

La regulación de las emociones en las relaciones interpersonales de los jóvenes.

Una experiencia de educación emocional con psicopedagogos en formación

Lucía Labaut Peñalver

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, Cuba.

Correo electrónico: lucia.labaut@gmail.com

Resumen

La ponencia recoge el proceso de construcción y aplicación de un programa de formación de competencias para la regulación de las emociones en las relaciones interpersonales. Estuvo dirigido a jóvenes estudiantes de la carrera de Pedagogía Psicología de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y respondió al objetivo de empoderar emocionalmente a estos jóvenes para su desarrollo personal y profesional.

La intervención formativa respondió a una demanda institucional de desarrollo de habilidades sociales. En la práctica, se convirtió en un proyecto de investigación donde los jóvenes elaboraron las metas de aprendizaje del programa basadas en sus propias necesidades emocionales. Estas metas confluyeron en dos líneas fundamentales: el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional en la relación de estos jóvenes con ellos mismos y con los demás.

En términos metodológicos, el proceso de trabajo tuvo un carácter dinámico y flexible, rediseñado sobre la marcha en función de los emergentes y las características de los participantes. En la ponencia se presenta la lógica de las situaciones de aprendizaje donde se trabajaron las competencias emocionales a través del diálogo, la formación de una comunidad de aprendizaje y la participación auténtica de los propios jóvenes.

Introducción

Las emociones son elementos esenciales del comportamiento y el desarrollo humano. En las propias reflexiones del hombre por sí mismo, se colocan como aspectos primordiales; incluso los filósofos antiguos hablaron de su importancia, aunque las concebían como perturbadoras del pensamiento y esclavizadoras de los hombres. Aun así el modelo educativo imperante, sobre todo hasta finales del siglo XX, tendía a ignorar los aspectos emocionales y privilegiar

los intelectuales y académicos. Estos últimos eran reconocidos como los determinantes del éxito personal y profesional de los individuos.

Sin embargo, el paso del tiempo ha sido testigo de cómo la presencia creciente de diferentes problemáticas, sobre todo en la juventud, entre las que se encuentran depresión, violencia, delincuencia, anorexia, estrés, suicidio y consumo de drogas, entre otras, ha sido insuficientemente atendida por la educación formal.

El desarrollo de la ciencia, por su parte, demostró que tales comportamientos de riesgo, que muchas veces se asocian a la disminución de la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, el bullying, la afectación del rendimiento académico, el desajuste psicológico y los bajos niveles de bienestar tienen en su base carencias y dificultades en el desarrollo emocional. Estos hechos constituyeron un gran cuestionamiento a los enfoques más tradicionales e impulsaron los intentos por potenciar el desarrollo socioafectivo desde los planteamientos psicopedagógicos hasta la propia práctica educativa.

Se ha demostrado que, como generalidad, adolescentes y jóvenes emocionalmente competentes tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales, son menos agresivos física y verbalmente, tienen una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, son más empáticos y más cooperativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Además, esto incide en otros aspectos de vital importancia como son la formación ciudadana y la convivencia, la participación, el respeto y la aceptación de la pluralidad y las diferencias.

Es por todo ello que la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea.

Desarrollo

En el contexto actual es imposible obviar las razones fundamentales por las cuales el desarrollo emocional de los jóvenes no puede descuidarse. Haré referencia a dos que a mi juicio resultan fundamentales:

La primera de ellas tiene que ver con la noción de éxito que se ha enriquecido a nivel mundial en los últimos 20 años, donde ser emocionalmente competente es contemplado entre uno de sus

predictores más importantes. Las influencias educativas que lo asumen constituyen también un impulsor indispensable del tránsito exitoso de la juventud a la adultez.

La segunda razón constituye uno de los retos y compromisos del proyecto de educación: las escuelas deben formar a los jóvenes a fin de que sean capaces de afrontar las complejas situaciones que se le presentan en sus diferentes espacios de actuación e integrarse adecuadamente al mundo social y laboral profesional (Jennings, Lantieri & Roeser, 2012; Lantieri y Nambiar, 2012).

En este sentido, un requisito importante para obtener empleos en la actualidad u optimizar la productividad en una organización, es el contar con capital humano y recursos personales asociados al ser emocionalmente competente.

Es por ello que hay una conciencia social y una responsabilidad cada vez mayor del lado de la ciencia y el sistema educativo ante el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de los individuos, y para ello se demanda de la educación emocional. De esta necesidad emerge la siguiente interrogante ¿Cómo educar a los jóvenes en función de su desarrollo socioafectivo?

Se reconoce que es preciso crear deliberadamente estrategias y espacios con este fin. En la actualidad se cuenta con numerosos programas de educación emocional, y existen organizaciones profesionales y universitarias muy importantes que están realizando una gran labor en este sentido. Sin embargo, debemos proyectarnos aún más allá de un saber y saber hacer, para movilizar recursos y estrategias que formen a los jóvenes en estos temas desde su implicación personal, su participación genuina y su compromiso social, por lo que paulatinamente las instituciones escolares van abriéndose a nuevas experiencias eminentemente prácticas e innovadoras.

Muchas experiencias de este tipo llaman la atención hacia la importancia de concebir metodologías y estrategias que consideren y potencien el desarrollo del grupo como espacio de socialización y participación proactiva, el trabajo con la autorreflexión, el diálogo y los procesos lúdicos en beneficio de la formación de los sujetos.

En esto se basa la experiencia que me propongo compartir en la presente ponencia: un proyecto de educación emocional con jóvenes psicopedagogos en formación.

Es pertinente plantear que la imagen de este profesional integra un conjunto de competencias que están en función del desempeño de un rol profesional que debe favorecer la comunidad socioeducativa. En el ejercicio de este rol se requiere de la capacidad de diálogo, escucha, respeto, empatía y colaboración pues en todo proceso de actuación son estos profesionales un importante agente de cambio.

Es por todo ello que la preparación y formación de este personal educativo en materia de emociones es muy necesaria. El psicopedagogo debe llevar a cabo diversas funciones entre las que se encuentra el diagnóstico de necesidades y problemas, la orientación y la intervención psicopedagógica entre otras necesarias para el desarrollo integral y la potenciación de la práctica docente.

Así lo afirma Daniel Rodríguez al hablar del perfil del psicopedagogo: *“desarrollan una práctica profesional compleja, de gran escala y niveles de integración. Por este motivo, es muy importante otro tipo de conocimientos, a parte de los procedimentales y de los conceptuales, para desarrollar el ejercicio de la profesión. Son, igualmente, importantes los conocimientos conceptuales, como los procedimientos y las actitudes”*. (2012: 82)

Profesores de la carrera que fueron entrevistados, valoran la educación emocional de los estudiantes como un tema importante. No obstante, reconocen que no se trabaja suficientemente ni de manera explícita y por tanto, no se propicia que los estudiantes desarrollen la conciencia y la autovaloración sobre sus procesos emocionales y la educación de los mismos. Además no se les sensibiliza suficientemente ante su importancia.

Por tanto, el proyecto de educación emocional, mencionado anteriormente, se llevó a cabo en respuesta a estas necesidades pero también, de forma más concreta, a una demanda institucional de intervención en un grupo de jóvenes que se forman como psicopedagogos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.

En respuesta a los objetivos que perseguía el proyecto, en estos jóvenes se contribuyó a formar competencias emocionales, especialmente para la conciencia y la regulación de las emociones. Del mismo modo, se influyó en la transformación y desarrollo de ellos como grupo desde la consolidación de su identidad grupal, la confianza y la participación colectiva en una práctica común durante una serie de talleres que fueron el soporte metodológico de la experiencia.

El proceso vivido pudiera catalogarse como pertinente y efectivo, al menos, pues los participantes tomaron conciencia de sus propios estados afectivos, de sus estrategias emocionales de afrontamiento de situaciones conflictivas y de sus debilidades y fortalezas como grupo, todo lo cual sirvió de punto de partida para el aprendizaje de las competencias y también de una transformación grupal favorable.

Es preciso esclarecer que se trataba de un grupo que presentaba diversas problemáticas identificadas por sus profesores, entre las que se encontraban: la desunión grupal, los conflictos en las relaciones interpersonales dentro del grupo, la falta de empatía entre sus miembros, la carencia de recursos para manejar el malestar emocional, el desequilibrio emocional, los problemas de autoconocimiento, procesos de autoexclusión dentro del propio grupo y bajos niveles de motivación y de participación. Esta situación estableció un desafío enorme a quienes sentíamos el compromiso por intervenir en el grupo.

Al encontrarse dificultades en el propio colectivo de año y su dinámica interna, el proceso de cambio debía impulsarse desde ellos mismos. En este sentido, el grupo constituyó un dispositivo de intervención en tanto funcionó como un medio e instrumento pertinente para lograr el cambio requerido.

¿Cómo se organizó la estrategia metodológica de trabajo con estos jóvenes para incidir en su formación y a la vez favorecer la dinámica grupal?

Pareciera una pregunta sencilla de responder, pero en la práctica implicó un proceso ciertamente complejo. No se planteó una respuesta acabada antes de comenzar la experiencia, más bien el propio proceso de formación y sobre todo de intercambio con el grupo permitió elaborar su respuesta paso a paso, durante todo el proceso. La propia práctica y demandas durante su realización fue marcando su rumbo particular.

Una de las principales características de los talleres que se realizaron fue la especial importancia que se le otorgó a la concientización de cómo uno aprende, cómo funciona como grupo, su rol activo y el papel de la facilitación en el proceso. Sobre todo se estimuló en los participantes el concientizar el por qué se hacía lo que se hacía y para qué.

El proceso devino en una práctica consciente y reflexiva que favoreció el propio proceso de formación y de convivencia en grupo.

La intervención partió de las propias demandas grupales sobre lo que necesitaban trabajar en función de su preparación emocional como futuros profesionales. Para posibilitar un clima de trabajo adecuado, de confianza, respeto, escucha y colaboración, se promovió la definición colectiva de las normas para el trabajo grupal. Ambas acciones constituyeron momentos claves del proceso donde se crearon espacios democráticos de decisión de los propios jóvenes, lo que estimuló grandemente su motivación, implicación en los talleres, y con ello su participación, pues comenzó a construirse un sentido personal sobre la utilidad y el valor del trabajo que se estaba realizando.

En este sentido, la participación que tuvo lugar no se limitó a “el formar parte del proceso” e intervenir en los talleres; sino que resultó un recurso para lograr los objetivos y cambios planteados (y replanteados), que los participantes pusieran en práctica sus capacidades y potencialidades y se fomentara esa cultura de relación.

La participación constituyó a su vez un aprendizaje que no se logró por sí solo, como la experiencia demostró. Para ello, fueron sentadas las bases de la verdadera participación desde el compromiso y la implicación personal y colectiva, donde emergieron elementos compartidos grupalmente que permitieron el desarrollo de la identidad, otro de los aspectos relevantes del proceso.

El grupo consolidó una identidad, no desde la igualdad, sino más bien desde el reconocimiento, aceptación y satisfacción ante las diferencias. Esto fue posible también desde el estímulo de la confianza del grupo y desde la visualización de las potencialidades que les permitían tener éxitos compartidos. Desde entonces comenzó a hacerse evidente el apoyo mutuo, la mayor disciplina, las producciones grupales, la permanencia en los talleres y los discursos enfocados en el “nosotros” del grupo.

Por otro lado, los jóvenes se familiarizaron y sensibilizaron con nuevas formas de “hacer”, en tanto durante el proceso se recurrió al empleo de recursos artísticos y creativos como pretexto y medio para promover la socialización, a los cuales los sujetos respondieron muy positivamente.

Estos recursos se acompañaron también de técnicas grupales proyectivas, de autoevaluaciones y coevaluaciones sistemáticas y una retroalimentación permanente al grupo sobre los logros y barreras en el proceso y sobre la propia dinámica, a fin de que se sintieran aún más partícipes de la realidad que se estaba construyendo de conjunto.

En función del aprendizaje, estos logros conllevaron a un mayor aprovechamiento de los saberes y experiencias de todos y a eliminar las resistencias del grupo que constituían obstáculos para el trabajo. El movimiento grupal fue evidente en tanto se sensibilizó y estimuló el interés por el tema que se estaba tratando. Los jóvenes a su vez, se mostraron más reflexivos y más autocríticos.

De igual manera las interacciones entre ellos comenzaron a manifestar una mayor comprensión del otro, una mayor aceptación y respeto. La posición de escucha era clara, así como también lo fue la búsqueda espontánea de espacios y momentos para compartir como grupo.

El método utilizado implicó que las personas sujetos de investigación se desarrollen como una comunidad donde desde la práctica compartida se aprende, los participantes comparten los compromisos y las metas de cambio, son más productivos, se consolida la identificación grupal y las interacciones entre ellos mismos. Por tanto, el grupo se concibe como un potenciador de los aprendizajes e imprescindible para el crecimiento de los sujetos.

Fue interesante como se llevó a cabo la función de facilitación del proceso, donde se partió de la concepción que el saber no recae solamente en quienes facilitan la formación, sino en la posibilidad de aprender los unos de los otros. Esto implica desde luego romper con estereotipos y formas de accionar tradicionales con las que se cuenta y que los jóvenes se hicieran cada vez más activos y autónomos en su propia formación.

Esta propuesta metodológica implicó acudir a la práctica para re-pensarse y re-hacerse durante el proceso, lo que devino en su clave fundamental. De esta forma construir desde la investigación-acción un producto metodológico tiene en cuenta más que los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos, el proceso vivido donde se producen y vivencian transformaciones personales, pero también a nivel colectivo.

Es por ello que lo que inicialmente se planificó y diseñó para los talleres fue siendo reajustado “sobre la marcha”, tomando en cuenta los emergentes grupales y potenciando la participación de cada sujeto, lo que denota la importancia de la flexibilidad en este tipo de procesos que se proponen formar a la juventud no sólo para su futuro sino también para hacerlos partícipes de su presente dentro de un contexto de socialización.

Bibliografía

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *UNED Educación XXI*, 10, 61-82.

Rodríguez, D. (2012). El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 11 No. 2, julio-diciembre, 79-83.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Orientación Educativa* (352), 34-39.

Lantieri, L., & Nambiar, M. (2012). *Cultivar la vida interior, emocional y social de niños y profesores*. 21 (2, 27), 27-34. Disponible en <http://.www.reclaimingjournal.com> Consultado en febrero de 2014.

Jennings, P., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). *Supporting educational goals through cultivating mindfulness: approaches for teachers and students*. In P. M. Brown, Handbook of Prosocial Education, 371-397. Maryland: Rowan & Littlefield.