

LA EXPRESIÓN EMOCIONAL Y LA AUTOPERCEPCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

JORGE GONZALO ESCOBAR TORRES/ SERGIO SANTAMARÍA SUÁREZ/ VERÓNICA RODRÍGUEZ CONTRERAS
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN: Con el fin de investigar las vinculación entre autopercepción del aprendizaje y la expresión emocional de alumnos universitarios del Estado de Hidalgo, se complementó el abordaje cognitivo de los contenidos académicos con las siguientes dinámicas de expresión emocional propias del paradigma humanístico-gestáltico: Técnica de la silla vacía, Cantando, Representando las emociones y Abrazando el Árbol (Cornejo, 2000).

Al finalizar el curso los alumnos contestaron un cuestionario que investigaba acerca sobre las experiencias cognitiva y emocional que vivieron; específicamente se les preguntó: a) “¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?” y b) “Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo”. A partir de las respuestas se empleó una metodología cualitativa que consistió en el análisis del discurso.

Los resultados indican que los alumnos consideran que las actividades de expresión emocional sí influyen positivamente en su proceso de aprendizaje de modo que las conclusiones apuntan a que la expresividad emocional en el aula: A) permite modificar cierto tipo

de estrategias cognitivas que habían caído en desuso y no permitían la promoción de aprendizajes significativos. B) Además se posibilita equilibrar una estructura personal que obstaculizaba el aprendizaje. C) Se presenta la conciencia de las emociones contenidas y el posterior manejo de ellas. D) La finalización de una expresión emocional permitió dedicarse a las actividades cognitivas de una manera más relajada y con una actitud entusiasta. D) Por último se concluye que hubo mejoría en el proceso de la atención hacia las actividades académicas.

PALABRAS CLAVE: emociones, autopercepción, aprendizaje, universitarios, universidad pública

Introducción

Una diversidad de investigaciones educativas señalan la necesidad de complementar los procesos de aprendizaje basados en el paradigma constructivista con estrategias y modelos educativos de orientados hacia la esfera emocional (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; De la Torre, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio, García, Nuñez y Larrosa, 2006; y Vigotsky, 2004).

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse facilitado u obstaculizado por múltiples factores y en ese sentido se puede afirmar que es un proceso vulnerable o permeable a diversas circunstancias y por ende el acto educativo no representa una entelequia, estructura o proceso puro; es un acto humano que conlleva una variabilidad de acuerdo a determinada casuística o determinación probabilística aludiendo a ello a los diversos paradigmas educativos (Fullat, 2000). Por lo tanto, el uso de las nuevas estrategias de aprendizaje debe enlazarse con una mirada global que posibilite el abordaje de las diversas facetas del ser humano: la emocional (Rogers y Brunner, 1996; Dolto, 1984; Mannoni 2003), la social (Liff, 2003), la cultural, (López, S. 2006), la biológica (Varela, 2000), etcétera. El aprendizaje escolar será completo cuando se abreen en todas aquellas fuentes (Escobar 2007).

Contenido

La Educación, a fin de lograr sus metas, le es preciso integrar los aspectos cognitivos con los experienciales considerando que los eventos de la cognición, son “también de [naturaleza] emocional – afectivos, llegando a considerar que el fundamento de la génesis de la mente es un fenómeno afectivo-empático” (Varela, 2000). Varias investigaciones señalan el intenso anclaje que se presenta entre los aspectos cognitivos y emocionales.

La sugerencia constructivista señala que el conocimiento se edifica mejor utilizando los factores cognitivo y emocional es reforzada por una diversidad de investigaciones y ejecuciones de paradigmas educativos de corte emocional (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; De la Torre, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio, García, Nuñez y Larrosa, 2006; y Vigotsky, 2004).

A las anteriores investigaciones se suman aquellas que indican la necesidad de integrar cognición y emoción en el aula a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar las relaciones interpersonales en el aula y con ello poder perfeccionar el aprendizaje significativo, disminuir la violencia escolar, la drogadicción, las relaciones entre pares escolares, etc. (Apodaca, 2006; Biggs, 2005; López, F., 2005; Arancibia, 2000).

Otro de los sustentos de la educación emocional vinculada con la esfera cognitiva es el paradigma humanista ya que sus propuestas teóricas han sido aplicadas a las acciones educativas concretas a fin de disminuir los obstáculos en el conocimiento significativo además de interesarse por los vínculos intersubjetivos que suceden en las escuelas dado que éste es el contexto en el que se efectúa el aprendizaje (Rogers y Brunner, 1996).

Por último cabe mencionar que la educación emocional es relevante en la construcción de la identidad personal (Penalva, 2009) y en la apropiación de los conocimientos dado que las herramientas emocionales apoyan a los procesos educativos y formativos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Metodología

Con el fin de investigar las vinculaciones entre el aprendizaje y los elementos emocionales se indagaron las autopercepciones de una muestra de alumnos que cursaban la licenciatura en Psicología de una universidad pública del Estado de Hidalgo; la asignatura en cuestión se denomina “Técnicas de intervención psicoeducativa” y se cursa en noveno semestre. El procedimiento consistió en complementar el abordaje cognitivo de los contenidos académicos con dinámicas de expresión emocional propias del paradigma humanístico-gestáltico. Las dinámicas de expresión emocional fueron las siguientes: Técnica de la silla vacía, Cantando, Representando las emociones y Abrazando el Árbol (Cornejo, 2000). Al finalizar el curso los alumnos contestaron por el procedimiento por cuota un cuestionario que investigaba acerca sobre las experiencias cognitiva y emocional que vivieron los alumnos; específicamente a los alumnos se les preguntó: a) “¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?” y b) Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo”. A partir de estas preguntas se obtuvieron narrativas personales que llevan a un proceso autoreflexivo sobre el proceso de aprendizaje vivido.

Conclusiones

Existe una tendencia a volver a utilizar los mismos procedimientos, pautas, mecanismos, etcétera, en cualquier situación escolar. Aun cuando dichos procesos repetitivos no ofrezcan la mejor alternativa en la resolución de problemáticas o que conduzcan a un mejor aprendizaje, la repetición vuelve a seguir su curso. Es así que se comprende que “al enfrentarme a algunas situaciones trataba de caer en el mismo error” (alumno 1). Además resulta revelador la emersión de una intencionalidad que bordea lo inconsciente y lo consciente puesto que se alude a un *tratar de caer en el mismo error*. En este caso particular, la expresión emocional condujo a trastocar la pauta improductiva por una estrategia de enfrentamiento (López, 2006).

Otro efecto positivo de la expresión emocional en el aprendizaje significativo se presenta gracias a que el alumno puede aligerar una carga emocional que le viene desequilibrando de modo que obstaculiza el aprendizaje. Ello nos habla de un sistema, una estructura (Mannoni, 2003) o una persona (Rogers y Brunner, 1996) que tiene una tendencia hacia la saturación y que precisa de una salida de esa tensión. Es cuando se entiende que las emociones no expresadas, contenidas y/o reprimidas necesitan manifestarse de manera consciente y deliberada para poder acceder al conocimiento: *me ayudó porque era algo que tenía que desahogar lo cual hice y ayudo a continuar con mis objetivos de cada clase* (Alumno 3).

Las actividades de expresión emocional no suceden sólo de una manera mecánica, es decir, no sólo se despresuriza un sistema saturado emocionalmente sino que –desde una perspectiva integral- la expresión emocional viene acompañado de dos hechos fundamentales: la comprensión de las emociones y la habilidad para el manejo de las mismas. El alumno no sólo desahoga o elimina la tensión como mera descarga, sino que también puede realizar una introspección, una actitud comprensiva de la esfera emocional; se puede entonces profundizar en cada una de las emociones y establecer una significación, un sentido vital que se adereza con una teleología puesto que se toma conciencia de los derroteros a que conducen las emociones (Dolto, 1984).

El hecho comprensivo sobre las emociones, es decir, la actividad metacognitiva ejercida sobre el objeto emocional, puede verse enriquecida con una concomitante en el terreno de las habilidades estratégicas (Bisquerra y Pérez, 2007): la instrumentalidad emocional o gestión de emociones: *Al entender lo que me pasaba con mis emociones y*

empezar a manejarlas y sacar lo que hacía tiempo debía de hacer (alumno 4). Nuevamente aparece un sentido consciente que apunta a una sabiduría interna que recae en el terreno del acto enlazado con el factor temporal: *sacar lo que hacía tiempo debía de hacer*.

El ocultamiento de las emociones alude a lo que comúnmente se le denomina represión o contención emocional (Reich, 2005) y uno de los efectos del agazapamiento emocional conlleva la autoflagelación moral puesto que la infancia se vio rodeada de órdenes y actos (lenguaje verbal y no verbal) que impidieron la necesaria expresión emocional infantil con su concomitante explicación parental acerca de los procesos vividos (Mannoni, 2003). La contención emocional genera corazas emocionales que se trastocan en corazas repelentes al aprendizaje (Cornejo, 2000) y tiene como efecto una actitud autopunitiva que coloca al alumno en situación de duda existencial y cargada de culpa; el culpable necesita ocultar su delito so pena de recibir un castigo, permanece en un estado de ansiedad que –paradójicamente- busca un castigo. Cuando sucede el proceso de desvelamiento de la verdad –por mínimo que sea- la persona puede ampliamente sentirse en el lugar correcto y dentro del sistema adecuado, es decir que se encuentra con la identidad de sí (Penalva, 2009) y se declara como un legítimo ser humano con todos los derechos y obligaciones. Ya nada le persigue y desaparece la voz interna que castiga por haber dado apertura a la expresión emotiva. Puede entonces dedicarse por completo a sus tareas, a sus metas: *Porque después de haberlas expresado ya no me sentía como si estuviera escondiendo algo o de alguien. Esto me permitió concentrarme en lo que estaba por realizar y finalmente lo disfrutaba* (Alumno 5). ¿Parecen nimios los logros obtenidos merced a la expresión emocional? Para esa visión reduccionista, se agrega un valor al acto del aprendizaje: el disfrute (*finalmente lo disfrutaba*). Es entonces cuando las actividades de aprendizaje se realizan por el gusto de hacerlas, el fin es el mismísimo acto de hacerlas y de obtener conocimiento. Nuevamente aparece la finalidad y temporalidad de los actos pedagógicos a través de la palabra *finalmente* puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje debe estar fundado en varios ejes y uno de ellos es el gozo y el disfrute de obtener los frutos del conocer, del hacer, del saber y un etcétera imbuido del mundo de las competencias.

La no expresividad emocional lleva al alumno a descentrarse de manera que no se ejerce con cabalidad el proceso de atención; de ahí se colige que una posible hipótesis para explicar alguna sintomatología propia del síndrome de atención con o sin hiperactividad es la consideración del factor emocional que impide la adecuada atención sea en las aulas de

clase o en el momento de realizar tareas escolares. ¿Cómo ayuda la expresión emocional en el proceso atencional? Como bien explica el alumno 6: *Me permitió identificar aquellos aspectos que impedían que no prestara la atención adecuada a lo que estaba aprendiendo o haciendo*, no sólo la expresión emocional ayuda a redireccionar la atención sino que auxilia en el reconocimiento de los objetos, procesos o símbolos obstaculizadores (*Me permitió identificar*).

Por lo tanto es importante que el docente diseñe situaciones y materiales que contribuyan a la expresividad emocional del alumnado (López, S. 2007), al desarrollo de los sentidos, a la toma de conciencia, a la comprensión del proceso implicado entre emociones y su procesos de aprendizaje, a la gestión de emociones y al gusto por aprender.

Española de Pedagogía, Núm. 200, pp. 75-103.

Bibliografía

- Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En De Miguel Díaz, M. (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arancibia, V. (2000). *Manual de interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica de variables socio-afectivas relevantes para el desempeño escolar, en alumnos de 1o año de educación media de los Liceos del Proyecto Montegrando*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Asensio, J. Ma., García, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Eds.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad, en *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 200, pp. 75-103.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 2007, n.10, p. 61-82.
- Cornejo, L. (2000). *Manual de terapia infantil gestáltica*. España: Desclée De Brower
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.
- De la Torre, S. (2000): Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 217, pp. 543-572.
- Dolto, F. (1984). *Seminario de psicoanálisis de niños. Vol. II*. México: Siglo XXI.
- Escobar, J. (2007). *Un paradigma integral para la calidad en la educación*. México: CEAPAC.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula.

Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653, pp. 1-11.

Española de Pedagogía, Núm. 217, pp. 462.

Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.

Liff, B. S. (2003). Social intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28. En Lara, A. (2006). Investigaciones Recientes Sobre Adolescencia e Inteligencia Emocional. *Enseñanza e investigación en Psicología*, Vol. 11, número 002, pp. 413-416.

López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

López, S. (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes.

Mannoni, M. (2003). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona: Gedisa.

Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 49.

Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. España: Paidós.

Rogers, C. y Brunner, J. (1996). *Libertad y creatividad en la Educación*. México: Paidós.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Zabalza, M. A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista*