los alumnos/as interactúan con los conocimientos y destrezas cognitivas de estos últimos en el ámbito escolar y, por lo tanto, son esenciales para todo proceso de aprendizaje" (Arancibia, 2000).

Arancibia menciona que se ha acumulado evidencia que demuestra que los alumnos/as exitosos enfrentan estratégicamente el proceso de aprendizaje y poseen mayores habilidades para auto-regular sus aprendizajes; sin embargo, señala que enfrentar de manera estratégica y exitosa el proceso de aprendizaje no depende tan sólo de aspectos cognitivos, tales como los conocimientos previos o ciertas destrezas o habilidades específicas desarrolladas por los alumnos/as, sino que depende también de un conjunto de características y habilidades socio-afectivas en éstos.

Emoción y motivación son procesos íntimamente ligados y ejercen efectos sorprendentes sobre otras capacidades como la percepción, la atención y la memoria; son las emociones las que dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar o de alcanzar un objetivo; ellas son impulsoras y/o inhibitoras de las capacidades mentales. Los mecanismos emocionales primarios positivos o negativos condicionan la evaluación que los alumnos/as hacen sobre sus experiencias de eficacia (si son capaces de hacer algo) y de sus resultados (si consiguen o no sus objetivos). Esa evaluación interna se basa en experiencias pasadas que los niños/as y jóvenes han tenido con una misma tarea o con otras parecidas, y por las emociones y sentimientos que se deriven de ellas.

Factores relevantes en el mejoramiento de los aprendizajes se relacionan con que los alumnos/as se hagan responsables de sus propios procesos de aprendizaje, que los profesores/as tengan expectativas positivas sobre el logro de los aprendizajes de sus alumnos/as y que la disciplina escolar promueva la integración y la participación con reglas claras y comprendidas. En el ámbito educativo un gran número de educadores y apoderados tienen como propósito formar a un niño/a y adolescente con: responsabilidad, respeto y preocupación hacia sí mismo y hacia los demás, autocontrol, confianza en sí mismo/a, capacidad de arriesgarse y motivarse a aprender, habilidades para la solución de problemas y sentido del humor.

Las tendencias actuales de la educación indican que es clave la forma en que niños/as, jóvenes y adultos tienen de alcanzar los objetivos que se proponen a corto, mediano y largo plazo. Factores como la capacidad de automotivación, la perseverancia, el control de la ansiedad y regulación de expresión de emociones, la sensación de valor personal y el valor asociado a los propios esfuerzos (autoeficacia) y las atribuciones cognitivo-emocionales que los alumnos/as hacen acerca del éxito y del fracaso propios, influyen determinantemente en los logros obtenidos en las áreas cognitivas y de aprendizaje de convivencia social. El adolescente busca en sí mismo y en los otros, la valoración de sus discernimientos, conocimientos y sensibilidades propias (Arancibia, 2000).

Francisco Varela (2000) entiende la cognición como **acción encarnada**; los seres vivos cognitivos parecen tener en común un conocimiento que es siempre un know-how constituido sobre la base de lo concreto: "volver a las cosas mismas es volver a ese mundo que precede al conocimiento, del cual el conocimiento habla y en relación con el cual toda esquematización científica es un lenguaje de símbolos derivado y abstracto, tal como la geografía lo sería con respecto a un bosque, una pradera, un río en el campo que conocemos de antemano.

La educación tiene hoy el desafío de acortar la distancia entre la cognición y la experiencia; respetar en la práctica cotidiana la naturaleza irreductible de la experiencia y considerar la investigación moderna en ciencia cognitiva que proporciona amplia evidencia de que todos los fenómenos cognitivos son también emocional – afectivos, llegando a considerar que el fundamento de la génesis de la mente es un fenómeno afectivo- empático" (Varela, 2000).

## IV. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA

### La educación es el arte de hacernos en el conocimiento

El proceso de aprendizaje en la educación se produce por construcciones significativas de parte del sujeto que aprende. La estructura cognitiva no funciona como una especie de archivo en el cual se deben guardar cuidadosamente atomizados y jerarquizados los conocimientos; una especie de caja negra en la que nada se puede ver, excepto los estímulos que entran y las respuestas que salen. Las estructuras cognitivas se van construyendo como una red en la que los nuevos contenidos<sup>2</sup> se articulan con los anteriores, se relacionan, se entretajan y modifican el tejido mismo de la red.

Piaget (en Aebli y otros, 1995) plantea que todo sujeto tiende a permanecer en equilibrio, pero en relación con el medio – del cual recibe permanentes estímulos – se producen procesos de desequilibrio que posibilitan el aprendizaje. Como las estructuras cognitivas con que el sujeto respondía a esos estímulos ya no le sirven, se produce un proceso de adaptación, es decir, el sujeto intenta asimilar el nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que posee y acomoda dichas estructuras a las nuevas situaciones, produciéndose nuevas articulaciones. Esta tensión entre asimilación y acomodación produce perturbaciones o crisis cognitivas que provocan aprendizaje. “Para que se produzca aprendizaje debe llevarse a cabo una reestructuración de las teorías o sistemas de conceptos y debe llevarse a cabo una **toma de conciencia** de esta modificación; la toma de conciencia posibilita no sólo resolver satisfactoriamente el problema, sino comprenderlo” (Aebli y otros, 1995, pág. 60).

### 1. EL SENTIMIENTO DE SI COMO SER INVOLUCRADO EN EL PROCESO DE CONOCER

A continuación, se exponen algunas reflexiones acerca del fenómeno de la conciencia, basadas fundamentalmente en el enfoque contemporáneo del estudio de la base biológica de la mente humana de Antonio R. Damasio. Se eligen algunos aspectos que, desde nuestra perspectiva, aportan a una comprensión del lugar que debería ocupar la conciencia en la educación.

El cerebro forma parte de un organismo completo con el que interactúa de continuo. Nosotros – en calidad de seres humanos y pese a notables rasgos

---

<sup>2</sup> El contenido no se reduce aquí a lo informativo y conceptual, sino que contiene lo procedimental y lo actitudinal; contiene todos los aprendizajes que se proponen realizar para el desarrollo humano.

individuales que nos vuelven únicos – compartimos características biológicas desde el punto de vista de la estructura, organización y función de nuestros organismos.

La neurobiología de la conciencia enfrenta el problema de la generación de la película del cerebro, y el problema de cómo el cerebro engendra, además, la sensación de que hay un dueño y observador del filme.

“Tú estás llevando a cabo el proceso de leer. Yo no lo estoy haciendo, ni nadie más. Tú lo estás cumpliendo. Sientes que los objetos que percibes ahora – el libro, el cuarto, la calle tras la ventana – están siendo aprehendidos en tu perspectiva, y que los pensamientos formados en tu mente son tuyos, de nadie más. También sientes que puedes actuar en la escena si lo quieres: dejar de leer, empezar a meditar, erguirte y dar un paseo. **Conciencia** es un término amplio para los fenómenos mentales que permiten la extraña confección de ti mismo/a como observador/a o conocedor/a de las cosas observadas, de ti mismo/a en cuanto dueño/a de pensamientos formados desde tu perspectiva, de ti mismo/a como agente potencial de la escena. La conciencia es parte de tu proceso mental: no es ajena a él. La perspectiva individual, la apropiación individual del pensamiento y la agencia individual son las riquezas cruciales que la conciencia nuclear aporta al proceso mental que en este momento se despliega en tu organismo. La esencia de la conciencia nuclear<sup>3</sup> es el pensamiento de ti – el sentimiento de ti- como ser involucrado en el proceso de conocer tu propia existencia y la de otros” (Damasio 2000, pág. 146).

“...la conciencia empieza como sentimiento de lo que sucede al oír, ver y tocar. En palabras algo más precisas, es el sentimiento que acompaña la construcción de cualquier tipo de imagen<sup>4</sup> – visual, auditiva, táctil, visceral – dentro de nuestros organismos vivos. En el contexto apropiado, el sentimiento identifica las imágenes como nuestras y nos permite decir, en sentido propio, que oímos, vemos o tocamos. Los organismos que no están equipados para generar conciencia nuclear están condenados a crear imágenes visuales, táctiles o auditivas por aquí y por allá, pero no llegan a saber que lo hicieron. Desde sus más humildes comienzos, **la conciencia es conocimiento, y el conocimiento es conciencia**” (Damasio 2000, pág. 43).

Para el autor conciencia nuclear y emoción se asocian íntimamente. Como prueba de ello señala que pacientes con problemas neurológicos que presentan menoscabos de su conciencia nuclear no evidencian emoción mediante expresión facial, corporal o vocalización. En estos pacientes suele

---

<sup>3</sup> Conciencia nuclear llama Damasio a la instancia que suministra al organismo una sensación de self acerca de un momento – ahora – y respecto a un lugar aquí.

<sup>4</sup> Con el término imagen, Damasio alude a un patrón mental en cualquiera de los requisitos sensoriales: imagen sonora, imagen táctil o imagen de bienestar transmitida por sentidos viscerales.

faltar la gama completa de emoción, desde las emociones de fondo a las emociones secundarias.

Asimismo, la conciencia nuclear posee un influjo importante en los procesos de cognición. Enfoca y realza la atención y la memoria, es indispensable para la operación normal del lenguaje, y amplía el rango de manipulación inteligente que denominamos planificación, solución de problemas y creatividad.

Los pensamientos en nuestra mente se generan en nuestra perspectiva individual; los poseemos y podemos actuar sobre ellos. La conciencia nuclear es la impoluta sensación de nuestro organismo individual en el acto de conocer.

## **2. LA CONCIENCIA AMPLIADA Y LA SENSACIÓN DE SELF**

**La conciencia es un fenómeno privado, en primera persona, que ocurre como parte del proceso íntimo y propio de denominamos MENTE” (Damasio 2000, pág. 29)**

Para Damasio, la conciencia ampliada se refiere a la modalidad compleja de conciencia, que posee diversos grados y niveles; proporciona al organismo una elaborada sensación de Self<sup>5</sup> – una identidad e instala a la persona en un punto determinado de su historia individual, dotándola de abundante información acerca del pasado y el futuro previsto, capacitándola para conocer el mundo circundante.

La conciencia ampliada hace salir al escenario la construcción plena del ser. La conciencia ampliada brinda los niveles de conocimiento que permiten la creatividad humana. Cuando solemos pensar en la conciencia como un valor que consideramos rasgo específicamente humano, según Damasio, nos referimos en realidad a la conciencia ampliada en su expresión más enaltecida.

La conciencia de sí mismo/a equivale a “conciencia con sensación de self”. El estado biológico que Damasio describe como sensación de Self no sólo es necesario para conocer en sentido propio, sino que puede influir en el procesamiento de cualquier cosa por conocer.

## **3. NOCIONES COMPLEMENTARIAS DEL SELF**

---

<sup>5</sup> La sensación de Self transmite sin palabras a la mente la existencia del organismo individual y el hecho de que el organismo se involucra en una relación recíproca con objetos específicos internos o pertenecientes al entorno (Damasio, 2000).

Nuestra noción tradicional del self se vincula con la idea de identidad y corresponde a la colección no perecedera de hechos únicos y maneras de ser que caracterizan a una persona; el término para esta entidad del Self según Damasio, es **Self autobiográfico**.

Dice este autor que el Self autobiográfico requiere de la presencia de un self nuclear para iniciar su desarrollo gradual. El self autobiográfico se basa en la memoria autobiográfica, que se compone de las memorias implícitas de instancias plurales de experiencia individual pasada y de futuros anticipados. Los aspectos invariables de la biografía de un individuo forman la base de la memoria autobiográfica. La memoria autobiográfica crece de continuo con la experiencia de vida, pero puede ser remodelada parcialmente para reflejar nuevas experiencias. Somos concientes del Self autobiográfico.

“La sensación de self que parece permanecer igual es el self autobiográfico, porque se basa en un reservorio de memorias de hechos fundamentales de la biografía individual, capaz de ser parcialmente reactivada y proveer así una continuidad y aparente permanencia a nuestras vidas”. (Damasio 2000, pág. 240).

Según Kohut (en Köhler, 2000) característico para un self cohesionado, es el sentimiento de ser una unidad en el espacio y el tiempo. Un self cohesionado genera el sentimiento de ser durante toda la vida la misma persona, sin perjuicio de los desarrollos en el área corporal y psicológica o del ambiente externo. El self desde la perspectiva de Kohut surge y se desarrolla en el contexto de vínculos de la niñez temprana. Los síntomas de un self fragmentado pueden expresarse por ejemplo en la incertidumbre acerca del sentido de la vida, una autopercepción distorsionada, conductas adictivas, perversiones y agresividad; al mismo tiempo son intentos de reparar esa fragmentación y recuperar la unidad del self.

Para C.G. Jung el self representa un arquetipo de **totalidad** y un centro regulador de la psique. Es un centro interno cuya circunferencia abarca tanto lo consciente como lo inconsciente. El Self aparece como un juego de luz y sombra, aunque concebido como una totalidad y unidad en que los opuestos se unen (Sharp, 1994). Experimentamos una paradójica convergencia de todos los, aparentemente, irreconciliables opuestos resueltos en una cohesiva unidad; se produce una sinergia en que el self es visto como mayor que la suma de sus partes. El self como profunda totalidad onmiabarcante produce sentimientos de inexplicable satisfacción dentro de nosotros (en Pascal, 1998).

El self se revela como una elevación del nivel de conciencia; se ensancha la visión, se establecen prioridades distintas, va muriendo una parte de nuestra

egocentricidad, los juicios y evaluaciones aprendidas se relativizan, el pensar/sentir/intuir/percebir – nos proveen de *insights* increíblemente lúcidos.

En la literatura psicoanalítica el **sentido del self** se refiere al grado en que se ha alcanzado una percepción sólida, cohesionada y estable de sí mismo/a. “Este sentido se alterna en cuadros en que el self se fragmenta, se despersonaliza o se alterna transformándose en un *pseudo-self*. Un self cohesionado integra crecientemente elementos provenientes tanto del mundo exterior como del mundo interno hacia la conciencia. **Se produce una continuidad entre los procesos internos y externos**. Un self genuino y cohesionado mantiene la estabilidad a través del tiempo, y no se altera drásticamente al cambiar radicalmente el medio ambiente. Da una continuidad con el propio pasado y futuro, con la propia herencia histórica y cultural y con el propio cuerpo y medio social y familiar circundantes” (Florenzano, 1991, pág. 27).

Volviendo a la biología análoga con la psicología, Varela (2000) propone que los organismos son fundamentalmente un proceso de constitución de una identidad. Entiende identidad como una cualidad unitaria. La naturaleza de este proceso es de interconexión circular, cuyo efecto primario es su propia producción. También está expuesto a la paradoja de tener que diferenciarse como sistema vivo de su medio ambiente y al mismo tiempo debe mantener su vinculación con él; “este vínculo no puede deshacerse ya que el organismo emerge desde el medio ambiente pero a la vez se debe al mismo” (Varela 2000, pág. 59).

#### **4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL**

Greenberg, Rice y Elliot (1996) conciben la conciencia como el procesador de más alto nivel que controla y regula las operaciones de otros procesadores modulares de más bajo nivel, que no son necesariamente conscientes. Este procesamiento de información de más bajo nivel influye sobre la experiencia y la conducta y, en diferentes grados, puede ser llevado a la conciencia por medio de la asignación de atención.

Cultivar la vida emocional supone dar entrada a las emociones, prestar atención a las señales emocionales, identificar el desencadenante y expresar lo que sentimos.

Dar entrada a las emociones y prestar atención a sus señales da información a la persona sobre sí misma. **Se puede definir el término de conciencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones con el modo en que éstas afectan nuestras acciones**. La capacidad de conocerse puede y debe aprenderse y el educador/a es una pieza clave para acompañar a niños, jóvenes y adultos en ese proceso. Para ello el educador/a tiene que desarrollar una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales, ya que

representa un modelo de comportamiento emocional que influye poderosamente en el aprendizaje emocional especialmente de sus alumnos/as. La atención que preste a sus estados de ánimo interiores y la expresión que haga de ellos ante sus alumnos/as son aspectos que un educador/a competente debe trabajar antes de enfrentarse a la enseñanza, a su grupo de alumnos/as y guiarles en sus autopercepciones. Esta atención va acompañada de un análisis del proceso de pensamiento interior, de las emociones sentidas y percibidas en diferentes situaciones que supone un ejercicio de reflexión personal. Estos pensamientos influyen en la forma de sentir las emociones y en su expresión; las emociones y su expresión influyen en los actos y los actos influyen en cómo se perciben las emociones y cómo se piensa acerca de uno mismo/a. Es un proceso circular en que intervienen sensaciones corporales, cogniciones, emociones, acciones y retroalimentaciones de esas acciones que vuelven a generar nuevas sensaciones, emociones, acciones y respuestas del entorno.

Para simbolizar las emociones y adquirir grados de conciencia mayor es necesario el lenguaje. A través del lenguaje el proceso que siguen nuestras emociones y pensamientos (metacognición) adquiere grados de mayor complejidad. Los afectos tempranos, más simples y esenciales, se transforman paso a paso en los sentimientos y emociones posteriores más complejas (al añadir cogniciones más complejas).

En la escuela se observa poca comprensión respecto de los vínculos existentes entre las emociones, los pensamientos, las palabras y las acciones. Se desconoce el modo en que las emociones influyen sobre la toma de decisiones, las motivaciones en relación a los aprendizajes y el poder que tienen sobre la calidad de las relaciones interpersonales en el establecimiento. Las emociones aparecen normalmente en forma de sensaciones viscerales, secuestrando el resto de las capacidades intelectuales o en forma de estilos defensivos de racionalización, inhibición, agresión pasiva, etc.. Nuestro sistema educacional no rescata la capacidad latente de los niños/as y jóvenes de sentir emociones profundas, sean placenteras o dolorosas, ni tampoco educa con disponibilidad de modos de expresión variada y modulada. Esto hace que la energía de las emociones que puede traducirse en sensaciones de vigor, vitalidad, entusiasmo y espontaneidad se bloquee e inhiba, produciendo los síntomas de apatía, impulsividad, ansiedad, desconcentración, etc.. Cuando estos síntomas aumentan en intensidad y frecuencia, puede producirse abandono escolar, adicciones, embarazos adolescentes, situaciones de mal trato y dificultades serias de aprendizaje.

La falta de autoconciencia emocional hace que tanto alumnos/as como profesores/as se vean atrapados en sus emociones, desbordados por estados de ánimo y con gran dificultad de controlar su vida emocional en el contexto

escolar. También encontramos alumnos/as y profesores/as que aunque perciben con claridad lo que sienten, tienden a aceptar pasivamente sus emociones como si fuera algo inamovible y predeterminado y, por tanto, no suelen plantearse la posibilidad de modificarlas. Alumnos/as y profesores/as conscientes de sí mismos incrementan su capacidad de "darse cuenta" de los estados de ánimo y emociones que están experimentando, ganando claridad emocional, autonomía y seguridad en sí mismos/as. El autoconocimiento les ayuda a fluir, modelar y controlar las emociones en consideración de sus propias necesidades y las del contexto de aprendizaje.

En términos del desempeño y los resultados que obtiene el alumno/a en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha ido comprobando que se ven influidos por el grado en que éste/a desarrolle la capacidad de regular su conducta, tanto en relación a la expresión de sus emociones, como en relación a las actividades estrictamente académicas; se ha acumulado evidencia de que alumnos/as exitosos/as enfrentan el proceso de aprendizaje de manera estratégica, es decir, son capaces de planificar y organizar adecuadamente la forma en que enfrentarán diferentes tareas, escogiendo distintas estrategias de estudio y trabajo, según la naturaleza de la tarea y evaluando los resultados que obtienen para hacer modificaciones en estas estrategias cuando sea necesario (Arancibia, 2000).

## **5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL APRENDIZAJE EMOCIONAL Y LA MOTIVACION**

**"La motivación da cuenta del hecho de que la persona es activa y no inerte, y también da cuenta de que elige moverse en determinada dirección y no en otras" (Heller, 1999).**

La palabra motivación hace referencia a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo (Gallego D., y otros, 2000).

Las tendencias actuales en educación indican que el aprendizaje de calidad se produce sólo cuando el/la alumno/a se involucra activamente en el proceso y siente interés y deseo por aprender; cuando los alumnos/as valoran el aprendizaje y el tipo de experiencias que se les proporcionan en la escuela, se comprometen más con su trabajo académico y están más dispuestos a invertir esfuerzo y tiempo en las tareas escolares, lo cual obviamente contribuye a la obtención de resultados positivos (Arancibia , 2000).

Las emociones influyen en la forma en que niños, jóvenes y adultos alcanzan los objetivos que se proponen a corto, mediano y largo plazo. Factores como la capacidad de automotivación, la perseverancia, el entusiasmo, y la tenacidad,

ayudan a mantener el esfuerzo hasta conseguir los objetivos y son los que parecen determinar las diferencias que existen entre quienes tienen éxito en las metas que se proponen y aquellos que, teniendo capacidades intelectuales similares, no las alcanzan (Gallego, 2000).

En el proceso de motivación intervienen factores tanto internos como externos y, a su vez, siendo auto-regulado y/o regulado por el ambiente. Cuando la persona se encuentra con estímulos interesantes y desafiantes y se auto percibe como competente, se ponen en marcha los procesos de automotivación, perseverancia, y superación de desafíos.

Los estados de ánimo positivos aumentan nuestra capacidad de pensar con flexibilidad y complejidad a la hora de tomar decisiones o enfrentarnos con una tarea, haciendo más fácil encontrar soluciones a los problemas.

En el proceso de memorización, la motivación y la emoción resultan claves para almacenar información; cuando las experiencias no se almacenan como hechos aislados, sino en relación con elementos que poseen connotaciones positivas, es más fácil recordar. Los estados de ánimo negativos sesgan y limitan nuestra capacidad de recordar positivamente.

## **6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL LENGUAJE EMOCIONAL**

**Si no estamos en el lenguaje, no hay reflexión, no hay discurso, no decimos nada, simplemente somos sin serlo hasta que reflexionamos sobre el ser. (Maturana, 1990)**

“Las palabras son modos en redes de coordinaciones de acciones que surgen de la convivencia; por eso, cambiar los significados de las palabras implica cambiar los dominios de acción y cambiar los dominios de acción implica cambiar el modo de convivir - y por eso si uno no cambia las palabras, no cambia las acciones que configuran y no cambia de modo de vivir” (Maturana, 1990, pág. 83).

El modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo depende claramente de sus continuas construcciones cognitivo/afectivas. Las personas están implicadas en un proceso continuo de organización de la experiencia y en crear nuevos significados emocionales para entenderse mejor y guiarse a sí mismos en su relación con el mundo.

Alumnos/as y profesores/as crean una representación del mundo en que viven; este mapa determina lo que es su experiencia de él, el modo de percibirlo y las opciones que están a su disposición al vivir en el mundo. El sistema escolar tiende a no reconocer la riqueza de mapas diferentes.

Es a través del lenguaje que representamos el mundo. Si nuestro lenguaje es pobre, el mundo que creamos mediante el uso representacional del lenguaje aparece restringido. Al usar el lenguaje para comunicarnos, estamos presentándoles, a otros, nuestro propio mapa o modelo, en que seleccionamos conciente o inconcientemente las palabras que utilizamos para representar simbólicamente nuestra experiencia. Utilizamos el lenguaje para representar nuestra experiencia, lo cual es un proceso privado; luego usamos el lenguaje para representar nuestra representación de nuestra experiencia, lo cual es un proceso social (Bandler, Grinder, 1980, pág. 61).

Si en este proceso social hay interacciones recurrentes donde no hay aceptación mutua, no hay espacio abierto de coordinaciones de acciones. "Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. En otras palabras, si en la historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia, eso es el lenguaje" (Maturana, 1980, pág. 22).

Para la realidad de la escuela las afirmaciones anteriores implican la necesidad de alumnos/as y profesores/as de construir mapas de representaciones del mundo cognitivo/afectivo/sensoriales amplios. La educación puede contribuir concientemente a educar en el reconocimiento de las emociones, a expresarlas simbólicamente a través de un lenguaje rico- para que alumnos/as y profesores/as obtengan orientación para la acción apropiada y se vaya haciendo más permeable y menos rígida la frontera de contacto con el ambiente. Desde ahí es más fácil crear un entorno relacional empático, con menos necesidad de negar, reprimir o manipular las emociones implicadas en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar.

## **V. VINCULOS Y DESARROLLO HUMANO**

A continuación nos referiremos a algunos planteamientos de Howe David (1997) que resultan relevantes para introducirnos al tema de los vínculos.

Ningún individuo puede ser comprendido aisladamente de las relaciones en las que vive. Vivimos nuestras vidas en un oleaje constante de relaciones, cuya cualidad representa un área de experiencia altamente significativa. Para Howe las relaciones perturbadas, las relaciones de hostilidad, la pérdida de relaciones y la ausencia de relaciones no sólo son la causa del dolor y la infelicidad individuales, sino que también producen estremecimientos en la fábrica social que hacen de ese tipo de experiencias personales una preocupación pública (Howe 1997, Pág. 12). Se parte de tres afirmaciones:

- a. el tipo de persona o "yo" en el que nos convertimos se forma y surge de las relaciones sociales;

- b. el tipo de "yo" que se forma depende en gran medida de la calidad de esas relaciones sociales y;
- c. el modo en que el "yo" trata las relaciones sociales presentes depende de las experiencias que ese mismo "yo" tenga de relaciones sociales anteriores.

En ausencia de estas relaciones seríamos socialmente incompetentes y nuestro desarrollo psicológico se vería trastornado.

Este autor sostiene que a fin de comprender a niños, jóvenes y adultos, necesitamos identificar la dinámica constante que ocurre entre sus características personales y los tipos de entorno social en que se descubren. Las relaciones van en ambos sentidos: la calidad de las relaciones influirá en el tipo de personalidad que forma, y la personalidad que surge afectará al tipo de relaciones que se experimentan. Las diferencias naturales de temperamento, humor, capacidad argumentativa, confianza en sí mismo y curiosidad intelectual se formarán en diferentes respuestas sociales, reaccionarán a éstas y las provocarán y así crearán entornos sociales diferentes que cada individuo habrá de dominar.

El yo humano y el desarrollo de la mente, la conciencia y la sociabilidad se forman en el seno de un contexto social. Hay una base social para la individualidad humana, y dado que el contexto social es, en esencia, un modo de lenguaje, de significación y de interpretación interminable, cualquier noción de yo, de "uno mismo", se ha de considerar necesariamente como algo fluido, cambiante y culturalmente informado. Se comprende al individuo como producto de su historia y de sus contextos sociales. "La competencia social, no es simplemente el resultado de un rasgo innato sino mas bien una **propiedad emergente de las relaciones**" (Howe, Pág. 16).

El comportamiento humano es tanto biológicamente innato como socialmente aprendido, genéticamente heredado y culturalmente adquirido. La maduración biológica se ve influida por la experiencia. A través de la experiencia se van creando modelos y estructuras cognitivas que ayuden a interpretar la experiencia y prefiguran el modo en que se han de interpretar las experiencias posteriores de ese tipo. "Así la experiencia ayuda a generar modelos, que a su vez nos ayudan a interpretar y organizar el significado de esas experiencias. La calidad de esas experiencias, por consiguiente, pasa a tener una importancia considerable" (Howe, Pág. 24).

La educación influye en la capacidad de regularizar y sistematizar nuestra experiencia; la impredecibilidad o ambigüedad, por ejemplo, genera una experiencia en el mundo como un lugar confuso, en que es difícil sentirnos suficientemente seguros de cómo interpretar efectivamente a las personas y las situaciones.

Los estilos de interacción que se establecen en la infancia y adolescencia a menudo persisten en la adultez, porque repetidamente hacen que otras personas respondan de un modo que acaba confirmando el estilo interactivo del individuo. Las relaciones sociales problemáticas en la familia y escuela, generan una vulnerabilidad frente a otras experiencias sociales adversas en el futuro. La educación opera con seres que sienten y piensan y que se ven fuertemente influidos por el modo en que pueden procesar las experiencias por las que pasan. Cada niño y adolescente nace en un entorno social que es único para él o ella. La educación constituye un mundo social externo con propiedades que desarrollan los atributos del mundo psicológico interno. A partir del modelaje de los adultos involucrados en la situación educativa, niños y jóvenes desarrollan un sentido operativo de lo que sucede en términos de las características de la situación social que es preciso descifrar. La educación debe considerar que la individualidad tiene fundamento social y que niños y jóvenes aprenden en los contextos educativos a interpretar la experiencia social y reconocerla como significativa. "La generación del yo y el conocimiento de sí mismo sólo se hace posible en un entorno social; los exteriores sociales ayudan a formar los interiores personales, luego, en tanto que me conozco a mí mismo/a, tengo la capacidad de conocerte y comprenderte a ti" (Howe, Pág. 32).

## 1. DEFINICIÓN DE INTERACCION Y RELACIÓN

A continuación aparecen algunas definiciones de interacción y relación basadas en escritos de Estevan Clemente y Blasi Hernández (1996).

"Se conoce con el término general de **interacción** la acción conjunta de dos o más elementos, de forma que su actuación asociada no es la suma de la acción de los elementos, sino una operación diferente fruto de la acción conjunta de ellos" (Clemente y Blasi, 1996, pág. 34).

El término interacción se utiliza para los contactos interpersonales en los que los sujetos intervinientes pueden no establecer vínculos organizados entre ellos, y su contacto puede suponer menos implicación emocional.

Las interacciones incluyen funciones o metas, son diversas y estructuralmente diferentes, se basan en cierta reciprocidad y complementariedad, respiran en engranajes afectivo - emocionales, están organizadas en patrones complicados de carácter multidimensional y tienen características cognitivas que generan diferentes niveles y tipos de comprensión de los demás.

El ser humano tiene una naturaleza biológicamente organizada, esto es, que los miembros de la especie humana poseen la habilidad de estar juntos e interactuar, construyendo sistemas relacionales.

Se usa la noción de **relación** para aquellas interacciones organizadas, pautadas, en la que se establecen vínculos duraderos entre los *partners*.

“Cuando dos individuos interactúan sucesivas ocasiones en el tiempo y cada interacción puede afectar las siguientes, se habla de **relación**. La relación incluye no solamente lo que los dos miembros hacen juntos, sino también las percepciones, miedos, expectativas, así como lo que cada uno espera de la relación con el otro, basado en parte, en las historias individuales de cada uno y en la historia de la relación entre ambos” (Clemente y Blasi, 1996, pág. 34).

A partir de los comportamientos cognitivos y afectivos que se generan en las relaciones, el niño/joven y adulto llega a tener conciencia de sí mismo. La formación del “yo” y “los otros” permite el acceso a relaciones más profundas que dan lugar a las relaciones de apego, o a los comportamientos sociales como la empatía o la capacidad de compartir.

La escuela, familia y comunidad son **espacios interactivos** con agentes socializadores que son mediadores de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales.

Son procesos afectivos aquellos orientados a formar y mantener los vínculos afectivos y sociales entre las personas. Los vínculos afectivos que establecen las personas entre sí con los otros próximos producen variados tipos de relaciones vinculares y sus formas son diferentes a lo largo del ciclo vital.

Los procesos cognitivos dan paso a la interiorización y conocimiento del propio “yo” del sujeto implicado, así como a la relación “yo y los otros” necesaria para la construcción de relaciones.

Los procesos conductuales son los que favorecen la adquisición de determinados hábitos sociales; en el caso de las interacciones impersonales, hacen posible disponer de estrategias comportamentales para sostener conversaciones, hacer nuevos amigos, resolver conflictos, etc.. Todas estas habilidades sociales aprendidas en la convivencia diaria con los agentes socializadores, pero que se pueden fácilmente modificar o enseñar mediante la intervención, facilitan la convivencia social y la utilización de conductas socialmente deseables, así como el rechazo de las indeseables (Clemente y Hernández, 1996).

## 2. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL TEMA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El ser humano es simultáneamente autónomo e interdependiente. A lo largo de la vida está enfrentado al desafío de conciliar sus necesidades de adquirir gradualmente mayor autonomía y experimentar la (inter) dependencia de otros, como fuente de desarrollo individual y social. Pierde el equilibrio cuando vive su autonomía narcisísticamente y no es capaz de establecer vínculos con otros (ser desligado) o cuando vive una dependencia extrema que le impide autoafirmarse (ser aglutinado).

Ser autónomo significa asumir la responsabilidad por sí mismo que no se puede delegar; ser (inter) dependientes requiere hacernos parcialmente responsables por otras personas y nuestro mundo. Podríamos decir que la autonomía está relacionada con la necesidad de individuarse<sup>6</sup> e ir adquiriendo una identidad propia; por otra parte la dependencia se puede asociar con la necesidad de cohesionarse<sup>7</sup> en un compromiso emocional con otros. La "individuación relacional" es el principio general por medio del cual un mayor nivel de individuación hace posible un nivel mayor de interrelación; nos permite experimentarnos separados y a la vez relacionados en los mas diversos contextos interpersonales.

Tanto la calidad del contacto/interdependencia como el desarrollo de la autoimagen/autonomía están fuertemente determinados por la interacción entre las características individuales y los contextos sociales y culturales en que se desenvuelve la persona. Es dentro de estos contextos que el individuo va adquiriendo una conducta social marcada por valores, normas y roles. Estas conductas organizadas, que están dirigidas a metas interpersonales culturalmente aceptadas, se denominan habilidades sociales, (Arón y Millicic, 1993).

Para que el niño, joven o adulto pueda desarrollar gradualmente mayor autonomía e individuarse, necesita aprender a poner límites e ir conformando una autoimagen que lo profile como persona. Para que el niño, joven o adulto

---

<sup>6</sup> La individuación equivale al proceso de diferenciación psicológica, cuya meta es el desarrollo de la personalidad individual. Implica una creciente percepción de nuestra realidad psicológica única, incluyendo fortalezas y limitaciones personales, y al mismo tiempo una apreciación más profunda de la humanidad en general, que conduce a relaciones interpersonales y colectivas más amplias y profundas, y no al aislamiento. La meta del proceso de individuación es la síntesis del sí mismo que va ocurriendo a lo largo del camino de la vida (Sharp, 1994).

<sup>7</sup> La cohesión es el nivel de compromiso emocional que los miembros de un grupo humano tienen entre sí y éste es variable a través del tiempo. Cuando se plantea como "fusión", los individuos están atrapados en una especie de "nosotros" amorfo y esto hace imposible el diálogo, el que implica necesariamente el reconocimiento del otro (Romero y Yanjari, 1989).

pueda experimentar su dependencia como fuente de crecimiento y cohesionarse, necesita aprender a establecer relaciones interpersonales basadas en una calidad del contacto que responda a necesidades socioafectivas determinadas.

### 3. ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIOAFECTIVOS Y CONDUCTUALES

Los modelos sobre las habilidades sociales se diferencian por el foco que eligen de determinadas variables. Estos modelos surgen de la Psicología Clínica y de la Psicología Social. Se plantea una síntesis, integrando elementos cognitivos, socioafectivos y conductuales de las habilidades sociales.

#### 3.1 Aspectos cognitivos

En el curso de la vida, el ser humano necesita ir aprendiendo a dirigir la interacción social hacia metas, imaginar e implementar estrategias para solucionar situaciones interpersonales, desarrollando competencia social. La **competencia social** se refiere a un nivel general de eficiencia en el área relacional, mientras que las **habilidades sociales** representan destrezas específicas para enfrentar con éxito situaciones interaccionales (Arón y Millicic, 1993). El aprendizaje de habilidades sociales incluye entonces procesos (socio) cognitivos necesarios para el ajuste social. Para lograr este ajuste la persona requiere por ejemplo desarrollar las capacidades cognitivas de:

- **Controlar el tiempo de reacción** para procesar información correctamente, sin impulsividad ni inhibición y con cierta tolerancia a la frustración.
- **Entender los puntos de vista de otros**, distanciándose al menos por un momento de la perspectiva propia. Para ello también es necesario controlar el tiempo de reacción antes de responder.
- **Saberse sujeto capaz de influir en el ambiente** con el propio comportamiento (locus de control interno). Las personas con un autoconcepto restringido se sienten extremadamente dependientes de las circunstancias externas, asumiendo una actitud pasiva frente al entorno (locus de control externo).
- **Tener expectativas realistas en relación con las propias habilidades**; confianza en que se tienen ciertas destrezas para una cierta situación y suficiente autoestima para arriesgarse a explorar habilidades sociales nuevas, sin sobreexponerse ni negar las limitaciones.

#### 3.2 Aspectos socioafectivos y conductuales

La dimensión afectiva en las habilidades sociales apunta a la identificación, expresión y elaboración adecuadas de sentimientos y emociones en la interacción. Esto se refiere a la capacidad de sentir y hacerse sensible frente a lo que nos rodea, traducir estas emociones y sentimientos selectivamente en acciones e ir extrayendo aprendizaje de los logros y dificultades que conllevan estas acciones. Ser selectivos en la acción surge de una necesidad de ir matizando nuestras reacciones frente a nosotros mismos y los demás, para lograr una convivencia socialmente aceptable (Cohn, 1995).

Cada grupo en particular enseña diferentes formas de expresar emociones y sentimientos; el individuo tiene la tarea de lograr una relativa autonomía respecto de estas reglas de comportamiento, sin desadaptarse. La persona debe tener un conocimiento no sólo de la respuesta adecuada, sino de cómo y cuándo esa conducta puede emitirse.

Para ello se necesita ir desarrollando la “percepción social”, con el fin de interpretar lo más certeramente posible las señales y mensajes verbales y no verbales en la interacción. Esta lectura del ambiente social incluye la percepción de normas y valores particulares de un contexto, la capacidad de entender los mensajes explícitos (evidentes) y no explícitos (subterráneos) y captar las cargas afectivas que se expresan en la comunicación. En relación a esto último aparece como clave que el individuo adquiera la destreza de dar y recibir retroalimentación clara y directa, para poder corregir y ampliar las propias percepciones. Esto le ayuda a regular su conducta en los diferentes contextos interpersonales.

La adecuación en los comportamientos sociales está ligada al concepto de **asertividad**. Se constituye en la libertad emocional, autoafirmación suficiente para poder expresar lo que se piensa, siente y cree, considerando el contexto específico y en ausencia de ansiedad. La asertividad implica un cierto riesgo social, en el sentido de que la persona se muestra y está expuesta a una evaluación social.

La asertividad es entonces una habilidad social, cuyo fundamento se construye en base a una autoestima positiva. Si bien la autoestima está estrechamente ligada a constructos cognitivos, vamos a enfocarla principalmente desde la dimensión afectiva, ya que está relacionada a un sentimiento profundo de autovaloración. Desde ese sentimiento de ser valioso por el solo hecho de existir y tener presencia en este mundo, aparece el sentido de auto - respeto, confianza, pertenencia y competencia.

Una persona con baja autoestima tendrá dificultad en ser asertiva, ya que experimentará como amenazante decir que NO; le costará expresar acuerdos y

desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos, hacer peticiones claras, manifestar abiertamente afecto y otros sentimientos positivos.

La asertividad llama a regular adecuadamente las necesidades de individuación y autonomía con las necesidades de cohesión e (inter) dependencia. El individuo debe llegar a ser capaz de ir conciliando sus propias necesidades, derechos, responsabilidades, opiniones y creencias con las de los otros. Ocupar un espacio social y hacerse presente, favorece que otras personas también lo hagan. Requiere un compromiso emocional consigo mismo y los demás como legítimos otros.

En esta tarea de ajuste social, la persona tiene que desarrollar las capacidades sociafectivas, por ejemplo de:

- a) **Aprender un lenguaje emocional**, en que es posible poner en palabras emociones y sentimientos. Hacer coherente la comunicación verbal con los gestos, movimientos y posturas corporales y así poder ejercer influencia en el entorno.
- b) **Agudizar la percepción de conductas no verbales** y ejercitar interpretaciones de éstas. El lenguaje corporal no engaña y da cuenta del humor básico, estado emocional e intencionalidad de la conducta.
- c) **Desarrollar empatía** como capacidad de sintonizar y ponerse en el lugar del otro. Todas las situaciones gatillan sentimientos y emociones que pertenecen a nuestra común naturaleza humana. Esto significa que aunque no hayamos vivido una experiencia concreta, es seguro que sí conozcamos las emociones ligadas a ella, como pueden ser el miedo, la alegría rabia, tristeza y afecto.
- d) **Concederse la libertad emocional**, siendo selectivamente auténtica en el actuar (Cohn, 1995).

No se puede calificar moralmente los sentimientos. La libertad emocional está dada por la capacidad de aceptar la envidia, el placer, la vergüenza, la felicidad, los celos, la pena, la ternura, el enojo, la tranquilidad, el temor y el cariño. Sin embargo, en el actuar es necesario medir las consecuencias de nuestros actos y buscar formas socialmente aceptadas y matizadas para canalizar nuestras emociones y sentimientos.

Resulta de vital importancia lograr que los/as educadores/as vayan creando condiciones para que niños, jóvenes y adultos puedan superar evaluaciones cognoscitivas distorsionadas; expectativas y creencias que

inhiben su competencia social, modificando esquemas cognitivos a través de diferentes procedimientos pedagógicos.

En la educación aparece como clave generar un clima emocional, que posibilite el desarrollo de una autoestima positiva y la habilidad social de asertividad. Desde una autoestima positiva, la persona puede ser "sujeto" de su vida y establecer vínculos satisfactorios en los diferentes contextos en que se desenvuelve.

## VI. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Cada persona utiliza peculiares cualidades de su mente<sup>8</sup> para establecer lazos con el mundo.

La inteligencia en la historia de la humanidad se va definiendo de acuerdo a la época, lugar y cultura, reflejando los campos de conocimientos necesarios para que opere la capacidad de supervivencia y desarrollo. La inteligencia surge desde una dinámica entre las tendencias individuales y las necesidades y valores de una sociedad. Las competencias individuales requieren de estructuras sociales e institucionales que permitan su desarrollo. En este sentido, la inteligencia se convierte en un constructo flexible, culturalmente dependiente (Gardner, 1998).

La educación uniforme, los métodos estandarizados de evaluación y un concepto de inteligencia simplista no consideran la mente como un instrumento multifacético. Desde varias disciplinas se cuestiona hoy en día un pensamiento uniformista que persigue el aprendizaje de mecanismos generales que se pueden transferir a la mayoría de las especialidades del conocimiento. Los procesos cognitivos básicos que funcionan en un área, por ejemplo, el lenguaje, son bastante distintos de los que funcionan en otras áreas como la cognición espacial o el conocimiento social. Si no hubiera motivaciones, inclinaciones, aptitudes y talentos diferentes sería difícil cubrir los numerosos desafíos que presentan las sociedades actuales. Un enfoque uniforme de la educación impide que niños, jóvenes y adultos maximicen su potencial cognitivo y congenien sus capacidades con un estilo de aprendizaje propio. Es posible acceder al aprendizaje, por ejemplo, de una asignatura o de una competencia social, a través de modos de conocimiento lingüísticos, lógicos, espaciales y/o intrapersonales. Se aprenden los mismos contenidos y habilidades de diferentes maneras, lo que permite que las personas sintonicen

---

<sup>8</sup> El término **mente** se emplea aquí entendido como un proceso de patrones mentales con secuencias concurrentes, a veces convergentes, divergentes o yuxtapuestas; abarca operaciones conscientes y no conscientes (Damasio, 2000).

con su particular mezcla de inteligencias. ¡Cuántas experiencias de frustrante falta de autoeficacia en el aprendizaje podrían prevenirse, si no se esperara del educando que trabaje mediante un modo antagónico con su estilo de aprender!

La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores/as han sabido intuitivamente: que las personas aprendemos de muy diversas maneras y que de cuantas más formas se presente la información, tanto mejor aprenderán. Cuando los contenidos son presentados, por ejemplo, visualmente, además de verbalmente, cuando la persona establece sus propias conexiones entre lo que se ha de aprender y lo que ésta ya comprende, y cuando todos los sentidos están amalgamados en el proceso de aprendizaje, los educandos no sólo pueden aprender de manera más apropiada para su tipo de inteligencia, sino también desarrollar todo un repertorio variado de estrategias de pensamiento.

## 1. APROXIMACION A UNA DEFINICION DE INTELIGENCIA

Varela (2000) define la inteligencia no como un conjunto de reglas, sino como la capacidad de desenvolverse en un entorno cambiante. Para este científico, la capacidad cognitiva y adaptativa no está en las lógicas, no está en algo abstracto, no está en la simple manipulación: **es la capacidad de desenvolverse con el mundo, de buscar, de orientarse, de evitar.**

Gardner (1998) plantea una visión polifacética de la inteligencia, que considera hallazgos de la neurociencia (estudio del cerebro) y la ciencia cognitiva (estudio de la mente). Observa cómo la gente de distintas culturas desarrolla capacidades relevantes para su modo de vida y define la inteligencia como **la capacidad de resolver problemas, o de elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.** Identifica siete inteligencias y peculiaridades, que dan cuenta de un modo de operar y que funcionan más o menos complementariamente. Existen las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Desde el momento en que se valora una capacidad en una cultura, puede considerársela una inteligencia.

Rojas (en Gallego y otros, 2000) liga la inteligencia a la afectividad, esta última entendida como la capacidad de ser afectados por las circunstancias externas, un cambio que tiene lugar en nuestro interior y que se manifiesta a través de sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones. La afectividad consiste en una experiencia con respuestas físicas, psicológicas y conductuales que constituyen inteligencia cuando se traducen en una actuación global de acuerdo con el medio ambiente.

Sternberg (en Gallego y otros, 2000) denomina “inteligencia inerte” a aquella de la cual las mediciones tradicionales captan tan sólo una pequeña parte, no la inteligencia entera ni la mayor parte de ella. La inteligencia supone un aspecto analítico, un aspecto creativo y un aspecto práctico. El primero se usa para resolver problemas, el segundo para decidir qué problemas resolver y el tercero para llevar a la práctica las soluciones; los tres aspectos son relativamente independientes entre sí. El pensamiento analítico compara y contrasta, juzga, evalúa y analiza. El pensamiento creativo descubre, inventa, imagina y supone. El pensamiento práctico usa, aprovecha y aplica.

Sternberg plantea que la **inteligencia es modificable**, pudiendo aumentar o disminuir de acuerdo al equilibrio que el individuo es capaz de establecer entre cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas.

Este mismo autor describe las características de las personas con inteligencia exitosa. La única prueba verdadera de la inteligencia exitosa es el rendimiento exitoso, se mida lo que se mida o se defina lo que se defina. Las personas con inteligencia exitosa:

- se automotivan
- aprenden a controlar sus impulsos
- saben cuando perseverar
- saben cómo sacar el máximo partido de sus habilidades
- traducen el pensamiento en acción
- se orientan hacia el producto
- completan las tareas y llegan al final
- tienen iniciativa
- no tienen miedo de arriesgarse al fracaso
- no retrasan los compromisos
- aceptan el reproche justo
- rehúsan la autocompasión
- son independientes
- tratan de superar las dificultades personales
- se centran y concentran en superar sus objetivos
- no tratan de hacer demasiadas cosas a la vez, ni se conforman con hacer pocas
- tienen capacidad para aplazar la gratificación
- son capaces de ver al mismo tiempo el bosque y los árboles
- tienen un nivel razonable de autoconfianza y creen en su capacidad para alcanzar sus objetivos
- equilibran el pensamiento analítico, el creativo y el práctico

Recogiendo elementos conceptuales de Varela, Gardner, Rojas y Sternberg es posible aventurarse a definir para nuestro enfoque la inteligencia como: **la capacidad multifuncional de buscar, orientarse y desenvolverse en un mundo cambiante que nos afecta y nos exige resolver problemas, y de elaborar productos que son de valor para nosotros mismos y el entorno.**

## 2. LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL

En nuestro trabajo educativo nos focalizamos principalmente en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de niños, jóvenes y adultos.

La **inteligencia intrapersonal** permite comprenderse y trabajar con uno mismo/a. Supone la capacidad de introspección, de formar una imagen adecuada de lo que uno es y de cómo se comporta. Implica entonces autoentenderse, acceder y comprender los propios sentimientos y emociones, y regularlos orientando la propia conducta. Este tipo de inteligencia suele necesitar de la inteligencia lingüística para transmitir el conocimiento intrapersonal.

La **inteligencia interpersonal** es la destreza para comprender a los otros, motivarlos y cooperar con ellos. Se construye a partir de una capacidad para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. En épocas anteriores se creía que este tipo de inteligencia era innato. Hoy se piensa que se trata, en gran medida, de capacidades adquiridas que se pueden enseñar, aprender y practicar (Gallego y otros, 2000).

La inteligencia interpersonal es la base para ir adquiriendo **competencia social**, entendida ésta como un nivel general de eficacia en el área relacional, mientras que las **habilidades sociales** representan destrezas específicas para enfrentar con éxito situaciones interaccionales.

## VII ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA OPERACIONALIZAR EL ENFOQUE EN EL TRABAJO EDUCATIVO GRUPAL

1. En grupo no se trabaja con los contenidos como si estuvieran "ahí afuera" en forma independiente, sino en el contexto de una profunda implicación entre lo que parece estar afuera y lo que parece estar adentro. El mundo ahí afuera y lo que hago para estar en ese mundo son inseparables.

2. Se considera que antes de tener propiamente una emoción, como seres humanos ya estamos abiertos al mundo desde un espacio emocional fundamental que representa una disposición afectiva previa a cualquier interpretación.
3. Entendemos la mente como emergiendo de la tonalidad afectiva que está anclada en el cuerpo. Todos los fenómenos cognitivos son también emocional – afectivos. La metodología se preocupa de acortar la distancia entre la cognición y la experiencia. Se respeta la naturaleza irreductible de la experiencia consciente. Se establece el acoplamiento entre sensación y acción, inherente a la cognición viva.
4. Se abordan ámbitos de la experiencia que están obstruidos por falta de estímulo o porque se instalaron mecanismos de defensa a partir de experiencias frustrantes y dolorosas. Se busca recuperar la confianza en la propia percepción de los fenómenos y su evidencia. Abrirse a las posibles variaciones y múltiples posibilidades que ofrecen las situaciones de aprendizaje a medida que aparecen, pasando luego a una nueva fase de comprensión de la experiencia.
5. Se crean condiciones de clima y convivencia grupal que permiten entrenar la descripción fenomenológica vinculada directamente con la experiencia. Se valoran los informes en primera persona, guiados para garantizar un rigor y luego crear un conocimiento compartido.
6. Existe una preocupación por mantener o recuperar la capacidad de atención como uno de los mecanismos básicos de la conciencia. Se buscan procedimientos que mantengan el estado de alerta con varias formas de atención (focalizada, flotante, visual, auditiva, kinestésica, etc.).
7. En grupo se invita a las personas a disponerse a escuchar su cuerpo y ligar sus señales a la experiencia. Se promueve la toma de conciencia de nuestra manera de ser corporal como identidad cambiante y plástica y en el contexto de múltiples interacciones. Se plantea el aspecto complementario de la circularidad en la determinación entre el interior y el exterior de la identidad corporal; se usa una óptica que se dirige a la experiencia del sujeto que habita el cuerpo. No se fragmenta el cuerpo de la mente y emoción, sino que se aborda como unidad. La experiencia de aprendizaje se entiende siempre en el entrelazado de cuerpo, mente y emoción. El cuerpo que desea impulsa el aprendizaje que desde ahí se convierte en un fenómeno afectivo, que permite una intrincación con el registro discursivo que surge fundamentalmente a través del lenguaje verbal.

8. Se entiende que educar significa apostar a la palabra y dar lugar a la participación como campo de despliegue de ella. La palabra se convierte en acción personalizante, grupal, coordinada por adultos confiables que, sin pretender serlo pero sin poder impedirlo, son referentes y modelos de identificación, especialmente en el trabajo educativo con niñas/os y adolescentes.
9. A través de la palabra se da cauce a las emociones y se compromete con los actos. El grupo debe dar lugar a la palabra, ya que las emociones no habladas se pueden volver en contra del sujeto y el grupo.

Simbolizando las emociones a través del lenguaje, las personas van comprendiendo sus desencadenantes, significados y tendencias en la acción.

10. Se promueve la empatía como aplicación de un método de observación introspectiva a otra(s) persona(s). Se ejercita la empatía poniéndose en el lugar de otra persona, de tal modo, que por introspección suplementaria o delegada captamos su mundo vivencial consciente e inconsciente, en el contexto de significados subjetivos del otro.
11. Se entiende el escuchar como factor determinante de la comunicación humana. El escuchar valida el hablar. Se invita a verificar si el sentido que nosotros damos a lo que escuchamos corresponde a aquel que le da la persona que habla. Se hace consciente que el acto de escuchar siempre implica comprensión y, por lo tanto interpretación. Cuando escuchamos no escuchamos solamente palabras, escuchamos también acciones (peticiones, ofertas, declaraciones, afirmaciones, promesas, etc).
12. Los contenidos son presentados de diversas maneras, considerando que las personas aprenden mejor cuando todos los sentidos están involucrados en el proceso. Se equilibran, por ejemplo, las técnicas verbales con estrategias visuales, fantasías guiadas, metáforas para conectar entre aspectos aparentemente no relacionados entre sí, experiencias directas con material de primera fuente y técnicas de aprendizaje multisensorial que consideran el aprendizaje con ambos hemisferios cerebrales.

## BIBLIOGRAFÍA

Aebli H., Colussi G., Sanjurjo L.: "Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa". Editorial Homo Sapiens, Argentina 1995.

Arancibia Violeta y equipo: Informe final Proyecto Montegrande: evaluación diagnóstica de las habilidades socio-afectivas de los alumnos de primer año de enseñanza media de los Liceos del Programa Montegrande. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Santiago 2000.

Arancibia Violeta: Manual de interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica de variables socio-afectivas relevantes para el desempeño escolar, en alumnos de 1° año de educación media de los Liceos del Proyecto Montegrande". Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Santiago 2000.

Arón A. M., Milicic N.: "Vivir con otros" Editorial Universitaria, Santiago de Chile 1993.

Bandler R., Grinder J.: "La estructura de la magia" Editorial Cuatro Vientos, Santiago 1980.

Barceló M., Ledon Y.: "Desconócete a ti mismo" Editorial Piados, Barcelona 2000.

Butelman Ida: "Pensando en las instituciones" Editorial Piados, Buenos Aires 1996.

Clemente E., Hernández B.: "Contextos de desarrollo psicológico y educación" Ediciones Aljibe, España 1996.

Cohn Ruth: "Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion" Editorial Ernst Klett, Stuttgart Alemania 1995.

Damasio Antonio: "Sentir lo que sucede" Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile 2000.

Delors Jacques: "La educación encierra un tesoro" Ediciones UNESCO, México 1996.

Echeverría Rafael: "Ontología del lenguaje" Editorial Dolmen, Santiago de Chile 1998.

Florenzano Ramón: "Técnicas de psicoterapias dinámicas" Editorial Universitaria, Santiago de Chile 1991.

Gallego D., Alonso C., Cruz A., Lizama L.: "Inteligencia Emocional" Editorial Códice Ltda., Colombia 2000.

Greenberg L., Rice L., Elliot R.: "Facilitando el cambio emocional" Ediciones Coyoacán, México 1999.

Gardner Howard: "Inteligencias Múltiples" Editorial Paidós, Barcelona 1998.

Heller Agnes: "Teoría de los sentimientos" Ediciones Coyoacán, México 1999.

Howe David: "La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social" Editorial Paidós, Barcelona 1997.

Yani D., Pérez E.: "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción" Editorial Paidós, Argentina 1998.

Köhler Lotte: "Psychoanalytische Selbstpsychologie" Editorial Peter Kutter, Alemania 2000.

Lucini Fernando: "Temas Transversales y Áreas Curriculares" Editorial Anaya, España 1999.

Maturana Humberto: "Emociones y lenguaje en Educación y Política" Ediciones Hachette/Ced, Santiago 1990.

Pascal Eugene: "Jung para la vida cotidiana" Ediciones Obelisco, España 1998.

Pichon-Rivière: "Teoría del vínculo" Nueva Visión, Argentina 2000

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Informe de Desarrollo Humano en Chile, 1998.

Romero S., Yanjari R.: "Cohesión e individuación en el ciclo vital de la familia" Trabajo final del postgrado de Terapia Familiar Instituto Chileno de Terapia Familiar, Santiago 1989.

Saffie Ramírez Nubia: "¿Valgo o no valgo? "Autoestima y rendimiento escolar. Editorial LOM, Santiago 2000.

Sharp Daryl: "Lexicon Jungiano" Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile 1994.

Varela Francisco: "El fenómeno de la vida " Dolmen Ediciones, Santiago de Chile 2000.