

# ESPACIOS CURRICULARES PARA APRENDER A SER Y A CONVIVIR: ¿REALIDAD O UTOPIA?

**Marisela Rodríguez Rebastillo**

*Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana*

## **Resumen**

Realizamos un estudio comparado de los programas educativos encaminados a dar respuesta al reto propuesto por la Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO para la Educación del siglo XXI, a saber, la preparación de la persona para convivir con los demás y alcanzar la plena autonomía, la responsabilidad ciudadana y el bienestar emocional. Si bien los contenidos actitudinales se incluyen en el diseño curricular de la mayoría de los centros y la casi totalidad de los profesores están sensibilizados por lograr el cambio, los programas educativos no han sido completamente exitosos al garantizar la formación de sentimientos, actitudes y valores relacionados con el ser y su interacción social. ¿Cómo se puede insertar la investigación educativa en esta problemática? ¿Existe un cuerpo teórico y metodológico que permita investigar los problemas relacionados con el aprender a Ser y a Convivir? ¿Existen las condiciones necesarias en nuestros centros para llevar a cabo este reto? ¿Tenemos al profesorado que necesitamos para emprender las transformaciones de la educación? ¿Qué características han tenido los programas de intervención que se han aplicado? ¿Qué limitaciones ha tenido la implementación de estos programas? Somos partidarios de que el reto exige un cambio radical en la concepción de la función del profesor, así como en el modo de proyectar los objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Se exige una nueva metodología participativa, con un clima de libertad, no solo para el aprendizaje de las llamadas competencias socio-emocionales, sino incluso para las competencias académicas o profesionales. Solo la integración en el orden teórico, metodológico y práctico puede garantizar el éxito de esta labor.

**Palabras clave:** investigación educativa, metodología participativa.

## **Abstract**

*We accomplish a study compared as to the education programs led to give answer to the proposed challenge by the International Commission on the Education of the UNESCO for the Education of the XXth century, namely, the preparation of the person to live together with the other ones and to attain the complete autonomy, the civic responsibility and the emotional well-being. Even though attitudinal contents include themselves in the curricular design of most of the centers and her totality of the professors almost are sensitized to achieve the change, education programs have not been completely successful when guaranteeing the formation of feelings, attitudes and values related with being and your social interaction. How can insert him the educational research in these problems? Is there a theoretic and metho-dological body that he allows investigating the problems related to learning how to Be and to Live Together? Are there the necessary conditions in our centers to carry this challenge out? Do we have the academic staff that we need to undertake the educational transformations? Which characteristics have the programs of intervention that have applied themselves had? Which limitations has the implementation of these programs had? We are followers that the challenge demands a drastic change in the conception of the function of the professor, as in the mode of projecting objectives, contents, methods and evaluation. He demands a new participative methodology, with a weather of freedom, not only for the learning of the so-called competitions partner emotional, but even for the academic or professional competitions. Only the integration in the theoretic, methodology and practice order can guarantee the success of this work.*

**Keywords:** educational research, participative methodology

## Introducción

La Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO para la Educación del siglo XXI en 1996 distinguía dentro de los ámbitos esenciales para la educación, el aprender a convivir (habilidades de comunicación) y el aprender a ser (habilidades de gestión de la propia vida). Jacques Delors en dicho informe planteó que la educación debería trascender, por lo tanto, “la visión puramente instrumental considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.), reconsiderando la función que tiene en su globalidad y el papel que juega en la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser” (UNESCO, 1996).

Esto constituye un reto insoslayable, si tenemos en cuenta las implicaciones que tiene para la persona y la sociedad. Ser una persona madura, equilibrada, conectada con su entorno, previene las conductas de riesgo y constituye un factor protector para la salud física y mental, eleva la calidad de vida, así como permite el mejor desenvolvimiento del clima organizacional. Poseer estas herramientas personales es de gran ayuda para afrontar situaciones problemáticas de la vida cotidiana, permitiendo la adaptabilidad. Es la única manera de organizar la propia vida de forma sana, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

Sin embargo, aún es un problema no resuelto el énfasis de la sociedad en la formación de conocimientos y habilidades, en detrimento de los aspectos motivacionales, afectivos, actitudinales y sociales. Se ha logrado la alfabetización de la mayoría de las personas en cuanto a saberes y destrezas, sin embargo, en el plano afectivo, es manifiesta su incapacidad. El “analfabetismo emocional” ha acarreado conflictos, enfrentamientos, violencia, estrés, ansiedad, depresión y hasta suicidios.

La función afectiva de la comunicación se ha visto afectada por la tendencia hoy día al abuso de las nuevas tecnologías de la información en sustitución del contacto directo en las relaciones interpersonales, apareciendo el hombre más informado que nunca, pero, contradictoriamente, más solitario y aislado, hasta dentro del propio seno familiar.

## Desarrollo

Es ineludible que la investigación educativa se involucre en la solución de esta problemática, ya globalizada. Es inminente la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención educativa dirigidos a la formación de sentimientos, actitudes y valores relacionados con el ser y su interacción social. Si bien los contenidos actitudinales se incluyen hoy día en el diseño curricular de la mayoría de los centros de enseñanza, y aunque los profesores se encuentran muy sensibilizados con esta problemática, estos programas educativos no han sido totalmente exitosos. Pensamos que son varios los factores que han incidido en estos resultados. A continuación pasaremos a presentar algunas interrogantes que pueden dirigir nuestra valoración del problema.

¿Existe un cuerpo teórico y metodológico que permita investigar los problemas relacionados con el aprender a Ser y a Convivir? En la primera mitad del siglo XX, la psicología conductista y el positivismo lógico obviaron los aspectos afectivos de la personalidad, por considerarlos imposibles de investigar. Al centrarse en el comportamiento observable, todos aquellos aspectos relacionados con las motivaciones, sentimientos, expectativas, serían calificados de subjetivos y no comprobables. A este enfoque se debió el predominio de las investigaciones educativas en la esfera cognitiva e instrumental (cognitivismo, modelos computacionales). Esta tendencia predominó en los objetivos de la educación y en el diseño curricular, así como en los métodos de enseñanza y en la evaluación. Muy a nuestro pesar, esta tendencia en la educación sigue predominando hasta los momentos actuales.

A pesar del impresionante avance científico y tecnológico que alcanzó el Hombre desde el positivismo, ya a mediados del siglo pasado este se encontraba decepcionado con los resultados. La civilización construida llevó a la humanidad a dos guerras devastadoras e inhumanas. Esta pérdida

de sentido exigía de una psicología que le brindara aliento al hombre, fomentando nuevos valores y una ética personal basada en el respeto por el otro y la preocupación por su entorno.

El humanismo se proclamó como respuesta dirigida a superar los errores del conductismo y el psicoanálisis, en el rescate del sujeto existencial, capaz de tomar conciencia y dirigir su destino.

Los fundamentos teóricos que han servido de base a la nueva visión y misión de la educación han provenido de los enfoques humanistas. Esta concepción de la imagen humana fue desarrollada por Switch, Rogers, Maslow y otros, enfatizando el potencial personal de autotransformación, crecimiento y libertad, independientemente de la demandas biológicas o de la condición social (Garrison, A., 2001). La concepción humanista aporta una visión más completa acerca de la toma de conciencia (darse cuenta), la responsabilidad de los procesos en curso y la sabiduría del organismo para autorregularse, interactuando con el ambiente, para mantener el equilibrio. Al mismo tiempo, la metodología que apoya estos presupuestos apunta a que el ser humano debe ser observado dentro de su propio contexto, teniendo en cuenta, de manera holística, sus pensamientos, sentimientos y relaciones. También se apoya en los preceptos de la fenomenología y de la filosofía existencial, donde la experiencia es lo primero. La teoría del desarrollo se toma en cuenta en las cuatro grandes áreas que conforman el desarrollo: físico-sensorial, emocional, intelectual y social, ofreciendo un tratamiento integral.

En la actualidad la psicología cognitiva también ha puesto énfasis en los aspectos subjetivos, emocionales y autorreferidos de la persona, manifestándose en la terapia cognitiva al valorar el papel que juegan las emociones en lograr aprendizajes significativos y en el tratamiento de las patologías. Si bien se dispone de fundamentos teóricos y experiencias que permiten generalizar metodologías, uno de los inconvenientes que ha tenido la investigación de los aspectos relacionados con el área afectiva es la imposibilidad de hallar indicadores objetivos y cuantitativamente medibles. Es mucho más factible evaluar la presencia de un conocimiento o una habilidad, que la formación de un sentimiento o una actitud. Por tal motivo, las metodologías propuestas han absolutizado el componente subjetivo del investigador a la hora de evaluar o validar dichos programas educativos.

Existe un conjunto de investigaciones centradas en el estudio de la inteligencia emocional, como un constructo que abre las puertas a la dimensión del Ser y el Convivir, utilizando el término de competencia. Han recibido la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), aunque es necesario decir que aún no se ha logrado precisar por estos autores si la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 2000) o constituyen rasgos de la personalidad (Goleman, 1998 y Bar-On, 2000).

Otros autores aplican el concepto de competencias socio-emocionales, definiéndolas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, Pérez, 2007). Esta competencia subsume los aspectos relacionados con la capacidad para identificar, solucionar problemas, fijar objetivos adaptativos, ser responsable, cuidadoso y respetuoso con los demás, poseer habilidades para la comunicación, negociación, cooperación, buscar ayuda, tomar decisiones, etc. Además, se incluye el mantener una ciudadanía activa (Graczyk, y otros, 2000, Payton, y otros, 2000 y CASEL 2006).

Tenemos el criterio que, al pretender investigar las competencias emocionales como capacidades o habilidades, le estamos confiriendo una connotación cognitivista. Esto cambia la naturaleza psicológica de la emoción, al pretender explicar un fenómeno de naturaleza afectiva en términos de acciones u operaciones, lo cual no nos permite liberarnos del enfoque conductista.

Por otro lado, pensamos que no es posible reducir las dimensiones "Ser y Convivir" solo a la regulación de las emociones. El concepto de actitud es mucho más amplio que el de emoción, pues si bien la regulación emocional, ayuda a controlar el comportamiento frente a un evento sorpresivo, una persona puede regular sus emociones y, sin embargo, no ser verdaderamente creativa, sociable o autorrealizada.

Llegar a “ser” implica tener una autoestima sana, desarrollar un pensamiento crítico, y ser creativo. Estas tres características hacen que la persona pueda funcionar y comportarse de forma adaptada y equilibrada. N. Branden afirma que al tener la autoestima sana la persona tendrá confianza en la propia capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida por muy difíciles que estos sean, defiende el derecho a ser feliz, el sentimiento de ser digno, la confianza de merecer disfrutar de lo conseguido con su esfuerzo (Branden, 1997).

Interesante es la propuesta de P. Hernández, (2000) con respecto a un modelo de jerarquización de valores, al que denomina pentatriaxios (cinco valores en tres planos). Este modelo se basa en la consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la satisfacción, el de la funcionalidad o adaptación y el de la realización. Y, a su vez, en la armonización de estos tres planos en las diferentes áreas de la realidad (cuerpo, yo, otros, tarea, mundo y trasmundo). Para adquirir estos últimos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión e implicación personal hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol. Son valores de este nivel superior: el ascetismo, la autenticidad, el amor, la amistad, el disfrute en el quehacer o el disfrute estético. Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, en especial los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo), reciben menor atención en los diseños educativos. Pensamos que esto se debe a la falta de instrumentación de los supuestos teóricos en una metodología integradora.

Es ineludible diseñar una educación más integral, holística, donde converjan los aspectos físicos, emocionales, mentales, sociales, morales, y espirituales. El término inteligencia se refiere a la capacidad de adaptación del sujeto, o lo que es lo mismo, sus posibilidades de aprendizaje. Por lo tanto, a la capacidad del ser humano de reconocer las señales de su tiempo, conocer e interpretar adecuadamente el verdadero significado de su existencia y su rol en la sociedad, se le denomina inteligencia holística, (Wompner, 2008).

Dado el carácter holístico del comportamiento, consideramos que pocas veces se ha tenido en cuenta el principio de la psicología referido a la unidad de lo consciente y lo inconsciente (Rodríguez y Bermúdez, 2006). El papel de lo inconsciente ha sido relegado y apenas retomado en las metodologías propuestas. Notamos la escasa presencia de técnicas proyectivas en estos estudios. Tengamos en cuenta que desde que el niño adquiere conciencia se está viendo obligado a usar mecanismos de defensa de su Yo, frente a las amenazas del entorno. Para penetrar estos mecanismos inconscientes, el autorreporte, los cuestionarios y las escalas no son suficientes. A veces podemos pensar que somos de un modo, por ejemplo: “soy simpático”, “soy amable”, “soy trabajador” (Cuestionario AURE1) y no corresponderse con la realidad. Muchas veces estas expresiones son utilizadas como una defensa del yo ante el investigador, sea o no de manera consciente. Por tal motivo, es más recomendable el uso de las técnicas proyectivas, las cuales sitúan a la persona ante el conflicto emocional que está en la base, obligándolo a tomar conciencia.

Las técnicas expresivas son preferidas por el humanismo; recordemos que fue el psicólogo humanista J. L. Moreno el precursor del psicodrama, muy útil para desarrollar habilidades en el área de las relaciones interpersonales, comprender el punto de vista del otro y facilitar la resolución de conflictos. Según el análisis realizado de los programas educativos, los métodos más usados en el estudio de las competencias socio-emocionales han sido los autoinformes o cuestionarios, por ejemplo, el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Pensamos que es imposible utilizar un cuestionario para medir habilidades socio-emocionales. Las habilidades solo pueden verificarse en la práctica, en el caso que estuviéramos de acuerdo en admitir que las competencias emocionales son un conjunto de habilidades.

Por esta razón, es impostergable la necesidad de combinar varias técnicas para abordar las competencias emocionales. Debemos tener en cuenta para el estudio del área afectiva de la personalidad, las técnicas proyectivas, fundamentalmente productivas o expresivas (psicodrama, dibujo libre, retablo de títeres, cuentos) y asociativas o aperceptivas (completamiento de frases, asociación de palabras, composiciones temáticas). Por otro lado, para evaluar el área del

comportamiento es pertinente utilizar la observación participante, el análisis de los productos de la actividad, los diarios, la autoobservación). Para estudiar los aspectos cognitivos (creencias, opiniones) se utilizarán las entrevistas, los cuestionarios y las escalas de opinión.

1. Cuestionario de autoconcepto y realización, (R. Domínguez Medina, 2005) No olvidemos utilizar también los diseños de situaciones experimentales y estudios correlacionales, como un buen procedimiento para integrar componentes de igual o diferente naturaleza, precisando causas y consecuencias.

Se reconoce que el proceso de desarrollo de las actitudes y valores es progresivo, y por lo tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico. Por lo que para evaluar estos procesos, es necesario realizar estudios longitudinales.

¿Existen las condiciones necesarias en nuestros centros para llevar a cabo este reto? Una educación basada en la competitividad y la comparación de acuerdo a un modelo, no puede ser la base sobre la que se erija una persona creativa, con pensamiento crítico y con una autoestima sana. No creemos que pueda alcanzarse esa dimensión del “ser” cuando sean otros quienes pre-diseñen los objetivos sin consultar con el educando, presenten conceptos ya acabados como verdades que debe memorizar sin crítica, donde no se perciba la aplicabilidad inmediata de lo que se aprende y se evalúen los conocimientos por exámenes de acreditación.

Sabemos que el aprendizaje depende de la práctica y el entrenamiento, por lo tanto, para propiciar el desarrollo de las competencias socio-emocionales es necesario colocar a la persona de frente a la realidad, en contacto con todos los elementos que conforman su entorno, permitiéndole ser partícipe de su renovación. Aún la educación no ha garantizado los escenarios propicios para este fin, no solo en la escuela, sino tampoco en la familia, ni en la comunidad.

Desde la infancia temprana al niño se le debe enseñar a ser participativo, se le debe abrir un espacio para la comunicación simétrica, donde se reconozcan sus necesidades, aptitudes y cualidades naturales.

Hasta el momento se han generado numerosos programas, la mayoría de ellos carentes de una base teórica y científica (Goetz 2005). Parece ser un objetivo difícil de lograr, al menos por intervenciones a corto plazo. “Aunque en principio puedan encontrarse modos eficientes para educar a quienes tienen una baja inteligencia emocional, actualmente no sabemos cómo se puede lograr ese objetivo ... a pesar de la teorización sobre estos programas, realmente no sabemos tanto sobre cómo funcionan, o, ni tan siquiera sobre el hecho de si funcionan o no” (Zeidner, 2002). Algunos programas se aplican sin el respaldo de una investigación rigurosa. Cada vez son más las propuestas de programas de educación emocional, no obstante, estos carecen de la validación donde se determine su eficacia.

No solo basta con proponer asignaturas o ejes transversales en el currículum escolar, se trata de cambiar de forma radical la manera de enseñar. Es decir, cambiar el modo de concebir pedagógicamente los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación, en todos los niveles de enseñanza, sin excluir la educación adulta y postgraduada. Es cada vez más generalizado el rechazo de los estudiantes a las formas de enseñar centradas en el profesor, a las clases que incitan a repetir cadenas verbales, a los trabajos individuales y por escrito, a los exámenes de acreditación, a permanecer sentados horas enteras en el aula.

Es necesario incorporar en la escuela el aprendizaje de las habilidades sociales, de manera directa y sistemática. Hay que ubicarlas dentro de la malla curricular escolar y hacer explícitas las intenciones educativas al respecto, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos y estableciendo espacios.

Los debates de la comunidad científica giran en torno a cuál es el mejor modo de introducir los contenidos socio-emocionales en el currículum. Las tendencias se pueden resumir en: Incluir una asignatura sobre educación emocional (Bisquerra 2000 y Vallés 2008); propuestas de actividades en

el ámbito escolar (Vallés, 2008, Extremera, 2002); incluirlos dentro de asignaturas de humanidades (Literatura, Arte, etc.) (Pena, 2007); Integración curricular; actividades extracurriculares y asesorías (Harden, 2001, Hernández, 2000).

¿Cuál o cuáles de estas propuestas resultan más efectivas? Debemos tener presente que cuando el fenómeno que se investiga es tan complejo, una sola opción no es la solución. Los enfoques metodológicos pueden complementarse entre sí.

¿Tenemos al profesorado que necesitamos para emprender las transformaciones de la educación? La nueva era de la informática y las comunicaciones hace que cambie el rol del profesor. Ya no es requerido en su función de transmisor de la información, por una parte, debido a la veloz obsolescencia del conocimiento y, por la otra, porque el alumno puede adquirirlo por su cuenta, en el momento que lo necesita. El docente actual no es dueño absoluto del conocimiento, pues no es poco frecuente que el estudiante posea un gran acceso a la información. Comienza entonces a jugar un rol fundamental el maestro como guía y como facilitador, de modo que proporcione procedimientos, medios para hacer más viable el proceso de aprendizaje. A veces basta con formular preguntas, saber escuchar y observar atentamente.

No es el momento de comenzar a sensibilizar a los formadores con esta nueva visión de la educación. Las investigaciones demuestran que los profesores son conscientes, al menos en el plano de los conocimientos, de la necesidad de crear climas emocionales positivos para facilitar el aprendizaje, pero se enfrentan a una contradicción, que les genera mucho estrés: conocen de las metodologías participativas, pero en sus formas de actuación profesional perduran estilos tradicionales. Aún el conocimiento se presenta como conceptos cerrados, creados por otros; se imparte el contenido con la creencia de que aunque en el momento presente el aprendiz no encuentre su sentido o aplicabilidad, el currículum se concibe como diferentes cuerpos de conocimiento disciplinar. La transmisión verbal, oral o escrita es el método preferido. La adquisición del conocimiento se comprueba mediante exámenes de acreditación. Los docentes se preocupan en exceso por “mantener la disciplina” (permanecer atentos, no conversar con el compañero), cuando sabemos que la indisciplina es una manifestación de ausencia de motivación.

Esto corrobora nuestro planteamiento de que las formas tradicionales de enseñar, con un enfoque conductista, aún prevalecen en la actuación de muchos de los profesores. “La acción pedagógica del profesor se ve determinada por los antecedentes de su formación profesional. El hecho de que un profesor haya acumulado una gran cantidad de experiencias pedagógicas ... supone un influjo indiscutible sobre su conducta futura” (Hdez., 2000). Por lo que siempre tenderá a reproducir los estilos que le han servido de modelo. Tenemos delante la responsabilidad de entrenar a los profesores que van a impartir los programas educativos. Debe haber un orientador o asesor, que colabore y asista a los profesores para proporcionar recursos, motivar la acción para solucionar problemas, facilitar el propio crecimiento personal. El formador deberá poseer las cualidades humanas que desea provocar en los estudiantes.

Debemos brindar entrenamientos, como parte de la formación permanente, que les inciten a cuestionar el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes; tomar conciencia de los modos de pensar, de sentir y de actuar, como personas y como docentes. Se les debe conducir a la valoración de sus necesidades y permitirles la libre implicación en los programas.

Es necesario formar al profesorado para la intervención en tutorías. Los docentes necesitan formación en conceptos, en procedimiento y en actitudes que les ayude a crear un clima escolar positivo, donde se promueva la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo. Debe aprender a arbitrar interacciones que respeten diferencias y profundicen en la comprensión intercultural.

Hay que implicar a todo el profesorado y a toda la comunidad educativa, en la forma de trabajo interdisciplinaria. Es preciso conducirlos, a través de sus propias vivencias, en el autoconocimiento de sus propios recursos psicológicos para lograr el mejor equilibrio consigo mismo y con el entorno. Las

carreras pedagógicas han de ser las pioneras en emprender este reto. Si a los futuros maestros se les proporcionan modelos participativos desde su formación, es muy probable que tiendan a reproducirlos en el ejercicio de su profesión. Un maestro autorrealizado y armónico será capaz de amar lo que hace y condicionará el amor en los demás. Entonces cobrará verdadero sentido la palabra educar (“sacar a la luz”), pues este “sacará desde el interior de sus discípulos, este sentimiento”.

¿Qué características han tenido los programas educativos? Todo programa debe contar con metas y objetivos educativos, acomodados a las características de los destinatarios, en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa. Ha de garantizar un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados eficaces para el logro de esas metas y objetivos. Los elementos que lo conforman son: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados como satisfactorios. Necesita de un sistema de evaluación capaz de apreciar si los objetivos se logran, y, en caso de que así no sea, determinar dónde se producen las dificultades y carencias y las causas de estas (objetivos muy elevados, aplicación inadecuada de los medios, ambiente incoherente, relaciones humanas insatisfactorias, tiempos insuficientes, rigidez en las actuaciones, momentos inadecuados, efectos no planeados...). (Pérez, 2000).

Existe un mayor número de propuestas de programas en la educación infantil, primaria y secundaria, en comparación con el ámbito universitario. El currículo universitario ha prestado mayor atención a la formación de competencias profesionales, como si las competencias socio-emocionales no formaran parte de la continuidad de este proceso. También se aprecian carencias de programas dirigidos a la familia y en el contexto comunitario.

Ha sido característico en estos programas las actividades integradas en el currículum, a veces extracurriculares, como complemento de la educación regulada, las aplica el profesor o el orientador del centro. Estos programas suelen motivar a los alumnos, pues las actividades se distinguen del resto de las actividades académicas. Lo cual reafirma el hecho de que las actividades académicas conservan el enfoque tradicional unidireccional, no participativo. Es necesario trabajar desde la transversalidad, con la participación de todos los profesores, lo cual implicaría un cambio en los esquemas cognitivos sobre los métodos y objetivos.

Algunos contenidos de los programas están referidos al autoconocimiento y la toma de conciencia de emociones, actitudes, valores, metas; cohesión grupal, comunicación efectiva, ambiente de libertad, solución mediada de problemas de convivencia; convivencia en el centro, que implica la participación del alumno en la solución de conflictos y la participación ciudadana en el centro; conductas de participación y ayuda a la sociedad (Bisquerra, 2005).

La metodología participativa recomendada por estos programas se expresa a través de dinámicas de grupos, autorreflexión y juegos de roles; intervención en tutorías, procesos reflexivos sobre situaciones conflictivas, consulta colaborativa, sesiones informativas de sensibilización. El carácter vivencial se puede expresar por observación, verbal o por retroalimentación (reforzamiento social), por ejemplo: cambio de autoimagen, voluntariado inducido, clarificación de valores (Switzer, 1994, Grusec, 1990). Diferentes estrategias contemplan los debates, asambleas, teatro, juegos cooperativos, trabajo por proyectos, talleres, rincones, círculos de calidad, fiestas, campeonatos deportivos, etc.

La evaluación de las variables del programa se ha realizado fundamentalmente a través de las respuestas directas de los alumnos a los diferentes cuestionarios y escalas, referidos al interés y actualidad de los contenidos, a la valoración de los temas tratados, a la diversión, la percepción de haber aprendido algo, la percepción de la necesidad, la recreación de los sentimientos durante las actividades, cumplimiento de las expectativas previas al realizar las actividades, la percepción del objetivo perseguido con la actividad, propuestas de cambios y mejoras de las sesiones, descubrimientos realizados, cambios percibidos, herramientas y estrategias adquiridas, inquietudes y

aspiraciones despertadas por el programa (Alonso, Iriarte, 2005, Pérez Juste, 2000). También se han aplicado entrevistas individuales, observaciones, análisis de las actividades de los estudiantes.

¿Cuáles han sido algunas de las limitaciones en la implementación de estos programas? Al realizar una valoración del diseño y la aplicación de estos programas, surgen determinadas insuficiencias que pueden constituir puntos de partida para nuevas investigaciones.

La carencia de tiempo para aplicar los programas. Muchos programas no se han podido aplicar en su totalidad, en el horario escolar, dada la apretada agenda curricular. Esto indica el énfasis que se continúa haciendo en las actividades académicas dentro del currículum. Muchas veces en la aplicación estos programas se han tomado como actividades menos serias, a las cuales se les pueden restar horas, sin alterar la consecución de los objetivos. Lo que demuestra que en pocas semanas no se pueden obtener resultados, ni discretos.

Estos programas han sido respaldados por una pobre base científica, incluso siendo, muchos de ellos, resultado de trabajos de investigación. El entusiasmo demostrado por el enfoque humanista ha llevado a muchos a la improvisación y al carácter subjetivo de sus acciones. Muchas aplicaciones han sido descriptivas y exclusivamente cualitativas. Se impone la necesidad de una mayor cantidad de investigaciones que esclarezcan los aspectos teóricos de la formación de los procesos afectivos y las actitudes.

En general, la planificación de los programas, contradictoriamente, no ha tenido en cuenta las diferencias individuales, ni los intereses de los alumnos. Los objetivos se continúan planificando a espaldas del estudiante. No son pocas las ocasiones en que la evaluación de programas “olvida” plantearse tan importante cuestión. Es necesario flexibilizar estos programas en sí mismos. Los estudiantes deben ser coautores de estos programas, dejarlos decidir temas a tratar, las formas de trabajar. Evitar referirse a planes futuros demasiado lejanos y partir de experiencias concretas, cotidianas y cercanas, del “aquí y el ahora”. Los resultados demuestran que da mayor resultado el trabajo con grupos homogéneos, lo cual genera una fuerte carga emocional.

La mayoría de estos programas han estado diseñados para la educación formal no universitaria o en el contexto organizacional. Hay carencias en este sentido en el ámbito universitario, familiar y comunitario. Los programas deben abarcar todo el ciclo vital de las personas. Forma parte de su preparación permanente en las diferentes etapas de la vida.

Los estudiantes demuestran rechazo a actividades escritas, asociadas al trabajo escolar, por ejemplo, uso de cuestionarios, composiciones, escalas. Las actividades que mejor se valoran son las grupales, vivenciales y dinámicas. Sería incluso conveniente que todas las actividades escolares, no solo las que se incluyan en el programa de intervención, sean llevadas a través de la dinámica grupal.

Los programas no han sido sometidos a una evaluación sistemática y rigurosa, reduciéndola a comprobar su validez social, por el grado de aceptación y satisfacción de los participantes. Esta es una deficiencia generalizada en todos los programas (Zeidner y cols. 2002). Déficit en la validación de estos (Guil, Gil y Olarte, 2007, Muñoz y Bisquerra 2006, Repetto, Pena y Lozano, 2007).

En resumen, lo hasta aquí expuesto nos demuestra que aún queda mucho por hacer en el ámbito educativo para lograr el reto de aprender a ser uno mismo y a convivir con los otros, lo cual supone un desafío para la investigación y la orientación educativa. Muchos de los aspectos que proponemos tratar en el taller pueden contribuir a la toma de conciencia de cuánto se ha hecho, pero, sobre todo, a tomar decisiones con respecto a lo que queda por hacer.

## **Conclusiones**

1. El estudio y la formación de este fenómeno tan complejo, como es el aprender a ser y a convivir necesita de un enfoque integrador, que contemple programas de intervención dirigidos a la familia, la escuela y la comunidad. La integración debe incluir a todos los niveles educativos, y dentro de ellos todas las disciplinas, implicando a toda la comunidad docente. No se alcanza con intervenciones a



corto plazo, debe hacerse de manera continua y permanente, abarcando las diferentes etapas de la vida.

2. Es necesario profundizar en las bases teóricas que sustentan estos programas. Uno de los aspectos no resueltos en la investigación educativa de este problema es la definición y operacionalización del término “Ser”. Debemos utilizar categorías que partan de la unidad de lo consciente y lo inconsciente, lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental.

3. Las metodologías propuestas deben ser predominantemente participativas y basadas en la experiencia presente. Esto conlleva a tener los instrumentos válidos para la constatación de la calidad y eficacia de su formación. Por su complejidad es necesario combinar varias técnicas, a saber verbales, comportamentales y productivas o expresivas.

4. La evaluación y validación de estos programas es uno de los problemas más acuciantes y que está derivado de las insuficiencias teóricas y metodológicas señaladas.

## Bibliografía

- Alonso-Gancedo, N., Iriarte C. (2005): *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*, Málaga, Aljibe.
- Angulo F. y S. Redón (2011): “Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente”, *Estudios Pedagógicos XXXVII*, Nº 2: 281-299.
- Branden, N. (1995): *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona, Paidós.
- Bar-On, R. (2000): “Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory”, San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina R. (2005): “La educación emocional en la formación del profesorado”. *Rev. Universitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 2005, p. 95-114.
- Bisquerra Alzina R. y N. Pérez Escoda (2007): *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona, Educación XXI. 10, 2007, pp. 61-82.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2006): SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: [http://www.casel.org/about\\_sel/SELskills.php](http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php)
- Castro Santander, A. (2006): “Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Domínguez Medina, R., Aciago de Mendoza, R. y Hernández H., P. (2005): “Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal”, *Psicothema*, vol. 17, nº 1, pp. 134-142.
- Gadner, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Garrison, A. (2001): “Humanistic Psychology”: *Journal of Humanistic Psychology*, 41(4) 91-104.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000): Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey- Bass, 391-410.
- Goleman, D. (1998): *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goetz y cols. (2005): “Emotional intelligence in the context of learning and Achievement”, *International Handbook of emotional intelligence*, pp. 233-253.
- Iriarte Redín, C. & otros (2006): “Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo”. *Rev. Electrónica de investigación Psico- educativa*, no. 8, vol. 4(1).
- León Camargo, A. y otros (2009): “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud en una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)”. *Psicología desde el Caribe*, no. 24, agosto-diciembre.
- Mayer J. D. Salovey P. & Caruso. D. (2000): *Models of emotional intelligence*. Cambridge University Press.
- Pena Garrido, M. y E. Repetto (2008): “Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el plano educativo”, *Rev. Electrónica de investigación Psicoeducativa*, no. 12, vol 6 (2).
- Pérez Gómez, A. (2010): “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 37-60. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Pérez González, J.C. (2008): “Propuesta para la evaluación de programas de educación socio-emocional”. *Rev. Electrónica de investigación Psicoeducativa*, no. 15, vol. 6(2).
- Pérez Juste, Ramón (2000): La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, no. 2, pp. 261-287.
- Harden R. M. (2001): *Curriculum Mapping: A Tool for Transparent and Authentic Teaching and Learning*. AMEE, Guide, no. 21.

- Hdez., P. (2000): "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar afectivo e inteligencia intrapersonal". *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254) Madrid, Pirámide.
- Hué C. (2007): *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluvert.
- Rodríguez Rebutillo, M. y Bermúdez S, R. (2006): *Diagnóstico psicológico para la educación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. París, Ediciones UNESCO.
- Teruel Melero, M. (2000): "La inteligencia emocional en el currículo de la formación de los maestros". *Rev. Interuniversitaria de formación del profesorado*, no. 38, p. 141-152.
- Wompner G., Fredy H. (2008): "Inteligencia holística para el siglo XXI", *OSORNOCHILE*.
- Zeidner, M. y otros (2002): "Can emotional intelligence be schooled?", *A critical review. Educational Psychologist* 37(4), (p. 215-231).