

# FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL. UNA APROXIMACIÓN NECESARIA

## FUNDAMENTALS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC FOR EMOTIONAL LITERACY TEACHING. A NECESSARY APPROACH

Recibido: 10 de febrero de 2011/Aceptado: 20 de mayo de 2011

LIANET ALONSO JIMÉNEZ\*

*Universidad Máximo Gómez Báez de Ciego de Ávila – Cuba*

### Key words:

Psychology, Emotional intelligence,  
Education.

### Palabras clave:

Psicopedagogía, Inteligencia emocional,  
Educación.

### Abstract

This article spreads a theoretical review about the fundamentals psychological and pedagogic necessary for emotional literacy teaching in school contexts. The analysis of the history, relevance of emotional intelligence approach, the argument about the need for a change in educational models for appropriate response to the demands of a dynamic society with increasingly complex, systematization the fundamentals of human development, learning and teaching according to the development of emotion competencies from school with a historical and cultural basis, are the main results of this research work.

### Resumen

“Fundamentos psicopedagógicos para la alfabetización emocional. Una aproximación necesaria” es un artículo de revisión teórica que se propone sistematizar los fundamentos psicopedagógicos necesarios para la alfabetización emocional en los contextos escolares. El análisis de la historia, la actualidad del enfoque de la Inteligencia emocional, la argumentación sobre la necesidad de un cambio en los modelos educativos para la adecuada respuesta a las demandas de una sociedad con dinámicas sociales cada vez más complejas, la sistematización de fundamentos del desarrollo humano, el aprendizaje y la enseñanza en función del desarrollo de competencias emocionales desde la escuela con una base histórico-cultural, constituyen los principales resultados de este trabajo.

\* Psicóloga, profesora e investigadora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad Máximo Gómez Báez de Ciego de Ávila, Cuba. Abraham Delgado 419, entre Eladia y Caridad, Ciego de Ávila, Cuba. Email: lianetaj@rect.unica.cu

## UN ACERCAMIENTO AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de su vida emocional, lo cual se ha legitimado en una educación de corte intelectualista. Como resultado y según demuestra Goleman (1996), al analizar la competencia emocional de niños y jóvenes estadounidenses, ha habido un franco empeoramiento en los siguientes ámbitos:

- Marginación o problemas sociales: tendencia al aislamiento, a la reserva y al mal humor; falta de energía; insatisfacción y dependencia.
- Ansiedad y depresión: soledad; excesivos miedos y preocupaciones; perfeccionismo; falta de afecto; nerviosismo, tristeza y depresión.
- Problemas de atención o de razonamiento: incapacidad para prestar atención y permanecer quieto; ensueños diurnos; impulsividad; exceso de nerviosismo que impide la concentración; bajo rendimiento académico; pensamientos obsesivos.
- Delincuencia o agresividad: relaciones con personas problemáticas; uso de la mentira y el engaño; exceso de justificación; desconfianza; exigencia respecto a la atención de los demás; desprecio por la propiedad ajena; desobediencia en casa y en la escuela; tendencia a mostrarse testarudo y caprichoso; hablar demasiado; fastidiar a los demás y tener mal genio.

Esta creciente vulnerabilidad emocional de la infancia y la juventud no solo es considerada una situación global, sino que ha influido en la progresiva identificación, por parte de los educadores, de una carencia que demanda pronta atención y que Goleman (1996) ha denominado “analfabetismo emocional”.

Este término hace alusión al insuficiente desarrollo de la Inteligencia Emocional en los seres humanos, lo cual se evidencia, concretamente, en el pobre dominio de competencias personales y sociales vinculadas con el conocimiento propio, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales en los más diversos contextos de actuación (Goleman, 1998).

Por otra parte, en diferentes foros académicos y sociales, se ha reconocido a los aspectos emocionales como factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno. Y de manera consecuente, en la última década, la ciencia ha venido demostrando que este otro abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral (Extremera & Fernández Berrocal, 2004).

Acorde con todo lo anterior, este artículo se propone sistematizar algunos fundamentos psicopedagógicos valiosos para la alfabetización emocional en los contextos escolares.

## INTELIGENCIA EMOCIONAL. HISTORIA Y ACTUALIDAD

Desde principios del siglo XX, los investigadores se interesaron por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Desde entonces y asociado a los trabajos de Galton y Catell, por varias décadas, predominó, según explica Gardner (1983), “*el pensamiento C1*”; un tipo de pensamiento según el cual “*la gente es inteligente o no lo es, la inteligencia es un dato innato (...)*”.

A partir de los años 20 y hasta los 50, puede encontrarse según Mestre, Guil, Carreras de Alba y Braza (2000), a un claro precursor del concepto de Inteligencia Emocional en la definición de Inteligencia Social de Thorndike. Sin embargo, lo distintivo de la etapa y asociado al auge del conductismo en los años 30, fue el silenciamiento de los procesos mentales no directamente observables como la inteligencia y la vida emocional.

Ninguna de las formulaciones acerca de la inteligencia social publicadas tuvo demasiada aceptación entre los teóricos del CI y, alrededor de 1960, un influyente manual sobre los test de inteligencia llegó incluso a afirmar que la inteligencia social era un concepto completamente “inútil” (Goleman, 1996).

Hacia finales de la década de los 60, se inicia una nueva etapa cuando la llamada *revolución cognitiva* cambia el centro de atención de la ciencia psicológica. A partir de entonces, la misma se concentra en averiguar la forma en que la mente registra y almacena la información y cuál es la naturaleza de la inteligencia. Pero, aún así, las emociones todavía quedaban fuera del campo de la psicología debido a su definición, pues se le veía entonces como causante de confusión en la vida mental.

En este contexto, se descubre que los individuos con elevada inteligencia académica no lograban necesariamente éxito en su vida emocional y llegó a demostrarse, según consta en Goleman (1996), que: “En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores)” (p. 44).

Aunque al principio esas otras características fueron asociadas a la clase social o la “suerte”, progresivamente se fueron afiliando a un concepto nuevo: “Inteligencia Emocional” (en lo adelante IE).

Múltiples son las definiciones respecto a este tipo de inteligencia, pero estas suelen tener como denominador común el hecho de que la IE predice la adaptación al medio de una persona, tal y como anticiparon los estudios experimentales de Sternberg (1994) y abordaran más recientemente Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), así como Ciarrochi, Chan y Caputi (2000).

Avanzando en la diversidad de su definición y sin profundizar en el gran aporte que constituye el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1983), Mestre, explican de manera sintética los modelos actuales existentes sobre la IE:

“Estas previsiones adaptativas de las personas emocionalmente inteligentes han sido descritas tanto por aquellos autores que parten desde un modelo de habilidades donde la IE es contemplada como un conjunto de habilidades cognitivas para usar y manejar adaptativamente las emociones (Mayer y Salovey, 1997; como por aquellos que prefieren una perspectiva de la IE como rasgo, donde se contempla el concepto de la IE con la inclusión de algunos rasgos de personalidad claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes.”

Pero el estado actual del tema requiere nuevas precisiones. En primer lugar, es necesario explicitar la relación de la IE con la competencia emocional, término

sumamente cercano y, en segundo lugar, avanzar en la elaboración de un modelo de la mente emocional.

Con relación al primer punto, debe quedar claro que una competencia emocional es una capacidad adquirida, basada en la inteligencia emocional, que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente. Quiere decir que la inteligencia emocional determina la capacidad potencial disponible para el aprendizaje de las habilidades prácticas basadas en uno de los cinco elementos compositivos indicados por Salovey y Mayer y Goleman (1996, 1998). Por su parte, la competencia emocional muestra hasta qué punto el sujeto ha trasladado este potencial a su mundo laboral.

En correspondencia con Goleman (1998), aunque esta distinción puede aplicarse perfectamente en cualquier sistema de actividad y comunicación en el que se inserte un individuo, incluidas las instituciones educativas, no pueden perderse de vista las peculiaridades que marcan el desarrollo psicológico en cada una de las etapas del ciclo vital.

La segunda precisión explica que solo en los últimos años ha aparecido un modelo científico de la mente emocional que explica la forma en la que muchas de nuestras actividades pueden estar controladas emocionalmente, así como las razones y la lógica particular de nuestras emociones.

Según explica Goleman (1996), referenciando a Paul Ekman, jefe del Human Interaction Laboratory de la Universidad de California (San Francisco) y a Seymour Epstein, psicólogo clínico de la Universidad de

Massachussets, la mente emocional y la mente pensante o racional tienen características que las diferencian en más de un aspecto, a pesar de sus indiscutibles relaciones. Un resumen de estas diferencias se muestra a continuación:

- 1º La mente emocional es una modalidad de respuesta rápida que sacrifica la exactitud a la velocidad, escapando de la conciencia, mientras que la mente racional es más lenta y se basa en la reflexión analítica deliberada, con participación de la conciencia.
- 2º La mente emocional provoca una fuerte sensación de certeza y se distingue por una lógica asociativa, que confía en las primeras impresiones y reacciona a la imagen global o a sus aspectos más sobresalientes, mientras que la racional realiza una valoración más amplia que establece conexiones lógicas entre causas y efectos.
- 3º El carácter indiscriminatorio y autoconfirmante distingue a la mente emocional, en tanto la racional asume las creencias con carácter tentativo e hipotético.
- 4º En la mente emocional se impone el pasado al presente, debido a su vinculación con la necesidad de supervivencia y el cumplimiento de funciones adaptativas. Por su parte, en la mente racional, el pasado cobra fuerza solo en relación con las necesidades presentes y futuras del sujeto, asociadas principalmente a necesidades de eficiencia en la respuesta. Quiere decir esto que si bien la mente racional no suele decidir qué emociones tener, sí puede controlar su curso.
- 5º Las reacciones asociadas a la mente emocional son de breve duración (específico de estado), mientras que las de la mente racional pueden tener mayor dura-

ción debido a su relación con sentimientos, estados de ánimo, etc.

Estos hallazgos son de interés para las instituciones educativas, en tanto algunas teorías de la actualidad sostienen que los alumnos con dificultades emocionales tienen problemas para desarrollar su intelecto, lo cual implica que para el individuo es prioritario poseer una inteligencia emocionalmente sana y que, luego, le permita acercarse al conocimiento.

De hecho, actualmente han cobrado mucha fuerza y reconocimiento los “cursos de alfabetización emocional”, cuyas raíces se remontan al movimiento de educación afectiva de los años 60. Este movimiento defendía el presupuesto de que los niños aprenden mucho mejor si están psicológicamente motivados y tienen una experiencia inmediata de lo que se les enseña.

“El movimiento para la alfabetización emocional, en cambio, internaliza todavía más el concepto de educación afectiva porque no solo recurre a los afectos sino que se dedica a educar al afecto mismo” (Goleman, 1996, 305).

El denominador común entre ambos movimientos es la inteligencia emocional.

Así, el nuevo movimiento escolar de alfabetización emocional no considera que la vida emocional o social constituya una intrusión irrelevante en la vida del niño, sino que, por el contrario, pueda solucionar los dramáticos problemas a los que se enfrenta en sus diferentes esferas de actuación. Desde esta perspectiva, de forma

similar a lo que ocurre con la educación en el hogar, las lecciones orientadas al aprendizaje emocional desde los contextos escolares, van siendo interiorizadas progresiva y gradualmente en el niño e, incluso, fortalecen ciertas vías cerebrales y hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes.

En este sentido, Goleman (1996) resume importantes experiencias de alfabetización emocional en los Estados Unidos (a partir de la década del 70 del pasado siglo), tanto en entornos privilegiados (Nueva Learning Center) como en degradados barrios obreros (Escuela Pública Augusta Lewis Troup, de New Haven). En ambos casos, de manera peculiar, se han desarrollado lo que pudieran considerarse modelos para la enseñanza de la inteligencia emocional: *Self Science* y *Social Competent Program*, respectivamente.

Hacia los años 90 proliferan los cursos de alfabetización emocional encubierta. Mediante ellos, los programas de habilidades emocionales y sociales ya no constituían una asignatura aparte, sino elementos integrados en el mismo entramado de la vida escolar y se incluían, por ejemplo, en la enseñanza de asignaturas como la lectura. Un modelo de esta alternativa es el *Child Development Project*, dirigido por el psicólogo Erie Schaps en Oakland, California, que es impartido en varias escuelas públicas de Estados Unidos.

En el contexto español, el abordaje del tema resulta cada vez más fecundo. Según concluyen Pena y Repetto (2008): “Además, se constata la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la IE con el

objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral” (p. 413).

En Latinoamérica, autores como García y Gasca (2003) desarrollan talleres en los que educan a los adolescentes con la IE, mientras otros como Lara Xampala (2006) enfatizan que ante la creciente evolución de la IE, se requiere plantear alternativas viables para que pueda desarrollarse en los escenarios adolescentes.

Al respecto, lo relevante parece ser que, independientemente de las diferencias contextuales y las alternativas teórico-metodológicas que se legitimen en cada caso, la forma en que se imparte esta enseñanza es objeto de interés de unos y otros. De ahí la importancia de sistematizar los fundamentos psicopedagógicos que pudieran orientar el diseño de alternativas educativas para la alfabetización emocional de los educandos del presente y el futuro.

## FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL. UNA APROXIMACIÓN NECESARIA

Los fundamentos psicopedagógicos necesarios para el diseño e implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la alfabetización emocional de los educandos se encuentran asociados al siguiente grupo de ideas rectoras:

### 1. Fundamentos básicos del desarrollo del individuo

Desde el Enfoque Histórico-Cultural, con el cual se identifica este trabajo y de acuerdo con lo sistematiza-

do por Vigotsky (1987):

“El desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación” (p. 19).

Esta definición del desarrollo psíquico tiene importantes implicaciones para la educación y la enseñanza, materializadas en el trabajo con la Situación Social del Desarrollo (Bozhovich, 1985) y la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979).

De ello deriva que la educación y enseñanza desarrolladoras deben cumplir una serie de condiciones, entre las que destacan:

- Tener en cuenta el desarrollo ya alcanzado, no para detenerse en él ni para adaptarse a este, sino para conducirlo, modelándolo hacia el futuro.
- Resolver la contradicción entre lo que niños y niñas desean aprender y lo que deben aprender, según las exigencias de la sociedad en que viven.
- Resolver la contradicción entre cómo quieren aprender niños y niñas y cómo deben aprender.

### 2. Caracterización del aprendizaje humano

Pero la educación y la enseñanza orientada a la alfabetización emocional no pueden ser correctamente

modeladas ni instrumentadas sin una definición clara del aprendizaje humano. En este sentido, Castellanos Simons, Castellanos Simons, Llivina Lavigne, y Silverio Gómez (2001) proponen un grupo de presupuestos iniciales para la comprensión del aprendizaje, que resumen su naturaleza:

- Aprender es un proceso que ocurre *a lo largo de toda la vida*, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas.
- En el aprendizaje cristaliza continuamente la *dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal*.
- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno, de lo *interpsicológico a lo intrapsicológico*, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.
- El aprendizaje posee tanto un carácter *intelectual* como *emocional*.
- Aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto, aprender es un proceso de *participación, de colaboración y de interacción*.

En cada tipo de aprendizaje específico, y el aprendizaje de competencias emocionales puede considerarse como tal, existe una relación directa e indisoluble entre los tres componentes del aprendizaje: contenidos, procesos y condiciones de aprendizaje. Estos componentes también son definidos y desarrollados por Castellanos Simons *et al.* (2001), pues los maestros y maestras, al organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, necesitan responderse tres interrogantes:

- ¿Qué se aprende? Con el cual se hace referencia a los resultados o contenidos del aprendizaje.

Las teorías modernas abogan por un aprendizaje que promueva el desarrollo integral del sujeto. Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, según el informe Delors (1996), constituyen los pilares básicos del aprendizaje que los educandos están llamados a realizar y que la educación debe potenciar. Esto quiere decir que las metas educativas reconocidas en la actualidad son completamente afines a una escolarización de las emociones, abriéndose así importantes líneas de investigación en el contexto educativo, entre las que se destaca la identificación de las competencias y habilidades emocionales que pueden alcanzarse y deben estimularse en cada etapa del desarrollo psíquico del educando.

- ¿Cómo se aprende? Cuestión que hace referencia a los mecanismos internos o procesos del aprendizaje. Al respecto Castellanos Simons *et al.* (2001) explican que:

*Se aprende en la actividad y como resultado de esta.* Es decir, que el aprendizaje se produce mediante la actividad que desarrolla cada persona en su contacto con el mundo objetal y con los demás seres humanos, implicando cambios como resultado de la actividad cognoscitiva y afectivo-valorativa individual. De ahí la importancia del análisis de los sistemas de actividad y comunicación en los que participa el sujeto, así como de sus logros particulares de desarrollo psíquico en un determinado periodo, como puntos de partida para la estimulación de competencias emocionales.

*El aprendizaje humano siempre es regulado.* Como toda actividad humana, el aprendizaje representa un proceso sujeto a una regulación psíquica, que transita de

la regulación externa a la regulación interna cuando se desarrolla la responsabilidad del sujeto ante sus propios procesos de aprendizaje y se logra un aprendizaje autorregulado, esto es, asociado al dominio paulatino de las habilidades y estrategias para aprender a aprender. De manera que la determinación del tipo de regulación del aprendizaje lograda por el aprendiz puede aportar información respecto al tipo de competencias emocionales que puede haber alcanzado. Los estudios correlacionales pueden ser de utilidad en este particular.

*El aprendizaje es un proceso constructivo, donde se complementan la reestructuración y la asociación.* Dado el carácter activo del reflejo psíquico humano, el paso de lo externo a lo interno siempre implica la transformación del objeto, que al interiorizarse por el individuo, adquiere forma ideal y subjetiva. Esta construcción personalizada se vincula a diferentes procesos que se complementan: la asociación y la reestructuración. En el caso de los procesos asociativos, estos posibilitan la reproducción de las características del contenido a aprender con la mayor exactitud. Por su parte, los mecanismos de reestructuración implican relacionar los nuevos contenidos aprendidos con los que ya se poseen, reorganizar la información y hacer surgir nuevos conocimientos a partir de esta reestructuración. En consecuencia, ambos procesos deben ser entrenados como instrumentos para el aprendizaje emocional.

*Se aprende estableciendo relaciones significativas.* Un aprendizaje significativo es aquel que, partiendo de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y la experiencia previa del estudiante hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido. El aprendizaje significativo potencia el establecimiento de al menos

cinco tipos de relaciones: relaciones entre aprendizajes, relaciones entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo y motivacional de los estudiantes, relaciones entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos que se forman, relaciones entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica. Estas relaciones significativas garantizan que los nuevos aprendizajes se tornen duraderos, recuperables, generalizables y transferibles a nuevas situaciones, así como que se inserten en el sistema de convicciones del sujeto.

*Los procesos motivacionales imprimen su dinámica al aprendizaje.* Las motivaciones, apoyadas en las necesidades e intereses del sujeto, hacia determinado tipo de actividad pueden ser diversas (*intrínsecas o extrínsecas*), y determinan el enfoque (superficial, reproductivo; profundo, significativo) del aprendizaje y, por ende, los resultados del mismo. En ello incide, además, el sistema autovalorativo del sujeto en su complejidad. Los motivos o tendencias motivacionales del sujeto, así como su sistema autovalorativo también pueden aportar información acerca de sus posibilidades reales y potenciales para el dominio de determinadas competencias y habilidades emocionales.

Con lo hasta aquí expuesto se explica que no todos los seres humanos logren desempeños emocionales igualmente competentes, pues los procesos implicados no siempre son los mismos como tampoco se mueven siempre en la dirección de favorecerlos.

- ¿En qué condiciones se aprende? Lo que alude a las condiciones de la práctica que facilitarían la apropiación por los/las aprendices de los contenidos correspondientes.



Como en el caso de las maneras de aprender, al pensar en las condiciones que potencian el aprendizaje, deben procurarse respuestas para varios interrogantes: cuándo se realiza, dónde, con quién, con qué recursos y exigencias.

Con relación a este componente, Castellanos Simons, *et al.* (2001) han definido que:

*El aprendizaje es un proceso mediado.* Es decir, el aprendizaje y, muy en particular, el aprendizaje escolar, está mediado por la existencia de “los otros” (el profesor, el grupo escolar, la cultura expresada en el currículo) y por la actividad de comunicación, la cual constituye una característica esencial de este proceso. En la medida en que esos “otros” sean significativos para el aprendiz, mayores serán las oportunidades para el aprendizaje en general y el desarrollo de competencias emocionales en particular. Asimismo, la comunicación juega un papel fundamental en esta actividad mediada. Según las funciones que se refuercen (informativa, afectiva, reguladora) y los estilos que se propicien, se estimularán también determinadas competencias sociales.

*El proceso de aprendizaje es cooperativo.* Aprender significa siempre, de un modo u otro, interactuar y comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos, y para transitar progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas, pero que siguen siendo, en esencia, colaborativas.

*El aprendizaje siempre es contextualizado.* No se debe olvidar que el individuo que aprende es “un ser en situación”. Sus procesos de aprendizaje son parte integrante

de su vida concreta, que transcurre en sus distintos contextos de actuación. Penetrar en el verdadero espacio de los procesos de aprendizaje de un educando implica pues tener en cuenta, junto con los componentes personales involucrados en el mismo (cognitivos, sociopsicológicos, afectivos-motivacionales), estas variables contextuales, que emanan de la realidad en que vive inmerso el sujeto.

Así, la determinación de cuáles son las competencias emocionales que una sociedad y etapa histórica demandan al individuo es otra importante línea para investigar.

### 3. Caracterización de la enseñanza

El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje abarca de modo dialéctico los componentes tradicionalmente reconocidos desde la Didáctica (*objetivo, contenido, método, medio, evaluación*) como *elementos mediatizadores de las relaciones entre los protagonistas (alumno(a), profesor(a), grupo)*, y también incluye, de manera muy especial, las relaciones que se establecen entre ellos.

Desde esta perspectiva desarrolladora de los autores de referencia y en correspondencia con la intencionalidad de una alfabetización emocional, deben reconceptualizarse los roles de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De modo que el estudiante:

- Sea, y se sienta, protagonista del proceso, y no un simple receptor de información.
- Despliegue una actividad intelectual productiva y creadora, enfrentando su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente.

- Se encuentre motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje, logrando el tránsito hacia los aprendizajes autodirigidos, autorregulados.
- Conozca sus deficiencias y fortalezas como aprendiz, de manera que pueda evaluar adecuadamente la eficacia de sus propios procesos, sus avances y los resultados de su trabajo.
- Disfrute indagando y aprendiendo y, en general, tenga expectativas positivas respecto a su aprendizaje, incluso ante situaciones de fracaso o error.
- Sea parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tengan lugar en el grupo; aprenda de los otros y aporte a estos.
- Valore el aprendizaje como parte intrínseca de su vida y como fuente de crecimiento personal (no solo intelectual, sino también afectivo, moral, social).

Desde esta perspectiva, la noción y el papel del grupo también deben transformarse:

- El grupo escolar no ha de constituir una sumatoria de estudiantes, sino un órgano vivo, con identidad propia, que se conforma en las interacciones y la comunicación, generando normas, funciones, metas y objetivos comunes, códigos compartidos y una especial dinámica que condiciona de forma notable el proceso en cada caso particular.
- Debe favorecer tanto los interaprendizajes como los intraprendizajes. En otras palabras, ser idóneo para aprender a convivir y a ser.
- El grupo escolar ha de facilitar la atención a la diversidad.
- El trabajo grupal y el trabajo individual deben convertirse en elementos de un mismo sistema, de modo

que se solucione la contradicción entre el carácter socializador, colectivo, de la enseñanza y la naturaleza individual del aprendizaje.

Por último, se enriquece el papel del profesor en particular. Pues, en estas condiciones:

- Actúa como mediador en el proceso de desarrollo del alumno, propiciando el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP).
- Crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula.
- Organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, favoreciendo el desarrollo de motivaciones intrínsecas.
- Apoya a los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas.
- Propicia la participación de todos los miembros del grupo mediante la resolución de problemas en grupo, alternando roles de moderador y facilitador, pero también de tutor, experto y supervisor.
- Emplea el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables y modificables. Crea, así, espacios de autoconocimiento, autorreflexión y toma de decisiones, favoreciendo la autodirectividad.
- Diagnostica dificultades en el aprendizaje de sus alumnos y, sobre la base de ellas, concibe estrategias de enseñanza compensadoras, diferenciadas y desarrolladoras, apoyándose tanto en el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente.

Con relación a la estructuración de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje orientados a la alfabetización emocional, se precisa enfatizar los siguientes criterios:

- Con relación a los objetivos:
  - Deben ser formulados en función del estudiante y de la solución del problema de enseñanza-aprendizaje.
  - Deben ser integradores, incluyendo lo cognitivo instrumental, lo afectivo-valorativo y lo desarrollador.
  - Deben ser negociados y compartidos por el grupo y personalizados por cada aprendiz.
- Con relación al contenido:
  - La escuela que se plantee una educación integral, debe desarrollar todos los tipos de contenidos (cognoscitivos, prácticos y axiológicos), no solo en un equilibrio proporcional, sino también estableciendo los nexos necesarios entre los mismos.
  - La selección del contenido exige la determinación de lo esencial y lo no esencial o complementario en el mismo.
  - Estructurar el conocimiento en un tema (asignatura o disciplina docente) significa lograr que los estudiantes organicen (o reorganicen) internamente el contenido de dicho conocimiento a partir de la revelación de los nexos y relaciones entre sus elementos componentes (conceptos, juicios y procedimientos).
- Con relación a los métodos de enseñanza-aprendizaje:
  - Privilegiar el empleo de los métodos esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción dialéctica con los métodos expositivos y en estrecha relación con los diferentes contenidos.
- Garantizar la participación activa de los alumnos en la gestión, construcción y utilización del conocimiento, potenciado su repercusión en la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa.
- Propiciar el trabajo grupal en armonía con el individual.
- Enseñar a los estudiantes a aprender, mediante el desarrollo de habilidades de orientación, planificación, supervisión o control y evaluación.
- Potenciar el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol, la autovaloración y la autoevaluación, en correspondencia con el carácter activo y consciente del aprendizaje, en aras de la autorregulación del alumno.
- Con relación a los medios de enseñanza-aprendizaje:
  - Deben utilizarse medios de aprendizaje predominantemente individuales o grupales, en correspondencia con las tareas diseñadas y el tipo de contenido.
  - Las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones constituyen una herramienta de importancia en la actualidad.
- Con relación a la evaluación:
  - Debe contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiantado.
  - Supone establecer indicaciones a los/las docentes para determinar en qué medida estos aprendizajes están promoviendo el crecimiento personal de los/las aprendices, de su capacidad de aprender a aprender, y de su disposición para hacerlo permanentemente.

## CONCLUSIONES

El análisis de la historia y actualidad del enfoque de la IE sugiere la necesidad de un cambio en los modelos educativos, cambio que atienda a la demanda de alfabetización emocional para la mejora social y ciudadana en una sociedad con dinámicas sociales cada vez más complejas.

Las concepciones del Enfoque Histórico-Cultural sobre el desarrollo humano, la enseñanza-aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador constituyen fundamentos psicopedagógicos necesarios para el logro de la alfabetización emocional de los educandos.

## REFERENCIAS

- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M. J. & Silverio Gómez, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Colección Proyectos ISP Enrique José Varona.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference*, 28 (3), 539-561.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 26 de noviembre del 2010 de <http://rieoei.org/deloslectors/465Extremera.pdf>
- García, P. K. & Gasca M., M. (2003). *Taller para adolescentes: educando con inteligencia emocional. Reporte de trabajo profesional de Licenciatura en Psicología*. México: UNAM (Campus Itztacala).
- Gardner (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligences*. New York: Basics Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós. S.A.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Editorial Kairós. S.A.
- Lara Xampala, H. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. En *Revista Enseñanza e investigación en Psicología*, julio-diciembre, 11 (002), 413-416.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, M. R., Carreras de Alba, M. R. & Braza Lloret, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 de: [www.capitalemo.com](http://www.capitalemo.com) © Ricardo Sotillo, 2000.
- Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, M. R. & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Recuperado el 26 de noviembre de 2010 de: <http://reme.uji.es/articulos/avillij.3022906105/texto.html>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420.
- Sternberg, R. J. (1994). Cognitive conceptions of expertise. *International Journal of Expert Systems*, 7(1), 1-12.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.