

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA



## **“RELACIONES ENTRE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA Y LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL MODELO NO DIRECTIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL”**

Investigación para optar por la licenciatura en Educación secundaria en la  
especialidad de Filosofía y Ciencias Histórico Sociales.

Pedro Cristhian Velazco Berríos

Lima 2013

## **Dedicatoria**

A la Compañía de Jesús  
la cual generosamente me acoge  
para seguir a Cristo.

A Kevin Flaherty SJ  
por el gran ejemplo y cariño compartidos.

A mi madre Haydeé y mi familia  
por el amor incondicional de siempre.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b>	<b>02</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>03</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO I: LA PEDAGOGÍA IGNACIANA: UN ENFOQUE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL EDUCANDO.</b>	<b>08</b>
1.1	Pedagogía ignaciana, aproximación conceptual. 09
1.2	Fuentes de la pedagogía ignaciana. 09
1.2.1	La experiencia pedagógico-espiritual de san Ignacio de Loyola. 13
1.2.2	Los ejercicios espirituales. 17
1.2.3	La parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús. 24
1.2.4	La Ratio Studiorum. 28
1.3	Características de la pedagogía ignaciana 31
1.3.1	Dios, clave de interpretación de la realidad. 33
1.3.2	La centralidad de la persona, como sujeto libre, en la educación. 34
1.3.3	Una educación que forma para la libertad desde los valores y el conocimiento de la realidad. 35
1.3.4	Jesucristo, centro y modelo de la vida humana. 36
1.3.5	Compromiso con Cristo, manifestado en las obras. 37
1.3.6	La educación, instrumento apostólico al servicio de la Iglesia. 38
1.3.7	La búsqueda del más, el mayor servicio. 38
1.3.8	Identidad institucional y espíritu de colaboración. 39
1.3.9	Discernimiento y adaptación. 40
1.4	Características seleccionadas de la pedagogía ignaciana 41
1.4.1	El cuidado de la persona (cura personalis). 42
1.4.2	La centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo. 42
1.4.3	La formación para el autoconocimiento. 43
1.4.4	La adaptabilidad discernida. 44

**CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA NO DIRECTIVA, UN MODELO CENTRADO EN LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE. 45**

2.1	El modelo de enseñanza no directivo.	45
2.1.1	Objetivos de la educación no directiva.	47
2.1.2	Principios de enseñanza no directiva.	50
2.1.3	La intervención del docente en la entrevista no directiva.	55
2.1.4	Dispositivos y materiales de soporte.	60
2.1.5	Cualidades y capacidades en el docente	62
2.1.6	La evaluación en el modelo no directivo.	67
2.2	Sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo.	68
2.2.1	Definición de la situación de apoyo.	69
2.2.2	Exploración del problema.	70
2.2.3	Desarrollo del discernimiento.	71
2.2.4	Planificación y toma de decisiones.	72
2.2.5	Integración.	73
2.3	Aplicación del modelo de enseñanza no directivo en el aula.	74
2.4	Limitaciones del modelo de enseñanza no directivo a partir de la crítica al modelo de Carl Rogers.	76

**CAPÍTULO III: LA CONCIENCIA EMOCIONAL, UNA COMPETENCIA INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN DEL EDUCANDO. 78**

3.1	Educación emocional, un aporte importante en la formación para la vida.	78
		79
3.1.1	Definiciones de inteligencia emocional	82
3.1.2	Antecedentes de la inteligencia emocional.	85
3.1.3	Modelos de inteligencia emocional.	85
3.1.3.1	Modelos de habilidades	85
3.1.3.2	Modelos mixtos	87
3.2	El modelo de competencias emocionales	90
3.2.1	Definición de competencia emocional.	91
3.2.2	Estructura del modelo de competencias emocionales	93

3.3	La conciencia emocional, a partir de un modelo de competencias.	97
3.3.1	Definiciones de conciencia emocional.	98
3.3.2	Capacidades de la conciencia emocional en el modelo de competencias emocionales.	101
3.3.2.1	La toma de conciencia de las propias emociones.	102
3.3.2.2	Dar nombre a las propias emociones.	103
3.3.2.3	Comprensión de las emociones de los demás.	104
3.3.2.4	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	106
3.3.3	Escala y niveles de la conciencia emocional.	107
3.3.4	El rol del docente en el desarrollo de la conciencia emocional.	110
3.3.5	La conciencia emocional y su influencia en los desempeños de aprendizaje y el clima de aula.	112
 <b>CAPÍTULO IV: EL APOORTE DE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA NO DIRECTIVA</b>		<b>115</b>
4.1	Definición de la situación de apoyo.	115
4.1.1	Interacción didáctica alumno-docente en la definición de la situación de apoyo para desarrollar la conciencia emocional.	115
4.1.2	Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la definición de la situación de apoyo.	117
4.2	Exploración del problema.	119
4.2.1	Interacción didáctica alumno-docente en la exploración del problema para desarrollar la conciencia emocional.	119
4.2.2	Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la exploración del problema.	121
4.3	Desarrollo del discernimiento.	123
4.3.1	Interacción didáctica alumno-docente en el desarrollo del discernimiento para desarrollar la conciencia emocional.	123
4.3.2	Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en el desarrollo del discernimiento.	128
4.4	Planificación y toma de decisiones.	129

4.4.1	Interacción didáctica alumno-docente en la planificación y toma de decisiones para desarrollar la conciencia emocional.	129
4.4.2	Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la planificación y toma de decisiones.	131
4.5	Integración.	132
4.5.1	Interacción didáctica alumno-docente en la integración para desarrollar la conciencia emocional.	132
4.5.2	Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en el proceso de integración.	134
<b>CAPÍTULO V: ESCENARIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.</b>		<b>136</b>
5.1	Tema de investigación.	136
5.2	Antecedentes del tema de investigación.	136
5.3	Problematización: formulación de la pregunta.	137
5.4	Justificación de la investigación.	138
5.5	Objetivos de la investigación.	139
5.5.1	Objetivo General.	139
5.5.2	Objetivos Específicos.	139
5.6	Hipótesis y variables.	139
5.6.1	Hipótesis Principal.	139
5.6.2	Hipótesis Secundarias.	140
5.6.3	Variables.	140
5.7	Delimitación de la metodología de investigación.	140
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>143</b>
<b>VII.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>145</b>

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación de la Compañía de Jesús bebe de una tradición que lleva más de cuatrocientos años formando personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas: “hombres y mujeres para los demás”. De inmediato podemos preguntar ¿qué novedad tiene que decir esta pedagogía? ¿Acaso no han caducado sus métodos de enseñanza? ¿El mundo y la educación no se han desarrollado lo suficiente como para prescindir de los aportes de la pedagogía ignaciana? Y cuestionarnos con sinceridad ¿son vigentes los métodos, principios y propósitos de la educación de la Compañía de Jesús en un mundo de cambios tan acelerados como el nuestro?

Precisamente, en un mundo de grandes cambios universales es donde se gesta la espiritualidad de Ignacio de Loyola; y la adaptación discernida que desarrolló se constituye en una de las principales características de su pedagogía. Un mundo como el nuestro, abrumado por los cambios, necesita una espiritualidad que sepa adaptarse innovando creativamente sin sacrificar, por ello, lo esencial.

La adaptabilidad propia de la espiritualidad y pedagogía ignacianas inspiran la presente investigación que pretende establecer los vínculos entre: la pedagogía ignaciana, el modelo de enseñanza no directivo y el desarrollo de la conciencia emocional. De allí su título: “Relaciones entre la pedagogía ignaciana y las estrategias de enseñanza del modelo no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional”. Lo que se pretende en esta investigación es descubrir cómo la pedagogía ignaciana posee intuiciones que responden a las diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas que buscan, al igual que ella, la formación integral del educando.

En el primer capítulo se identificarán las principales características de la pedagogía ignaciana. Para ello, se profundizará su definición y se analizarán sus fuentes: la experiencia pedagógico-espiritual de San Ignacio de Loyola, los Ejercicios Espirituales, la parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús y la Ratio Studiorum; también se ahondará el documento Características de la educación de la Compañía de Jesús, que consigna los rasgos de la pedagogía ignaciana para nuestro tiempo, basado en el continuum pedagógico de la tradición ignaciana.

El segundo capítulo profundizará la sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo. Para ello se aproximará a su antecedente inmediato: la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers. En ese sentido, se profundizarán los objetivos y los principios del modelo, la intervención docente, los dispositivos y materiales de soporte, las cualidades y capacidades del docente, la evaluación, aplicación y las limitaciones de este modelo.

El tercer capítulo se identificarán las principales capacidades de la conciencia emocional, en el marco del modelo de competencias emocionales; para ello se desarrollarán tres aspectos: la inteligencia emocional como antecedente al modelo de competencias emocionales; el modelo de competencias emocionales: definiciones, alcances y estructura; y la conciencia emocional en el marco del modelo de competencias emocionales: sus capacidades, habilidades, escalas y niveles, y sus implicaciones educativas.

En el cuarto capítulo se determinarán las relaciones entre las características de la pedagogía ignaciana y la sintaxis didáctica del modelo de enseñanza no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional. Para ello, será necesario profundizar el vínculo entre la sintaxis del modelo no directivo y las capacidades de la conciencia emocional; y luego relacionarlo con la pedagogía ignaciana. Este análisis producirá como resultado algunas orientaciones para la elaboración de estrategias didácticas.

En el quinto capítulo se describirá el escenario de la investigación: antecedentes, la problematización, justificación, los objetivos, las hipótesis o variables, así como la metodología que se empleó en la presente investigación.

Para finalizar, siguen las conclusiones en relación a las hipótesis y objetivos planteados. Con este estudio se pretende abrir camino para posteriores investigaciones, pues su carácter propositivo nos recuerda que mientras no haya aplicación y validación de la propuesta, la investigación no ha culminado. En ese sentido, esta investigación pretende animar a seguir revisando los vínculos de la pedagogía ignaciana con las diferentes corrientes contemporáneas y con los nuevos descubrimientos científicos a partir de las intuiciones de Ignacio de Loyola, sorprendentemente actuales, que ponen de manifiesto su vínculo con Dios y que desafían a seguir bebiendo de su tradición antigua y siempre nueva.



## CAPÍTULO I

### LA PEDAGOGÍA IGNACIANA, UN ENFOQUE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL EDUCANDO.

El presente capítulo identificará las principales características de la pedagogía ignaciana. Para ello, será necesario profundizar, en primer lugar, en torno a su definición; luego, se analizarán sus fuentes: la experiencia pedagógico-espiritual de San Ignacio de Loyola, los Ejercicios Espirituales, la parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús y la Ratio Studiorum. Finalmente se hará referencia al documento Características de la educación de la Compañía de Jesús, donde se consignan los rasgos de la pedagogía ignaciana que se han actualizado en nuestro tiempo, basados en el continuum pedagógico de la tradición ignaciana.

#### 6.1. Pedagogía ignaciana, una aproximación conceptual.

Resulta pretencioso hablar de pedagogía ignaciana cuando en la actualidad muchos de los elementos de esta pedagogía ya no son exclusivos de los jesuitas, sino que forman parte del patrimonio de la pedagogía universal. Asimismo, no es tan apropiado hablar de una pedagogía ignaciana cuando sabemos que los jesuitas han incorporado eclécticamente<sup>1</sup> en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje elementos de otras corrientes.

No obstante, sí es posible hablar de pedagogía ignaciana, a pesar de sus coincidencias con otras corrientes pedagógicas, debido a que su particularidad está en la visión o concepción que tuvo Ignacio de Loyola respecto de Dios, el ser humano y el mundo (Codina, 2007). Algunas características de la pedagogía ignaciana como la excelencia, la atención por la persona, la adaptabilidad, la educación para la libertad, etc. se encuentran inscritas en otras corrientes. Sin embargo, lo que no se encuentra en otras corrientes pedagógicas es la inspiración ignaciana que otorga identidad a cada uno de sus rasgos y características:

---

<sup>1</sup> Ecléctico: Escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores o más verosímiles, aunque procedan de diversos sistemas. (Diccionario de la Real Academia Española, 2001)

Lo que no se encuentra en el mercado [de la educación] es la inspiración ignaciana, que confiere a estos y a otros elementos un sello específico. No es el carácter singular de cada rasgo, sino la peculiar combinación de toda una serie de características lo que da a la pedagogía ignaciana una especificidad propia: es la inspiración que brota de los *Ejercicios*, de la Parte IV de las *Constituciones*, y de toda la vida de Ignacio. Se podría describir la pedagogía ignaciana como el “modo nuestro de proceder” en educación. (Codina, 2007, pág. 1427)

Es precisamente la particularidad del carisma ignaciano lo que permite hacer referencia a una pedagogía ignaciana. Mucho se ha discutido sobre pedagogía ignaciana, sus fuentes inspiradoras, sus antecedentes históricos, sus características, sus estrategias, etc. Sin embargo, pocas son las definiciones sobre la naturaleza de esta pedagogía.<sup>2</sup>

Antes de abordar el tema de las fuentes de la pedagogía ignaciana es necesario definirla y para ello se hará referencia a algunos autores. Para Bertrán-Quera (1984), la pedagogía ignaciana implica un:

Conjunto de procesos, debidamente regulados que, como un camino progresivo, planeado y acompañado, permite a los educadores compartir con sus estudiantes, por una parte, la visión, los valores y los principios educativos contenidos en la Espiritualidad Ignaciana y por otra, ayudar a capacitarlos y prepararlos, con excelencia, en los conocimientos necesarios para su crecimiento humano y su vida en la sociedad. (pág. 19)

Por otro lado, Labrador (1999) en su definición, enfatiza la síntesis constitutiva entre el carisma del fundador y una metodología y antropología específicas de la pedagogía ignaciana:

La pedagogía de la Compañía de Jesús contiene, obviamente, la expresión del sentir y pensar de su fundador, con un proyecto concreto o programa de vida cuyas claves son el conocimiento experiencial y el diálogo o comunicación educativa. A partir de esta concepción el principal objetivo es la formación del hombre libre, cambiante y perfectible y para ello la dedicación a la enseñanza de la juventud, porque “la educación del joven es la renovación del mundo” (pág. 45)

Asimismo, para complementar su definición expone algunos rasgos que definen la propuesta ignaciana: la integración de las diferentes dimensiones de la persona, la síntesis entre organización rigurosa y flexibilidad, el estricto seguimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y la integración entre virtud y letras, vida y ciencia, y conducta con saber (Labrador, 1999).

---

<sup>2</sup> Este singular hecho puede ser materia para futuras investigaciones.

Por otro parte, Margenat (2010) plantea que el vínculo entre la pedagogía ignaciana y el compromiso con la realidad constituyen un rasgo identitario fundamental:

La educación integral e integradora que busca la Compañía de Jesús, la educación de los jesuitas, pretende que la persona completa participe en nuestra educación y sea formada gracias a ella; tenga una conciencia instruida de la sociedad y de la cultura, con la que contribuir generosamente a la construcción de este mundo. (pág. 7)

En ese sentido, los alumnos formados por la pedagogía ignaciana “han de ser ‘hombres y mujeres para los demás’, ciudadanos del mundo, *competentes, conscientes, compasivos y comprometidos* con la justicia en el servicio a la sociedad” (Margenat, 2010, pág. 7)

Respecto a la definición de pedagogía ignaciana Lange (2005) plantea que el espíritu ignaciano impulsado por la finalidad apostólica de la Compañía de Jesús es un rasgo identitario importante:

Lo propio de los centros educativos de la Compañía de Jesús, radica en el espíritu ignaciano que se expresa en sus prácticas educativas y alienta las diversas estrategias pedagógicas inspiradas en él (...) constatamos que los objetivos y el fin hacia el cual dirigía Ignacio de Loyola todas sus intenciones y acciones era la “*mayor gloria de Dios y la ayuda de las ánimas*”, un mismo fin que consta de dos dimensiones inseparables, que se complementan y explican recíprocamente. (pág. 139)

Por otro lado, en una de las definiciones más recientes de pedagogía ignaciana elaborada por la Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (1993), se entiende dicha pedagogía como:

El camino por el que los profesores acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. La pedagogía, arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología; debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar. Y esto configura el objetivo y fin hacia el que se dirigen los diversos aspectos de una tradición educativa. Proporciona también los criterios para elegir los recursos que han de usarse en el proceso de la educación. (pág. 11)

En efecto, la ICAJE (1993) expone con claridad el rasgo identitario de la pedagogía ignaciana: el carisma ignaciano; ello le permitió sugerir formas más concretas para plasmarlos en el quehacer educativo:

La visión del mundo y el ideal de la educación de la Compañía en nuestro tiempo se han expuesto en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús. La Pedagogía Ignaciana asume esta visión del mundo y da un paso más sugiriendo modos más explícitos por los que los valores ignacianos pueden integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (pág. 11)

En ese sentido, se podría reformular e integrar los rasgos identitarios de la pedagogía ignaciana que la ICAJE nos plantea; de modo que la pedagogía ignaciana puede ser definida como: *el camino de acompañamiento docente a los alumnos en su formación integral que incluye la perspectiva del mundo y la visión de la persona humana propia de la espiritualidad ignaciana. Esta proporciona criterios de elección de métodos y recursos educativos con el objetivo de integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje los valores ignacianos*<sup>3</sup>.

Los rasgos que complementan esta definición son: la excelencia académica con la invitación a buscar lo mejor, el “magis”; una antropología que entiende al ser humano como libre, cambiante y perfectible; un contexto metodológico progresivo y flexible; y la orientación hacia la formación de “hombres y mujeres para los demás”. Para comprender la naturaleza de la pedagogía ignaciana en toda su extensión es necesaria la distinción entre lo ignaciano y lo jesuítico. Codina (2007) establece dicha relación:

Ignaciano y jesuítico no se correlacionan de la misma manera. En lo jesuítico se sobreentiende la inspiración ignaciana, mientras que lo ignaciano no siempre comporta una vinculación con la Compañía. En el mapa de la educación, centenares de instituciones proyectan un rostro ignaciano -más que jesuítico-, mostrando así que se puede asumir una orientación ignaciana sin tener necesariamente que implicar a la Compañía. (pág. 1426)

La pedagogía ignaciana proviene de la experiencia fundante de san Ignacio de Loyola: los Ejercicios Espirituales, patrimonio de toda la Iglesia. Equiparar lo ignaciano con lo jesuítico, es decir, relacionarlo sólo a los jesuitas y sus instituciones, restringiría el alcance de esta espiritualidad y pedagogía ignacianas que en la actualidad supera al cuerpo de la Compañía de Jesús. Hoy en día ignacianos son también los laicos, otros institutos religiosos y las obras que ambos administran. Sin embargo, las fuentes primigenias de la pedagogía ignaciana, tal como la entendemos hoy, están relacionadas con documentos del ámbito jesuítico. Es necesario que conozcamos dichas fuentes para comprender el alcance de la pedagogía ignaciana en la actualidad.

---

<sup>3</sup> Reformulación de la definición de pedagogía ignaciana realizada por el autor de esta tesis.

## **1.2 Fuentes de la pedagogía ignaciana:**

La pedagogía ignaciana tiene como propósito la formación de “hombres y mujeres para los demás”<sup>4</sup> que opten, desde el ejercicio de su libertad, por implicarse en la transformación de las realidades injustas desde un compromiso anclado en los valores del Evangelio. Estos propósitos provienen de una tradición espiritual de más de 450 años. Para profundizar los alcances y rasgos identitarios de la pedagogía ignaciana en la actualidad nos introduciremos, en este apartado, en sus principales fuentes: la experiencia pedagógico-espiritual de Ignacio de Loyola, los Ejercicios Espirituales, las Constituciones de la Compañía de Jesús y la Ratio Studiorum.

### **1.2.1 La experiencia pedagógico-espiritual de Ignacio de Loyola.**

San Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús, es el principal referente para comprender la naturaleza de la pedagogía ignaciana. En su experiencia espiritual y pedagógica se reconoce el paradigma de donde brota el carisma propio de la Compañía de Jesús y, por lo tanto, el de todas sus instituciones educativas. Ignacio de Loyola fue un hombre que vivió en tiempos de transición, entre la edad media y el renacimiento; en una época de grandes cambios de alcance universal: descubrimiento de nuevos continentes, encuentro con culturas nunca antes conocidas, gestación de los estados modernos, la reforma protestante, avances científicos del renacimiento, entre otros. Este contexto marcó su personalidad y, de modo singular, su visión del mundo; además, lo dotó de gran capacidad para adaptarse a nuevas realidades y emprender nuevos proyectos. Esta adaptabilidad propia de Ignacio de Loyola es un sello identitario de su espiritualidad y pedagogía.

Ignacio de Loyola tuvo una formación larga y diversa: cortesana entre 1506 y 1521 y académica después de su conversión y peregrinación a Tierra Santa en 1524. Recibió su formación cortesana en las casas de Velázquez de Cuellar<sup>5</sup> en Arévalo, 1506 y del duque Antonio Manrique<sup>6</sup> en Nájera, 1517; en estas casas de la nobleza castellana

---

<sup>4</sup> “Nuestra meta y objetivo educativo es formar hombres que no vivan para sí, sino para Dios y para su Cristo; para Aquel que por nosotros murió y resucitó; hombres para los demás, es decir, que no conciban el amor a Dios sin el amor al hombre; un amor eficaz que tiene como primer postulado la justicia.” (Arrupe, 1983, pág. 159)

<sup>5</sup> Contador mayor de Castilla, hombre de confianza del rey Fernando de Aragón, el católico. (De Dalmases, 1980)

<sup>6</sup> Duque de Nájera y Virrey de Navarra. (De Dalmases, 1980)

aprendió las artes de la contaduría, los modales y costumbres cortesanas y desarrolló una capacidad grande para conciliar en conflictos de intereses locales.

Su entrenamiento militar<sup>7</sup> lo llevó a participar en diversas escaramuzas bélicas entre ellas la de Pamplona, en 1521, donde su ejército fue derrotado y él herido de gravedad. Su posterior convalecencia en Loyola, su tierra natal, le permitió reconsiderar sus opciones de vida a través de una intensa experiencia de interiorización, reflexión y autoconocimiento. Es ahí donde va a descubrir el discernimiento por medio de la lectura de libros espirituales, la *Vita Christi*<sup>8</sup> y el *Flos Sanctorum*<sup>9</sup>. Es en la casa familiar, donde se produce su conversión, entre 1522 y 1523, que le llevó a ser peregrino y a salir de la casa paterna; a renunciar a sus privilegios de hidalgo o gentilhomme y a optar por una vida pobre y ascética.

El periodo de profunda conversión, autoconocimiento y encuentro personal con Dios se realizó en Manresa, población cercana a Barcelona, en donde Ignacio de un modo sumamente austero y retirado del mundo entró en contacto con Dios a través de la oración, ayuno y penitencias. Este periodo de nueve meses marcará para siempre su vida y de esa experiencia mística surgirán los Ejercicios Espirituales. Durante ese periodo de tiempo Ignacio experimentó que Dios le trataba como un maestro a un niño de escuela. Esta vivencia será el punto de partida para su concepción pedagógica.

Después de su conversión y peregrinación a Jerusalén, en 1523, decidió regresar a España e “instruirse en letras” para mejor “ayudar a la ánimas”. Su formación humanista, filosófica y teológica se forjó en diversas universidades y centros de estudio europeos, en distintos intervalos de tiempo. Ignacio tuvo periodos de estudio: en Barcelona el 1524; Alcalá de Henares en 1526; Salamanca en 1527 y finalmente París de 1528 a 1535. (De Dalmases, 1980)

La permanencia prolongada en Barcelona le aseguró una formación preparatoria para acceder a la universidad, a través del aprendizaje del latín<sup>10</sup>, requisito indispensable

---

<sup>7</sup> Ignacio no fue propiamente un militar de profesión, pero conocía de estas artes pues los necesitaba para ganar honra en la corte. (De Dalmases, 1980)

<sup>8</sup> “La Vida de Cristo” del cartujo Ludolfo de Sajonia traducido por Ambrosio Montesino e impreso entre 1502 y 1503. (De Dalmases, 1980)

<sup>9</sup> “Vida de los santos” de Jacobo de Varazze, traducido por el cisterciense Gauberto María Vagad. (De Dalmases, 1980)

<sup>10</sup> Autobiografía, 54

para ello. En su tiempo de estudiante frecuentó círculos lulianos<sup>11</sup> y erasmistas<sup>12</sup> de los que quedaría alguna influencia en su espiritualidad (Margenat, 2010). Luego de los dos años en Barcelona tuvo periodos breves de estudio en Alcalá de Henares y en Salamanca, ciudades universitarias donde también estuvo encarcelado por problemas con la inquisición.<sup>13</sup> De ahí que, los estudios de filosofía en estas ciudades no fueran de mucho provecho; por ello, se determinó ir a estudiar a París en 1528.

El periodo de formación en la universidad de París, hasta entonces la más cosmopolita y prestigiosa de Europa, significó para Ignacio la apertura a nuevas formas de pensamiento y a nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esta universidad tenía su propia estrategia llamada el “*modus parisiensis*”<sup>14</sup> que marcó significativamente la formación de los jesuitas y la educación de sus colegios. Ignacio recibió la influencia de la “*devotio moderna*”<sup>15</sup> y del humanismo clásico en los colegios de Montaigu, Sainte-Barbe y Saint-Jacques<sup>16</sup> (Margenat, 2010). Es, precisamente, en París donde reunió al grupo llamado de “los primeros compañeros” que junto a Ignacio fundaron la Compañía

---

<sup>11</sup> Partidarios de las ideas de Ramón Lull (1235-1315) beato, escritor catalán, Hijo de nobles barceloneses que a los treinta años decidió entregarse a la vida contemplativa. Peregrino y estudioso de la filosofía, a la cual accedió gracias al aprendizaje del árabe. Mantuvo ante reyes, papas y concilios, sus planes de renovación de la cristiandad y sus proyectos de conversión de infieles. Su originalidad se basa en la alianza ente filosofía, mística y poesía; en la creación de una teoría retórica que incluye las técnicas del predicador popular con los extremos sutiles del intelectual, la fábula o el ejemplo con el aforismo; y en la elección de la lengua vernácula como vehículo expresivo (...) En España las doctrinas lulistas estuvieron protegidas por el cardenal Cisneros y Felipe II, aunque con la oposición de teólogos dominicos. (1993, pág. 3179)

<sup>12</sup> Partidarios de la doctrina de Erasmo de Rotterdam (1466-1563). Erasmo promovió una extensa renovación cultural en Europa por medio de estudio de la literatura clásica de Grecia y Roma. En su programa religioso se invitaba a asimilar interiormente los principios básicos de la fe y del significado de las prácticas religiosas. Para muchos Erasmo era más conocido por sus observaciones mordaces contra los actos de devoción (“superstición”). Para él la teología también poseía principios de barbarismo de los cuales tenía que desprenderse. Dejó un legado de ideas y aspiraciones a la que los primeros jesuitas respondieron críticamente y ante las cuales san Ignacio tomó distancia (Diccionario histórico de la Compañía de Jesús, 2001).

<sup>13</sup> Autobiografía, 56-70

<sup>14</sup> Fue un método pedagógico constituido por todo un conjunto complejo de prácticas escolares, normas educativas, principios y modos de proceder que modelaron durante siglos la enseñanza parisina, confiriéndole una personalidad absolutamente original y única. Se fundamentaba en un programa exigente de lecciones, complementado por una serie completa de ejercicios, repeticiones y diputaciones (*exercitia* o *exercitationes*), en las que los estudiantes demostraban el dominio de las materias. Los estudiantes de todos los niveles se dividían en clases según un plan progresivo: desde el dominio de un tema o autor hasta el dominio siguiente. Los exámenes determinaban quién estaba preparado para pasar a la clase siguiente. Los principios y técnicas se desarrollaban como parte de la tradición escolástica, con tendencia al orden, al sistema y al debate (*disputatio*). (Lange, 2005, pág. 81)

<sup>15</sup> Movimiento espiritual que apareció en el último tercio del siglo XIV en los Países Bajos y constituyó un signo de vitalidad de la Iglesia en tiempos agitados de guerras, pestilencias, con sus reacciones exageradas materialistas y espirituales, y el gran Cisma de Occidente, 1387-1417. (DHISI, 2001, pág. 1106)

<sup>16</sup> “Aunque parece que frecuentó también otros colegios: Navarra, los franciscanos y quizá incluso el de Sorbonne.” (Margenat, 2010, pág. 15)

de Jesús. En la capilla del cerro de Montmartre, en París, el 15 de agosto de 1534, los primeros compañeros pronunciaron unos votos que marcaron el inicio de este proyecto.

Ignacio, a lo largo de su itinerario pedagógico-espiritual, siempre creyó que su formación era la síntesis del propio esfuerzo y la orientación de otros. Este rasgo fue una impronta que le permitió a la pedagogía ignaciana enfatizar el rol del docente en el proceso de enseñanza y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, como lo menciona Labrador (1999):

Ignacio siempre creyó que su propio esfuerzo era una pieza fundamental, pero llevado de la mano y bajo la guía de sus maestros. Ambas notas, constituyen el secreto y éxito de su formación que después quiso legar a los demás en su pensamiento pedagógico. (pág. 26)

Las diversas experiencias que vivió Ignacio de Loyola a lo largo de su formación humana lo configuraron como un hombre capaz de adaptarse a los cambios y dispuesto a acoger la novedad para integrarla en su vida. Ignacio experimentó como estudiante diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que junto a otras formaron la síntesis que dio origen a la pedagogía ignaciana. Dicha síntesis fue el reflejo de su integración personal, entre la ortodoxia del teísmo medieval y la renovación del humanismo renacentista, gestada en un contexto de transición histórica:

A todos estos elementos renacentistas y renovadores, supo agregarles una firme e incondicional ortodoxia cristiano-tradicional, de fidelidad a la autoridad doctrinal de la Iglesia. De esta manera, Ignacio de Loyola eligió el camino de la síntesis conciliadora de extremos antinómicos. Y por ello representa para la historia del pensamiento pedagógico la armonización del teísmo medieval con el humanismo renacentista, dentro de una fórmula nueva de pedagogía humanista cristiana. Ignacio de Loyola pretendía la fusión de un ideal de formación o fin educativo centrado en la invariabilidad del elemento divino, junto con la variabilidad, perfectibilidad y libertad del elemento humano objeto de educación. (Labrador, 1999, pág. 27)

En este proceso de síntesis personal, fue evidente que Ignacio de Loyola consideró a Dios como el maestro más importante en su formación. El magisterio que recibió de Él se inició en la casa torre de su natal Loyola, después de su fracaso como gentilhomme y militar en la batalla de Pamplona en 1521. Este magisterio implicó en Ignacio una transformación de sus anhelos de vida cortesana en firmes propósitos orientados a “ayudar a la almas”<sup>17</sup>. El periodo más importante en la formación espiritual

---

<sup>17</sup> Autobiografía, 11



de Ignacio se desarrolló en Manresa; allí, durante nueve meses, gestó, intensificó y formalizó de modo personal, ascético y místico aquel magisterio divino que se constituyó en el principio y fundamento de su vida:

En este tiempo le trataba Dios de la misma manera que trata un maestro de escuela a un niño, enseñándole; y ora esto fuese por su rudeza y grueso ingenio, o porque no tenía quien le enseñase, o por la firme voluntad que el mismo Dios le había dado para servirle, claramente él juzgaba y siempre ha juzgado que Dios le trataba de esta manera; antes si dudase en esto, pensaría ofender a su divina majestad. (Autobiografía, 27)

Sin considerar el magisterio de Dios en la vida de Ignacio de Loyola es imposible entender su pedagogía y la obra que emprendió, como lo menciona Labrador (1999):

Sin tener en cuenta este magisterio, continuado y fundamental en la vida de Ignacio, no es posible comprender la íntima y profunda convicción de su fe personal y la radical y absoluta orientación teísta de todas sus actividades y obras, singularmente la fundación de la Compañía de Jesús y dentro de ella la de los colegios o formación de la juventud. (pág. 26)

Esta experiencia pedagógico-espiritual siguió vigente, se profundizó y acompañó a Ignacio hasta el día de su muerte en 1556. La huella explícita de esta escuela se encuentra plasmada en sus escritos, especialmente en los Ejercicios Espirituales; allí se encuentra el testimonio de lo que fue su experiencia pedagógica con Dios.

### **1.2.2 Los Ejercicios Espirituales.**

La experiencia de profundización, aprendizaje e integración personal y espiritual que tuvo san Ignacio en Manresa, entre junio de 1522 y febrero de 1523, marcó radicalmente su vida. Durante este tiempo Ignacio tomó nota de aquello que experimentaba; la condensación de este magisterio espiritual dio origen a los Ejercicios. Para él los Ejercicios constituyeron su experiencia fontal y estaba convencido que era todo lo mejor que podía entregar a los demás:

Yo hoy en esta vida no sepa en qué alguna centella os pueda satisfacer, que poneros por un mes en ejercicios espirituales (...) siendo todo lo mejor que yo en esta vida puedo pensar, sentir y entender, así para el hombre poderse aprovechar a sí mismo, como para poder fructificar, ayudar y aprovechar a otros muchos. (Carta al P. Manuel Miona, 16 de noviembre de 1536)

Es por ello, que el libro y la experiencia de los Ejercicios Espirituales son reconocidos por los historiadores de la educación de los jesuitas como la primerísima fuente inspiradora de la cual derivan todas las demás (Labrador, 1986). Para saber cuál es la naturaleza de los Ejercicios basta con remitirse a su primer párrafo donde Ignacio de Loyola los define con claridad:

Todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental, y de otras espirituales operaciones, según que adelante se dirá. Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, por la misma manera, todo modo de preparar y disponer el ánimo para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánimo, se llaman ejercicios espirituales. (Ejercicios Espirituales, 1)

Según el mismo Ignacio, los Ejercicios Espirituales pretenden configurar la vocación de cada persona en la unión con Dios. No son prácticas piadosas sino “operaciones espirituales”<sup>18</sup> orientadas a la búsqueda de la voluntad de Dios y el ordenamiento de la propia vida<sup>19</sup>. Uno de los principales propósitos de los Ejercicios es la elección del propio estado de vida. Esta elección se enmarca en una experiencia *mistagógica*<sup>20</sup> cuyo proceso se manifiesta en tres estadios denominados *tres vías*<sup>21</sup>: purgativa, iluminativa y unitiva<sup>22</sup> a lo largo de cuatro etapas, llamadas por Ignacio “semanas”<sup>23</sup>, en el periodo aproximado de un mes.

---

<sup>18</sup> Ejercicios Espirituales 1,2

<sup>19</sup> EE. 21

<sup>20</sup> *Mistagogía* es un término griego que significa literalmente: “iniciación en los misterios”. Es una experiencia interior que transforma al ejercitante (...) Los Ejercicios son un camino iniciático, concreto y preciso, que adentran en el Misterio de Dios, en el misterio de uno mismo y en el misterio del mundo. (...) aplicando el término mistagogía a los Ejercicios (...) proponemos (...) que el acto de libertad que proporcionan los Ejercicios brotan de una hondura sin fondo que no tiene en nosotros su origen. Los Ejercicios liberan porque nos transforman; y nos transforman porque nos ponen en contacto con la Fuente de nuestro ser. (Melloni, 2001, pág. 22)

<sup>21</sup> Lo que guiará la presente interpretación y exposición de los *Ejercicios* será la unión transformante del ejercitante a partir de un doble movimiento complementario: la progresión ascendente (“anábasis”) de las *tres vías* y la dinámica descendente (“katabasis”) de la elección. En este proceso distinguiremos tres estadios de transformación a través del recorrido de las cuatro *Semanas*: un primer estadio comprendido como rechazo de la pulsión de apropiación (*vía purgativa*); un segundo estadio comprendido como el dejarse atraer por Cristo Jesús en tanto que modelo de la divino-humanidad (*vía iluminativa*); y un tercer estadio en el que comenzaría la *vía unitiva* a través del despojo-plenitud de la elección, camino específico ignaciano de la configuración. (Melloni, 2001, pág. 29)

<sup>22</sup> EE. 10,2

<sup>23</sup> Denominación que no coincide necesariamente, en el lenguaje de los ejercicios espirituales, con el periodo de siete días consecutivos. Pues una semana en los ejercicios puede durar doce días como lo planteado por Ignacio para la segunda semana. Asimismo, la duración de estas etapas dependen de los procesos personales de los ejercitantes. (Nota del autor de la tesis)

El texto de los Ejercicios no fue escrito para ser leído; el propósito era orientar al que da los Ejercicios y exponer la metodología propia de la experiencia, para su adecuada ejecución. Un análisis detenido del texto de los Ejercicios devela una triple funcionalidad: en primer lugar, propone estrategias concretas, “modo y orden”<sup>24</sup>, que permitan de modo dinámico tener una experiencia espiritual: “hallar la voluntad divina”<sup>25</sup>. En segundo lugar, prioriza el papel de la experiencia, “buscar y hallar” “sentir y gustar”<sup>26</sup>, ya que ningún propuesta o texto puede reemplazarla. Y en último término, el texto permite una lectura de la experiencia que vive el ejercitante a través de la propuesta planteada en la metodología de los Ejercicios. (Lange, 2005).

El marco contextual sobre el origen, naturaleza y funcionalidad del texto de los Ejercicios Espirituales, expuestos anteriormente, permiten una aproximación pedagógica a este documento. En ese sentido, se profundizarán tres aspectos metodológicos de los Ejercicios Espirituales: sus planos metodológicos, su dinamismo pedagógico-espiritual y la relación de diálogo pedagógico entre el que da los ejercicios (ejercitador) y el que hace los ejercicios (ejercitante).

Un primer aspecto metodológico nos refiere que el texto de los Ejercicios se desarrolla en tres niveles o planos que exponen un “modo de proceder” orientado a lograr su propósito principal: la elección. El primer plano metodológico es el *teológico doctrinal* que refiere a la temática principal de los Ejercicios centrada en el misterio de Cristo, su persona, su obra, su mensaje; no a un modo particular de devoción piadosa. El segundo plano es el *ascético-espiritual* expresado a través de las anotaciones, preámbulos, adiciones, reglas de orden privativo y demás indicaciones<sup>27</sup> que el ejercitante debe seguir durante los Ejercicios para alcanzar el propósito de “buscar y hallar la voluntad de Dios”. Y el tercer plano metodológico es el *práctico-pastoral* que motiva al ejercitante a aplicar lo aprendido fuera del ámbito de oración y meditación en que se encuentra, en su diario vivir. Para lograrlo, se proponen: notas, reglas, modos de orar, entre otros.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> EE. 2,1

<sup>25</sup> EE. 1,4

<sup>26</sup> EE. 2,5

<sup>27</sup> Breves pautas que san Ignacio plantea para intensificar la experiencia de los Ejercicios en el ejercitante. Un ejemplo de ello son las adiciones que menciona en: EE. 73,1 (N. del A.)

<sup>28</sup> Aquí se encuentran específicamente: las reglas para dar limosnas, las notas para “sentir y entender” los escrúpulos, etc. que invitan a prolongar la experiencia de los Ejercicios en la vida cotidiana. (N. del A.)

Un segundo aspecto metodológico evidencia que los Ejercicios Espirituales proponen un dinamismo pedagógico-espiritual que resalta la actividad del ejercitante en el proceso de los Ejercicios a través de: las estrategias basadas en la experiencia del ejercitante, la reflexión sobre dichas experiencias y la aplicación de la experiencia en la cotidianidad.

Primero, el dinamismo pedagógico-espiritual de los Ejercicios, desarrolla estrategias activas y sistemáticas que involucran a la totalidad del sujeto valorando la experiencia personal. Es decir, los Ejercicios forman al ejercitante para “sentir y gustar de las cosas internamente”; no son una experiencia de especulación teológica, por el contrario, promueven estrategias activas ya que “no el mucho saber harta y satisface el ánimo”<sup>29</sup>. Asimismo, la pedagogía de los Ejercicios es dinámica y está basada en la comunicación de principios activos; así como los ejercicios físicos implican el movimiento de la totalidad del cuerpo, los Ejercicios Espirituales deben movilizar a la persona entera<sup>30</sup> (Lange, 2005). Esta implicación total de la persona explicita una férrea convicción ignaciana: en la experiencia del ejercitante se hallan los cimientos sólidos de su desarrollo personal.

Segundo, el énfasis de la experiencia personal del dinamismo pedagógico-espiritual de los Ejercicios no significa una vivencia irreflexiva; las estrategias ignacianas precisan que las experiencias del ejercitante hayan sido discurridas<sup>31</sup> y razonadas<sup>32</sup>. Esta particularidad sintonizó con la pedagogía de la edad moderna en la que primaban las ciencias experimentales (Lange, 2005). Esta vinculación entre experiencia y reflexión se evidencia en el trabajo activo sobre las potencias del alma: la memoria, el entendimiento y la voluntad<sup>33</sup>, que propone los Ejercicios. Esto último implica ejercicios o estrategias para revivir el pasado y mover el alma a determinarse por un propósito antes deliberado y entendido; de este modo, vincula el querer personal con la opción por el amor y el servicio (Lange, 2005).

---

<sup>29</sup> EE. 2,4

<sup>30</sup> Para un mayor análisis sobre la didáctica de los ejercicios, estudiar: Cárcamo, J. P. (2011). *Didáctica en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. Cuadernos de Espiritualidad, 184. Santiago de Chile:CEI.

<sup>31</sup> EE. 52,3

<sup>32</sup> EE. 61,1 y 199,1

<sup>33</sup> EE. 3,1; 45,1; 50,2-6; 51,1-6; 52,2; 52,3; 64,2; 180,1-2; 234, 4;246, 330,2

Tercero, la dinámica pedagógico-espiritual de los Ejercicios plantea la aplicación de la experiencia: “*reflectir* para sacar algún provecho”<sup>34</sup>. La pedagogía de los Ejercicios evita la profundización sobre muchas cosas, sino, sobre aquellas que son fundamentales<sup>35</sup>; aquellas que fortalecen las relaciones interpersonales. Esta selección es el fruto de un proceso de discernimiento. Los Ejercicios plantean “una transición de planteamientos teóricos a soluciones prácticas, activas e interdisciplinarias, que conllevan una relación pedagógica como apertura al Otro, sin la cual no sería educación, sino manipulación.” (Lange, 2005, pág. 38) Esta perspectiva se clarifica en la relación establecida en el diálogo espiritual entre el que da los ejercicios y el ejercitante; llamado también acompañamiento o “*cura personalis*”<sup>36</sup>

El tercer aspecto metodológico refiere que la experiencia de los Ejercicios se desarrolla a través del diálogo pedagógico entre el ejercitador, el ejercitante y Dios; allí el papel del ejercitador es acompañar al ejercitante en su encuentro personal con Dios<sup>37</sup>. En ese sentido, la dinámica pedagógica de los Ejercicios sienta las bases de las relaciones entre el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>38</sup>. Esta relación dialógica entre ejercitador y ejercitante plantea la distinción de roles necesarios para alcanzar los propósitos planteados.

Por un lado, el papel del ejercitador-docente respecto al ejercitante-discente supone cuatro responsabilidades básicas: primero, *conocer lo suficiente al ejercitante*, ello implica el conocimiento de sus mociones y estados espirituales suscitados durante los ejercicios<sup>39</sup>. Segundo, *adaptar y acomodar los ejercicios* al modo de ser y situación específica del ejercitante, eso significa que se le debe dar únicamente lo que aquel necesita en el momento del proceso en que se encuentre<sup>40</sup>. Tercero, *ayudar a que el ejercitante busque* y encuentre la voluntad de Dios, en ello el rol del ejercitador es ser

---

<sup>34</sup> EE. 108,4; 114,3

<sup>35</sup> “non multa, sed multum”

<sup>36</sup> Cuidado y atención de la persona implica: tratar a cada uno personalmente, de modo particular y distinto de los demás; apreciar sus esfuerzos positivos; mirarle con expectativas positivas; atenderle en sus deseos e inquietudes, cuanto necesita para avanzar en su proceso de crecimiento personal y orientación vital o vocacional. Esta “*cura personalis*” se aplica a la relación del profesor con los alumnos, a la del Director del Centro con los profesores, y del Director de Ejercicios con los ejercitantes. (Pontificia Universidad Javeriana, 2010, pág. 2)

<sup>37</sup> EE. 15,6

<sup>38</sup> EE. 22,1-3

<sup>39</sup> EE. 6,1; 17,1-3

<sup>40</sup> EE. 7,1; 8,1; 9,1-4; 10,1-3; 11,1-2; 19,1-8; 20,1-10

un principio equilibrador, no directivo en el proceso<sup>41</sup>. Y cuarto, *fomentar la actividad* personal del ejercitante en el transcurso de los ejercicios, para ello es necesaria la adaptación de las propuestas motivacionales en función de las necesidades o niveles cognitivos del ejercitante<sup>42</sup>.

Por otro lado, el rol del ejercitante es correlacional y complementario al del ejercitador. De esta forma el ejercitante debe: primero, *esforzarse en el autoconocimiento*, para ello los ejercicios tienen diferentes estrategias: exámenes, la conversación espiritual, etc.<sup>43</sup> Segundo, debe desarrollar *apertura hacia el ejercitador* y expresar sus estados espirituales con la convicción de que nadie puede crecer si no se deja ayudar<sup>44</sup>. Tercero, debe mostrar *docilidad a la voluntad de Dios*, actitud que no implica pasividad sino el rechazo de aquello que lo distancia de Dios y determinación por el servicio y gloria de Dios<sup>45</sup>. Y cuarto, *empeño en la actividad y trabajo interno personal*, que se manifiesta en la diligencia para sacar provecho y experiencia personal de cada trabajo y actividad espiritual<sup>46</sup> (Lange, 2005).

Según lo visto anteriormente, los roles complementarios del ejercitador y el ejercitante están estrechamente vinculados en un diálogo a partir del conocimiento mutuo y del acompañamiento. Esta relación transparenta las dinámicas relacionales de la pedagogía ignaciana, como lo menciona Bertrán-Quera (1968):

Esta interacción tan íntima, entre el director-maestro y el dirigido-discípulo (...) caracteriza el proceso dinámico de los Ejercicios Espirituales, hasta el punto de poderle llamar verdaderamente un método interpersonal de pedagogía religiosa. Ellos son los personajes esenciales que encarnan y realizan todo el proceso psico-pedagógico en cuatro semanas. (pág. 63)

Puede resultar presuntuoso pero algunos investigadores de la pedagogía ignaciana no han dudado en descubrir subyacente en los Ejercicios toda una teoría del aprendizaje que incluiría el uso de los hemisferios del cerebro, las inteligencias múltiples y la referencia de los diferentes estilos de aprendizaje (Metts, 1998). Si bien, Ignacio, evidentemente no sabía nada de ello, de modo sistemático, no podemos restar

---

<sup>41</sup> EE. 14, 1-5; 15,1-6

<sup>42</sup> EE. 12,1-3; 18,1-12

<sup>43</sup> EE. 24-31; 32-42; 43,1-7; 44,1-22; 313-327; 328-336; 345-351

<sup>44</sup> EE. 326,4-6

<sup>45</sup> EE. 16,1-6; 23,4-7; 98,2-4; 147,1-3; 157,1-3; 169; 184, 2-3

<sup>46</sup> EE. 5,1-2; 73-90;201-217

mérito a sus prácticas intuitivas<sup>47</sup>. Hoy en día siguiendo dichas intuiciones podemos descubrir la genialidad de la metodología de los Ejercicios que respaldan la pedagogía ignaciana<sup>48</sup>.

Acorde con lo expuesto en este apartado, se puede decir que la originalidad que expresan los Ejercicios Espirituales no se encuentra en el plano de la sensibilidad religiosa, sino, en la transformación de la experiencia personal de Ignacio de Loyola en una experiencia pedagógica generalizable.

Los ejercicios no son un tratado de pedagogía ignaciana, pero ciertamente constituyen una experiencia pedagógica en sí y contienen los elementos de determinada práctica educativa. De manera espontánea e intuitiva, más que sistemática y deliberada, Ignacio tuvo la genialidad de sentar en los ejercicios las bases que ha configurado la pedagogía. (Codina, 2007, pág. 1428)

En esta experiencia pedagógico-espiritual destacan algunas características importantes de mencionar: el valor de la *cura personalis* en el proceso pedagógico, la centralidad de la actividad del ejercitante, el énfasis del autoconocimiento y la capacidad del ejercitador de adaptar con discernimiento los Ejercicios.

Finalmente, después de todo lo expuesto se puede afirmar que la experiencia de Ignacio de Loyola decantada y sistematizada en los Ejercicios Espirituales es el fundamento de la pedagogía ignaciana. No obstante, esta experiencia inspiradora suscitó en los jesuitas la necesidad de valerse de los colegios y universidades como medios apostólicos para alcanzar el fin de la Compañía de Jesús: “ayudar a las ánimas”. Por ello, después de la aprobación de la Compañía como orden religiosa por Paulo III el 27 de setiembre del 1540, Ignacio y su gran colaborador el P. Alfonso Polanco, sistematizaron su incipiente experiencia educativa en documentos como la parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús y cuando los Colegios se multiplicaron y se quiso darles una unidad pedagógica, con la *Ratio Studiorum*.

---

<sup>47</sup> Para profundizar al respecto consultar: Metts, Ralph. (1998) *Ignacio lo sabía. La pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. Mexico:ITESO.

<sup>48</sup> Esta beta de investigación puede ser aprovechada en posteriores estudios.

### 1.2.3 La parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús

Ignacio de Loyola no pensó, inicialmente, que los colegios fueran una opción apostólica para la Compañía debido a que ellos implican estabilidad por parte de los jesuitas; lo cual podría mermar su disponibilidad misionera (Lange, 2005). Sin embargo, después de algunos años los colegios se mostraron como medios apostólicos muy eficaces; esta convicción fue tan fuerte que el mismo Ignacio comenzó a promoverlos con entusiasmo<sup>49</sup>.

La red de colegios jesuitas se extendió con prontitud por Europa al punto de tener 40 colegios a la muerte de Ignacio, a sólo 16 años desde la aprobación de la Compañía de Jesús. Este impulso apostólico motivó a los jesuitas a ordenar su “modo de proceder” pedagógico. El primer documento que registró esta intención y que marcó la pauta para los posteriores fue la parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús, escrita por el mismo san Ignacio y su asiduo colaborador el P. Polanco. En sus páginas se haya la finalidad apostólica de los colegios, las orientaciones educativas, las estrategias y las disposiciones personales necesarias para desarrollar el ejercicio pedagógico en los colegios jesuitas. El principal cometido de esta parte de las Constituciones fue suscitar la redacción de posteriores documentos pedagógicos específicos (Labrador, 1999).

En la parte IV de las Constituciones titulada: “*Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos los que se retienen en la Compañía*” se hace una breve exposición sobre el modo de proceder en la formación de los jesuitas y los alumnos externos; así como, la forma en que se debe ejercer el apostolado en los colegios y universidades jesuitas (Lange, 2005). En su contenido se expresan con claridad cinco aspectos necesarios a tomar en cuenta: el fin apostólico de los colegios jesuitas, el propósito de formar integralmente a las personas, la organización del sistema curricular, la adaptabilidad del proceso educativo y las estrategias y actividades didácticas.

---

<sup>49</sup> “Y porque también se ve que es cosa muy difícil a los que están ya envejecidos en los pecados renovarse y desnudarse de sus malas costumbres, y vestirse de nuevo paño y darse a Dios, y que *todo el bien de la cristiandad y de todo el mundo depende de la buena instrucción de la juventud*, a la cual, siendo en la niñez blanda como la cera, se deja más fácilmente informar de cualquier forma que le imprimen, para lo cual hay gran falta de virtuosos y letrados maestros que junten el ejemplo con la doctrina...” (Carta de Ignacio de Loyola al rey Felipe II, 14 de febrero de 1556)



Primero, respecto a la finalidad y propósito de los colegios jesuitas, Ignacio de Loyola tuvo claro que estos se constituían en medios para alcanzar el fin apostólico por el cual la Compañía fue fundada. Esta relación típicamente ignaciana de medios y fines quedó expresada con claridad:

Siendo el escopo<sup>50</sup> que derechamente pretende la Compañía ayudar las ánimas suyas y de sus prójimos a conseguir el último fin para que fueron criadas, y para esto, ultra del ejemplo de vida siendo necesaria doctrina y modo de proponerla, después que se viere en ellos el fundamento debido de la abnegación de sí mismos y aprovechamiento en las virtudes que se requieren será de *procurar el edificio de letras y el modo de usar de ellas para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor. Para esto abraza la Compañía los Colegios y también algunas Universidades*, donde los que hacen buena prueba en las Casas y no vienen instruidos en la doctrina que es necesaria, se instruyan en ella y en los otros medios de ayudar a las ánimas. Y así tratando primero de lo que a los Colegios toca, después se dirá de las Universidades, con el favor de la divina y eterna Sapiencia a mayor gloria y alabanza suya. (Constituciones, 307)

Es evidente que la finalidad expuesta por Ignacio fue claramente teologal y misionera y su realización debía hacerse en cada medio apostólico que se tuviese; en el ámbito de la educación: a través de los colegios.

En segundo lugar, el propósito de la educación ignaciana fue la formación integral de los estudiantes; se puede decir que las Constituciones constantemente refieren a la integración de la educación intelectual con la moral cristiana. La integración de “virtud con letras”<sup>51</sup>, “la vida con la ciencia”, y “la conducta con el saber” son características que han de distinguir a los estudiantes de los colegios jesuitas (Lange, 2005). Este intento de compaginar “*pietas et eruditio*”<sup>52</sup> forma parte del carisma ignaciano:

Téngase en las tales escuelas forma cómo los que vinieren de fuera sean bien instituidos en los que toca a la doctrina cristiana, y háganse confesar cada mes si se puede, y frecuentar los sermones y finalmente téngase cuidado que con las letras tomen también las costumbres dignas de cristiano. (Constituciones, 395)

En esta integración de lo intelectual con lo moral se encuentra el carácter práctico de la pedagogía ignaciana que sobrepasa las especulaciones teóricas y doctrinales.

---

<sup>50</sup> Finalidad

<sup>51</sup> Constituciones, 308

<sup>52</sup> Piedad y erudición

En tercer lugar, en las Constituciones se hace una detenida exposición sobre la organización del sistema curricular de los colegios jesuitas. Asimismo, se plantea con claridad el seguimiento estricto de un orden correlativo de estudios en el cual no hay promoción de niveles sin que se hayan fundado satisfactoriamente las bases del conocimiento precedente. Dentro del grupo de materias que se imparten en los colegios destacó el estudio de las humanidades clásicas. Esta elección implicó una selección de obras y autores a leerse como lo menciona Labrador (1999):

La pedagogía de los jesuitas desde el principio fue claramente selectiva en cuando a los autores y obras clásicas, evitando todo lo que por su forma pudiera transparentar una mentalidad pagana o que por su fondo pudiera perjudicar la sensibilidad moral de los estudiantes. En los demás, se debía aprovechar la sabiduría encerrada en su pensamiento, junto con la maestría y elegancia de su forma o expresión. Entre los autores clásicos latinos asumidos básicamente por la pedagogía de los jesuitas hay que destacar a Quintiliano, Cicerón y Virgilio; y en segunda línea a Ovidio. Entre los griegos, a Demóstenes, y también al Crisóstomo y San Jerónimo. (pág. 30)

En efecto, en la selección y secuenciación de las materias a estudiar se evidencia la unidad metodológica que repercutirá en el orden del curso académico y de los programas curriculares. La interiorización de los conocimientos debe priorizar: aquellos que sean prácticos y fundamentales para que el estudiante pueda sacar de ellos el mayor provecho personal, en orden del fin apostólico del sistema educativo de la Compañía de Jesús: la respuesta a las necesidades del educando, de la sociedad y de la Iglesia. (Lange, 2005)

En cuarto lugar, en las Constituciones destaca la adaptación del sistema educativo a las circunstancias del alumnado. Las estrategias y actividades deben acomodarse según “tiempos, lugares y personas”<sup>53</sup>; esta es una expresión ignaciana que posteriormente se denominará educación personalizada. En esa línea, para san Ignacio fue importante considerar las capacidades e intereses de los estudiantes, las necesidades del currículo, y las particularidades del plan educativo en respuesta a las circunstancias de la época. Un ejemplo de ello son las indicaciones para el aprendizaje de las lenguas en los colegios:

Cuando se hiciese diseño [plan o proyecto] en un Colegio o Universidad de preparar supósitos<sup>54</sup> para entre moros o turcos, la arábica sería conveniente, o la caldea. Si para entre indios, la

---

<sup>53</sup> Constituciones, 343, 351, 382, 435, 454, 455, 462, 466.

<sup>54</sup> Personas.

indiana. Y así otras por semejantes causas podría haber utilidad mayor entre otras regiones. (Constituciones, 449)

En la perspectiva de la adaptación, el rol del docente fue fundamental para acomodar las estrategias y actividades en función de satisfacer las necesidades de los estudiantes y del contexto: “haya maestros diversos según la capacidad y número de los oyentes y que tengan cuenta con el aprovechamiento de cada uno de sus escolares” (Constituciones, 486).

No obstante, para Ignacio fue importante distinguir entre lo que era mutable en la propuesta educativa y lo que constituía lo sustancial de la misma. “Ignacio fue conservador donde debía serlo e intuitivo e impulsor donde era necesario. La característica ignaciana de la adaptabilidad de los procesos no sólo en el ámbito espiritual sino también educativo, fomenta estrategias más acordes a las necesidades del sujeto”. (Lange, 2005, pág. 62)

En quinto lugar, respecto a las estrategias y actividades didácticas de la pedagogía ignaciana se puede decir que se basaron en el “modus parisiensis”. Destaca, en la parte IV de las Constituciones, la descripción de diversidad de actividades y estrategias: la disputa, las lecciones, las repeticiones, la formación de los alumnos para tomar apuntes de clase, el entrenamiento en la formulación de preguntas, la elaboración de composiciones, el fortalecimiento de la memoria, las declamaciones, por citar algunos ejemplos. Esta metodología interactiva desarrolló un ambiente que permitió la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y articular el razonar con el creer, el aprender con el ejercitar, el nivel intelectual con la práctica cristiana. El mérito de Ignacio de Loyola consiste en identificar el valor formativo del “modus parisiensis” y adaptarlo a los niveles de enseñanza de los colegios a partir de su visión del mundo y la finalidad apostólica de la Compañía de Jesús.

La parte IV de las Constituciones, evidencia el *continuum pedagógico* ignaciano donde las características de: *cura personalis*, centralidad de la actividad del alumno, la formación para el autoconocimiento y la adaptabilidad discernida forman parte de la propuesta ignaciana. Estas características están presentes en la Ratio Studiorum y se vinculan directamente con la experiencia de Ignacio de Loyola y la metodología de los Ejercicios Espirituales.

#### 1.2.4 La Ratio Studiorum

Después de medio siglo de experiencia educativa se hizo necesaria la redacción de un documento que especifique con claridad el modo de proceder de los colegios jesuitas. Este documento fue la “*Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*”<sup>55</sup>, publicada el 8 de enero de 1599 durante el generalato de Claudio Acquaviva; en ella se plantearon con claridad y fidelidad al carisma inspirador los fines y medios necesarios para el funcionamiento de los colegios jesuitas. Este documento sintetizó tres elementos: la espiritualidad ignaciana, la experiencia de los colegios jesuitas, tanto de Europa como de la India, y las metodologías pedagógicas de entonces, en particular “el *modus parisiensis*”. La Ratio estuvo vigente hasta 1773, año de la supresión de la Compañía, y con pequeñas modificaciones hasta mediados del siglo XX. (Margenat, 2010)

La Ratio fue un documento que permitió la articulación de una red de colegios jesuitas en el orbe. Los antecedentes inmediatos de este documento fueron: la experiencia pedagógico-espiritual de Ignacio de Loyola, los Ejercicios Espirituales y la parte IV de las Constituciones de la Compañía. En la redacción de la Ratio se evidencia un *continuum educativo* que se cimentó en la tradición y espiritualidad ignacianas. Asimismo, fue el fruto de 14 años de consultas a los colegios jesuitas de la época. Sin embargo, tres fueron los principales documentos que la estructuraron: la Ratio de Jerónimo Nadal “*De studiis Societatis Iesu*”, sistematización de la labor educativa de los jesuitas en el colegio de Messina en 1551; la Ratio de Aníbal du Coudret “*De ratione studiorum*”, complementación de la Ratio de Nadal; y la Ratio de Diego de Ledesma “*De ratione et ordine studiorum collegii Romani*”, registro de la práctica educativa jesuita en el colegio Romano entre 1564 y 1565 (Margenat, 2010).

La Ratio está estructurada en 30 capítulos o *Reglas*,<sup>56</sup> cada una de las cuales está dedicada a una función o responsabilidad relacionadas con la enseñanza en los colegios

---

<sup>55</sup> Método y programa de los estudios de la Compañía de Jesús (Codina, 2007)

<sup>56</sup> La distribución de las reglas fue la siguiente: propósito provincial, rectos y prefecto de estudios (1 a 3), comunes a todos los profesores de facultades superiores (4), profesores de Escritura y hebreo (5 y 6), profesores de teología escolástica, casos de conciencia, filosofía, filosofía moral y matemáticas (7 a 11), prefecto de estudios inferiores (12), normas para examen escrito y para premiso (13 y 14), comunes para profesores de clases inferiores (15), profesores de retórica, humanidades y gramática (16 a 20), estudiantes de la Compañía (21), programa para los que repiten la teología durante un bienio (22), ayudante del profesor o bedel (23), alumnos externos (24), academia y su prefecto (25 y 26), academia de retórica y humanidades (29) y academia de gramática (30). (Margenat, 2010)

jesuitas. Esta organización con pretensiones universales no fue absolutamente rígida; por el contrario, se aconsejaba la aplicación de la Ratio según las necesidades y circunstancias de “tiempos, lugares y personas”. Ello no disminuyó la capacidad organizativa y articuladora que la caracterizó:

La Ratio dio lugar a un “sistema” en el que la creación institucional más original fue el colegio. Su fuerza e influencia se basaba en su relación con el entorno, en su complejidad institucional, a la que nos aproximaremos en el capítulo siguiente, y en la coherencia de unos principios pedagógicos comunes, experimentados y continuamente revisados a partir de frecuentes intercambios. Esto hizo que el sistema de los colegios jesuitas fuese internacionalmente conocido. (Margenat, 2010, pág. 37)

En la Ratio se recogen las características de la pedagogía ignaciana presentes en los Ejercicios Espirituales y las Constituciones de la Compañía: la finalidad apostólica, la formación integral e integradora de los colegios jesuitas, los criterios de adaptabilidad de las materias, el establecimiento de la relación dialógica entre docente y discente, la variedad de estrategias metodológicas, la estrecha vinculación de las dimensiones académica y práctica, el propósito de responder a las necesidades de la sociedad, entre otros. Estas características forman parte del continuum educativo jesuita que fue expuesto con anterioridad.

En este acápite se desarrollarán tres aspectos importantes de la Ratio que constituyen su aporte a la reflexión sobre la pedagogía ignaciana: la metodología didáctica, la progresividad de los conocimientos y la formación del maestro.

En primer lugar, la Ratio detalló con meticulosidad la metodología didáctica de las sesiones de clase que estaban organizadas en tres momentos: prelección, repetición y aplicación. La *prelección* fue considerada como un paso importante en las sesiones puesto que era el momento cuando el docente compartía los contenidos con los alumnos. Ello supuso la utilización de diferentes actividades y estrategias didácticas, y la claridad en la exposición por parte del docente para facilitar el aprendizaje. La *repetición* era el siguiente paso, en ella los alumnos ejercitaban la memoria y cultivaban el ingenio en relación a los contenidos recibidos. En estos ejercicios se insistía en repetir aquello que era lo principal y más útil, lo cual desarrollaba su capacidad de síntesis; aquí los alumnos trabajaban de modo autónomo para asimilar lo explicado. Finalmente, el tercer paso era la *aplicación* de los contenidos desarrollados a través de ejercicios

prácticos como composiciones, debates y ejercicios en grupo con presencia del docente. Este momento fomentaba la iniciativa del alumno y la utilización de las lenguas, en especial el latín y las vernáculos. El ensamblaje de estos tres pasos constituyó el patrón didáctico de los colegios jesuitas; este patrón fue cíclico, lo cual permitió que los alumnos pudieran internalizarlo metódicamente y así fortalecer la autonomía de sus procesos de aprendizaje. (Labrador, 1999)

En segundo lugar, la progresividad de los conocimientos fue un modo de proceder característico de la Ratio. Los colegios jesuitas organizaron secuencialmente su plan de estudios para ofrecer un itinerario formativo a los alumnos. Esta progresividad vinculada con la adaptabilidad de la pedagogía ignaciana permitió responder a las necesidades formativas de cada alumno. El plan de estudios se estructuró en dos grandes niveles: los *estudios inferiores*, compuesto por tres años de gramática, uno de humanidades y uno de retórica; y los *estudios superiores*, tres años de filosofía y cuatro de teología. Asimismo, si el alumno destacaba por su desempeño y capacidades académicas se añadían dos cursos para ser promovidos al grado de doctores o maestros. (Labrador, 1999) Este modelo progresivo respondió a las necesidades del contexto cultural que promovió la aparición y educación de la adolescencia como lo menciona Margenat (2010):

A partir de la experiencia humanista flamenca (*devotio moderna* y otras), el colegio jesuita se ordenará progresivamente en un sistema de clases y de división del trabajo intelectual. El colegio se convierte así en un medio que responde perfectamente al nuevo modelo cultural burgués de orden y eficiencia, tanto en los aspectos culturales y sociales como en los técnicos. Con el colegio y la periodización en etapas temporales que implica, sin temor a exagerar, podríamos decir que apareció una nueva etapa entre la infancia y la edad del trabajo: la juventud escolarizada, la adolescencia. Los jóvenes fueron organizados en clases o cursos, con un programa adaptado a cada etapa. (págs. 42-43)

En tercer lugar, uno de los aportes particulares de la Ratio fue lo referido a la formación docente; allí se puso de manifiesto el interés de la pedagogía ignaciana por la formación ya que el desarrollo de sus capacidades y desempeño en el aula eran muy importantes. De este modo se implementaron actividades de supervisión y orientación para el ejercicio docente, según los casos. Ello suscitó la conformación de seminarios para maestros en cada una de las provincias jesuíticas. Asimismo, se planteó la capacitación de los aspirantes a maestros de los colegios jesuitas. En la Ratio se percibía

una preocupación por el maestro manifestada en el propósito de no cargarlos con demasiado trabajo y de cuidar el tiempo destinado para su descanso. En ese sentido, “el maestro de los colegios jesuitas se caracterizaba por un humanismo vital, práctico, activo, lleno de intuiciones psicológicas y pedagógicas renovadoras” (Labrador, 1999, pág. 52)

### 1.3 Características de la educación de la Compañía de Jesús.

La espiritualidad y visión del mundo ignacianas son los rasgos identitarios de la pedagogía ignaciana; sin embargo, ¿en qué consisten esos rasgos? ¿cómo entender la pedagogía ignaciana en un contexto de grandes cambios, como el nuestro? <sup>57</sup> Estas preguntas se hacen apremiantes en la actualidad; precisamente porque la pedagogía se encuentra en crisis. (Montero, 2006).

En 1986, cerca del cuarto centenario de la publicación de la *Ratio Studiorum*, la Compañía de Jesús, animada por el impulso renovador del concilio Vaticano II, reflexionó en torno a estas preguntas y publicó un documento en el que se resumían las características del modo de proceder en el campo educativo: “*Características de la educación de la Compañía de Jesús*”<sup>58</sup>

*Características* es un documento constituido por 28 rasgos agrupados en nueve secciones cuya elaboración fue fruto de una reflexión pedagógica sobre la visión ignaciana del mundo y sobre las urgencias de la realidad: “Las características de la educación de Compañía provienen de la reflexión sobre esa visión, aplicándola a la educación, a la luz de las necesidades de los hombres y de las mujeres de hoy” (ICAJE, 1993, pág. 17).

Hoy en día es imposible plantear directrices educativas siguiendo estrictamente la propuesta de la *Ratio Studiorum*, ya que se han obrado profundos cambios a lo largo

---

<sup>57</sup> “El padre Arrupe solía insistir en que no bastaba la presencia de los religiosos para que una escuela o universidad pudiera llamarse auténticamente jesuítica; tampoco la sola inspiración cristiana, y menos la mera excelencia académica. El carácter jesuítico de un centro de enseñanza suponía, en su opinión, una predisposición positiva y una declarada intencionalidad por dotar e impregnar de ignacianidad la vida y el hacer de la escuela, respetadas las circunstancias de tiempos y lugares que afectan, en los diferentes países, sus labores educativas.” (Vásquez, 1997, pág. 38)

<sup>58</sup> El impulso del Vaticano II unido al ímpetu profético del padre Pedro Arrupe SJ., general de la Compañía de Jesús entre 1965 y 1983, fue lo que movilizó a los jesuitas a renovar la comprensión de la pedagogía ignaciana y revalorar los colegios como medios apostólicos eficaces.

del tiempo: avances científicos y tecnológicos, avances pedagógicos<sup>59</sup>, el nuevo papel de los laicos, la valoración de la interculturalidad, entre otros. Debido a esta nueva realidad, *Características* pretende ser un documento inspirador que oriente el quehacer educativo en los colegios de la Compañía. Este “modo de proceder” pretende designar: la inspiración, los valores, las actitudes y el estilo que han caracterizado tradicionalmente la educación de la Compañía. En ese sentido, Vásquez (1997) afirma que las necesidades que exigían la elaboración de un nuevo documento eran tres:

- La necesidad de redactar un texto que tuviese vigencia histórica de largo plazo; recuérdese que su análogo inmediato anterior, la *Ratio Studiorum*, fue promulgada en 1586 y sólo se revisó y modificó en 1832.
- La necesidad de un texto que tuviese capacidad orientadora para los diversos países, cada uno con circunstancias locales distintas y en cambio continuo, entre los que primer y tercer mundo no parecían tener nada en común.
- La aplicación del mismo principio ignaciano de estar conforme a las “circunstancias de tiempos, lugares y personas”, que permite realizar las adaptaciones necesarias en cada región o provincia. (pág. 40)

*Características* es el resultado de seis años de consultas y reuniones de un grupo internacional de jesuitas y laicos que reflexionaron en torno a la educación primaria y secundaria de los colegios jesuitas. El objetivo de este documento fue renovar de modo eficaz la pedagogía ignaciana sin dejar de mantener la fidelidad a su peculiar herencia jesuita. Las características están distribuidas en nueve secciones que se inician con un enunciado de la visión ignaciana del mundo para exponer después detalladamente las peculiaridades que brotan de dicho enunciado.

---

<sup>59</sup> “Las evoluciones y las nuevas evidencias generadas por las ciencias de la educación en la década de los setenta, acerca de la íntima relación escuela, aprendizaje y contexto social (el currículo social y la construcción social del conocimiento, Paulo Freire), de develación del proceso mediante el cual aprende el cerebro (taxonomías del aprendizaje, Bloom), las reformulaciones en el campo de las epistemologías (Lónergan, Marzano), las propuestas de metodologías personalizadas (Pierre Faure y María Montessori), los avances en la comprensión de la ética (moral de actitudes, Marciano Vidal) y en la formación de valores (Kohlberg), los aportes generados en las modalidades de la educación no formal, por mencionar algunos de los tópicos que la literatura especializada registra en aquellos, impactaron y cuestionaron los modos vigentes de entender la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Vásquez, 1997, pág. 45)



### **1.3.1 Dios, clave de interpretación de la realidad.**

La pedagogía ignaciana, desde su perspectiva de fe, afirma la bondad radical del mundo y presenta la realidad impregnada de la grandeza de Dios. Sólo desde este enfoque pueden entenderse los propósitos y estrategias de su pedagogía. El desarrollo de las potencialidades de cada alumno, en un contexto de aprendizaje comunitario e inserto en la realidad, es uno de sus propósitos principales. Dios se encuentra presente en toda realidad humana; este derrotero impulsa una formación académica integral y de calidad en las diferentes áreas del conocimiento: las humanidades, las ciencias y la tecnología.

Asimismo insiste en una formación que promueve la comunicación, el desarrollo de la imaginación, el cultivo de la creatividad y el logro de la madurez afectiva de cada estudiante. La dimensión religiosa de la pedagogía ignaciana conduce a cada estudiante a descubrir a Dios actuando en el mundo; a partir de esa comprensión los alumnos están invitados a encontrar un sentido a cada acontecimiento del mundo y a cada una de sus acciones. (Codina, 2007)

La visión ignaciana que subyace en esta interpretación de la realidad desde Dios propugna que:

Para Ignacio, Dios es Creador y Señor, Suprema Bondad, la única Realidad que es absoluta; todas las demás realidades proceden de Dios y tienen valor únicamente en cuanto nos conducen a Dios. Este Dios está presente en nuestras vidas, “trabajando por nosotros” en todas las cosas; puede ser descubierto, por medio de la fe, en todos los acontecimientos naturales y humanos, en la historia en su conjunto, y muy especialmente en lo íntimo de la experiencia vivida por cada persona individual. (ICAJE, 1987, pág. 19)

Según esta perspectiva del mundo, la educación en la Compañía de Jesús:

- a) Afirma la realidad del mundo.
- b) Ayuda a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana.
- c) Ofrece una dimensión religiosa que impregna la educación entera.
- d) Promueve el diálogo entre la fe y la cultura.

### 1.3.2 La centralidad de la persona, como sujeto libre, en la educación.

La propuesta de la pedagogía ignaciana privilegia, por encima del aprendizaje de contenidos, la atención personal del estudiante, la *cura personalis*; por ello, adapta sus estrategias de enseñanza a las características y personalidad de cada individuo. La pedagogía ignaciana posee una antropología específica<sup>60</sup> que considera al ser humano como un ser libre y hecho para la libertad. De este modo, encamina sus esfuerzos en estimular el desarrollo de la libertad, la reflexión personal y la participación activa del alumno en el proceso educativo. Asimismo, fomenta la creatividad y la capacidad de *aprender a aprender*; de esta forma, motiva al alumno a comprender que el crecimiento y el aprendizaje son procesos que duran toda la vida (Codina, 2007).

Esta sección tiene su inspiración primigenia en la visión ignaciana del ser humano como ser libre y creado para la libertad:

Cada uno de los hombres y mujeres son conocidos y amados personalmente por Dios. Este amor invita a una respuesta que, para ser auténticamente humana, debe ser expresión de una libertad radical. Por ello, en orden a responder al amor de Dios, toda persona está llamada a ser:

- Libre para dar de sí misma, aceptando la responsabilidad y las consecuencias de las propias acciones: libre para ser fiel.
- Libre para trabajar en fe en pro de la felicidad verdadera, que es el fin de la vida humana: libre para trabajar con otros en el servicio del Reino de Dios para la redención de la creación. (ICAJE, 1987, pág. 23)

De esta visión ignaciana se desprenden tres características de la educación de la Compañía de Jesús:

- a) Insiste en la atención e interés por cada una de las personas.
- b) Da gran importancia a la actividad por parte del alumno.
- c) Estimula la apertura al crecimiento, a lo largo de toda la vida.

---

<sup>60</sup> Podemos afirmar que la antropología ignaciana es propiamente una antropología teológica (...) Lo humano tiene en la trascendencia una referencia que no es accidental, sino constitutiva: lo humano es percibido cabalmente sólo desde la trascendencia. (Codina, 2007, págs. 942-947)

### **1.3.3 Una educación que forma para la libertad desde los valores y el conocimiento de la realidad.**

La pedagogía ignaciana utiliza una metodología que es esencialmente inductiva porque inicia con las particularidades presentes en la realidad de los estudiantes y se orienta a una reflexión más compleja. Su concepción optimista de la realidad y de la libertad, no es ingenua ya que visibiliza también las injusticias expresadas en las relaciones interpersonales y en las estructuras sociales. Esta realidad exige de los estudiantes actitudes de libertad frente a ellas. Por esta razón, la pedagogía ignaciana educa a sus alumnos en valores, estimula el conocimiento vinculado al contexto moral, promueve la autodisciplina, fomenta el respeto mutuo, desarrolla el pensamiento crítico, y enfatiza el logro del autoconocimiento, a través de una auto-aceptación realista.

Por otro lado, la pedagogía ignaciana dirige sus esfuerzos hacia la transformación de las estructuras injustas; por ello, motiva a los estudiantes a reflexionar e identificar las causas y consecuencias de la injusticia para discernir las acciones concretas para lograr este cometido. Estas dinámicas son posibles en la pedagogía ignaciana ya que fortalece en los estudiantes la convicción de que las personas y las estructuras son modificables y deben hacerlo en orden a generar una sociedad más justa (Codina, 2007).

Esta perspectiva optimista de la realidad y comprometida por transformarla, en orden de establecer relaciones justas, brota de una visión ignaciana del mundo:

A causa del pecado y de sus efectos, la libertad para responder al amor de Dios no es automática. Ayudados y robustecidos por el amor redentor de Dios, estamos comprometidos en una lucha permanente por identificar y hacer frente a los obstáculos que bloquean la libertad –incluidos los efectos del pecado–, desarrollando al mismo tiempo las capacidades necesarias para el ejercicio de la verdadera libertad.

- Esta libertad requiere un verdadero conocimiento, amor y aceptación de uno mismo, junto con la determinación de liberarnos de cualquier apego excesivo: a la riqueza, a la fama, a la salud, al poder, o a cualquier cosa, aún a la misma vida.
- La verdadera libertad requiere también un conocimiento realista de las diversas fuerzas presentes en el mundo que nos rodea, e incluye la libertad ante las percepciones distorsionadas de la realidad, ante los valores deformados, las actitudes rígidas y la sumisión a ideologías estrechas.
- Para caminar hacia esa verdadera libertad, es preciso aprender a reconocer y entrar en contacto con las diversas influencias que pueden promover o limitar la libertad: los

movimientos internos del propio corazón; las experiencias pasadas de todo tipo; las interacciones con otras personas; la dinámica de la historia, de las estructuras sociales y de la cultura. (ICAJE, 1987, pág. 25)

Esta visión de la realidad, desde los valores, en orden de cambiar las relaciones injustas y que parte del autoconocimiento de los estudiantes evidencia tres características de la educación de la Compañía de Jesús:

- a) Está orientada hacia los valores.
- b) Promueve un conocimiento, amor y aceptación realista de uno mismo.
- c) Proporciona un conocimiento realista del mundo en que vivimos.

#### **1.3.4 Jesucristo, centro y modelo de la vida humana.**

La pedagogía ignaciana propone a Cristo como modelo de vida humana de forma respetuosa con las creencias de los estudiantes. Asimismo, considera que todo ser humano puede inspirarse en Él a partir de su mensaje de amor, perdón, solidaridad y servicio a los demás. Para los cristianos, ello se expresa distintivamente en el amor al prójimo y en el seguimiento de la persona de Jesucristo.

En ese sentido, la atención pastoral, la oración, la celebración de la fe son dimensiones clave en la educación de la Compañía. Cada estudiante debe ser acompañado en el descubrimiento de su propia vocación; asimismo, debe ser animado a responder al llamamiento personal de Dios. En esta perspectiva, los Ejercicios Espirituales constituyen un recurso privilegiado para conocer y profundizar sobre la persona de Jesucristo. (Codina, 2007)

El enfoque ignaciano que inspira la propuesta de Cristo como modelo de vida humana menciona que:

La visión que Ignacio tiene del mundo está centrada en la persona histórica de Jesucristo. Él es el modelo de toda vida humana, por su respuesta total al amor del Padre, en el servicio a los demás. Él comparte nuestra condición humana y nos invita a seguirle bajo la bandera de la Cruz, en respuesta de amor al Padre. Él está vivo en medio de nosotros, sigue siendo el Hombre para los demás en el servicio de Dios. (ICAJE, 1987, pág. 28)

A partir de este enfoque cristocéntrico se entiende que la educación en los colegios de la Compañía de Jesús:

- a) Propone a Cristo como modelo de vida humana.
- b) Ofrece una atención pastoral adecuada.
- c) Celebra la fe en la oración personal y comunitaria, en otras formas de culto y en el servicio.

### **1.3.5 Compromiso con Cristo, manifestado en las obras.**

La pedagogía ignaciana forma a los alumnos para un compromiso en la acción a través de una vida de servicio. Esta impronta surge como expresión del seguimiento de Cristo, hombre para los demás. La justicia en el ámbito personal, familiar, de los negocios, en las estructuras sociales, políticas y religiosas, constituye una manifestación de la propia fe. Por ello, en la institución educativa la escala de valores, sus programas, las líneas de acción orientan esta preparación para la justicia y demuestran con hechos concretos una preocupación especial por los pobres. (Codina, 2007)

La visión ignaciana que orienta este compromiso con Cristo mediante el servicio y con especial opción por los pobres menciona que:

Una respuesta de amor y una respuesta libre al amor de Dios no puede ser simplemente especulativa o teórica. Por mucho que cueste, los principios especulativos deben conducir a una acción decisiva: “el amor se muestra en las obras”. Ignacio pide un compromiso total y activo de los hombres y mujeres que, “por imitar y parecer más actualmente a Cristo Nuestro Señor”, pongan en práctica sus ideales en el mundo real de la familia, de los negocios, de los movimientos sociales, de las estructuras políticas y legales y de las actividades religiosas. (ICAJE, 1987, pág. 30)

A partir de este enfoque dinámico de fe y compromiso con la justicia se enuncian las siguientes las características de la educación de la Compañía:

- a) Es una preparación para comprometerse en la vida activa.
- b) Sirve a la fe que realiza la justicia.
- c) Pretende formar “hombres y mujeres para los demás”.
- d) Manifiesta una preocupación por los pobres.

### **1.3.6 La educación, instrumento apostólico al servicio de la Iglesia.**

La pedagogía ignaciana promueve la lealtad y el servicio a la Iglesia y a sus enseñanzas. Promueve la reflexión y la búsqueda de soluciones a la problemática de fe y cultura que aqueja nuestra realidad. Desde un enfoque cristiano, forma a los estudiantes para la participación activa en la comunidad eclesial.

Este propósito de participación real y activa de los estudiantes en la Iglesia evidencia la visión ignaciana donde se menciona que:

Para Ignacio la respuesta a la llamada de Cristo se realiza en y por medio de la Iglesia Católica, el instrumento a través del cual Cristo está sacramentalmente presente en el mundo. María, la Madre de Jesús, es el modelo de esta respuesta. Ignacio y todos sus primeros compañeros se ordenaron sacerdotes y pusieron la Compañía de Jesús al servicio del Vicario de Cristo, para ir a “dondequiera que él juzgase ser conveniente para mayor gloria divina y bien de las almas”. (ICAJE, 1987, pág. 34)

De este enfoque ignaciano, que manifiesta con claridad la teleología de la educación de la Compañía, emergen dos características importantes:

- a) Es un instrumento apostólico, al servicio de la Iglesia, sirviendo a la sociedad humana.
- b) Prepara a los alumnos para una participación activa en la Iglesia y en la comunidad local, y para el servicio a los demás.

### **1.3.7 La búsqueda del más, el mayor servicio.**

El “*magis*”<sup>61</sup> es una genuina característica de la espiritualidad ignaciana que impulsa al ser humano a no conformarse con lo establecido y a aspirar siempre a dar todo de sí en orden de construir el Reino de Dios. La consigna ignaciana de “*Ad maiorem Dei Gloriam*”<sup>62</sup> puede resumir este talante. La pedagogía ignaciana persigue ese mismo propósito, el cual se manifiesta en el esfuerzo de formar estudiantes con excelencia académica y humana. También fomenta la promoción de liderazgos competentes, por medio del desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, no para

---

<sup>61</sup> Palabra latina que significa: “más”.

<sup>62</sup> Expresión latina que significa: “Para la mayor gloria de Dios”

suscitar la competitividad, ni mucho menos para un beneficio individualista; sino, para formar hombres y mujeres al servicio de los demás. Asimismo los capacita para transformarse en agentes multiplicadores del cambio de situaciones y estructuras injustas. La pedagogía ignaciana espera que cada estudiante se caracterice por su seguimiento de Cristo de modo comprometido y entregado.

La perspectiva ignaciana que suscita este deseo de excelencia académica y humana orientada al servicio recuerda que:

Ignacio insistía repetidas veces en el “*magis*”, el más. Su constante preocupación fue el mayor servicio de Dios por medio del más estrecho seguimiento de Cristo, y aquella preocupación se extendió a toda la acción apostólica de los primeros compañeros. La respuesta concreta a Dios debe ser “de mayor estima y momento”. (ICAJE, 1987, pág. 37)

Esta entrega siempre mayor al servicio de los demás que brota de la espiritualidad ignaciana evidencia dos características de la educación en la Compañía:

- a) Busca la excelencia en su acción formativa.
- b) Da testimonio de excelencia.

### **1.3.8 Identidad institucional y espíritu de colaboración.**

Un propósito institucional de la pedagogía ignaciana es que la totalidad de los integrantes de la comunidad educativa se identifique con la naturaleza distintiva del proyecto educativo ignaciano y se comprometa en su realización. Las instituciones educativas están orientadas por una misión específica que brota de la visión ignaciana y que las diferentes instancias administrativas y de coordinación evidencian en su modo de proceder cotidiano. Asimismo, los padres de familia, alumnos y ex-alumnos aceptan y comparten la identidad de la institución y participan en su continuidad y profundización. De modo que en ninguna institución educativa pueden avalarse situaciones de injusticia, ya que ello sería opuesto a su misión apostólica: el servicio de la fe y la promoción de la justicia<sup>63</sup>, misión que es compartida entre jesuitas y colaboradores laicos.

---

<sup>63</sup> Esta frase fue acuñada en la Congregación General 32 de los jesuitas en la cual exponían su misión. “*la misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye*

De este marcado rasgo identitario de los colegios jesuitas emerge una visión ignaciana que rememora:

Cuando Ignacio llegó a conocer el amor de Dios revelado en Jesucristo y comenzó a responder entregándose a sí mismo al servicio del Reino de Dios, atrajo e hizo partícipes de su experiencia a otros compañeros que se hicieron “amigos en el Señor”, para el servicio a los demás. La fuerza de una comunidad trabajando en el servicio del Reino es mayor que la de cualquier individuo o grupo de individuos. (ICAJE, 1987, pág. 39)

Este espíritu de colaboración y de unión entorno a la misión manifiesta algunas características de la educación de la Compañía de Jesús:

- a) Acentúa la colaboración entre jesuitas y laicos.
- b) Se basa en un espíritu de comunidad entre: el equipo de profesores y los directivos; la comunidad de jesuitas; los consejos de gobierno; los padres; los estudiantes; los administrativos y los que mantienen el colegio; los antiguos alumnos; los bienhechores.
- c) Se realiza dentro de una estructura que promueve la comunidad.

### **1.3.9 Discernimiento y adaptación.**

En la pedagogía ignaciana la toma de decisiones se produce en una permanente actitud de discernimiento y de adaptación a las circunstancias. Reflexión y evaluación constituyen parte de este proceso. Por ello, uno de los propósitos de esta pedagogía es la generación de espacios de reflexión y discernimiento comunitarios en la institución educativa. Para este discernimiento la tradición ignaciana cuenta con herramientas y criterios claros que permiten discernir la misión educativa en orden a adaptar los recursos y medios hacia el logro de la finalidad de la Compañía en el marco de la Iglesia. Estas herramientas para el discernimiento provienen de los Ejercicios: las reglas de discreción de espíritus<sup>64</sup> y de las Constituciones: la parte VII<sup>65</sup>, especialmente.

---

*una exigencia absoluta, en cuanto forma parte de la reconciliación de los hombres exigida por la reconciliación de ellos mismo con Dios” (CG. 32. d.4 n.2)*

<sup>64</sup> EE. 313-336

<sup>65</sup> Particularmente lo mencionado entre los números 622 y 624



En ese sentido, el acompañamiento y confrontación espiritual constituyen herramientas fundamentales para fortalecer el discernimiento y la adaptación. Por otro lado, en la pedagogía ignaciana se promueve la formación profesional y espiritual de los maestros y de la comunidad educativa.

Esta adaptación, fruto del discernimiento, brota de una visión y mística ignacianas que provienen de la propia experiencia de Ignacio y sus primeros compañeros:

Ignacio y sus compañeros tomaban sus decisiones desde un proceso permanente de discernimiento personal y en común, realizado siempre en un contexto de oración. Cuando reflexionaban en oración, acerca de los resultados de sus actividades, los compañeros revisaban las decisiones anteriores e introducían adaptaciones en sus métodos, buscando constantemente el mayor servicio de Dios (“magis”). (ICAJE, 1987, pág. 44)

La adaptabilidad a través del discernimiento es un rasgo particular de la educación en la Compañía y de ella se desprenden algunas características propias:

- a) Adapta medios y métodos en orden a lograr sus finalidades con la mayor eficacia.
- b) Es un “sistema” de escuelas con una visión y unas finalidades comunes.
- c) Proporciona la preparación profesional y la formación permanente necesaria, especialmente de los profesores.

#### **1.4 Características seleccionadas de la pedagogía ignaciana**

Las características seleccionadas en orden de elaborar orientaciones para el diseño de estrategias de enseñanza del modelo no directivo para desarrollar el autoconocimiento son cuatro:

- 2.1 Insiste en la atención e interés por cada una de las personas.
- 2.2 Da gran importancia a la actividad por parte del alumno.
- 3.2 Promueve un conocimiento, amor y aceptación realista de uno mismo.
- 9.1 Adapta medios y métodos en orden a lograr sus finalidades con la mayor eficacia.

#### **1.4.1 El cuidado especial por la persona (*cura personalis*).**

La *cura personalis* de la pedagogía ignaciana enfatiza la atención e interés por cada individuo. Esta característica implica el cuidado de tres aspectos principales: el primero: considera un plan educativo centrado en la persona, que cuenta con las etapas evolutivas del crecimiento intelectual, afectivo y espiritual; este plan de estudios permitirá que cada alumno desarrolle sus objetivos a un ritmo acomodado a su capacidad individual y a sus características. Segundo: el cuidado de las relaciones personales entre docentes y alumnos, ya que los maestros son más que guías académicos y tratarán de vivir de tal modo que sean ejemplo para sus alumnos. Para ello, la atención personal (*cura personalis*) constituye una característica básica de la educación en la Compañía. Y tercero: la preocupación por la persona se extiende a toda la comunidad educativa; la *cura personalis* no se limita a los alumnos, debe incluir a todos los miembros de la comunidad desencadenando un ambiente institucional de preocupación y cuidado mutuos (ICAJE, 1987).

A esta característica se la considera muy relevante en el presente estudio debido a su fuerte vinculación con las estrategias de enseñanza del modelo no directivo. La preocupación y cuidado especiales por la persona requieren de la atención del docente a los problemas de los alumnos desde una óptica personalizada. Esta preocupación se evidencia con claridad en la sintaxis de los episodios no dirigidos del modelo seleccionado que atiende individualmente la problemática de los alumnos.

#### **1.4.2 La centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo.**

La pedagogía ignaciana enfatiza la importancia de la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación activa de los alumnos desarrolla la autonomía, la madurez y la responsabilidad necesarias para el desarrollo de la libertad. El estudio personal, las oportunidades para el descubrimiento, la creatividad y la reflexión son los ámbitos donde los alumnos deben mostrarse especialmente proactivos. En este caso, el objetivo del docente es ayudar a cada alumno a aprender con autonomía, de modo que pueda asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje (ICAJE, 1987).

Esta característica ha sido seleccionada debido a la consonancia que guarda con las estrategias de enseñanza del modelo no directivo. Aspectos como el desarrollo de la autonomía, el rol no directivo del docente y la participación activa de los alumnos son puntos de encuentro que sirven para los objetivos de esta investigación.

### **1.4.3 La formación para el autoconocimiento.**

La promoción del autoconocimiento, el amor y autoaceptación realista de los estudiantes son propósito de la pedagogía ignaciana. El desarrollo del autoconocimiento sólo es posible a partir del reconocimiento y aceptación de las cualidades y limitaciones personales de cada alumno. Ello implica la identificación de los obstáculos a la libertad, que impiden el crecimiento personal, y del respectivo esfuerzo para removerlos.

En ese sentido, el rol de los docentes y de la comunidad educativa es ayudar a los alumnos en la reflexión de sus experiencias personales para comprenderlas desde una perspectiva de fe, y así, para que se esfuercen en desarrollar sus capacidades y superar sus limitaciones. Ello requiere un sentido autocrítico que va más allá del simple reconocimiento de lo bueno y lo malo o lo verdadero y lo falso (ICAJE, 1987).

Por otro lado, es importante resaltar que en la pedagogía ignaciana el autoconocimiento no solo se fortalece a partir de experiencia de introspección, sino que también se desarrolla a través de la interacción con otros y en especial con aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión. En los Ejercicios Espirituales el ejercitante se encuentra, no sólo consigo mismo, sino que se relaciona con aquel que es radicalmente otro: Dios.

Esta característica ha sido seleccionada por su vinculación con las capacidades para el desarrollo del autoconocimiento. Asimismo, se relaciona con el modelo de enseñanza no directivo porque este proceso necesita desenvolverse en un ambiente de autonomía y respeto, en donde el rol no directivo del docente fomenta la identificación de los problemas de los alumnos para una posterior solución a través de la toma de decisiones.

#### **1.4.4 La adaptabilidad discernida.**

La adaptación de los medios y métodos en orden a lograr los propósitos con mayor eficacia es una de las principales características de la pedagogía ignaciana. Esta adaptabilidad discernida implica tres elementos importantes: primero, una *reflexión y evaluación permanente de las necesidades* de la sociedad, de los alumnos y de la institución educativa para discernir los medios necesarios para lograr las finalidades de la escuela. Ello suscita en los docentes la innovación de las estrategias de enseñanza, así como la estimulación de un clima de discernimiento y evaluación. Segundo, el reconocimiento de *criterios de discernimiento* para la misión expresados en las Constituciones de la Compañía: el bien más universal, la necesidad más urgente, los valores más duraderos, el trabajo no atendido por otros, etc. Y tercero, la adaptación de la pedagogía ignaciana recurre a la *consideración de circunstancias de “personas, tiempos y lugares”* de modo que puedan responder a las necesidades reales y urgentes. En ese sentido, se han de considerar los procesos educativos, los contextos circundantes, los estilos de enseñanza y aprendizaje, etc. (ICAJE, 1987).

Este criterio ha sido seleccionado por la vinculación con el rol del docente en la sintaxis del modelo no directivo. En dicho modelo la interacción entre el docente y el alumno tiene orientaciones importantes; pero el verdadero esfuerzo del docente está en adaptar sus recursos durante la conversación con el alumno. Finalmente, uno de los propósitos del modelo de enseñanza no directivo es desarrollar el discernimiento en los alumnos a través de las entrevistas y actividades no directivas.

## **CAPÍTULO II**

### **LA ENSEÑANZA NO DIRECTIVA, UN MODELO CENTRADO EN LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE.**

En este capítulo se distinguirán las diferentes fases de la sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo. Para ello será necesaria una aproximación a él tomando como base su antecedente inmediato que es la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers. En ese sentido, se profundizarán los objetivos y los principios del modelo, la intervención docente, los dispositivos y materiales de soporte, las cualidades y capacidades del docente, la evaluación, aplicación y las limitaciones de este modelo.

#### **7.1. El modelo de enseñanza no directivo.**

El modelo de enseñanza no directivo es la aplicación de la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers al ámbito educativo. Rogers pensaba que la enseñanza debía basarse en el establecimiento de relaciones humanas auténticas, que promuevan el desarrollo personal, y no en la priorización de los conceptos propios de las asignaturas. Asimismo, entendía que el desarrollo personal es el resultado del respeto por los procesos y capacidades de los alumnos para resolver sus situaciones problemáticas:

La esencia del modelo proviene de la posición asumida por Rogers sobre el asesoramiento no dirigido, en el cual se respeta y promueve la capacidad del paciente [o cliente] de ocuparse de su vida de un modo constructivo. Así pues, en la enseñanza no directiva el docente respeta la capacidad y los tiempos del estudiante para identificar los problemas y proponer soluciones. (Joyce, 2002, pág. 332)

Rogers estaba convencido que los mismos principios que guiaban su terapia centrada en el cliente podían ser aplicados a la educación para alcanzar resultados similares mediante la promoción de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto; como en su terapia. El logro de este modelo de enseñanza no directiva sería una persona integrada:

Si, en la terapia, es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar constructivamente su situación vital, y si la finalidad del terapeuta es la de liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esa hipótesis y este método a la enseñanza? Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación? Si el resultado de este enfoque terapéutico es una persona que no sólo está mejor informada con respecto a sí misma, sino que es más capaz de orientarse inteligentemente en situaciones nuevas, ¿se podría esperar un resultado similar en el campo educativo? (Rogers, 1975, pág. 329)

En este sentido, el rol del docente consiste en facilitar y asesorar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Ello le permite motivarlos a explorar nuevos aspectos sobre sus vidas, el trabajo académico y las relaciones interpersonales. El modelo de enseñanza no directivo propicia un ambiente en donde estudiantes y docentes, vinculados por el aprendizaje, comparten libre y honestamente sus ideas y sentimientos (Joyce, 2002).

Cuando se hace mención a la “no directividad” se hace referencia, de modo similar a la terapia rogeriana, a la no imposición sobre el alumno de objetivos ajenos a los suyos y, mucho menos, forzarlos a lograr metas que son propias del docente. A ello hace referencia Roges cuando postula que el docente está llamado a ser *no directivo*. La no dirección evita toda aceleración prematura de los procesos de aprendizaje de los alumnos; del mismo modo, implica seguir el curso de los sentimientos de los alumnos durante el aprendizaje. La no dirección tiene un propósito, una directividad, aunque parezca contradictorio, la cual consiste en conducir al alumno a la autoconciencia y al desarrollo de su libertad, ello no significa la ausencia de un orden y una dirección, como lo menciona Gondra (1975):

La “no dirección” es sinónimo de llevarle al cliente al encuentro consigo mismo y con sus propios sentimientos, es decir, dirigirle hacia su propio sí mismo, y hacia su propia libertad e independencia. En este sentido existe una dirección y un orden en la terapia, y sería inexacto imaginar una ausencia del mismo. (pág. 62)

Asimismo, Rogers entiende la “no dirección” no como la ausencia de límites; sino, como la capacidad de suscitar el desarrollo de la libertad en el marco de limitaciones referenciales. Para ello hay que distinguir los límites externos, expresión de un orden social y cultural, de aquellos, que son impuestos por el docente, y que pueden afectar el proceso de aprendizaje:

Lo importante no es el hecho de que haya limitaciones, sino la actitud, la permisividad<sup>66</sup>, la libertad que existe dentro de esos límites. Podemos estar seguros de que si las limitaciones son extremadas, y resultan de la voluntad del instructor y no de fuerzas externas, se ahogará el clima centrado en el alumno; pero dentro de un margen muy amplio de estructuración psicológica puede construirse un clima permisivo. (Rogers, 1975, pág. 339)

En ese sentido, este modelo de enseñanza considera en su aplicación un principio esencial de orden y directividad, en el marco de limitaciones internas o externas a la clase, que no trunca el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Rogers (1975) asume ello con claridad: “dentro de las limitaciones impuestas por las circunstancias y la autoridad, o impuestas por el instructor, por ser necesarias para su propio bienestar psicológico, se crea una atmósfera de permisividad, de aceptación, de confianza en la responsabilidad del estudiante” (pág. 339).

Por otro lado, el modelo no directivo focaliza los esfuerzos del docente en la formación integral de los alumnos; en este modelo se priorizan la creación de estilos de aprendizaje eficaces y el desarrollo de personalidades fuertes y autónomas que se alcanzan a largo plazo a diferencia de los logros de corto plazo que se encuentran generalmente centrados en los contenidos (Joyce, 2002).

En suma, se puede afirmar que el modelo de enseñanza no directivo promueve el desarrollo integral de los alumnos porque: (a) considera al estudiante como persona que se implica de modo integral en el proceso de aprendizaje a través de una postura activa y responsable, (b) reconoce la necesidad de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje, (c) resalta el papel de la autoconciencia y la autoevaluación del estudiante como recursos necesarios para la autodirección del aprendizaje, (d) valora la autodeterminación del alumno como expresión de un nivel superior de desarrollo personal y (e) destaca la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza (González, 2000).

### **2.1.1 Objetivos de la educación no directiva.**

El objetivo principal del modelo no directivo es el mismo que el de la psicoterapia rogeriana: la persona con un funcionamiento pleno o de plena realización

---

<sup>66</sup> En lo que se refiere a la expresión de sentimientos y opiniones.

de sí misma. Este objetivo implica una apertura a la experiencia de entender la vida de un modo procesual y dinámico que pone en cuestionamiento la idea tradicional de *persona educada*, estática y determinada; noción cuestionada en la modernidad, como lo sugiere Patterson (2000):

La meta de la educación es la misma que la meta de la psicoterapia: la persona con un funcionamiento pleno. Una apertura a la experiencia; un modo existencial de vivir en el que la vida no sea estática sino un proceso activo, flexible, de adaptación y de confianza en el organismo como base para el comportamiento, son las características de la persona capaz de continuar aprendiendo adaptándose al cambio, capaz de hacer frente a los problemas que están de por medio en la crisis de la educación. El concepto tradicional de la "persona educada" ya no tiene sentido en nuestra sociedad moderna. (pág. 314)

En la apertura a la experiencia de entender la vida de un modo más complejo y procesual el alumno desarrolla diferentes capacidades que le permiten ser consciente de sus propias emociones y fortalecer su autoconfianza. Sin embargo, el sujeto es libre, también, de renunciar a esta posibilidad como lo plantea Ontoria (2008):

El individuo adquiere capacidad de escucha a sí mismo y de experimentar lo que ocurre en su interior. Se abre a los sentimientos de miedo, desaliento, dolor, coraje, ternura (...) Experimenta mayor confianza en su organismo como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación existencial. El individuo es libre de convertirse en sí mismo, ocultarse tras un disfraz, progresar o regresar, y comportarse de manera destructiva para él y los demás o de manera que aumente su valor. (pág. 26)

La formación de *personas que funcionan plenamente* es el principal objetivo del modelo de enseñanza no directiva. Este concepto rogeriano, persona que funciona plenamente, engloba las siguientes características: (a) posee una creatividad que le permite abrirse de modo sensible a la experiencia vital; (b) manifiesta la bondad de su naturaleza de modo constructivo, digno de confianza y sin actitud defensiva; (c) es una persona confiable pero no predecible, a pesar de que responda a los estímulos externos e internos de cada momento; (d) es libre y determinada en el ejercicio de su autonomía para lograr la satisfacción de sus necesidades y su autorrealización (Patterson, 2000).

El modelo no directivo prioriza la facilitación del aprendizaje por medio de la autoconciencia; de este modo, la organización de la enseñanza está orientada a la integración personal de los estudiantes y la eficiencia en la autoevaluación realista. La motivación y la evaluación de las nuevas auto-percepciones ocupan un lugar



privilegiado en la integración personal de los alumnos. Los docentes tienen el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender sus necesidades y valores para que puedan tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas (Joyce, 2002).

En ese sentido, el enfoque educativo no directivo enfatiza el cuestionamiento a la formación de alumnos ceñidos a un aprendizaje tradicional, donde se reproducen los materiales informativos o la opinión del docente. Por el contrario, es un intento de formarlos en torno a los valores democráticos<sup>67</sup>. Las capacidades que desarrolla la educación centrada en el alumno son:

- que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones;
- que sean capaces de una elección y auto-dirección inteligentes;
- que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás;
- que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas;
- que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas;
- que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora;
- que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades;
- que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados. (Rogers, 1975, pág. 332)

Por otro lado, para Rogers, los objetivos de la educación no directiva se consiguen a través del desarrollo de aprendizajes significativos<sup>68</sup> que parte de la experiencia y considera las necesidades de cada estudiante. Ahora bien, el aprendizaje significativo y la no directividad, requieren de un entorno y cultura acordes con sus objetivos donde se respete la libertad de los alumnos. Esta es una condición *sine qua non* para desarrollar los objetivos del aprendizaje no directivo; en una cultura e ideología autoritarias no sería apropiado este modelo de enseñanza, como lo señala Rogers (1975):

---

<sup>67</sup> En diferentes ocasiones Rogers hacer referencia a su propuesta de educación centrada en el alumno como educación democrática. Se entiende que ambas, para él, pueden significar lo mismo.

<sup>68</sup> “El aprendizaje significativo (personal, de experiencia) es aquel aprendizaje que introduce una diferencia en la persona, o que cambia a la persona, su conducta, sus actitudes y su personalidad. Es el aprendizaje que lleva al individuo a convertirse en una persona de un funcionamiento más perfecto. Este aprendizaje se basa en ciertos principios o hipótesis relacionados con la teoría de la naturaleza y conducta humanas.” (Patterson, 2000, pág. 316)

Podremos evitar mal entendidos innecesarios si señalamos claramente desde el comienzo que la educación que encarna los principios de la terapia centrada en el cliente tiene relevancia solamente para un tipo de objetivo educacional. No es la educación que sería relevante en una cultura autoritaria, o que instrumentalizaría una ideología autoritaria. Si el objetivo de la educación es el de producir técnicos bien informados que estén completamente dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituida sin cuestionarlas, entonces el método que vamos a describir es altamente inadecuado. En general solamente es relevante para el tipo de objetivo que se puede describir vagamente como democrático. (Rogers, 1975, pág. 331)

En suma, se puede decir que los objetivos del modelo no directivo son: ayudar a los alumnos convertirse en personas con iniciativas propia para la acción y responsables de las mismas; capaces de elegir y autodirigirse inteligentemente, críticos y capaces de evaluar los aportes de los demás; que puedan resolver los problemas que se le presentan; capaces de adaptarse, flexible e inteligentemente, a situaciones problemáticas nuevas; que cooperen con los demás en las actividades programadas; y que laboren no para conseguir la aprobación de los demás, sino en pro de sus propios objetivos socializados (Ontoria, 2008).

### **2.1.2 Principios de la enseñanza no directiva.**

El modelo de enseñanza no directivo, así como la psicoterapia de Rogers, parten de un presupuesto antropológico básico: “los seres humanos tienen la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismos y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado” (Rogers y Kinget, 1971, pág. 28). De este presupuesto se desprenden los diferentes principios de enseñanza del modelo no directivo.

Rogers (1975), planteó inicialmente cuatro principios, basados en su presupuesto antropológico, que regentaron su modelo de enseñanza no directivo:

- a) No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje (...)
- b) Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de la estructura del sí-mismo [self] (...)
- c) Tendemos a resistir a la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí-mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización. La estructura y organización del sí-mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y

relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí-mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí-mismo se relaja y expande para incluirla (...)

d) La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo, y se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia. (págs. 333-335)

Estos principios a su vez han sido especificados con mayor precisión por los investigadores de la corriente rogeriana posteriormente. A continuación se desarrollarán los principios de enseñanza relevantes para esta investigación.

*Los seres humanos tienen una propensión natural al aprendizaje.* Las personas son curiosas por naturaleza, exploran, desean descubrir, saber y experimentar. No obstante, existe una ambivalencia en este principio, pues el aprendizaje implica, en ocasiones, trabajo y dolor ya sea respecto al aprendizaje mismo o por tener que abandonar conocimientos aprendidos (Patterson, 2000). Asimismo, esta facultad innata de actualizar sus posibilidades vitales expresadas en la capacidad natural de aprender se activa cuando el sujeto, seguro de sí mismo, encuentra un clima de libertad y de valoración positiva por parte de sus educadores (Puig, 2007).

*El aprendizaje significativo se produce cuando la materia por aprender tiene un sentido similar al de las metas del alumno.* Un estudiante aprende con verdadera asimilación aquellas cosas que considera útiles para conservar y robustecer el propio yo (*self*). En este proceso de aprendizaje la profundidad y el tiempo se ven afectados por la importancia que el alumno da a determinados aprendizajes. El tiempo necesario para aprender algo puede reducirse significativamente cuando el alumno percibe como pertinente y útil aquello que está aprendiendo (Patterson, 2000). En ese sentido, no es posible el aprendizaje, ni el desarrollo personal, si no es a partir de las necesidades y experiencias de cada sujeto. No se debe imponer el sentido de los aprendizajes a los alumnos ya que nadie aprende nada significativo si no está íntimamente relacionado con sus intereses personales (Puig, 2007). No obstante, existe una preocupación por incorporar experiencias que permitan un cambio y desarrollo del sí-mismo de los alumnos, de lo contrario se estaría frenando el progreso del aprendizaje que supone la transformación de las percepciones de los alumnos respecto a sí mismos y de los contenidos que aprende, como lo plantea Rogers (1975):

Es cierto que cuando la realidad presenta amenazas se produce velozmente el aprendizaje de conductas que podrán proteger al sí-mismo. Si el entrenamiento deseado no tiene otra meta que la del mantenimiento del sí mismo tal como es, entonces las amenazas pueden no obstaculizar el progreso del aprendizaje. Pero en la educación esto no ocurre casi nunca. Lo que se desea es el crecimiento, y éste implica cambios del sí-mismo. Cuando se visualiza una meta más amplia de esta naturaleza, las amenazas al yo parecen convertirse en carreras para el aprendizaje significativo. (pág. 335)

*El aprendizaje tiene que cambiar la organización del Yo; sino la autopercepción resulta amenazante y tiende a encontrar resistencia.* El yo (*self*) incorpora valores fundamentales, creencias básicas y actitudes propias, que cuando se ven cuestionadas generan actitudes defensivas. El reconocimiento de que un conocimiento diferente y nuevo puede resultar mejor o descubrir que los conocimientos que se poseen son inferiores es algo contra lo que el alumno y el docente usualmente se defienden (Patterson, 2000). En efecto, esta perspectiva presenta el aprendizaje significativo como amenazador para el *sí-mismo* (yo) del alumno que vulnera valores y concepciones apreciadas por los alumnos, como lo menciona Rogers (1975):

El aprendizaje, particularmente si es significativo, a menudo resulta amenazador. Hay momentos en que el nuevo material educativo es percibido inmediatamente como una ayuda para el progreso del sí-mismo, pero en muchos otros casos el material nuevo amenaza al sí-mismo, o más exactamente, amenaza a algún valor con el cual el yo se ha identificado. Esto es obviamente cierto en las ciencias sociales. El aprendizaje de hechos objetivos acerca del prejuicio puede atentar contra algunos prejuicios muy valorados. (pág. 333)

*Los aprendizajes amenazantes para el Yo se perciben y asimilan más fácilmente cuando las amenazas externas están al mínimo.* Amenazas externas para el yo como lo son: las presiones, la vergüenza, el ridículo, etc. incrementan la resistencia y dificultan el aprendizaje. Sin embargo, un clima agradable y de comprensión propicia la eliminación y disminución de las amenazas y temores en el aprendizaje. Estas condiciones promueven en el alumno el avance, la toma de decisiones y la experiencia de cierto éxito o realización personal (Patterson, 2000). Ello implica, necesariamente, un cambio y desarrollo en la estructura del yo, percibido como amenazante. En ese sentido, la asimilación de conocimientos suponen un desarrollo en la organización del self (yo) que ha superado la amenaza por medio de la integración, como lo expone Ontoria (2008):

La persona con su estructura y organización del "self" percibe una situación que le conducirá a un cambio. Se establece un enfrentamiento rígido ante el hecho amenazador y una distensión ante la aceptación de su incorporación. El hecho educativo puede presentarse o percibirse como ayuda al progreso de sí mismo o como amenaza de algún valor con el que el yo está identificado. La educación implica un crecimiento permanente, ya que el individuo vive continuamente experiencias nuevas que tiene que incorporar a su yo. (pág. 26)

*El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en su proceso.* La mayoría de conocimientos se aprenden por medio de la actividad; la incorporación de experiencias como de problemas prácticos y reales del alumno promueve el aprendizaje porque son significativas. Asimismo, la enseñanza no directiva tiene un mayor sentido e importancia cuando el estudiante se implica activamente en su proceso de aprendizaje, como lo propone Patterson (2000):

Cuando los estudiantes escogen sus propios objetivos y direcciones, formulan sus propios problemas, descubren sus propios recursos, deciden sobre sus propios cursos de acción y los siguen, y experimentan y viven con las consecuencias, el aprendizaje significativo se eleva al máximo. [De este modo] El aprendizaje autodirigido<sup>69</sup> tiene sentido y relevancia para el sujeto. (pág. 317)

Es evidente que los alumnos no asumirán responsablemente su proceso de aprendizaje si los docentes no orientan sus estrategias de enseñanza hacia la satisfacción de las necesidades de los estudiantes. Por ello es necesario un giro revolucionario en el modo de entender la enseñanza. Si los docentes en lugar de priorizar los contenidos y la evaluación, se preocuparan por las necesidades, interrogantes y problemas de los estudiantes, el enfoque sería completamente distinto. Un programa educativo con los propósitos claros destinados a facilitar el aprendizaje, a partir de las necesidades e intereses del alumno, sería sumamente significativo y radicalmente diferente a los programas con los que estamos comúnmente familiarizados (Rogers, 1975).

*El aprendizaje que abarca toda la persona del alumno es el más duradero y el que penetra más profundamente.* Todo aprendizaje forma parte del estudiante, es su propiedad, y se integra en todo su ser, en su estructura personal. No es algo ajeno o que se asume por imposición, y por consiguiente, vulnerable al cuestionamiento de otra autoridad; sino que, forma parte del proceso de integración promovido por el modelo no directivo (Patterson, 2000). Asimismo, cuando los alumnos experimentan el

---

<sup>69</sup> Autónomo.

reconocimiento personal por parte de los docentes incrementan su rendimiento y el aprecio por lo que aprenden. Por ello, los docentes deben ayudarlos a desarrollar su impulso optimizador evidenciado en actitudes como la empatía, la autenticidad y la confianza (Puig, 2007).

*La autoevaluación desarrolla la independencia creativa y la autoconfianza.* Cuando los criterios de evaluación provienen propiamente del alumno, estos se hacen responsables de su proceso de aprendizaje y de sus resultados. El establecimiento de los objetivos y los criterios e indicadores de autoevaluación, por parte de los alumnos, desarrolla su autonomía creativa y fortalece la confianza en sí mismos como individuos capaces de plantear los derroteros de su propio aprendizaje (Patterson, 2000). Asimismo, la autoevaluación se presenta como una oportunidad para que los alumnos desarrollen la autoconciencia y la honestidad con ellos mismos; ello permite el crecimiento personal. El sentimiento de libertad frente a criterios externos de evaluación puede suscitar el gusto por aprender y la satisfacción por el logro de objetivos personales en su aprendizaje (Rogers, 1975).

*El aprender a aprender es el aprendizaje más útil.* El aprender a aprender es una capacidad que permite al alumno hacerse consciente de que ningún conocimiento es absolutamente seguro, y que sólo el proceso de buscar conocimientos es lo que constituye la base de esa seguridad. Esto implica el reconocimiento de que la realidad, así como los conocimientos, está en constante cambio; de este modo, la confianza se desplaza en el proceso, más que en los conocimientos “estáticos”. Esta dinámica es la única que asegura una educación que responda al flujo veloz de información del mundo contemporáneo (Patterson, 2000). Todo ello implica “apertura continua a la experiencia y a la incorporación en sí mismo del proceso del cambio. El cambio es un hecho fundamental de la vida actual, y el aprendizaje tiene que ser continuo”. (Patterson, 2000, pág. 317) Para desarrollar el aprender a aprender, la no directividad debe regir todo intercambio humano, en especial el educativo; nadie puede imponer procesos de desarrollo personal y de formación a otras personas, porque no se puede aprender nada relevante bajo presión (Puig, 2007).

### **2.1.3 La intervención del docente en la entrevista no directiva.**

En el campo educativo, Rogers se preocupó poco por establecer prácticas didácticas para aplicar la educación centrada en el alumno. Basado en sus principios sobre la enseñanza: creía que era imposible comunicar directamente el conocimiento que resultara significativo, confiaba en la experiencia como medio para asimilar los conocimientos y estuvo convencido que las personas sólo aprenden aquello que consideran relevante respecto a sus objetivos y necesidades personales. Por ello su atención se centró en la relación que se establece entre el docente y el alumno, la cual debía estar impregnada de confianza y desvinculada de nociones como: evaluación, recompensa y castigo, a excepción de la autoevaluación. Sin embargo, por más anticonvencional que resultara la pedagogía rogeriana nunca significó el abandono de los alumnos sin brindar el apoyo necesario para que caminen autónomamente (Jamil, 2005). En ese sentido, es necesario puntualizar la importancia de la comunicación, en este caso la entrevista no directiva, en la formación de los estudiantes mediante el modelo de enseñanza propuesto por Rogers.

Estudios sobre la enseñanza revelan que los docentes en clase hablan durante un promedio de 75% de todo el tiempo. Incluso cuando los alumnos intervienen, los maestros frecuentemente no los escuchan empáticamente porque, por lo general, los están evaluando. Para facilitar el verdadero aprendizaje, los alumnos tienen que sentirse libres de manifestar sus sentimientos e ideas sin ser evaluados, criticados y mucho menos condenados por ellas, aún cuando estas sean negativas. Este modo de escuchar a los alumnos constituye una manifestación del respeto y estima que les tiene el docente (Patterson, 2000).

La escucha empática desarrollada por el docente en la comunicación no directiva con el alumno no se establece a partir de una actitud evaluadora, ni selectiva o crítica. Tampoco cuestiona si el alumno se mantiene en el tema de conversación o si procede con lógica. La entrevista no directiva significa la expresión de un verdadero interés del docente por el alumno:

[La entrevista no directiva] Significa poner atención a todo lo que dice la otra persona, e interesarse en sus pensamientos, ideas y sentimientos, aceptándolos como dignos de expresión y de ser escuchados, en lugar de rechazarlos o calificarlos de impropios, falsos, o mal hilvanados y peor expresados. (Patterson, 2000, pág. 324)

Por tanto, la intervención del docente en la entrevista no directiva requiere la puesta en práctica de destrezas de enseñanza que se evidencian a través de actitudes que en la relación profesor-alumno. Roldán (2000) expone seis actitudes básicas en la intervención docente:

- (a) una empatía entre profesor y alumno, que favorezca el entendimiento del primero de aquellas actitudes y reacciones del segundo;
- (b) el respeto hacia el alumno como persona y como aprendiz, para ello se debe valorar su trabajo, su conocimiento, (...) así como los rasgos que definen su persona;
- (c) el profesor-persona; es decir, evitar que el alumno contemple al profesor como "a faceless embodiment of a curricular requirement"<sup>70</sup> (Appel 1995:45);
- (d) el reforzamiento de actitudes y rasgos positivos (Moskowitz 1978:26); es recomendable, en la medida de lo posible, hacer hablar al alumno de aquello de lo que se siente orgulloso y satisfecho de sí mismo, como individuo y como miembro de un grupo más amplio -la clase-;
- (e) permitiendo que el alumno aporte sus opiniones y las que él entiende como sus necesidades en el diseño del programa que se va a utilizar;
- (f) flexibilidad en la elección de materiales, involucrar al alumno en el desarrollo de la clase, el traspaso de ciertas responsabilidades, el trabajo por proyectos y su participación en la evaluación. (págs. 5-6)

Por su parte, Joyce (2002) enumera cuatro cualidades necesarias para la generación de una atmósfera centrada en el alumno y, en consecuencia, cualidades necesarias a considerar para la intervención del docente en la entrevista no directiva:

Primero, el docente demuestra calidez y sensibilidad, manifestando un interés genuino por el estudiante y aceptándolo como persona. Segundo, se caracteriza por la libertad en la expresión de los sentimientos, pues el docente no juzga ni moraliza. Dada la importancia de las emociones, se analiza un contenido que normalmente se evita en las relaciones más convencionales entre el estudiante y el docente o el asesor. Tercer, el estudiante es libre de expresar simbólicamente sus sentimientos, pero no de controlar al docente ni convertir sus impulsos en actos. Cuarto, la relación no está sujeta a ningún tipo de presión o coerción. El docente evita mostrar prejuicios o parcialidades o reaccionar ante el alumno de un modo crítico, según su punto de vista personal. Se considera que cada tarea de aprendizaje es una ocasión para apuntalar el crecimiento del estudiante como persona. (pág. 33)

Ahora bien, tanto Roldán como Joyce enfatizan la importancia de la libertad, horizontalidad, cercanía, espontaneidad y respeto en la relación docente-alumno expresada en la entrevista no directiva; sin embargo, no plantean herramientas de corte

---

<sup>70</sup> Personalización sin rostro de un requisito curricular (Traducción del autor).



práctico para ser aplicados en dicha entrevista. No obstante, en la psicoterapia rogeriana hay elementos que son recogidos por el modelo no directivo y que resultan iluminadores para en su aplicación. Por ello es necesario enfatizar que el *modus procedendi* distintivo de la entrevista no directiva es la “respuesta-reflejo”. La cual consiste en la descripción de las emociones de los alumnos, sin juicio alguno, en un clima de libertad, en vez de hacer preguntas que pueden resultar inquisidoras, como lo describe Joyce (2002):

Según el enfoque no dirigido, el método más eficaz para describir las emociones implícitas en un problema consiste en seguir el patrón que rige los sentimientos de los alumnos cuando éstos los manifiestan libremente. En vez de hacer preguntas directas con el propósito de sacarlos a la luz, el docente permite a los alumnos dirigir el propio flujo de pensamientos y sentimientos. Si se expresan con libertad, aparecerán los problemas y emociones subyacentes. El proceso se facilita reflejando los sentimientos de los estudiantes y, por tanto, conduciéndolos a una toma de conciencia y a un interés más puntual. (pág. 335)

Asimismo, la respuesta-reflejo constituye en la exteriorización del interés que el maestro ha puesto en la conversación del alumno, es un indicador del alumno para saber si ha sido escuchado y, en lo posible, comprendido. Si el maestro no entiende algo, es necesario que pregunte y exprese su dificultad de comprensión con asertividad. En la conversación el criterio de empatía, honestidad y autenticidad deben primar incluso en momentos de dificultad en la comprensión, como lo señala Patterson (2000):

Los sentimientos o pensamientos del alumno pueden estar confusos, y estas respuestas le ayudan a ordenar y a expresar con claridad lo que quiere comunicar. El no hacer caso a un alumno que no responde bien o que no sabe expresarse, o a quien no se entiende, es algo que sucede con demasiada frecuencia, y algo que ciertamente no indica ningún respeto hacia él. Por otra parte, el maestro no debe dar la impresión de que entiende cuando realmente no es así. (pág. 324)

Por otra parte, las diferentes modalidades de respuesta-reflejo producen un doble efecto cuando son utilizadas apropiadamente. Primero, permiten que el alumno tome una mayor conciencia de lo que dice. Segundo, facilitan que el alumno no se sienta herido, sino que se experimente comprendido y aceptado por el docente (Campos, 1982). En ese sentido, se distinguen tres modalidades de la respuesta-reflejo: la reiteración o reflejo simple, el reflejo del sentimiento o reflejo propiamente dicho y la elucidación o clarificación.

*La reiteración* es la forma elemental de reflejo que se dirige al contenido de la comunicación del alumno. Por lo general, es breve y pretende resumir la comunicación

del alumno o resaltar un elemento importante o reproducir las últimas palabras de la conversación para facilitar la continuación del relato. Asimismo, su utilización pretende ayudar al alumno a poner de manifiesto sus sentimientos cuando el relato carece de sustancia emocional. Su aplicación permite generar una atmósfera de acogida y de relajamiento (Rogers y Kinget, 1971). Además, esta modalidad de respuesta permite desarrollar en los alumnos la responsabilidad para resolver sus dificultades con seguridad, como lo plantea Campos (1982):

La respuesta de reiteración no añade nada al pensamiento del cliente, pero si le proporciona la sensación de estar acompañado ante su problema. Si bien en un primer momento puede producir sensación de angustia, a medida que el individuo va tomando las riendas de su propia exposición va sintiendo que aumenta su seguridad, que maduran sus motivaciones y que los diversos elementos que integran la situación de consulta van apareciendo en el momento de tener que tomar opciones. (pág. 149)

*El reflejo del sentimiento*, a diferencia de la reiteración, intenta poner en evidencia la intención, la actitud o el sentimiento inherente en las palabras del alumno, proponiéndoselo sin imposición alguna. El reflejo de sentimiento tiene un carácter más dinámico que la reiteración y proporciona al alumno una sensación de comprensión y respeto. Permite evidenciar la importancia de las emociones en las conductas personales. (Campos, 1982) El reflejo del sentimiento es una expresión de aceptación y empatía que permiten a los alumnos profundizar en las ideas que están expresando, como lo menciona Joyce (2002):

Las respuestas no directivas o sin directrices procuran responder a los sentimientos expresados por el estudiante o bien al contenido de sus expresiones. Al hacer este tipo de comentarios, el docente no interpreta, ni evalúa, ni aconseja, sino que refleja, esclarece, acepta cuanto se dice y demuestra su comprensión. Estos comentarios tienen por finalidad la creación de una atmósfera en la cual los estudiantes se sientan dispuestos a ahondar en las ideas que están expresando. (pág. 337)

*La elucidación*, es una modalidad de respuesta-reflejo que trata de poner en evidencia sentimientos y actitudes que no se derivan directamente de las palabras del sujeto sino que pueden ser deducidas a partir del contexto y de la comunicación del alumno. De hecho es una deducción porque está caracterizada por una agudeza intelectual que las otras modalidades de respuesta-reflejo no tienen. Precisamente este cariz intelectual que posee esta respuesta atrae a los maestros pues les permite

evidenciar sus conocimientos; la consecuencia es que generan dependencia. La proximidad respecto a la interpretación sitúa este tipo de respuesta como la menos “aséptica” y más propensa a contener elementos extraños al campo de percepción de los alumnos. En ese sentido, es importante que el uso de estas respuestas se realice mediante expresiones no categóricas (Rogers y Kinget, 1971). En el desarrollo de la enseñanza, el docente debe recurrir a este tipo de respuestas para identificar las razones que impiden la conversación a través de la interpretación de los sentimientos manifestados y aceptados por los alumnos:

Son intentos de señalar las razones que le impiden continuar la conversación. Pero sólo se interpretan aquellos sentimientos que pueden ser totalmente aceptados por el estudiante. Los docentes son cautelosos cuando deciden valerse de la interpretación y únicamente la emplean en situaciones en las cuales están seguros de que ésta servirá para estimular el diálogo y no para impedirlo. (Joyce, 2002, pág. 337)

Es evidente que a diferencia del diálogo psicoterapéutico rogeriano las sesiones de aprendizaje del modelo de enseñanza no directivo incluye algunas respuestas de corte directivo para promover el desarrollo de la clase. Joyce (2002) Incluye dos tipos de respuestas, producto de la experiencia de validación del modelo: Las respuestas motivadoras y las respuestas de aprobación y consejo.

*Las respuestas motivadoras*, se constituyen en recursos necesarios para encaminar o mantener la conversación ya que en algunas ocasiones el docente ha de tomar la iniciativa. Este tipo de respuestas son apropiadas cuando no significan directrices, más se identifican como expresiones del docente que intentan dar inicio a la conversación u orientarla. La destreza del docente se centra en conducir la conversación sin asumir la responsabilidad del estudiante.

*Las respuestas de aprobación y consejo directo*, este tipo de respuestas han de ser utilizadas con moderación para no transformar la relación no directiva docente-alumno en una relación tradicional. Las respuestas de aprobación pretenden evidenciar los logros del alumno para una mayor autoconsciencia. Por otro lado, se recurre a las respuestas de consejo directo cuando se intenta cambiar algunas ideas y actitudes en los alumnos a modo de sugerencia para reducir su ansiedad que no contribuye con la solución del problema identificado.

Finalmente, estas respuestas requieren un marco regulatorio acorde con sus principios no directivos el cual exige del docente mantener el rol de quien facilita y refleja. El mantenimiento perseverante de este rol desplazará la responsabilidad sobre el alumno y de este modo le orientará a la formulación de sus propias normas desplazando toda forma de punición:

El estudiante es el principal responsable de dar comienzo al proceso de interacción y de mantenerlo (control); la autoridad es compartida por el alumno y el docente. Las normas se corresponden con la expresión franca de los sentimientos y con la autonomía del pensamiento y de la conducta. Las recompensas -en el sentido convencional de aprobación de una conducta específica- y, especialmente, el castigo no se aplican en esta estrategia. Las recompensas en una entrevista no directiva son más intrínsecas y sutiles: la aceptación, la comprensión y la empatía por parte del docente. El conocimiento de sí y las recompensas obtenidas a partir de la autoconfianza son generados personalmente por el estudiante. (Joyce, 2002, pág. 339)

#### **2.1.4 Dispositivos y materiales de soporte.**

La estrategia del modelo de enseñanza no directivo por lo general analiza tres tipos de problemas que afectan a los alumnos: los sentimientos que se experimentan en el presente, las percepciones distorsionadas y las alternativas aún no exploradas producto de las diferentes reacciones emocionales (Joyce, 2002). El análisis de estos problemas y el logro de los objetivos de la enseñanza no directiva requieren que el docente haga uso de dispositivos y recursos que le permitan cumplirlos.

Los recursos en el modelo no directivo se encuentran dentro de la persona; el terapeuta no los proporciona. En el caso de la educación hay variedad de recursos que el docente puede ofrecer a sus alumnos sin la necesidad de imponérselos. De este modo el maestro se constituye en facilitador, para ello, destina sus esfuerzos en descubrir, obtener y proponer los recursos apropiados que respondan a las necesidades de los alumnos. Los recursos no solamente se refieren a materiales como libros, equipos de laboratorio, instrumentos, mapas, películas, etc. sino; que principalmente hacen referencia a los recursos humanos. Obviamente el maestro es tal vez el recurso más importante; no obstante, su conocimiento y experiencia no deben imponerse a los alumnos mediante la indoctrinación, sino que se los ofrece oportunamente cuando ellos lo necesitan y quieren. Patterson (2000) plantea este aspecto propositivo de los recursos humanos con claridad:

"Si el tiempo que gastamos en planear programas obligatorios, exposiciones orales y exámenes, lo empleáramos en procurar recursos constructivos y originales para el aprendizaje, encontraríamos oportunamente todo tipo de medios para rodear al alumno de un ambiente de aprendizaje en el que podría escoger aquellos elementos que respondan mejor a sus necesidades". Por lo tanto, las conferencias o exposiciones orales de la materia por parte del maestro no son un elemento esencial de la educación, un elemento al que haya que obligar a todos los alumnos, sino que pueden ser una parte de la educación cuando los alumnos así lo deseen. (pág. 326)

La facilitación en un ambiente no directivo, y por lo tanto, propicio para el aprendizaje es una tarea que principalmente ha de ser desarrollada por el docente. En ese sentido, ha de valerse de recursos que le ayuden a lograr este propósito, desde una perspectiva propositiva. González (2000) enumera seis recursos frecuentemente utilizados por los docentes para facilitar los aprendizajes desde una perspectiva rogeriana: el contrato, la vinculación del aprendizaje con la comunidad, la enseñanza tutorial, la investigación, los grupos de encuentro y la autoevaluación.

En ese sentido, el propósito de estos recursos es brindar oportunidades a los alumnos para que desarrollen la autoconfianza y el ejercicio de la libertad en su proceso de aprendizaje. Para ello la relación que entabla con el docente será un factor clave. Es por ello que el estilo de enseñanza y las actitudes del maestro tienen un rol sumamente importante. Se debe recalcar que la libertad no puede imponerse a nadie, en ese sentido, el aprendizaje programado por el docente es una alternativa para los alumnos que no deseen emprender un aprendizaje autoiniciado que implica la responsabilidad de hacerse cargo de su formación (Patterson, 2000).

Los contratos estudiantiles y el aprendizaje por investigación son recursos que pueden brindar seguridad a los estudiantes y en simultáneo exigir de ellos tiempo, esfuerzo y responsabilidad. El contrato por su parte implica en los alumnos asumir con madurez los acuerdos comunes, respetarlos y velar por su cumplimiento; asimismo, vinculado con la autoevaluación, desarrolla su autoconciencia de modo que, pueden gestionar diligentemente sus tiempos y esfuerzos. Por otro lado, el aprendizaje por investigación exige de los alumnos participación y trabajo cooperativo; los estudiantes hacen las veces de científicos desarrollando en ellos el interés por el aprendizaje y una mayor conciencia de la vinculación entre los conocimientos y su aplicación en la realidad (Patterson, 2000).

En efecto, la simulación y la constante vinculación del aprendizaje con la realidad promueven en los alumnos la toma de conciencia que los contenidos y saberes están al servicio de la comunidad. El saber por el mero hecho de saber puede resultar agradable, pero al estar desconectado de la realidad pierde perspectivas que son importantes para sí mismo. La implementación de estos recursos prepara a los alumnos para enfrentar la problemática cotidiana y de este modo podrá resolverla competentemente, como lo señala Patterson (2000):

La simulación puede proporcionar a los estudiantes mucha experiencia en aquellos procesos complejos de la vida real, en los que las decisiones se ven afectadas por problemas que nacen de una información incompleta o inadecuada, dificultades de comunicación, malos entendidos, y relaciones interpersonales. La importancia de estos factores para la toma de decisiones se queda muy grabada en los alumnos. Los alumnos hacen suyo el problema y sienten que aprenden mucho acerca de situaciones de la vida real. La responsabilidad de todo lo que implica la simulación queda en manos de los alumnos una vez que el maestro la introduce. (pág. 327)

Es evidente que el resultado favorable de la aplicación de estos recursos dependerá radicalmente de las competencias docentes. Si los docentes no cuentan con las competencias necesarias y acordes con el modelo de enseñanza no directiva estos recursos lejos de desarrollar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje, serán instrumentos que afirmarán un modo tradicional de educación de relaciones verticales y heterónomas.

### **2.1.5 Cualidades y capacidades en el docente.**

En el modelo de enseñanza no directivo las cualidades y capacidades docentes son la principal herramienta para su implementación. Se puede decir que la principal labor del docente es la de empatizar con la forma de ver el mundo que tienen sus alumnos, de este modo se crea una atmósfera de comunicación favorable a la toma de conciencia y clarificación de sus percepciones, sentimientos e ideas. En ese sentido, el docente suele ser una suerte de *alter ego* que acoge los pensamientos y sentimientos de los alumnos, incluso aquellos que pueden ser catalogados como erróneos o punibles. Cuando el docente abandona la posición tradicional respecto a la toma de decisiones y asume el papel de facilitador en el proceso de enseñanza fortalece la autonomía de sus alumnos. Este vínculo docente-alumno en el modelo no directivo es de cercanía y

horizontalidad, contraviniendo la visión tradicional basada en la verticalidad que refuerza la heteronomía en los estudiantes.

Así como en la terapia centrada en el cliente el terapeuta tiene que desarrollar tres actitudes terapéuticas básicas, en el modelo de enseñanza no directivo se requiere que los docentes desarrollen de tres actitudes básicas: la autenticidad o congruencia, la consideración positiva incondicional y la comprensión empática.

*La autenticidad y congruencia* del educador “es la capacidad que lo presenta como una persona verdadera y auténtica consigo misma y capaz de entrar en relación con los demás sin máscaras ni fachadas.” (Puig, 2007, pág. 168) Esta capacidad le permite armonizar sus sentimientos, la conciencia que tiene de ellos y la expresión de los mismos. El aprendizaje se facilita cuando el docente no asume un rol prescriptivo sino cuando es auténtico, genuino y honesto. Los vínculos con los estudiantes se transforman en encuentros personales directos, de este modo el maestro es percibido como una persona real, sin ninguna máscara profesional. Asimismo, cuando expresa sus sentimientos manifiesta lo importante que es la expresión de los mismos y sirve de ejemplo (Patterson, 2000).

La autenticidad no puede ser pretexto para juzgar o condenar a los demás, es por ellos que los docentes tienen que ser sumamente conscientes de las implicaciones que tiene la expresión de sus sentimientos a los alumnos. Como plantea Patterson (2000) este es un aprendizaje que toma su tiempo:

Solo lentamente podremos aprender a ser verdaderamente genuinos. Porque, ante todo, tenemos que estar muy cercanos a nuestros propios sentimientos, capaces de comprenderlos bien. Luego tenemos que estar dispuestos internamente a aceptar el riesgo de compartirlos tales como son, sin disfrazarlos convirtiéndolos en juicios, ni atribuyéndolos a otras personas. (pág. 320)

Finalmente, el educador no directivo para ser auténtico debe desarrollar un nivel adecuado de conciencia emocional y de autoconocimiento de sus principios de vida, valores, etc. De no ser así corre el riesgo de manipular el proceso de aprendizaje y de formar a los alumnos sobre la base de propósitos enajenantes de su libertad. En ese sentido, el docente, al igual que el terapeuta de la propuesta rogeriana, debe fortalecer su autoaceptación:

El terapeuta debe aprender a aceptarse a sí mismo a fin de que sus posibles sentimientos de angustia y sus tentativas de defensa no atemoricen ni dañen al sujeto. Cuando más atento esté el terapeuta a lo que ocurre en él mismo, cuanto más capaz sea de vivir sin ansiedad la complejidad de sus sentimientos, más elevado será el grado de su congruencia, de su autenticidad, y mayor la probabilidad de que se produzca un cambio en la personalidad del sujeto. (Fisenni, 1987, pág. 182)

*La consideración positiva incondicional* es la capacidad de considerar, aceptar y confiar en el otro, lo cual supone reconocer que tiene las suficientes posibilidades personales para lograr sus objetivos y vencer sus dificultades. Esta actitud permite aceptar al otro como alguien distinto para eliminar los juicios innecesarios (Puig, 2007). Debajo de esta actitud se encuentra la confianza en el organismo humano, en la capacidad que posee para desarrollar sus potencialidades y para elegir su propio destino con tal que se le dé la oportunidad para ello. Es la confianza en que la dirección del aprendizaje se orienta hacia el desarrollo o la actualización de las potencialidades del estudiante (Patterson, 2000).

En la educación, al igual que en la psicoterapia de Rogers, la aceptación incondicional por parte del maestro es un factor importante en el clima no directivo. Su valor radica en su carácter liberador de la amenaza, y, de este modo, creador de seguridad. La aceptación es el principal componente de una relación cálida y segura. El docente se ha de esforzar por aceptar plenamente al alumno. Esta es la actitud básica en el establecimiento del modelo no directivo; para Rogers es la actitud que está íntimamente relacionada con su teoría de la personalidad:

De las tres condiciones actitudinales (...) esta condición representa el núcleo más primitivo de la terapia de Carl Rogers; (...) [él] enriquecerá su intuición inicial con muchos aspectos nuevos, tales como el respeto, el interés, y el amor no posesivo, y como resultado, postulará una consideración positiva incondicional a la hora de crear una relación terapéutica eminentemente profesional. (Gondra, 1975, pág. 222)

Finalmente, el docente debe acoger al alumno con atención, con cordialidad, sin juicios valorativos. El estudiante debe aprender en un ambiente de cercanía y aceptación a hablar de sus sentimientos, así como de sus dificultades, sin temor al juicio; porque el docente no lo está evaluando, sino que lo acepta (Fisenni, 1987).

*La comprensión empática* es la capacidad que tiene el docente de ponerse en el lugar del estudiante para entender sus reacciones íntimas, para experimentar sus



sentimientos y comprender sus percepciones respecto a la cosas que están sucediendo en él (Patterson, 2000). Asimismo, esta capacidad le permite al maestro ser consciente de forma vivencial cómo el estudiante experimenta y percibe su proceso de formación. “Se trata de entrar en el universo de sentimientos del otro sin ninguna defensa o juicio previo.” (Puig, 2007, pág. 168)

Esta actitud exige del docente abandonar la expresión de juicios respecto de los estudiantes; es una actitud que facilita el aprendizaje. La aceptación de los estudiantes como personas de valor, como individuos únicos, con respeto genera la estima por sus sentimientos, sus opiniones y su persona; se concibe al alumno como una persona digna de confianza. La comprensión empática permite mostrar interés por el bienestar de los estudiantes, no se le exige que sea diferente ni se le anima a buscar la aceptación de los demás. Sus temores y satisfacciones, apatías y entusiasmos, ira y resistencias, simpatías y cooperación, se aceptan como aspectos de un ser humano imperfecto, y todo ello desde una actitud incondicional (Patterson, 2000).

En ese sentido, el docente, al igual que el terapeuta rogeriano, no ofrece interpretaciones, ni da consejos; sólo se limita a escuchar y traducir en palabras los sentimientos que el alumno exterioriza en la comunicación, quizá de modo inconsciente. El docente refleja los sentimientos para animarle a hacerse responsable de sus vivencias. Asimismo, el docente no explora el pasado del sujeto, porque según Rogers no es determinante en la conducta como sí lo es la vivencia actual (Fisenni, 1987).

Las tres actitudes antes mencionadas son las principales capacidades que el docente tiene que desarrollar para poder aplicar el modelo no directivo en sus sesiones de aprendizaje. Sin embargo, no son las únicas capacidades que han de desarrollarse, Rogers (1975) describe las características que debe tener el docente o líder no directivo:

- El líder ayuda a elucidar y esclarecer las finalidades de los miembros de la clase, aceptando todos los objetivos.
- Confía en el deseo del estudiante de instrumentalizar esos objetivos como la fuerza motivacional del aprendizaje.
- Intenta organizar y hacer fácilmente disponibles todos los recursos que los estudiantes pueden desear para su propio aprendizaje.
- Se considera a sí mismo como un recurso flexible que el grupo puede utilizar de las maneras que le resulten más significativas, en la medida en que pueda sentirse cómodo operando de esas maneras.

- Al responder a las manifestaciones del grupo, acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, intentando dar a cada aspecto el énfasis aproximado que tiene para el individuo y para el grupo.
- A medida que se establece el clima de aceptación de la clase, el líder puede cambiar su rol y convertirse en un participante, un miembro del grupo, expresando sus opiniones del mismo modo que cualquiera de los individuos.
- Permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos, y cuando éstos son verbalizados, intenta comprenderlos desde el punto de vista del que habla, y comunicar este tipo de comprensión.
- Cuando la interacción del grupo se carga afectivamente, tiende a conservar un rol neutral y comprensivo, para proporcionar aceptación a la variedad de sentimientos que existen.
- Reconoce que la medida en que puede comportarse de estas diferentes maneras está limitada por la autenticidad de sus propias actitudes.
- Simular que comprende y acepta un punto de vista cuando no experimenta esa aceptación no favorecerá, y probablemente obstaculizará el progreso dinámico de la clase. (págs. 343-344)

Por su parte, Gondra (1975) incluye como capacidades necesarias la disciplina y control de la espontaneidad, el rechazo a todo tipo de medición psicológica, sensibilidad hacia las reacciones de las demás personas, una filosofía del respeto, autoconocimiento, algunos conocimientos de psicología y habilidad en el manejo de las técnicas rogerianas; siendo esta última una de las más importantes porque le permitirá al docente ser capaz de ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo.

Aparentemente la pasividad y la no intervención parecen ser las características principales del docente no directivo; sin embargo, su actividad no puede reducirse a la mera abstención. El docente hace uso de técnicas concretas destinadas a facilitar el crecimiento personal del alumno; de ahí que se pueda caracterizar la labor del docente de acuerdo con las técnicas que utiliza. En ese sentido, la técnica más utilizada y más típica del docente no directivo es la del reflejo de sentimiento. Por lo tanto, las actitudes de autenticidad, consideración positiva incondicional y comprensión empática son sumamente importantes para el empleo de las técnicas rogerianas por parte de los docentes.

### **2.1.6 La evaluación en el modelo no directivo.**

En el modelo de enseñanza no directivo los objetivos de cada uno de los estudiantes y los del grupo en general constituyen el eje vertebrador del curso; además, los propósitos de los estudiantes se satisfacen cuando logran aprendizajes significativos. Si la función del docente es la de facilitar los aprendizajes, entonces hay solamente una persona en condiciones de evaluar los objetivos y esa persona es el estudiante mismo. En ese sentido, la autoevaluación parece ser el procedimiento más lógico en el modelo de enseñanza no directivo, porque permite descubrir los logros y dificultades en el aprendizaje; así como posibilita la identificación de los aprendizajes significativos (Rogers, 1975).

El alumno desarrolla su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje cuando establece sus propias metas y criterios de evaluación, cuando autoevalúa e identifica sus logros y dificultades. Por ello, la autoevaluación debe formar parte primordial en su proceso de aprendizaje; ella es la expresión más deseable de un curso centrado en el alumno y ha de ser una oportunidad para crecer, como lo expone Rogers (1975):

Nuestra experiencia ha corroborado el principio teórico de que la autoevaluación es la modalidad más deseable de apreciación en un curso centrado en el alumno. Cuanto mayor era la libertad para utilizar la autoevaluación en una situación semejante, más favorables eran los resultados. Los estudiantes experimentaban la tarea de la autoevaluación como una oportunidad más para crecer. Experimentan con satisfacción el hecho de que nadie va a utilizar un foco externo de evaluación. No necesitan temblar por temor a ser "aplazados"; ni pueden esperar con anticipación infantil la aprobación. (pág. 354)

Por otra parte, existen diferentes formas de incorporar la autoevaluación en el proceso de aprendizaje, a través de un análisis mutuo entre el docente y el alumno, la evaluación escrita, la revisión del contrato, la comparación con las normas, la discusión con otros alumnos, etc. Las dificultades que se pueden presentar son: la diferencia de criterios de evaluación entre los estudiantes ya que cada uno los ha planteado según sus necesidades e intereses y la competitividad entre los alumnos por obtener buenas calificaciones (Patterson, 2000).

Finalmente, la autoevaluación se contrapone ante la evaluación externa que obstaculiza y perturba el desarrollo personal. Este tipo de evaluación es desfavorable para la formación de personas maduras, responsables y socializadas ya que lo único que

fomenta es el arraigamiento de relaciones heterónomas y verticales entre el docente y sus alumnos (Rogers, 1975).

## 2.2 Sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo.

La sintaxis del modelo de enseñanza no directivo que presenta Joyce (2002) está basada en las etapas de la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers. Dicha sintaxis puede ocurrir, en el ámbito educativo, en una o varias sesiones de aprendizajes. Cuando así sucede las dos primeras fases han de llevarse en una sesión y las demás en las posteriores.

El propósito de esta sintaxis evidencia el proceso de integración de los alumnos, que pasan de un estado de fijeza al de flujo, de rigidez al de flexibilidad. Esta madurez subsume la consideración que un estado de perfección no será posible, pero al mismo tiempo es importante tenerlo como horizonte de vida (Campos, 1982).

La sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo comprenden cinco etapas las cuales no representan, necesariamente, fenómenos netamente diferenciados, como lo entiende Rogers en su psicoterapia. Las etapas de este modelo son: la definición de la situación de apoyo, la exploración del problema, el desarrollo del discernimiento, la planificación y toma de decisiones, y, finalmente, la integración.

<b>ESTRUTURA DE TAREAS</b>	
<b>PREFESORADO</b>	<b>ALUMNADO</b>
<b>FASE 1: DEFINIR LA SITUACIÓN DE APOYO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente estimula la libre expresión de los sentimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa sus percepciones y sentimientos.</li> </ul>
<b>FASE 2: EXPLORAR EL PROBLEMA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se alienta al alumnado a definir el problema.</li> <li>Acepta y clarifica los sentimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir el problema.</li> </ul>
<b>FASE 3: DESARROLLAR EL DISCERNIMIENTO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoya al estudiante, lo guía y asesora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza y reflexiona sobre el problema.</li> </ul>

FASE 4: PLANIFICACIÓN Y TOMA DE UNA DECISIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifica las posibles decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica la decisión final.</li> </ul>
FASE 5: INTEGRACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda apoyo al alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiere más discernimiento y emprende acciones más positivas.</li> </ul>

Nota. De “Los Modelos personales de enseñanza: la enseñanza no directiva” por Wolkers Kluwer España, *Escuela*, p. 5.

### 2.2.1 Definición de la situación de apoyo.

En esa primera fase se establece la situación sobre la cual el docente brindará un apoyo al estudiante. Los principales propósitos del maestro son: estructurar los comentarios de los alumnos para definir y resaltar el rol de la libertad en la comunicación, motivarlo y acompañarlo en la formulación del problema que lo aqueja y finalmente establecerá los parámetros de su relación con el alumno (Joyce, 2002).

Esta etapa se compone de tres actividades principales: la presentación del problema y sus síntomas, la expresión de los estados emocionales y la presencia de actitudes críticas respecto al “yo”. Durante esta fase, el alumno suele empezar por hacer un resumen de su estado, una narración de aquellas cosas que le “pasan”: hechos, su conducta, acontecimientos, etc. sin relacionarlos con la dimensión afectiva del problema. Su tono generalmente es negativo y acompañado de sentimientos de frustración, depresión y de incapacidad. Asimismo, el problema es presentado por el alumno como amenazante por su novedad; esta visión del problema lo hace ver como un cuerpo extraño en un organismo perfectamente sano (Rogers y Kinget, 1971).

En ese sentido, tal descripción del problema puede constituirse en una oportunidad para el aprendizaje porque es significativa. En efecto, las situaciones problemáticas son percibidas por los alumnos como reales e importantes y, amenazantes a su propia existencia. Situaciones como esta exigen de cada estudiante la exploración del problema, el redescubrimiento y despliegue de sus capacidades en situaciones novedosas y la integración de estas en su personalidad (Patterson, 2000).

En esta etapa se puede reconocer un desempeño eficiente del docente si sus respuestas son sencillas y concretas en la comunicación con el alumno, y si el relato del

alumno puede ser reconstruido sobre la base de las respuestas del docente. En ese sentido el recurso principal empleado por el docente en esta etapa es la respuesta-reflejo de *reiteración*.

### **2.2.2 Exploración del problema.**

En la segunda fase del modelo no directivo las actitudes de aceptación y esclarecimiento, manifestadas por el docente en la fase de definición del problema, estimulan a los alumnos a expresar sus sentimientos positivos como negativos y promueven la exploración de la situación problemática (Joyce, 2002). En esta etapa, el alumno pasa de la simple descripción del problema a la exploración, producto de la seguridad, ausencia de todo sondeo, juicio y desaprobación que el docente ha evidenciado. Asimismo, el alumno en esta fase exploratoria tiende naturalmente a dar alguna explicación racional a su problema; el docente, por su parte, acepta esta “explicación” sin manifestar duda o sorpresa y mucho menos juzgando la validez de la misma. Se debe considerar que un análisis del problema sin una adecuada exploración de los sentimientos podría indicar que se está omitiendo la atención al estudiante y se está desarrollando una relación tradicional entre el docente y el alumno.

La expresión de una posible explicación a la situación problemática planteada inicialmente produce una sensación de alivio que es muy importante para la prosecución de la integración y desarrollo personal de alumno. Todo ello es producto del clima de comprensión empática suscitado por el docente:

Se puede, pues, suponer que el simple hecho de comunicar unido a la adopción, por parte del profesional, del marco de referencia del sujeto, produce este efecto que estimula y alivia a la vez y que suele ser el resultado de la comprensión, es decir, de la aprehensión de un cierto orden en el contenido del pensamiento. (Rogers y Kinget, 1971, pág. 168)

Por otro lado, las actitudes que los alumnos pueden presentar ante sus problemas pueden ser de ignorarlos, evitarlos y la natural reacción de resistencia. Existe en todas las personas normales la motivación natural para aprender, como manifestación de la tendencia propia del organismo a actualizarse y del profundo deseo personal de autorrealización. No obstante, esta motivación natural hacia el estudio con frecuencia es ahogada por el sistema educativo. En la escuela usualmente las clases resultan

amenazantes y ello inhibe la motivación natural de aprender de los estudiantes. Pero las condiciones de acogida y comprensión disminuyen esta amenaza externa para suscitar en los alumnos la exploración requisito imprescindible para el desarrollo del discernimiento necesario para toma de decisiones respecto a la situación problemática (Patterson, 2000).

### **2.2.3 Desarrollo del discernimiento**

En esta tercera fase los estudiantes desarrollan gradualmente un discernimiento respecto a las nuevas ideas que han ido esclareciendo en la etapa anterior. Ellos perciben un nuevo sentido en sus experiencias personales, descubren nuevas relaciones causales y entiende el significado de su comportamiento (Joyce, 2002). Esta fase sitúa al alumno ante una dificultad real: la frustración respecto del modelo de enseñanza. En esta etapa la descripción ha cesado y la exploración no se encuentra lo suficientemente avanzada como para ser estimulante; además elementos desconocidos y vagamente presentidos han salido a la luz. Por ello, la imagen del “yo” puede sentirse alterada. El alumno puede experimentar la sensación de “perder pie” y empieza a perder la confianza en la no directividad, de este modo, proyecta su frustración en el docente, al que responsabiliza de la falta de progresos (Rogers y Kinget, 1971).

Si en una situación de dificultad, el docente no es capaz de mantener su propio rol y ayudar al alumno a mantener el suyo, el éxito del modelo está comprometido. Si cede en esta dificultad el proceso de aprendizaje se tornará tradicional; porque nuevamente la responsabilidad del aprendizaje, de la toma de decisiones y, por lo tanto, de las consecuencias de las mismas recaerá en el docente mellando el desarrollo de la autonomía del alumno.

En esta fase ocurre un cambio en la percepción del alumno, Rogers denominó a este fenómeno como “*insight*”; el cual implica la modificación de tres percepciones: la *percepción de hechos del pasado*, un cambio en la percepción intelectual de las relaciones con los hechos pretéritos; la *percepción de uno mismo*, pues se desarrolla una mayor autoaceptación en el alumno que incluye la aceptación de sus virtudes y defectos; y la *percepción de las metas a elegir*, que incluye la elección positiva de metas más satisfactorias. Asimismo, los elementos principales del *insight* son: la aceptación de los

impulsos y actitudes propios, incluso los reprimidos; la comprensión de la propia conducta, y percepción de nuevas relaciones; la nueva percepción de la realidad; y la planificación de adaptaciones a la realidad más satisfactoria (Gondra, 1975).

Por otro lado, el docente debe animar al estudiante a movilizar sus capacidades en la solución de problemas. Al parecer este método de enseñanza en su no directividad carece de herramientas para ello; sin embargo, el docente ha de crear las condiciones que permitan que el proceso de dificultad tenga diferentes opciones de solución. En esta situación su rol se restringe al de acompañar y no tomar iniciativas. Debe conservar siempre la actitud de aprecio por el alumno absteniéndose de todo juicio y evaluación rigurosa. El docente debe permitir que el alumno se equivoque, se contradiga, que cambie de opinión, que diga “tonterías”, que exagere y otras formas de conducta ya que todo aprendizaje implica un “ensayo/error”. De este modo se genera una estructura que se mantiene a lo largo del proceso de aprendizaje que permite aminorar la gravedad de las crisis de confianza que el alumno va a tener en esta fase de discernimiento y aparente desorganización; asimismo, fortalecerá la autonomía en el estudiante, de modo que, pueda resolver y enfrentar esta frustración por el modelo de enseñanza.

#### **2.2.4 Planificación y toma de decisiones**

En la cuarta fase del modelo de enseñanza no directivo el alumno se desplaza hacia la planificación y la toma de decisiones respecto a la situación problemática abordada. El papel del docente en esta etapa consiste en clarificar las diferentes alternativas que el estudiante compartirá (Joyce, 2002). El anhelo de normalizarse y de ordenarse surge como necesidad ante el estado de desorganización experimentado en la fase previa. No obstante, en este periodo el alumno aún no distingue una visión, una meta para superar su frustración; esta fase es difícil también para el docente porque ha de luchar con la tendencia a dar soluciones a los alumnos, de tratar de evitar el estado de frustración de sus alumnos.

Esta dificultad es comprensible en un docente sensible y empático; sin embargo, el docente es consciente de que si le evita al alumno experimentar la frustración e impide que éste discierna y elija las soluciones que debe tomar respecto a su problema, obstaculiza las fuerzas autónomas de normalización del estudiante. La suplantación de



este proceso pone en riesgo el logro de los propósitos del modelo no directivo. Es importante reconocer que esta actitud no directiva no está presente en el docente siempre; en la cotidianidad él expresa su preocupación y apoyo a sus alumnos con palabras de ánimo, opiniones personales, consejos. Pero en el proceso de aprendizaje inserto en la sintaxis del modelo no directivo, la actitud de comprensión empática sin intervención directa por parte del docente debe ser férrea y constante.

Finalmente, una vez identificada la naturaleza del problema y valorados cada uno de sus elementos se puede producir el procesos de reorganización. Un indicador de que este proceso se está llevando a cabo de modo satisfactorio se produce cuando el alumno elige formas modestas para dar solución al problema que lo aqueja. Cuando el estudiante apunta a metas sencillas, sin excesivas abstracciones, actuando espontáneamente y preocupándose de situaciones concretas desde un punto de vista práctico, podemos decir que el proceso de planificación y toma de decisiones se dirige a buen puerto (Rogers y Kinget, 1971).

### **2.2.5 Integración**

En la quinta fase del modelo de enseñanza no directivo se procura consolidar el proceso de integración que se ha ido forjando desde el inicio; en esta etapa el estudiante comunica las acciones emprendidas; a partir de ellas desarrolla un discernimiento más profundo y planifica nuevas acciones cada vez más integradas y positivas (Joyce, 2002). Asimismo, el docente debe ayudar al alumno a que precise sus punto de vista con un enfoque más adecuado a las tareas y problemas que se presentan en lo cotidiano; en ese sentido, el alumno debe mostrar una actitud mucho más realista y acorde con los descubrimientos y cambios obrados en sí.

El proceso concluye bajo la presión de las circunstancias externas y a causa del devenir del mismo modelo no directivo que se manifiesta en la madurez y deseo autónomo del alumno. Lo que se presenta no en una madurez “completa” o de una adaptación “perfecta”, ni en un “seguro contra problemas”; sino, en la instauración de un nuevo modo de percibir las cosas, que no implica postulados absolutos (Rogers y Kinget, 1971).

Finalmente, se puede describir esta integración obrada en el alumno como el abandono de una posición rígida que formula los problemas en término de “todo o nada” y que tiende a consolidarlos más que a solucionarlos. Asimismo, la integración que se pretende alcanzar con el modelo de enseñanza no directivo permite la adopción de una actitud más positiva frente al “yo”. Es la “instauración de un modo de funcionamiento que tiende a valorar y a corregir la percepción no empleando normas y criterios ajenos y generales sino consultando la experiencia personal, diferenciada, vivida.” (Rogers y Kinget, 1971, pág. 239)

### **2.3 Aplicación del modelo de enseñanza no directivo en el aula.**

La aplicación del modelo no directivo puede emplearse para diferentes situaciones: personales, sociales o académicas. En todas ellas la exploración de los sentimientos y su vinculación con las relaciones interpersonales o situaciones académicas son el común denominador. Sin embargo, no podemos restringir el proceso de aprendizaje a un modelo de enseñanza, necesariamente. En el caso del modelo no directivo puede resultar especialmente útil cuando la clase se “estanca” y no se evidencia motivación por parte de los estudiantes.

Por otra parte, se debe considerar algunos aspectos importantes en la aplicación de este modelo: la disposición física de la clase y la flexibilidad del docente en el proceso (Rogers, 1975). Es necesario que la disposición del aula otorgue al docente el mismo lugar que da a cualquier miembro de la clase. Eso implica romper con los esquemas tradicionales en los que el docente siempre ocupaba un lugar destacado en comparación al de los alumnos. La disposición física implica una concepción respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que se evidencia de modo material.

Respecto a la flexibilidad del docente: es fundamental para el liderazgo educativo en el modelo no directivo; ya que facilitará el aprendizaje de los alumnos con un mínimo de resistencia. Esta actitud es muy difícil para la mayoría de maestros, pero ello no necesariamente significa perder la oportunidad de orientar a los alumnos de modo directo, como lo plantea Rogers (1975):

El grupo puede exigirle al instructor de un momento a otro que dirija una "discusión controlada" o que dé conferencias, que comience cada sesión con algunas preguntas claves o que permita la discusión completamente libre y fluida. Cuando el líder se siente cómodo al hacer cualquiera de estas actividades porque así lo desea el grupo, ha logrado un alto nivel de genuina permisividad. (pág. 343)

Si el docente se conduce de un modo natural favorecerá el proceso de aprendizaje; en cambio, si finge esta actitud, el grupo lo detectará de inmediato y ello puede perjudicar la atmósfera de espontaneidad del grupo. En ese sentido el objetivo del docente es identificar los propósitos individuales para elucidar su relación con los objetivos grupales ante los estudiantes. En este proceso a menudo los alumnos perciben una aparente confusión y pérdida de tiempo. Precisamente este sentimiento de desorientación y vaguedad en el proceso puede evidenciar con mayor naturalidad la fluidez, exploración, confusión propios del aprendizaje en su cotidianidad

El docente al tolerar la incertidumbre y no soltar respuestas solucionadoras de problemas, puede estar ofreciendo la oportunidad a los alumnos para que puedan resolver dichos problemas en tiempos más allá de la clase, como lo menciona Rogers (1975):

Si el líder puede tolerar la incertidumbre, las opiniones divididas, los problemas no resueltos que el grupo ha planteado, y si la hora de clase [y por cierto el curso] termina sin ningún intento de producir un cierre artificial, los miembros individuales del grupo desarrollan un pensamiento vital fuera de las horas de clase. Los problemas han sido planteados, algunas de sus concepciones y totalizaciones previas han sido desestructuradas, necesitan encontrar alguna resolución de la situación, reconocen que el profesor no dará una respuesta autoritaria al problema, y luego sólo queda una alternativa, aprender, aprender y aprender hasta que logren una solución, aunque sea temporaria, por sí mismos. Y puesto que la han logrado por sí mismos, y reconocen muy claramente los pasos imperfectos mediante los cuales la lograron, esta solución temporaria nunca puede tener la rigidez que habría tenido si hubiera sido enunciada autoritariamente por un profesor. (pág. 349)

Finalmente, se puede decir que dos formas de aplicar el modelo de enseñanza no directivo es a través de las clases abiertas y de las clases basadas en el interés del alumno. Las clases abiertas reflejan la adopción de principios que no son dirigidos por el docente. En ellas los objetivos son el desarrollo eficaz del alumno basado en la atención de sus necesidades; su método apunta a desarrollar la flexibilidad del alumno en el proceso de aprendizaje a través del trabajo en grupo. Y la evaluación consiste en la

autoevaluación del alumno más que en la estimación del docente, progreso que es medido cualitativamente y no cuantitativamente (Joyce, 2002).

Las clases basadas en el interés del alumno, fueron la metodología que aplicó Rogers en sus investigaciones, las cuales estaban estructuradas a partir de las inquietudes y necesidades de los alumnos, como él nos lo comenta:

De todos, quizá el método más extremo sea el que con cierta frecuencia he utilizado. Cada clase se inicia con alguna variante de "¿qué queremos discutir o hacer hoy?" Naturalmente la clase parte luego de alguna pregunta o contribución individual. Este puede parecer un procedimiento muy satisfactorio y azaroso, puesto que una necesidad individual, o aun una inadaptación individual pueden llevar a la contribución inicial. Sin embargo es fascinante observar el proceso tal como se produce. Si el tema no resulta interesante para el grupo en general, la discusión prontamente se estanca, o vira, a través de pasos más interesantes, hacia áreas de interés general. (Rogers, 1975, pág. 340)

#### **2.4 Limitaciones del modelo de enseñanza no directivo**

Todo modelo de enseñanza y toda propuesta pedagógica tiene sus alcances y limitaciones, no se puede negar esta realidad. Precisamente en aras de una mayor objetividad es necesario analizarlas para integrarlas y ver si, a través de una propuesta, es posible mejorarla o en su defecto discontinuarla. En ese sentido se pasará revista a las principales críticas del modelo de enseñanza no directivo.

Primero, el enfoque no directivo propugna que el docente comparte la responsabilidad del proceso de enseñanza con el alumno, lo cual pone en riesgo la direccionalidad del mismo. Producto de ello pueden desarrollarse secuencias de aprendizajes impredecibles y desestructurados que son difíciles de acompañar y que generan mucha inestabilidad en los alumnos (Joyce, 2002).

Segundo, este modelo de enseñanza puede ignorar la unidad dialéctica en el proceso de enseñanza de lo directivo y lo no directivo, así como la relación dialéctica entre contenidos disciplinares y educación centrada en el alumno. Esta contraposición excluyente de elementos, aparentemente dispares, influye negativamente al obviar el rol docente que en ocasiones tiene que ofrecer herramientas a sus alumnos y corregir algunas actitudes que impiden el desarrollo de un clima de aprendizaje propicio.

Asimismo, el aprendizaje sin enseñanza ordenada por los contenidos disciplinares resultará desorganizada, incoherente y asistemática (Zabala, 2007).

Tercero, el modelo de enseñanza no directivo es un enfoque que, por el respeto que tiene de los procesos de los estudiantes, requiere de mucho tiempo y de una atención individualizada que en las instituciones educativas es difícil de implementar a cabalidad (González, 2000).

Cuarto, este modelo reconoce la autodeterminación del estudiante en su proceso de aprendizaje como la expresión de un nivel superior en el desarrollo de la personalidad. No obstante, si el docente se abstiene de brindar conocimientos o motivar a los alumnos por temor a la imposición de objetivos ajenos a ellos, restringe la ampliación del campo experiencial del estudiante. Hay que reconocer que existen aprendizajes importantes para la formación del estudiante que han de desarrollarse independientemente de la utilidad o pertinencia considerada por el alumno en ese momento y para ello el docente se apoyará en estrategias motivadoras (Pulpillo, 1982).

Quinto, el modelo no directivo no puede ser aplicado a alumnos que rechazan la no directividad por diferentes razones: porque piensan que sólo se puede aprender del docente en un vínculo heterónomo, porque tienen un espíritu poco cooperativo y sumamente competitivo que les impide conjugar sus objetivos personales con los grupales, y finalmente, porque algunos tienen una autoestima muy baja que les impide adoptar un papel de responsabilidad en el aula (Roldán, 2000).

Sexto, la enseñanza con una determinada directividad es una necesidad para el ser humano y no puede quedar a la mera voluntad del alumno más en etapas como la infancia y la adolescencia cuando el sentido de responsabilidad se está formando y no hay una clara conciencia de lo que es y no es necesario para cada uno (Pulpillo, 1982).

Séptimo, un modelo de enseñanza como el no directivo exige un entorno educativo que genere un programa coherente que comprometa a las autoridades educativas, a los diferentes niveles, estructuras y normas para desarrollar la autonomía y responsabilidad de los estudiantes a partir del respeto de su libertad. Este factor del contexto si es ampliado al ámbito del entorno social de la escuela y al familiar es muy difícil de controlar para lograr una aplicación eficaz de este modelo (Roldán, 2000).

## CAPÍTULO III

### **LA CONCIENCIA EMOCIONAL, UNA COMPETENCIA INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN DEL EDUCANDO.**

La conciencia emocional, en el marco conceptual de las competencias emocionales, es un término educativo con fundamentos basados en las investigaciones sobre inteligencia emocional; con aplicaciones prácticas en el ámbito educativo. En este capítulo se identificarán las principales capacidades de la conciencia emocional; para ello se desarrollarán tres aspectos importantes: primero, la inteligencia emocional como antecedente al modelo de competencias emocionales. Segundo, el modelo de competencias emocionales: definiciones, alcances y estructura. Y tercero, la conciencia emocional en el marco del modelo de competencias emocionales: sus capacidades, habilidades, escalas y niveles, y sus implicaciones educativas.

#### **3.1. Educación emocional, un aporte importante en la formación para la vida.**

La principal finalidad de la educación es la formación de los estudiantes para la vida. Esta afirmación rectora de la práctica educativa impregna todas sus dimensiones y estrategias. El desarrollo integral de los estudiantes es la principal finalidad de la educación y, por consiguiente, la dimensión emocional tiene un papel importante en esta formación. El informe Delors de la (UNESCO, 1996) planteó cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta propuesta para la educación del siglo XXI, y, en especial los dos últimos pilares, ha representado un respaldo a todas las iniciativas e investigaciones enfocadas en la educación de las emociones (Adam, et al, 2003). Este enfoque entiende la educación emocional como un:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2009, pág. 158)

Esta definición explicita el vínculo estrecho entre educación emocional y el modelo de competencias emocionales. La educación de las emociones fundamenta su intervención y sus estrategias en el desarrollo de capacidades y competencias emocionales (Bisquerra, 2009; UNESCO, 1996). Asimismo, una de las consecuencias directas del desarrollo de competencias emocionales, es la promoción de ambientes de convivencia educativa pacíficos, democráticos y respetuosos de las diferencias. El informe Delors, con su referencia sobre la convivencia, *aprender a vivir juntos*, manifiesta la relación entre educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales; asimismo, el informe detalla que esta convivencia, basada en la empatía, sólo es posible si se considera el autoconocimiento del estudiante como punto de partida:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (UNESCO, 1996, pág. 104)

En ese sentido, no se puede soslayar de toda propuesta educativa la necesidad de formar la dimensión emocional de los alumnos y alumnas, como lo mencionan Fernandez-Berrocal y Ruiz (2008): “Educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos” (pág. 432)

En suma, el desarrollo de las competencias emocionales, permite a los alumnos dotarse de capacidades y herramientas que les haga posible enfrentar los retos y desafíos sociales durante su desarrollo personal. La formación de la dimensión emocional de los estudiantes supone, desde una perspectiva integradora, comprender que la educación desde y para la vida constituye uno de los principales propósitos de la escuela. Por ello la importancia para la escuela del desarrollo de las competencias emocionales y entre ellas la principal es la inteligencia emocional.

### **3.1.1. Definiciones de inteligencia emocional**

La educación emocional surge en un contexto que evidencia la polarización epistemológica de las dimensiones cognitivas y afectivas del ser humano. Se han valorado con gran preponderancia la razón y el conocimiento, derivados de la ciencia y la técnica, dejando de lado la emoción y la afectividad como si fueran dos dimensiones aisladas. El ser humano no es puramente razón o pura emotividad; es la interacción de estas dimensiones en las diferentes situaciones de la vida (Maya y Pavajeau, 2003). En ese sentido, la inteligencia emocional está enmarcada en los cuatro pilares de la educación (saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser) señalados en el informe Delors. Los dos últimos pilares son los que constituyen el fundamento para insertar el desarrollo de las competencias emocionales en la escuela (Bisquerra, 2008).

En cuanto a las definiciones de inteligencia, usualmente ésta ha sido definida en términos de capacidad de aprendizaje, de memoria, de razonamiento, de juicio, de resolución de problemas, de adaptación al medio, etc. cuando muchos de estos aspectos son la aplicación de la inteligencia misma. En ese sentido, Sternberg y Detterman (2004) plantean que existe una noción de inteligencia vinculada a la aptitud cotidiana del organismo humano influida por factores tales como la educación, la personalidad, la familia, la cultura, la nutrición, etc. Esta definición de inteligencia es descartada por los autores como un concepto útil en el plano científico. En esa línea, estos autores, en su definición enfatizan la necesidad de vincular la inteligencia y la cultura como dos variables interdependientes:

Generalmente consideramos a la inteligencia y a la situación social como si fueran dos variables distintas (el individuo con un conjunto de predisposiciones o capacidades, y el ambiente con determinadas características particulares) y seguidamente intentamos determinar el modo como ambas interactúan. ¿Hay algún modo de comenzar por conceptos o procedimientos que desde el principio incluyan la interdependencia de las dos variables o que nos las separe entre sí? (Sternberg y Detterman, 2004, pág. 107)

Para definir la inteligencia emocional se debe considerar que su origen se remonta, principalmente, a los estudios de Peter Salovey y Jhon Mayer en 1990, los cuales señalan que el manejo de las emociones implica un alto grado de inteligencia. La inteligencia emocional, para ellos, es una la síntesis de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, clasificadas por Howard Gardner, y la describen como las cualidades emocionales importantes para el éxito personal (Repetto, 2009).



Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como:

Un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas. (pág. 11)

Para Goleman (1998) la inteligencia emocional es la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”. (pág. 98)

Por otro lado, para Weisinger (1998) la inteligencia emocional es el “uso inteligente de las emociones; de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados.” (pág. 17)

Märtin y Boeck (2000) entienden que “la inteligencia emocional abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de ponerse en lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida.” (pág. 21)

Para Steiner y Perry (1998) ser emocionalmente inteligente implica “conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Poseer habilidades emocionales significa saber manejar las emociones a partir del conocimiento de las mismas.” (pág. 35)

Bisquerra (2008) define la inteligencia emocional como un constructo hipotético de la psicología, donde las aplicaciones prácticas son producto de la educación emocional. Para este autor, el énfasis no está en resolver la discusión sobre qué es la inteligencia emocional, sino, en su aplicación a través del desarrollo de las competencias emocionales.

En suma, la inteligencia emocional es comprendida por la mayoría de autores como un conjunto de habilidades y capacidades que le permiten al alumno tomar conciencia de las propias emociones, identificarlas, comprender su origen y consecuencias, y reconocer la interacción con el comportamiento. El debate sobre la definición y naturaleza de la inteligencia emocional continúa, pues, no hay un acuerdo

común sobre un modelo determinado de inteligencia emocional. Para efectos de esta investigación se utilizará el concepto competencias emocionales que es la aplicación educativa de la inteligencia emocional. La pertinencia y existencia de estas competencias son de común acuerdo entre los especialistas sobre inteligencia emocional.

Para comprender el enfoque propugnado por el modelo de competencias emocionales es necesario revisar los antecedentes que dieron origen al debate sobre la inteligencia emocional. Esta revisión permitirá observar el proceso de evolución del término inteligencia y del contexto en el que surge esta polémica.

### **3.1.2. Antecedentes de la inteligencia emocional.**

La referencia al término inteligencia puede asumir dos suposiciones clásicas: considerarla como una capacidad general única que cualquier persona tiene en menor o gran medida; o, afirmar que la inteligencia puede ser medida por medio de instrumentos estandarizados de medición (Trujillo y Rivas, 2005). Estas suposiciones fueron cuestionadas en los años ochenta a partir de las investigaciones de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples.

Uno de los principales hitos iniciales en el proceso de evolución del concepto de inteligencia se remonta a principios del siglo XX cuando el ministerio de educación de Francia encargó a Alfred Binet, en 1903, la elaboración de un instrumento para clasificar a los estudiantes y distinguir a aquellos que deberían formar parte del ritmo ordinario de clases de los que necesitasen una educación especial. De este modo surgió en 1905 el primer test de inteligencia. Después del test de Binet, se desencadenó toda una ola de investigadores que impulsaron la mejora y estandarización de dicho instrumento. Aparecieron, entonces, las investigaciones de Cattell, 1890; Thorndike, 1920; Spearman, 1927; Thurnstone, 1938; Guilford, 1950; Wechsler, 1958; entre otros. Estas investigaciones estructuraron el concepto clásico de inteligencia de naturaleza monolítica, invariable y medible objetivamente, como lo expone Bisquerra (2009):

Algunos principios básicos del concepto clásico de inteligencia son los siguientes:

1. Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias.
2. La inteligencia es estable a lo largo de la vida; no se puede cambiar.
3. La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas [tests de inteligencia] (pág. 119)

Este concepto de inteligencia ha propiciado un enfoque educativo centrado en lo cognitivo en desmedro del desarrollo emocional de los estudiantes. En esa línea Maya y Pavajeau (2003) nos dicen:

La anterior concepción de inteligencia, avalada en el racionalismo cartesiano y en el positivismo, condujo entonces a que en el campo de la educación en casi todas las actividades de la vida, por ejemplo, en el mundo laboral o del trabajo, se tuviera en cuenta a buen recaudo, para la explicación del comportamiento y de los logros o éxitos del sujeto, solamente la llamada inteligencia cognitiva y la capacidad de pensar y de razonar, ignorando en el desarrollo de la persona y en sus éxitos o logros, el complejo mundo de las emociones y de los sentimientos. (pág. 24)

Otra gran influencia en la evolución del concepto de inteligencia es la que ejerció el counseling y la psicoterapia, al enfatizar la toma de conciencia de las emociones. En ese sentido Bisquerra (2009) plantea que la corriente humanista de la psicología puede “considerarse como un antecedente remoto de la inteligencia emocional. Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, a partir de la mitad del siglo XX se ocupan de las emociones con aplicaciones prácticas en el counseling y en la psicoterapia.” (pág. 125) La psicología humanista, con Carl Rogers, puso un énfasis especial en las emociones; y la logoterapia de Victor Frankl, al buscarle sentido a la vida, llegó a conceptos como la responsabilidad ante la vida.

En un universo conceptual que entendía la inteligencia sólo desde un enfoque cognitivo surgieron las primeras investigaciones de Howard Gardner, publicadas en 1983. En su teoría de las *inteligencias múltiples* distingue siete tipos de inteligencia: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1999). Estas investigaciones son de especial importancia para la génesis de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales.

La inteligencia emocional es la integración de la *inteligencia interpersonal*, que incluye la capacidad de liderazgo, resolución de problemas y análisis social; y la *inteligencia intrapersonal*, que implica la capacidad de formar un modelo preciso de sí mismo para utilizarlo de modo adecuado a lo largo de la vida (Bisquerra, 2009). Las investigaciones sobre las inteligencias múltiples son el respaldo necesario que tuvieron los estudios de Bar-On, Mayer y Salovey, Goleman, y Bisquerra. (Castro, 2005)

Por otro lado, es importante saber que el concepto de inteligencia emocional surge como una respuesta ante el elitismo que se había desatado en los Estados Unidos

con la publicación de la obra *The Bell Curve* de Richard J. Herrnstein y Charles Murray en 1994. En donde se justificaba la composición social norteamericana y de otras sociedades a partir de una relación directa con el coeficiente intelectual. Estos autores planteaban que la inteligencia se distribuye de acuerdo a una curva normal (curva de campana): pocos individuos muy inteligentes, muchos con una inteligencia media y pocas personas con reducida inteligencia; esta distribución guardaba relación con situaciones sociales. Es decir, vinculaban desempleo y pobreza con personas poco inteligentes; mientras que los buenos empleos, títulos de prestigio y buena salud estaban vinculados a personas inteligentes de clases altas. Esta realidad social, según este enfoque, era prácticamente inamovible.

En este contexto surgen los estudios sobre inteligencia emocional que reaccionan ante el elitismo planteado por la *Bell Curve*. Goleman plantea que en un futuro cercano el coeficiente intelectual será reemplazado por el coeficiente emocional que es el más importante y determinante en la vida de las personas. Asimismo, plantea que todas las personas pueden ser inteligentemente emocionales a través del desarrollo de competencias; la propuesta de Goleman asume la defensa de una postura igualitaria frente al elitismo de entonces (Bisquerra, 2009).

Más de un siglo no ha sido suficiente para que los investigadores se pongan de acuerdo en la definición de inteligencia. Para algunos la inteligencia es sinónimo de capacidad de adaptación, para otros es la capacidad de resolver problemas, pero ¿qué clase de problemas? ¿matemáticos, físicos, químicos? ¿problemas para gestionar la propia vida? Esto aún no queda definido de modo concertado en las teorías sobre inteligencia.

La diversidad conceptual ha originado que se defina operativamente la inteligencia como “aquello que miden los test de inteligencia”. Es por ello, que en las investigaciones se hacen especificaciones del tipo “inteligencia medida por el test de Binet” o “inteligencia medida por el test de Wechsler”. De este modo los estudiosos evitan entrar en la discusión sobre el concepto de inteligencia (Bisquerra, 2009). Esta es la razón por la cual en la presente investigación se ha decidido abordar el desarrollo de la conciencia emocional desde el marco conceptual de las competencias emocionales que guarda mayor relación con el ámbito educativo, como más adelante se puntualizará.

### **3.1.3. Modelos de inteligencia emocional.**

El modelo de competencias emocionales forma parte de un corpus conceptual relacionado con los diferentes tipos de inteligencia emocional que lo preceden. Una enumeración detallada de los modelos de inteligencia emocional daría como resultado una lista con más de doscientos modelos divulgados. La pretensión de este acápite es contextualizar el modelo de competencias emocionales respecto a los modelos de inteligencia emocional. Por lo tanto, se presentará la clasificación de los modelos de inteligencia emocional y una breve descripción de sus principales representantes.

La clasificación de los modelos de inteligencia emocional la conforman: los modelos de habilidades y los modelos mixtos. A continuación se presentan los cuatro modelos más divulgados y consultados. Estos modelos, además de estar validados, cuentan con el reconocimiento de los diversos investigadores y expertos en inteligencia emocional.

#### **3.1.3.1. Modelos de habilidades.**

Los modelos de habilidades consideran que la inteligencia emocional puede y debe ser medida objetivamente a través de pruebas, al estilo de los tests de inteligencia. Eso significa que existen respuestas acertadas y otras equivocadas. Estas pruebas dan como resultado una puntuación que clasifica al sujeto según su coeficiente emocional (Bisquerra, 2009). Asimismo, estos modelos enfatizan de modo particular el contexto emocional de la información y estudian con detalle las capacidades vinculadas a este procesamiento sujetas a una taxonomía rigurosa (Trujillo y Rivas, 2005). El principal modelo de habilidades que presentamos es el de Mayer y Salovey, 1995.

##### *a) Modelo de Jhon Mayer y Peter Salovey.*

Según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional:

Incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (pág. 10)

Para Mayer y Salovey la inteligencia emocional se refiere a un "pensador con corazón" que percibe, comprende y maneja las relaciones sociales. Estos autores proponen que la inteligencia emocional se desarrolla a través de diversos ámbitos y procesos educativos en la familia, la escuela, en las organizaciones y en todo lugar. Ellos en los años noventa fueron los primeros en hablar de inteligencia emocional como la síntesis de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. A partir de las investigaciones de estos autores, Goleman basó sus estudios sobre la inteligencia emocional (Bisquerra, 2009; Maya y Pavajeau, 2003).

Su modelo de inteligencia emocional cuenta con cuatro componentes principales y cada uno aglutina un número determinado de habilidades emocionales:

<b>COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	<b>HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>
<b>Percepción, evaluación y expresión emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para identificar nuestras propias emociones.</li> <li>- Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte, etc. a través del lenguaje, sonido, etc.</li> <li>- Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.</li> <li>- Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.</li> </ul>
<b>Facilitación emocional del pensamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las emociones facilitan el pensamiento a dirigir la atención a la información importante.</li> <li>- Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.</li> <li>- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.</li> <li>- Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.</li> </ul>
<b>Comprensión y análisis emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.</li> <li>- Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.</li> <li>- Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.</li> <li>- Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.</li> </ul>

<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.</li> <li>- Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.</li> <li>- Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia.</li> <li>- Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.</li> </ul>
-----------------------------	---

Nota. De “La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey.” por P. Fernández-Berrocal y F. Extremera, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, p. 73.

Mayer y Salovey valoran y clasifican a los individuos a partir de un conjunto de emociones adaptativas tomando como criterios: la evaluación y expresión de emociones, la regulación de emociones, y la utilización de emociones de forma adaptativa. Su modelo llamado *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) es un instrumento de medición basado en una relación que a través de 48 ítems evalúa tres aspectos fundamentales de la inteligencia emocional intrapersonal: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional (Trujillo y Rivas, 2005).

### **3.1.3.2. Modelos mixtos.**

Estos modelos consideran que la inteligencia emocional se parece más a los rasgos de la personalidad; por lo tanto, aplican instrumentos de medida parecidos a los tests de personalidad. Estos instrumentos, a diferencia de los modelos de habilidades, se basan en el autoinforme, con preguntas donde no hay aciertos ni errores, sino descripciones del propio comportamiento (Bisquerra, 2009). Los modelos mixtos combinan las dimensiones de la personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación emocional. Estas se establecen de acuerdo con el contexto social y cultural que se desea estudiar (Trujillo y Rivas, 2005). Entre los principales modelos mixtos encontramos los de Bar-On, 1980 y Goleman, 1995

#### *a) Modelo de Reuven Bar-On.*

En 1985, Reuven Bar-On utilizó la expresión EQ (*emotional quotient*) en su tesis doctoral, que según él había acuñado en 1980. No obstante dicha expresión no tuvo difusión hasta 1997 en que publicó la primera versión del *The Emotional Quotient*

*Inventory* (Bisquerra, 2009). Bar-On utiliza la expresión inteligencia emocional y social para referirse al conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y demandas del entorno. Esta inteligencia tiene influencia en el éxito en la vida, en la salud y psicología personal. Este modelo tiene cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión de estrés y estado de ánimo general; estos componentes a su vez agrupan 15 habilidades.

<b>COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	<b>HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>
<b>Inteligencia Intrapersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconciencia emocional.</li> <li>- Asertividad.</li> <li>- Autoestima.</li> <li>- Autorrealización</li> <li>- Independencia.</li> </ul>
<b>Inteligencia Interpersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía.</li> <li>- Relaciones interpersonales.</li> <li>- Responsabilidad social.</li> </ul>
<b>Adaptación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de problemas.</li> <li>- Prueba de realidad.</li> <li>- Flexibilidad.</li> </ul>
<b>Gestión de estrés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia al estrés.</li> <li>- Control de la impulsividad.</li> </ul>
<b>Estado de ánimo general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felicidad.</li> <li>- Optimismo.</li> </ul>

Nota. De “Psicopedagogía de las emociones” por R. Bisquerra, p. 133-134.

El modelo de Bar-On es un inventario de una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. El instrumento de medición de este modelo cuenta con 133 ítems sobre la base de cinco escalas y 15 subescalas (Trujillo y Rivas, 2005).

*b) Modelo de Daniel Goleman.*

La publicación de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman en 1995 implicó la difusión sin precedentes del concepto de inteligencia emocional que hasta ese entonces había pasado inadvertido. Este libro rápidamente se convirtió en un *best seller* en diferentes idiomas. Por ello, a mediados de los noventa, la inteligencia emocional se



tornó un tema de interés general en la sociedad y con ello se dio inicio a una serie de publicaciones en diferentes revistas científicas. El modelo de inteligencia emocional de Goleman incluye cinco componentes básicos que reúnen 22 habilidades (Trujillo y Rivas, 2005).

<b>COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	<b>HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>
<b>Conciencia de uno mismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia emocional.</li> <li>- Valoración adecuada de uno mismo.</li> <li>- Confianza en uno mismo.</li> </ul>
<b>Autorregulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol.</li> <li>- Confiabilidad.</li> <li>- Integridad.</li> <li>- Adaptabilidad.</li> <li>- Innovación.</li> </ul>
<b>Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación de logro.</li> <li>- Compromiso.</li> <li>- Iniciativa.</li> <li>- Optimismo.</li> </ul>
<b>Empatía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de los demás.</li> <li>- Orientación hacia el servicio.</li> <li>- Aprovechamiento de la diversidad.</li> <li>- Conciencia política.</li> </ul>
<b>Habilidades sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia.</li> <li>- Comunicación.</li> <li>- Liderazgo.</li> <li>- Catalización del cambio.</li> <li>- Colaboración y cooperación.</li> <li>- Habilidades de equipo.</li> </ul>

Nota. De “La práctica de la inteligencia emocional” por D. Goleman, p. 50-51.

En el modelo de Goleman, las habilidades de la inteligencia emocional son sinérgicas; aquellas personas consideradas inteligentemente emocionales no poseen necesariamente todas las habilidades. No obstante, mientras más complejo sea el trabajo a desempeñar o dificultad a resolver, mayor es la importancia de esta inteligencia y mayor es la necesidad de desarrollar un buen número de habilidades emocionales (Goleman, 2000).

La diversidad de modelos de inteligencia emocional evidencia las diferentes posturas en torno a este tema. Sin embargo, como se ha mencionado al inicio de este capítulo, la pretensión de esta investigación no es problematizar este asunto; por el contrario, se ha considerado optar por un modelo de competencias emocionales por sus aplicaciones educativas.

### **3.2. El modelo de competencias emocionales**

En la historia del pensamiento occidental se ha consolidado la desconfianza respecto a los sentidos en favor de la razón. La cultura occidental ha tejido una cultura que se fundamenta en el pensamiento y no tanto en las emociones o sentidos (López, 2007). Frente a ello, en la segunda mitad del siglo XX ha surgido el intento por integrar las dimensiones cognitiva y emocional del ser humano; a ello se debe la existencia de diversos modelos de inteligencia emocional. Unos se inclinan por un concepto más restrictivo basado en las habilidades como el de Mayer y Salovey; y otros abogan por un modelo más amplio de inteligencia emocional que incluya otros elementos que amplíen su marco conceptual como lo son: el control de impulsos, la auto-motivación, relaciones sociales, etc.; aquí se encuentran los modelos de Bar-On, Goleman y evidentemente el modelo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

Los programas diseñados para desarrollar las competencias emocionales inciden en el fortalecimiento del aprendizaje académico, la integración social y en la inserción del alumno en el ámbito laboral. Asimismo, permiten abordar el problema del fracaso escolar manifestado en la incapacidad de los estudiantes de alcanzar los estándares de formación proyectados. No obstante, el desarrollo de competencias socioemocionales está influenciado por otros factores, como lo menciona Repetto (2009):

El peso de los aprendizajes socioemocionales en el logro académico depende (...) de diversos factores, como la forma en que se define y evalúa dicho logro, el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, más o menos tradicionales o motivadoras, el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo o se vinculan con sus iguales o figuras de referencia adulta. (pág. 16)

Por otro lado, están los detractores de la inteligencia emocional que la conciben como un aspecto más de la inteligencia o como un aspecto de la personalidad y, por

tanto, no la consideran como un aporte científico. Sus defensores argumentan que la inteligencia emocional al integrar dos dimensiones tradicionalmente antagónicas, inteligencia y emoción, aportan a la investigación científica en psicología. Esta discusión ha suscitado la diversidad de modelos e instrumentos para su medición. En este escenario aparecen las competencias emocionales como un común acuerdo entre los psicólogos especialistas, como lo menciona Bisquerra (2009):

Dejando esta discusión para los psicólogos especialistas en el tema, hay un acuerdo bastante generalizado en que existen unas competencias emocionales, que son importantes para la vida, y que pueden ser aprendidas, con múltiples aplicaciones en la educación, la salud y las organizaciones. (págs. 136-137)

Este común acuerdo permite a Rafael Bisquerra y a su grupo de colaboradores plantear un modelo pentagonal de competencias emocionales con implicaciones directas en el ámbito educativo. Éste es el modelo que se asumirá como marco teórico en la presente investigación para desarrollar la conciencia emocional de los alumnos.

### **3.2.1. Definición de competencia emocional.**

En terminología educativa una competencia es la “capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2009, pág. 143). Esta definición permite identificar algunas de sus características: primero, su aplicación puede ser individual o grupal; segundo, implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integradas; tercero, es un aprendizaje de toda la vida; y cuarto, las manifestaciones de sus competencias están determinadas por el contexto. El término competencia, al estar vinculado directamente a la aplicación práctica, es un concepto de estrecha relación con el ámbito educativo.

En ese sentido, cuando se hace referencia a las competencias emocionales se está recalcando la naturaleza educativa de este concepto, a diferencia de la inteligencia emocional, que es, principalmente, un concepto psicológico. Las competencias emocionales al ser integradoras, consideran un marco teórico más amplio que la inteligencia emocional con el propósito de llevarla a la aplicación en el quehacer educativo, como lo enfatiza Bisquerra (2009) en la justificación de su modelo:

Se trata de distinguir entre conceptos psicológicos (inteligencia emocional) y conceptos educativos (competencias emocionales). Los primeros deben ser restrictivos, concretos y específicos para contribuir al desarrollo teórico y a la ciencia básica. Mientras que los segundos pueden ser más comprensivos, amplios e integradores, de cara a las aplicaciones prácticas. Por tanto, en un concepto educativo se pueden integrar varios conceptos psicológicos. La mayoría de propuestas de competencias emocionales incluyen la inteligencia emocional, pero añaden otros aspectos sociales y emocionales (autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, auto-motivación, bienestar, etc.) Por definición, competencia es un concepto amplio e integrador. Si además se habla de competencias (en plural), todavía debe ser más amplio. (pág. 146)

En efecto, no se puede entender el concepto de competencias emocionales sin tener como base las investigaciones sobre la inteligencia emocional porque “una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente.” (Goleman, 2000, pág. 46) Pero al mismo tiempo no se pueden equiparar ambos conceptos ya que el marco teórico de las competencias emocionales es más amplio, comprensivo e integrador.

Al considerar la distinción entre inteligencia emocional y competencias emocionales se puede comprender la definición de competencias emocionales:

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2009, págs. 146-147)

En ese sentido, las competencias emocionales constituyen también un factor importante en el desarrollo de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. El desarrollo de estas competencias favorece la adaptación de los estudiantes al contexto social y mejora el afrontamiento a los diversos retos que plantea la vida (Bisquerra, 2009).

En segundo lugar, las competencias emocionales son la capacidad de movilizar efectivamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar diferentes actividades con calidad y eficacia. Por ello, las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, los cuales están fundamentados en alguna capacidad subyacente de la inteligencia emocional. Estas capacidades son necesarias para desarrollar las competencias necesarias para el bienestar personal y social (Goleman, 2000).

En tercer lugar, las competencias emocionales, ligadas a un desempeño eficiente, se aplican en un entorno determinado. Por lo tanto, la aplicación de las competencias: se expresan en una acción o secuencia de acciones, suceden en un contexto particular, son comprobables y están orientadas por una finalidad específica (Repetto, 2009).

En suma, las competencias emocionales al ser un concepto principalmente educativo, comprensivo y con un marco conceptual más amplio por su orientación a la práctica, permiten abordar el desarrollo de la dimensión emocional de los estudiantes sin distracción alguna sobre el debate referente a la naturaleza ontológica o aporte científico de la inteligencia emocional.

### **3.2.2. Estructura del modelo de competencias emocionales**

El modelo de competencias emocionales es el resultado de las investigaciones de Rafael Bisquerra fundador y primer director del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica<sup>71</sup>). Sus investigaciones, en colaboración con el GROU, están fuertemente vinculadas a identificar y analizar los efectos de la educación emocional en las escuelas. Asimismo, ha colaborado con otros psicólogos y educadores en la elaboración de diferentes programas de educación emocional para la escuela en sus diversos niveles y ciclos académicos. Las actividades de aprendizaje de estos programas están basadas en el modelo de competencias emocionales. Bisquerra como director del GROU ha validado diferentes instrumentos de evaluación para programas de educación emocional; asimismo, ha elaborado y supervisado diversas publicaciones al respecto.

El GROU es un colectivo de investigadores que se creó en setiembre de 1997 con la finalidad de estudiar lo referente a la educación emocional. Su plan de trabajo presenta los siguientes aspectos:

1. Elaboración del marco teórico de la educación emocional.
2. Diseño de programas de educación emocional.
3. Creación de materiales curriculares para la educación emocional.
4. Formación del profesorado en educación emocional.
5. Aplicación y evaluación de programas de educación emocional.

---

<sup>71</sup> Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica

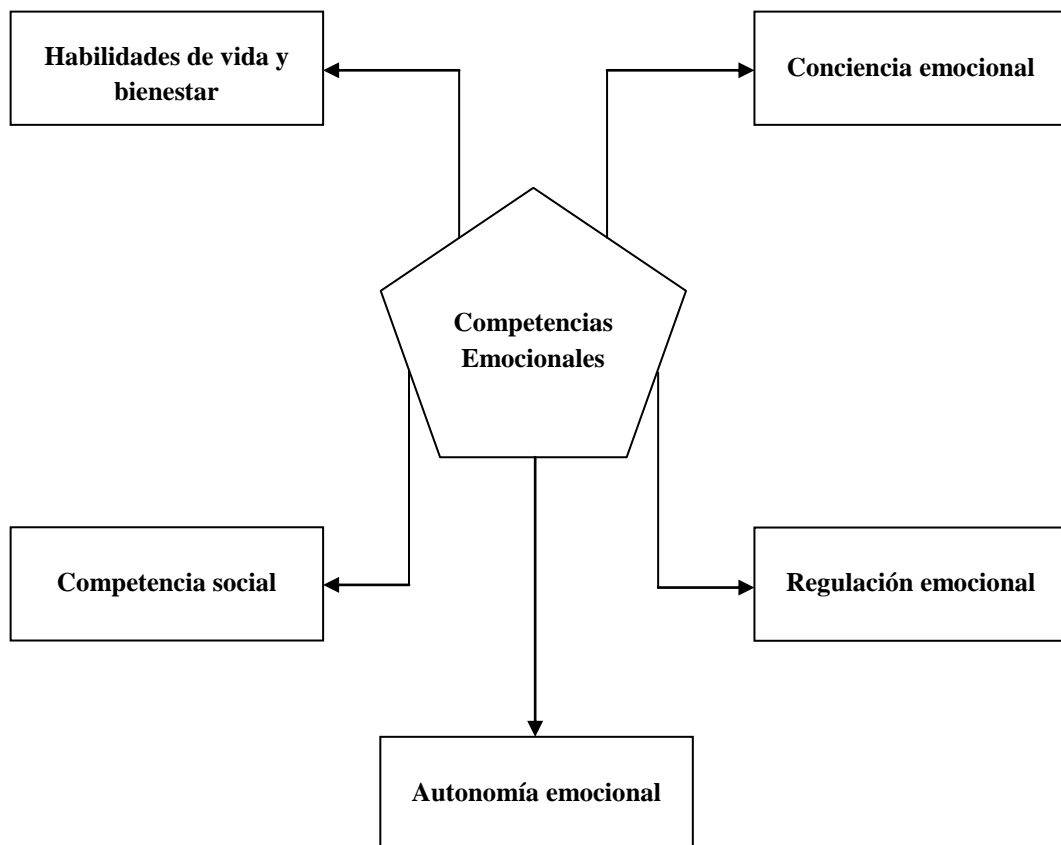
6. Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en diferentes contextos (educación formal y no formal, contexto socio-comunitario, organizaciones).
7. Evaluación del impacto de la educación emocional.
8. Institucionalización del cambio.
9. Optimización permanente.
10. Difusión de la educación emocional entre el profesorado y entre la sociedad en general. (GROP, 2013)

Los objetivos del GROP han orientado los programas de educación emocional basados en el modelo de competencias emocionales. Bisquerra a partir de sus investigaciones y en consonancia con las investigaciones del GROP diseñó un modelo de competencias emocionales en el cual se estructuran cinco principales:

- a) *Conciencia emocional*: capacidad para la toma de conciencia de las emociones propias y de los demás. Incluye la habilidad para captar el clima emocional de un determinado contexto. Esta competencia comprende capacidades como: autoconciencia emocional, nominación emocional, hetero-conciencia emocional y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Esta competencia es el primer paso para poder desarrollar las demás competencias.
- b) *Regulación emocional*: capacidad para el manejo de las emociones apropiadamente. Supone el desarrollo de la conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Las habilidades que se enmarcan en esta competencia son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- c) *Autonomía personal*: es la capacidad que incluye características y elementos vinculados con la autogestión personal, entre las que se encuentran: autoestima, auto-motivación, auto-eficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
- d) *Competencia social*: capacidad de establecer buenas relaciones con otras personas; ello implica ser competente con el manejo de: las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir las emociones,

comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

- e) *Habilidades de vida para el bienestar*: son la capacidad para comportarse apropiada y responsablemente para enfrentar de modo adecuado los desafíos de la vida cotidiana. Estas competencias permiten la organización de la vida de forma sana y equilibrada facilitando el bienestar personal. Las capacidades que engloba son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, bienestar emocional y fluir (Bisquerra, 2008, 2009; Renom, et al, 2008; Güel y Muñoz, 2011).



Nota. De “Psicopedagogía de las emociones” por R. Bisquerra, p. 147.

<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES</b>	<b>HABILIDADES EMOCIONALES</b>
<b>Conciencia emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de las propias emociones.</li> <li>- Dar nombre a las emociones.</li> <li>- Comprensión de las emociones de los demás.</li> <li>- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión emocional apropiada.</li> <li>- Regulación de emociones y sentimientos.</li> <li>- Habilidades de afrontamiento.</li> <li>- Competencia para autogenerar emociones positivas.</li> </ul>
<b>Autonomía emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima.</li> <li>- Auto-motivación.</li> <li>- Auto-eficacia emocional.</li> <li>- Responsabilidad.</li> <li>- Actitud positiva.</li> <li>- Análisis crítico de normas sociales.</li> <li>- Resiliencia.</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar las habilidades sociales básicas.</li> <li>- Respeto por los demás.</li> <li>- Practicar la comunicación receptiva.</li> <li>- Practicar la comunicación expresiva.</li> <li>- Compartir emociones.</li> <li>- Comportamiento pro-social y cooperación.</li> <li>- Asertividad.</li> <li>- Prevención y solución de conflictos.</li> <li>- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.</li> </ul>
<b>Competencias para vida y bienestar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar objetivos adaptativos.</li> <li>- Toma de decisiones.</li> <li>- Buscar ayuda y recursos.</li> <li>- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.</li> <li>- Bienestar emocional.</li> <li>- Fluir.</li> </ul>

Nota. De “Psicopedagogía de las emociones” por R. Bisquerra, p. 148-152. Adaptación del autor de esta tesis.

El interés por el estudio del desarrollo emocional es reciente, de modo especial en el mundo laboral. Las consecuencias de las competencias emocionales en el mundo laboral han suscitado el interés de muchos investigadores, formadores y empresarios en los últimos años del siglo XX. El ámbito laboral es uno de los principales contextos de



aplicación de las competencias emocionales debido a sus réditos económicos. Sin embargo, los contextos educativos son espacios donde las competencias emocionales tienen una mayor relevancia porque están relacionadas a la formación de personas que se constituirán en agentes de cambio en la sociedad (Bisquerra, 2009).

### **3.3. La conciencia emocional, a partir de un modelo de competencias.**

Salvo aquellos que sufren de alexitimia,<sup>72</sup> todos los individuos poseen las capacidades necesarias para desarrollar la conciencia emocional. Es por ello, que los contenidos de la educación emocional incluyen a la conciencia emocional como una de las principales competencias a desarrollar. Durante el proceso de desarrollo humano se sabe que partir de los 6 años los niños comienzan a regular sus expresiones emocionales porque se percatan que los demás se dan cuenta de ellas. Es a partir de los 7 años cuando adquieren conciencia de que las emociones no perduran y que su intensidad mengua con el tiempo. Trabajar el vocabulario emocional puede fortalecer la conciencia emocional y ayuda a familiarizarlos con el lenguaje y expresión de las emociones (Renon, et al, 2008).

Para (Steiner y Perry, 1998), la educación emocional está compuesta por tres capacidades: la comprensión de las emociones, la expresión emocional productiva y la escucha y empatía respecto de las emociones. Asimismo, Álvarez, et al (2003) plantean que los contenidos de la educación emocional deben considerar un marco teórico que incluya: el marco conceptual de las emociones, el conocimiento de las bases teóricas sobre las emociones y el análisis de la teoría de las inteligencias múltiples, así como el de la inteligencia emocional, en especial los modelos de Mayer y Salovey, y el de Goleman.

Una emoción es la: “respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar

---

<sup>72</sup> Personas que carecen de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, conciencia de uno mismo, el conocimiento de lo que están sintiendo en el mismo momento en que las emociones bullen en su interior. (Goleman, 1998)

anormal, respuesta pilomotriz<sup>73</sup>, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado.” (Vallés y Vallés, 2000, pág. 28)

Sin embargo, las emociones, además de estar vinculadas a las reacciones físicas, están relacionadas a los sentimientos y los pensamientos que se manifiestan en diferentes actitudes y acciones. (Vallés y Vallés, 2000) Los sentimientos tienen un papel fundamental en la vida ya que muchos de ellos determinan las decisiones que se toman con frecuencia. En ese sentido, es importante un equilibrio emocional, producto de la conciencia emocional, que permita la toma de decisiones de modo que éstas no se tomen sólo con la razón; sino que también consideren los estados emocionales. La lógica formal por sí sola no sirve para tomar decisiones fundamentales como: con quién casarse, en quien confiar, etc. como lo menciona Goleman (1998):

La falta de conciencia de los sentimientos puede ser absolutamente desastrosa, especialmente en aquellos casos en los que tenemos que sopesar cuidadosamente decisiones de las que, en gran medida, depende nuestro futuro [como la carrera que estudiaremos, la necesidad de mantener un trabajo estable o de arriesgarnos a cambiarlo por otro más interesante, con quién casarnos, dónde vivir, qué apartamento alquilar, qué casa comprar, etcétera] (pág. 90)

La conciencia emocional es una competencia fundamental para la introspección psicológica. De hecho, el modelo de inteligencia intrapersonal de Gardner considera principios freudianos que asumen que gran parte de nuestra vida emocional es inconsciente ya que nuestros sentimientos no siempre logran cruzar el umbral de la conciencia (Goleman, 1998). Por ello, es necesario desarrollar la conciencia emocional para fortalecer en los estudiantes la toma de decisiones conscientes y reflexionadas.

Para una mayor comprensión de la conciencia emocional en el marco del modelo de competencias se profundizará respecto a su definición, capacidades que la conforman, su escala, el rol del docente en su desarrollo y el influjo en el desempeño del estudiante y clima de aula.

### **3.3.1. Definiciones de conciencia emocional.**

Con frecuencia se utilizan como sinónimos conceptos como: conciencia emocional, autoconciencia emocional y autoconocimiento; sin embargo, estos términos

---

<sup>73</sup> Respuestas relacionadas con la conservación del calor en la piel que genera bolsas de calor y erizamiento de la velloidad, la llamada “piel de gallina”. (Vallés y Vallés, 2000)

refieren a cosas distintas. Si bien es cierto, todos en su definición hacen mención al ámbito intra-personal, no todos se restringen sólo a él.

Para Goleman (2000) el conocimiento de uno mismo, o *autoconocimiento*, es la conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones. Considera entre sus componentes tres elementos: primero, la conciencia emocional, que es la capacidad de reconocer la influencia de las emociones en nuestras acciones y de utilizar los valores personales en la toma de decisiones. Segundo, la valoración adecuada de uno mismo, que implica el reconocimiento de fortalezas y debilidades, la percepción de aspectos a mejorar y la capacidad de aprender de la experiencia. Y tercero, la confianza en uno mismo, que es el coraje que proviene de la certeza de las propias capacidades, valores y objetivos. Es decir que, para Goleman, el autoconocimiento es un término conceptualmente más amplio que el de conciencia emocional y autoconciencia emocional, pues incluye en su constitución a la primera, además de considerar componentes como la autovaloración y la autoconfianza.

Por otra parte, la *conciencia emocional* para Goleman (2000) consiste en la capacidad de reconocer nuestras emociones y sus efectos. Las personas conscientes emocionalmente: saben qué emociones están sintiendo y por qué; comprender los vínculos existentes entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; y tiene un conocimiento básico de sus valores y objetivos. Asimismo, la conciencia emocional proporciona “la capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos y resulta crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo.” (pág. 75) En ese sentido, para Goleman, la conciencia emocional es la capacidad de reconocer y ser consciente de las propias emociones y de sus implicaciones en la propia vida. Considera que la capacidad de ser consciente de las emociones de otras personas forma parte de las competencias sociales; en la competencia de empatía, específicamente.

En contraste con esta posición, en el modelo de competencias emocionales se define la conciencia emocional como la competencia de:

Conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la auto observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las

emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. (Bisquerra, 2009, pág. 164)

En el enfoque de las competencias emocionales, la conciencia emocional abarca no sólo la capacidad intra-personal (autoconciencia emocional) sino, que considera también la capacidad interpersonal (hetero-conciencia emocional) que se manifiesta a través de actitudes y comportamientos empáticos. En efecto, la definición de conciencia emocional diferencia el modelo de inteligencia emocional, esencialmente psicológico; del modelo de competencias emocionales, eminentemente educativo y práctico.

La *autoconciencia* implica la toma de conciencia de la propia situación emocional, así como, la capacidad de identificarla y etiquetarla adecuadamente, como lo menciona Bisquerra (2009):

Tomar conciencia de sí mismo, de nuestros estados internos, emociones, sentimientos, afectos, recursos e intuiciones; capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos; la habilidad para dar nombre a las propias emociones; utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para comunicarse en un plano emocional. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, incluye la conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes. (pág. 174)

Complemento a la autoconciencia emocional está la *hetero-conciencia* que es la capacidad de poder comprender el contexto emocional en el que se desarrollan las relaciones interpersonales, ello es producto de una comprensión emocional de las demás personas, como afirma Bisquerra (2009):

La capacidad para leer las claves contextuales de carácter emocional y captar las emociones de las otras personas y el clima emocional de un contexto determinado. Es la comprensión de las emociones de los demás; la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de las otras personas. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas [comunicación verbal y no verbal] que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás. (pág. 174)

En efecto, la interdependencia de ambas capacidades de la conciencia emocional permite que la comprensión de las propias emociones suceda contextualizada y en relación con otros, como de hecho ocurre en la cotidianidad. Por eso, la autoconciencia

emocional no basta porque con frecuencia las personas sufren de un cierto desajuste emocional que las mantiene enredadas en sus emociones acompañados de una baja claridad emocional y del convencimiento de que sus estados emocionales son inmutables (Repetto, 2009).

Asimismo, en el modelo de competencias emocionales como en los modelos de inteligencia emocional, se considera que el desarrollo de la conciencia emocional permite el logro de las demás competencias. Es decir, que es la piedra angular para poder ser inteligentemente emocional (Bisquerra, 2008, 2009; Goleman, 2000; Güel y Muñoz, 2010; Maya y Pavajeau, 2003; Renon, et al, 2008; Repetto, 2009).

En suma, en el modelo de competencias emocionales, la conciencia emocional abarca dimensiones intra-personales (autoconciencia emocional) e interpersonales (hetero-conciencia emocional). Por lo tanto, el autoconocimiento se comprende de diferentes competencias, entre ellas la conciencia emocional, y ésta, a su vez, está constituida de diferentes capacidades, entre ellas la autoconciencia emocional. Esta definición de conciencia emocional, síntesis de capacidades intrapersonales e interpersonales, es la que se considera para efectos de esta investigación.

### **3.3.2. Capacidades de la conciencia emocional en el modelo de competencias emocionales.**

La conciencia emocional es la competencia que facilita la toma de conciencia de las emociones propias y de las demás personas e incluye la capacidad de captar el clima emocional de un contexto específico; estas capacidades están orientadas al logro de un bienestar personal y social. Las capacidades que componen la conciencia emocional en el modelo de competencias emocionales son: la toma de conciencia de las propias emociones (autoconciencia emocional); dar nombre a las propias emociones (nominación emocional); comprensión de las emociones (hetero-conciencia emocional); y la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (comprensión emocional). En este apartado se profundizará cada una de ellas.

### **3.3.2.1. La toma de conciencia de las propias emociones.**

La autoconciencia emocional es la capacidad que permite la percepción de sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Incluye la posibilidad de experimentar multiplicidad de emociones y el reconocimiento de la incapacidad de hacerse consciente de las propias emociones debido a la inatención selectiva o dinámicas inconscientes. Asimismo, es la capacidad de dar acogida a las emociones y los fenómenos corporales que la ocasionan o que ellas generan (Bisquerra, 2009).

Parte del proceso de toma de conciencia de las emociones implica el reconocimiento de las reacciones fisiológicas que originan las emociones o aquellas que de ellas se producen. Prestar atención y establecer contacto con las sensaciones vinculadas a nuestras emociones es de vital importancia para ser conscientes de ellas, sus manifestaciones no verbales no son comprensiones intelectuales sin embargo nos contactan con las emociones corporalmente sentidas. Fortalece la autoconciencia emocional la atención a la cualidad, intensidad y forma real de las sensaciones en diferentes partes del cuerpo y sus manifestaciones somáticas (dolor en el pecho, lágrimas, aumento del ritmo cardíaco, frente arrugada, temblor de voz, etc.) así como, la conciencia de los pensamientos que acompañan las emociones (Goleman, 2000; Greenberg, 2003; Maya y Pavajeau, 2003; Repetto, 2009).

Asimismo, la autoconciencia emocional requiere la acogida de las emociones sin juicio que pueda frenar su comprensión. Por ello, es importante sentir la experiencia emocional sin evitarla o desviarla; es necesario darle una bienvenida. Acoger las emociones, en lugar de reprimirlas, permite establecer un contacto directo con la experiencia presente y ofrece la oportunidad para que se desarrolle internamente. Luego, según el criterio del sujeto, se podrá comunicar a los demás de modo apropiado al contexto en el que se encuentra; ello es más saludable que reprimir los sentimientos hasta explotar y expresarlos de modo poco asertivo (Greenberg, 2003).

Finalmente, la toma de conciencia de las propias emociones está vinculada a los códigos culturales que determinan las expresiones afectivas. Dichos códigos han tejido nuestra personalidad a través de los procesos dinámicos de socialización, como lo menciona Flaherty (2004):

La cultura que recibimos con la leche materna nos forma y da forma a nuestras expresiones afectivas. Recordemos que cada persona, ese misterio que es cada uno de nosotros, es un tejido que empieza con la dimensión biológica o el temperamento, pero está vinculado a las

experiencias de la llamada "socialización primaria" o experiencia familiar, y después con lo que vivimos en el colegio, el pueblo y el mundo. Este proceso no es estático, es siempre dinámico. Estamos creciendo, en camino. Trabajando constantemente nuestra historia. Crecemos desde la infancia en relación con las personas con quienes compartimos nuestra vida. También llevamos una relación con nosotros mismos. Hay una manera de pensar en mi propia historia y persona y querer o despreciarme a mí mismo. (págs. 217-218)

### **3.3.2.2. Dar nombre a las propias emociones.**

La nominación emocional, es el uso adecuado del vocabulario emocional y la utilización precisa de expresiones disponibles en el contexto cultural para nombrar los fenómenos emocionales. Un vocabulario emocional más variado va a: “permitir expresar y describir las emociones sentidas, atribuir estados emocionales, evaluar estímulos y situaciones de la vida, anticipar reacciones emocionales ante determinados acontecimientos y explicar los resultados de las emociones sentidas, de forma más precisa.” (Lucas, 2001, pág. 128)

Después de haber tomado conciencia de las propias emociones, es necesario que se las nombre con palabras. La denominación de las emociones es un proceso dinámico que facilita su conexión con las reacciones del presente con la historia personal, familiar y cultural. Nombrar las emociones es aceptarlas, y ello no es fácil; de modo que, las emociones que no se nombran, no es posible de integrarlas. La nominación emocional es un proceso e implica la valentía de reconocer las emociones que a veces se prefiere evitar, como lo expone Flaherty (2004):

Necesitamos aceptar que para muchas personas ir nombrando lo que se ha vivido es un proceso de toda la vida. No es fácil, porque a veces preferimos no ver, o somos como una casa grande, donde hay cuartos al fondo, cerrados con llave, que prefiero no abrir, porque no sé qué encontraré en ellos. Así, vivo evitando las dimensiones cerradas. También es posible arrastrar un pesado baúl cerrado, porque nos asusta abrirlo y asumir que hay cosas para integrar y aceptar y otras para dejar atrás. He aquí la importancia del nombrar para la experiencia humana. (págs. 223-224)

En ese sentido, también existen analfabetos emocionales, personas incapaces de reconocer sus emociones y sentimientos; ello es una tremenda falencia porque ignoran un aspecto de la realidad esencial para el bienestar y éxito personales. Este analfabetismo constituye un olvido o evasión de los estados emocionales internos que se

pueden manifestar a través de somatizaciones dolorosas (Goleman, 2000; Steiner y Perry, 1998).

Es claro que nombrar las emociones es el primer paso para regularlas, de modo que, puede hablarse de las emociones en vez de actuar según ellas. Ponerlas en palabras permite reprocesarlas, tener una mayor conciencia de lo que se está sintiendo y lograr un mayor control. Además, se fortalece la conciencia de ser capaz de manejar las propias emociones. En ese sentido, cuando las emociones son nombradas se las etiqueta separando el acto de la emoción; creándose una nueva percepción de la emoción. El acto de nombrar le permite al sujeto verse como un agente experimentando una emoción, en lugar de verse como un sujeto pasivo ante sus emociones. Esta capacidad brinda seguridad y coherencia, así como el reconocimiento activo de la persona.

En el ámbito educativo, la nominación emocional es un aspecto importante en el fortalecimiento del vínculo comunicacional entre alumnos y profesores como lo menciona Lucas (2001):

Saber expresar e interpretar de forma verbal y no verbal las experiencias emocionales propias y ajenas e identificar los desencadenantes, personales y contextuales, que generan las emociones y motivan determinadas reacciones comportamentales, son algunos de los aspectos claves en el proceso comunicativo entre los alumnos y profesores, que contribuyen a lograr un mayor grado de conciencia y autorregulación emocional, tan importante para mantener unas relaciones adecuadas con los que nos rodean. (pág. 129)

Finalmente, es importante recalcar que la nominación emocional hoy en día no sólo se restringe a la utilización de palabras. En un contexto digital y de comunicación a través del internet, se ha elaborado un sistema virtual expresivo, empleando los caracteres del teclado de la computadora para representar diferentes estados emocionales; estos son los llamados *emoticonos* (Vallés y Vallés, 2000).

### **3.3.2.3. Comprensión de las emociones de los demás.**

La heteroconciencia emocional es la capacidad de percibir, de modo preciso, las emociones y sentimientos de los demás; es la implicación empática con sus vivencias emocionales. Esta capacidad involucra el uso de claves situacionales y expresivas de la comunicación verbal o no verbal de un contexto cultural determinado.



La heteroconciencia emocional es el resultado de la educación emocional; ello se produce a través del desarrollo de la autoconciencia emocional; de este modo, las percepciones empáticas se hacen más precisas y más confiables. La heteroconciencia emocional desarrolla la confianza en las emociones y percepciones, y enseña a ser más cautelosos y abiertos respecto a ellas (Steiner y Perry, 1998).

La heteroconciencia emocional involucra las propias emociones; porque es posible comprender los sentimientos de los demás si se comprenden primero los propios. Asimismo, quienes han sido formados en la conciencia de las emociones de otros poseen un recurso que les facilitará la cooperación para obtener lo mejor de cada persona; ellos logran autoridad y respaldo por medio de sus habilidades emocionales (Steiner y Perry, 1998).

La conciencia del punto de partida emocional desde el cual una persona se relaciona con los demás es una capacidad vital para establecer vínculos interpersonales; dependiendo de ello se darán diferentes comportamientos sociales, como lo menciona Bisquerra (2008):

La conciencia emocional nos lleva a tomar conciencia de la emoción desde la que me estoy relacionando con otra persona, que puede ser respeto, agradecimiento, veneración, admiración, amor, etc. pero también puede ser: aversión, ira, hostilidad, indignación, rabia, odio, resentimiento, etc. En función de la emoción con que me estoy relacionando con la otra persona, será mi comportamiento, lo cual influye en el comportamiento del otro. (pág. 175)

El desarrollo de esta capacidad es de gran importancia para el establecimiento de relaciones interpersonales que favorezcan la convivencia sana, como lo menciona Renon, et al, (2008):

“La comprensión de las emociones ajenas es básica para el desarrollo de las relaciones sociales (...) existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación entre iguales. Así pues, si el alumnado reconoce los sentimientos de los demás, puede desarrollar el sentimiento de empatía, favoreciendo al mismo tiempo convivencia y relación social.” (pág. 28)

Una mayor comprensión de esta capacidad se puede elaborar a partir de la escala y niveles de la conciencia emocional de Claude Steiner y Paul Perry (1998) quienes plantean que la empatía como aplicación de la heteroconciencia emocional es uno de los estadios más sofisticados de conciencia emocional.

#### **3.3.2.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.**

La comprensión emocional es la capacidad de reflexionar sobre el modo en que las emociones influyen en el comportamiento, y cómo éste influye en los estados emocionales. Esta capacidad fortalece la convicción de que ambos aspectos (emoción y comportamiento) pueden ser regulados mediante la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento interactúan continuamente.

Las emociones están vinculadas a estímulos externos (otras personas, una visión, sonidos, una situación ajena, etc.) o internos (una imagen del pasado, futura o ficticia, un deseo, etc.) Estos estímulos provocan emociones de aceptación o rechazo y modulan las posibles respuestas que se pueden desatar. Es importante tener en cuenta que desde la presentación del estímulo hasta el sentimiento y respuesta hay una serie de mediaciones que determinan distintas reacciones (Repetto, 2009). La identificación del estímulo relacionado a las emociones y la reflexión del comportamiento que ellas pueden originar fortalecen la conciencia de la relación emoción-comportamiento.

La comprensión emocional asume que las emociones no son conclusiones finales y razonadas que deben llevarse a la acción de inmediato. De esta forma, una persona puede permitirse sentir sus emociones sin miedo a que haya consecuencias del mismo modo que sentir enfado no es igual que cometer una agresión. No obstante, las personas que acogen prejuicios o bloqueos pueden sentir las emociones y reconocerlas en el momento y luego identificar sus repercusiones en sus comportamientos. De este modo, se descubre que las emociones siguen un proceso natural en el donde surgen y desaparecen, crecen y se desvanecen (Greenberg, 2003).

Por otro lado, la comprensión emocional reconoce que las emociones son una oportunidad para recabar información que tiene relación con el propio bienestar. Las emociones comunican mensajes de la historia personal, acerca de lo que se vivió, vive o anhela vivir. Las emociones no son verdades concluyentes, por el contrario brindan información sobre la propia escala de valores y principios, prejuicios personales, proyectos y deseos, etc.; ellas no determinan, más bien informan. Acoger esta información es vital para la conciencia emocional (Greenberg, 2003).

Para comprender adecuadamente las emociones es importante: identificar y entender el contexto de la situación emocional; precisar el estímulo vinculado a la

emoción, sea interno o externo; realizar un juicio valorativo que: infiera las relaciones de la emoción con la historia personal, categorice la experiencia, prediga qué puede pasar si la emoción se materializa; y anticipar los comportamientos y acciones a tomar (Repetto, 2009).

Finalmente es importante mencionar que para el logro de la comprensión emocional es sumamente necesaria la enseñanza y desarrollo de contenidos como: el concepto de emoción, tipología de emociones, la subjetividad de las emociones, la clasificación de las emociones, los componentes de la emoción: neurofisiológico, cognitivo y comportamental, el reconocimiento de las emociones en los demás, y la expresión y observación de la comunicación verbal y no verbal en las emociones de los demás (Soldevilla, et al, 2002).

### **3.3.3. Escala y niveles de la conciencia emocional.**

La conciencia emocional tiene sus niveles y escalas; es necesario conocerlas para poder ubicar a los estudiantes en el nivel o rango que les corresponde y así responder a sus necesidades.

Para Goleman (1998) existen tres niveles de conciencia emocional: primero, la *persona consciente de sí misma*, es aquella que es consciente de las emociones que experimenta y que posee una claridad emocional que impregna cada una de las facetas de su personalidad; es una persona autónoma y segura que tiene una perspectiva positiva de la vida; es alguien que cuando cae en estados anímicos negativos, no los da vueltas obsesivamente sino que sale de ellos rápidamente. Es una persona que controla sus emociones.

Segundo, la *persona atrapada en sus emociones*, es la persona que suele sentirse desbordada por sus emociones y que es incapaz de escapar de ellas; tiende a ser muy voluble y no muy consciente de ellas, siente que no puede controlar su vida emocional y no pone los medios para salir de los estados anímicos negativos. Y tercero, la *persona que acepta resignada sus emociones*, es la persona que percibe con claridad lo que está sintiendo y tiende a aceptar pasivamente sus emociones; no suelen esforzarse por cambiar sus estados anímicos.

Una escala de conciencia emocional más detallada es la de Steiner y Perry (1998) que está constituida por siete niveles: adormecimiento, sensaciones físicas, experiencia prístina, diferenciación, causalidad, empatía e interactividad. Esta escala permite clasificar con mayor precisión a los estudiantes durante el proceso de desarrollo de la conciencia emocional.

- a) *Adormecimiento*: las personas que se encuentran en este nivel no poseen conciencia de nada en lo referente a los sentimientos o emociones, incluso cuando experimentan emociones muy fuertes. Se dan casos en que las personas que las rodean tienen más conciencia de sus emociones que la adormecida.
- b) *Sensaciones físicas*: en este nivel de conciencia emocional las personas experimentan las sensaciones físicas que acompañan las emociones, no obstante, no tiene conciencia de ellas. En términos psicológicos, esto se denomina somatización. Una persona puede experimentar que su ritmo cardíaco se ha acelerado, pero no tiene conciencia de que está asustada.
- c) *Experiencia prístina*: las personas, en este nivel, son conscientes de sus emociones, pero las experimentan con un nivel elevado de energía a tal punto que no logran comprender ni nombrar lo que sienten. Son personas muy vulnerables y responden vivamente a las emociones; es muy común que tengan arranques emocionales incontrolables. Son personas muy impulsivas y cuando se encuentran en situaciones de tensión grupal fácilmente se desarman.

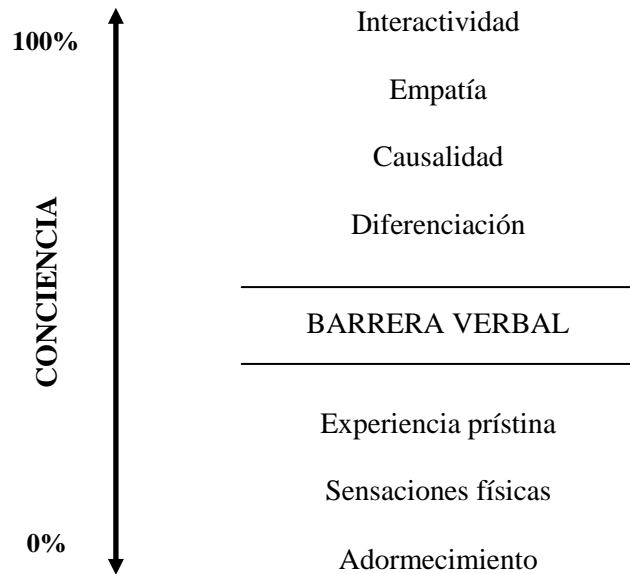
*La Barrera verbal*: este no es un nivel de la escala, pero una vez que las personas han cruzado la barrera verbal podrán hablar de sus emociones y de este modo desarrollarán una conciencia emocional cada vez mayor. Para ello se necesita tener un entorno que acepte y aliente el discurso emocional, este entorno es fundamental para desarrollar la conciencia emocional.

- d) *Diferenciación*: en este nivel las personas dan un paso más hacia la conciencia emocional. Son más conscientes de sus estados emocionales y

comprenden que sus emociones tienen diversas intensidades. Después de cruzar la barrera verbal hay una mayor conciencia de que se experimentan varias emociones en simultáneo.

- e) *Causalidad*: las personas que se encuentran en este nivel comprenden la composición de sus emociones: las causas que las originan. Poseen una mayor comprensión de las interconexiones emocionales entre las personas y son más conscientes de los efectos que sus emociones pueden causar en otras personas y viceversa.
  
- f) *Empatía*: a medida que la conciencia emocional adquiere matices y sutilezas para comprender las emociones se desarrolla la empatía. La empatía es una especie de intuición sobre las emociones, a través de ella se reciben las señales emocionales de otras personas. La empatía como todas las intuiciones, es imprecisa, por ello se debe confirmar objetivamente las percepciones provenientes de ella. Poseer una gran empatía en un mundo emocionalmente analfabeto puede enloquecer a una persona.
  
- g) *Interactividad*: las personas que son solamente “empáticas” tienen sus desventajas; saber cómo se sienten los demás no significa que se sepa lo que se debe hacer con esa información. Una persona empática debe saber qué hacer con su conciencia emocional. La interactividad es el nivel más sofisticado de conciencia emocional, ya que no solo considera los niveles previos, sino que desarrolla la capacidad de poder anticipar los efectos de las emociones. La interactividad es la comprensión de las diferentes combinaciones emocionales; es la habilidad para predecir esas reacciones y la capacidad de manejarlas, para lo cual se necesita sabiduría y experiencia acumulada.

### ESCALA DE CONCIENCIA EMOCIONAL



#### 3.3.4. El rol del docente en el desarrollo de la conciencia emocional.

El papel del docente en la formación emocional de sus alumnos es un trabajo que presupone una educación emocional proveniente de la familia. En el hogar es donde el alumno construye sus emociones básicas; por ello, la escuela debe ser continuadora de esa formación y no un espacio de interrupción. Asimismo, la formación emocional de los alumnos debe comprometer también a los padres de familia y a toda la comunidad educativa para que se dé una continuidad en dicho proceso (Sotil, et al, 2008).

Los factores que el docente debe considerar en la implementación de todo programa de educación emocional son: primero, enseñar de forma intencional a los alumnos el conocimiento emocional que les permita evaluar su vida y acciones diarias y les permita anticipar emociones y sentimientos. Segundo, crear un ambiente de comunicación mutua entre alumnos y docentes que facilite la expresión libre y respetuosa de ideas, emociones, opiniones, sentimientos, necesidades, etc. Tercero, esforzarse en comprender el significado de las actitudes y comportamientos de los estudiantes que evidencian sus creencias, intenciones, necesidades y deseos. Y cuarto, afrontar los conflictos desde una perspectiva emocional, cognitiva y social. En ese

sentido todas estas iniciativas deben tener en cuenta las diferentes posturas y perspectivas de la comunidad educativa y el contexto donde se sitúa (Lucas, 2001).

Las estrategias de intervención que los docentes pueden emplear para fortalecer la conciencia emocional en sus alumnos deben aplicarse considerando las circunstancias en las que se desenvuelven los destinatarios y el objetivo final del programa de educación emocional. Las principales estrategias de intervención son: programas y actividades extracurriculares, asignaturas optativas, cursos, talleres o seminarios periódicos de síntesis, acción tutorial, integración curricular, entre otros (Álvarez, et al, 2003).

Por otro lado, el docente debe evidenciar determinadas actitudes que promuevan el desarrollo de la conciencia emocional de sus alumnos. Por un lado el docente debe ser sensible a los modos de pensar, sentir y relacionarse de sus estudiantes para detectar sus necesidades y así integrar la formación en conciencia emocional con las diferentes experiencias cotidianas (Lucas, 2001).

Por otra parte, para que el docente pueda fomentar el desarrollo emocional en sus alumnos, debe cuidar determinadas actitudes comunicativas: primero, el docente debe mantener una actitud de escucha activa o empática, sin emitir juicios de valor o consejos a sus estudiantes; es decir emplear la reiteración o reflejo simple (del modelo no directivo) en la conversación, mostrar interés por lo que se está diciendo, etc. Segundo, expresar las ideas, opiniones y emociones de modo respetuoso para fomentar el dialogo con sus alumnos. Mensajes amenazantes o descalificadores y comparativos bloquearán la confianza necesaria en el aula para desarrollar la conciencia emocional. Tercero, utilizar un lenguaje no verbal que sintonice con el mensaje verbal que se desea transmitir, ello implica: estar atento a la posición corporal, vigilar las expresiones faciales que se exhiben y cuidar el contacto visual adecuado con los estudiantes (Zabala, 2007).

### **3.3.5. La conciencia emocional y su influencia en los desempeños de aprendizaje y el clima de aula.**

La influencia que ejerce la conciencia emocional en los desempeños de aprendizaje está condicionada a tres factores principales: primero, la definición y evaluación del rendimiento académico. Segundo, la forma en que el aprendizaje de las competencias socioemocionales se vincula con los contenidos de los cursos para hacerlas más atractivas para los alumnos. Y tercero, el impulso que le impriman los programas de educación emocional a la adaptación social y emocional manifestado en el fortalecimiento de los vínculos entre compañeros y los adultos (Repetto, 2009).

La influencia de la conciencia emocional en el desempeño de aprendizaje de los alumnos es muy relevante ya que el rendimiento académico implica habilidades emocionales, como lo evidencian las investigaciones de Briceño (2005):

Las emociones, son, en general, una condición energética y una fuerza que influyen y dirigen el comportamiento. Ellas ayudan a regular el proceso enseñanza y aprendizaje y el resultado de este proceso. Estas emociones son significativas tanto para la salud y bienestar de los alumnos y son imprescindibles e inevitables para el mantenimiento e incremento de su capacidad de rendimiento. (pág. 93)

Por otro lado, la conciencia emocional permite la construcción de una afectividad inteligente que permita a los estudiantes desarrollar su metacognición, es decir: enfrentarse al aprendizaje a partir de sus propios intereses, ser conscientes de cuánto conocen y respetan lo aprendido. Una conciencia emocional deficiente repercute negativamente en los aprendizajes porque disminuye la concentración y por lo tanto se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva (Lucas, 2001).

En ese sentido, si los alumnos toman una mayor conciencia de sus emociones, podrán enfrentar de mejor forma el fracaso escolar, porque presentan un mayor equilibrio y pueden utilizar sus capacidades emocionales como moderadoras de sus habilidades cognitivas (Repetto, 2009). El inconveniente surge cuando se retira del currículo la formación emocional, como lo mencionan Maya y Pavajeau (2003):

En nuestra cultura a la educación de la inteligencia emocional tradicionalmente se le ha dejado fuera del currículum de estudios escolares, pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la concentración, la memoria, la paz interior, las



relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho-izquierdo y la armonía del balance sentimiento-razonamiento. (págs. 78-79)

Respecto a la influencia de la conciencia emocional en el clima de aula, se puede decir que los beneficios del desarrollo de competencias emocionales son más que evidentes, ya que sus resultados repercuten en la prevención de factores de riesgo en el aula. En efecto, se disminuye la cantidad de expulsiones de clase, baja el nivel de agresividad, se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, aumenta la satisfacción en las relaciones interpersonales de los alumnos (Repetto, 2009). En ese sentido, el desarrollo de las competencias emocionales tiene implicancia en la vida de aquellos con quienes se entabla un vínculo de cercanía y amistad; “hay la conciencia de que somos seres débiles que pueden causar más daño a otros de lo que nos damos cuenta. Así, reconocemos que podemos buscar el bien, pero que debemos entender a cada ser humano.” (Flaherty, 2004, pág. 226).

Para finalizar, se puede decir que en esta investigación se optó por elegir el modelo de competencias emocionales debido a los siguientes motivos: este modelo tiene una estrecha vinculación con las aplicaciones educativas, su marco conceptual es mucho más amplio que la inteligencia emocional. Asimismo, se eligió este modelo para centrar la atención de esta investigación en el desarrollo de las competencias emocionales en el aula y no en el debate sobre la naturaleza y pertinencia de la inteligencia emocional (debate esencialmente psicológico).

Por otro lado, la elección de la competencia de conciencia emocional se fundamenta en las investigaciones antes mencionadas que la presentan como la “piedra angular” para el desarrollo de las demás competencias emocionales. Asimismo, se han presentado las investigaciones que sustentan su influencia en el aprendizaje de los estudiantes, así como los beneficios que brinda para el establecimiento de un clima de aula apropiado para una formación integral.

La conciencia emocional, en el marco del modelo de competencias emocionales, se entiende como una competencia que interrelaciona las dimensiones intrapersonal (autoconciencia) e interpersonal (heteroconciencia) entre otras. Esta comprensión se distingue de los modelos de inteligencia emocional; está relacionada con el modelo de enseñanza no directivo que fortalece la conciencia de las propias emociones en el educando.

Asimismo, esta correlación conceptual es sumamente interesante desde la perspectiva de la pedagogía ignaciana, porque el desarrollo del autoconocimiento en un clima de aprendizaje centrado en las actividades del estudiante es uno de sus principales propósitos.

## CAPÍTULO IV

### EL APORTE DE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA NO DIRECTIVA

En el presente capítulo se determinarán las relaciones entre las características de la pedagogía ignaciana y la sintaxis didáctica del modelo de enseñanza no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional. Para ello, es necesario profundizar el vínculo entre la sintaxis del modelo no directivo y las capacidades de la conciencia emocional, es decir, analizar la interacción entre el docente y alumno. Y después relacionar esta interacción con las características seleccionadas de la pedagogía ignaciana. Este análisis producirá como resultado algunas orientaciones para la elaboración de estrategias didácticas no directivas que desarrollen la conciencia emocional a partir de la pedagogía ignaciana.

#### **4.1. Definición de la situación de apoyo.**

El objetivo de esta primera fase de la sintaxis del modelo de enseñanza no directivo es: acoger la narración emocional que el alumno hace respecto al problema que lo aqueja y motivar al estudiante para que formule con claridad dicho problema. Asimismo, en esta fase se desarrolla la toma de conciencia de las propias emociones del alumno. La autoconciencia emocional permite al estudiante acoger su experiencia emocional y vincularla con su corporeidad sin evasiones.

##### **4.1.1. Interacción didáctica alumno-docente en la definición de la situación de apoyo para desarrollar la conciencia emocional.**

En primer lugar, en la interacción didáctica alumno-docente de esta fase, el estudiante narra su estado emocional de modo desordenado y desvinculado de su dimensión afectiva, es decir, que no reconoce de modo consciente la presencia de las

emociones en su problema. Por su parte, el docente escucha la narración del alumno y estructura sus comentarios a través de la respuesta-reflejo de reiteración; esta acción docente permite que el alumno tome conciencia de la simultaneidad de las emociones que experimenta.

Cuando el alumno es consciente de la simultaneidad de las emociones que le suceden inicia el ordenamiento de su experiencia emocional. El docente, por su parte, acoge la narración emocional del alumno sin juicio alguno y lo motiva a prestar atención a las sensaciones físicas que están relacionadas con sus emociones. Estas acciones del docente permiten al alumno acoger sus emociones y atender la relación de ellas con las sensaciones corporales.

La escucha atenta y no juiciosa del docente permiten al alumno establecer una relación comunicativa basada en la confianza y libertad que es expresada al docente. Ante ello, el profesor debe aprovechar esta iniciativa para resaltar el rol de la libertad en el diálogo que están entablando. Ello permite al alumno fortalecer la libertad con que expresa sus emociones al docente.

La acogida, confianza y libertad en la comunicación con el docente permiten al alumno expresar su frustración e incapacidad ante el problema que lo aqueja. El docente debe escuchar sin juicio las expresiones y emociones del alumno mediante la respuesta-reflejo de reiteración. Asimismo, debe animar al alumno a sentir la experiencia emocional sin evitarla o desviarla. Estas acciones docentes ayuda al alumno a: acoger y sentir su experiencia emocional sin evasiones y establecer contacto directo con la experiencia presente; asimismo, le ayuda a desarrollar internamente la experiencia emocional, sin necesidad de exteriorizarla abruptamente.

Finalmente, cuando el alumno ha acogido y desarrollado internamente su experiencia emocional, reconoce y manifiesta la novedad del problema que lo aqueja y le da la importancia necesaria. El docente debe acompañar al alumno en la transformación de la descripción negativa del problema en una oportunidad para desarrollar sus capacidades; debe motivarlo a formular su problema con mayor exactitud. Esta acción docente facilita en el alumno el reconocimiento de oportunidades para desarrollar sus capacidades a partir de la novedad del problema que lo aqueja.

ACTIVIDAD DEL ALUMNO	ACCIÓN Y ACTITUD DOCENTE	CAPACIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL <sup>74</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Narra su estado emocional de modo desordenado y desvinculado de su dimensión afectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura los comentarios de los alumnos a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Es consciente de la simultaneidad de las emociones.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordena la narración de su experiencia emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acoge la narración emocional del alumno sin juicio.</li> <li>Motiva al alumno a prestar atención a las sensaciones físicas que se relacionan con las emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Acoge sus emociones atendiendo su vínculo con las sensaciones corpóreas.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece una relación comunicativa de confianza y libertad con el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resalta el rol de la libertad en la comunicación, especialmente en su relación con el alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa con libertad sus emociones al docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa su frustración e incapacidad ante el problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acoge y escucha sin juicio las expresiones y emociones de los alumnos, a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> <li>Anima al alumno a sentir la experiencia emocional sin evitarla o desviarla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Acoge y siente la experiencia emocional sin evasiones.</i></li> <li><i>Establece contacto directo con la experiencia presente.</i></li> <li><i>Permite el desarrollo interno de su experiencia emocional.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifiesta la novedad del problema que le resulta significativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompaña al alumno en la transformación de la descripción negativa del problema en una oportunidad para desarrollar sus capacidades.</li> <li>Motiva al alumno en la formulación del problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce en la novedad del problema una oportunidad para desarrollar sus capacidades.</li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado por el autor de esta tesis.

#### 4.1.2. Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la definición de la situación de apoyo.

El docente debe considerar el cuidado especial por la persona (cura personalis) en la acogida y estructuración de los comentarios de los alumnos que narran su estado emocional. Esta orientación se fundamenta en la metodología y dinámica de los ejercicios espirituales constituido por etapas, llamadas semanas, las cuales poseen dinámicas internas que se desarrollan según el ritmo de cada ejercitante.<sup>75</sup> Por ello, las estrategias didácticas que se han de elaborar para la acogida y estructuración de la

<sup>74</sup> Las capacidades que se encuentran en cursiva son las directamente relacionadas a la competencia de conciencia emocional (N.A.).

<sup>75</sup> EE 4; 11

narración del estado emocional del alumno deben considerar las etapas evolutivas del crecimiento intelectual, afectivo y espiritual de cada uno de los alumnos, es decir, asumir que cada alumno se desarrolla a un ritmo acomodado a sus capacidades. Por ejemplo técnicas didácticas como: la respuesta-reflejo de reiteración, que permite que el alumno reconozca su estado emocional; o la secuencia I.R.E. (interrogación-respuesta-evaluación), que facilita la estructuración de las intervenciones del alumno; pueden iluminar el diseño de estrategias didácticas.

La estrategia utilizada por el docente para motivar la atención del alumno a las sensaciones físicas relacionadas con sus emociones, así como la motivación que realiza para que experimente sus estados emocionales sin evasiones, deben estar orientadas a desarrollar el autoconocimiento a partir del amor y aceptación realista que el alumno debe tener de sí mismo. La pedagogía ignaciana fortalece la autoaceptación a partir del autoconocimiento que sólo es posible mediante de la toma de conciencia del vínculo entre emoción y corporalidad. En los ejercicios espirituales la atención a la corporalidad es necesaria para desarrollar el autoconocimiento e iniciar un proceso de reconfiguración personal.<sup>76</sup> En ese sentido, técnicas como: ejercicios de respiración, relajación e identificación y ubicación de sensaciones corporales pueden ayudar para el diseño de estrategias didácticas adecuadas.

La estrategia empleada por el docente para destacar el rol de la libertad en el diálogo con el alumno es importante en esta etapa. La pedagogía ignaciana apunta a desarrollar la autonomía del alumno; por ello, la estrategia empleada debe reconocer la centralidad de esta característica. Esta orientación tiene su fundamento en la importancia de la libertad del ejercitante en el proceso de los ejercicios espirituales, la cual se manifiesta en la relación de acompañamiento que sostiene con el ejercitador.<sup>77</sup> En ese sentido la expresión y el compromiso directo del docente respecto a la libertad son acciones docentes que pueden fortalecer el diseño de estrategias didácticas efectivas.

El acompañamiento que el docente realiza en la transformación de la descripción negativa del problema del alumno en un enunciado que la comprenda como oportunidad para desarrollar sus capacidades; así como, la motivación que imprime para la

---

<sup>76</sup> EE 66-70;79; 81; 121-125; 214-215, 247-248

<sup>77</sup> EE 5; 15; 17

formulación de su problema, forman parte de la formación para el autoconocimiento de la pedagogía ignaciana. Dichas acciones docentes deben estar orientadas al reconocimiento y aceptación de las cualidades y limitaciones personales del estudiante. Esta orientación se apoya en la dinámica de los ejercicios espirituales que busca en el ejercitante la autoaceptación y reconocimiento de las características de la propia personalidad.<sup>78</sup> En ese sentido, las expresiones que han de utilizar los docentes deben resaltar que la novedad de un problema sugiere la oportunidad para descubrir cosas nuevas. Esta técnica puede fortalecer la significatividad del problema para el alumno.

#### **4.2. Exploración del problema.**

El objetivo de esta segunda fase de la sintaxis del modelo de enseñanza no directivo es: la formulación precisa del problema que aqueja al alumno y la identificación adecuada de las emociones que rodean la situación problemática. Asimismo, se desarrolla la capacidad de dar nombre a las propias emociones. La nominación emocional permite al alumno aceptar e identificar los fenómenos emocionales que le suceden y entenderse como un sujeto activo frente a sus emociones. Eso significa que en esta fase se promueve la superación de la barrera verbal que facilita la aceptación e identificación de los estados emocionales del alumno.

##### **4.2.1. Interacción didáctica alumno-docente en la exploración del problema para desarrollar la conciencia emocional.**

En primer lugar, el docente anima al alumno a iniciar el proceso de exploración del problema que lo aqueja, a través de una respuesta motivadora; esto es posible siempre y cuando el alumno haya reconocido la novedad de su problema. Todo ello permite al estudiante comprender la importancia de esta exploración para nombrar con precisión el problema que lo aqueja.

La exploración del estado emocional realizada por el alumno no suprime sus actitudes de evasión y resistencia ante el problema entendido como novedoso y amenazante. Por ello, el docente debe escuchar y aceptar las reacciones del estudiante

---

<sup>78</sup> EE 1; 7; 320

sin evidenciar juicio o desaprobación alguna. Lo cual permite al alumno aceptar con valentía sus fenómenos emocionales, incluso aquellos que preferiría evitar.

La aceptación de los estados emocionales permite al alumno clarificar e identificar las emociones relacionadas con su problema. Ante ello, el docente debe acompañar al alumno en el proceso de nominación emocional mediante la respuesta-reflejo de sentimiento. Asimismo, debe fortalecer el deseo del alumno de explorar y nombrar el problema que lo aqueja; y acompañar al estudiante en el enriquecimiento de su vocabulario emocional. Estas acciones docentes permiten al alumno utilizar con precisión las expresiones disponibles en el contexto cultural para nombrar sus emociones; distinguir la diferencia entre las diferentes emociones y comprender la importancia del uso pertinente del vocabulario emocional.

Después de la nominación de sus emociones, el alumno elabora una posible explicación racional a su problema. El docente, la acepta sin sorpresa, juicio o evaluación. Ello afianza en el alumno, a través de una racionalización primaria, la conexión entre las reacciones emocionales presentes con la historia personal, familiar y cultural aunque de modo incipiente, todavía.

La explicación racional al problema, antes mencionada, genera en el alumno una sensación de alivio que es compartida con el docente. El profesor acoge dicho sentimiento de alivio y lo aprovecha para motivar al estudiante en la nominación del problema que lo aqueja. Estas acciones docentes permiten al alumno percibirse como un agente que experimenta sus emociones y no como un sujeto pasivo a merced de ellas.

La percepción de agente experimentando emociones anima al alumno a nombrar con precisión su problema. El docente debe acoger la nominación del problema a través de la respuesta-reflejo de reiteración y animar al alumno a iniciar un proceso de discernimiento sobre las causas y repercusiones de su situación problemática. Estas acciones docentes ayudan al alumno a sentirse motivado para profundizar la naturaleza del problema mediante un proceso de discernimiento.



ACTIVIDAD DEL ALUMNO	ACCIÓN Y ACTITUD DOCENTE	CAPACIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL <sup>79</sup>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anima al alumno a iniciar el proceso de exploración del problema que lo aqueja, a través de una respuesta de motivadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprende la necesidad de explorar su estado emocional para nombrar el problema que lo aqueja.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manifiesta las actitudes de evasión y resistencia ante el problema entendido como amenazante y novedoso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escucha y acepta las reacciones del alumno frente a su problema sin juicio o desaprobación alguna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Acepta con valentía sus fenómenos emocionales, incluso aquellos que preferirá evitar</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarifica sus emociones relacionadas al problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompaña al alumno en el proceso de nominación emocional través del empleo de la respuesta-reflejo de sentimiento.</li> <li>▪ Fortalece el deseo de exploración y nominación del problema.</li> <li>▪ Acompaña al alumno en el enriquecimiento de su vocabulario emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Utiliza con precisión las expresiones disponibles en el contexto cultural para nombrar sus emociones.</i></li> <li>▪ <i>Distingue la diferencia entre una emoción y otra.</i></li> <li>▪ <i>Comprende la importancia del uso adecuado del vocabulario emocional.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora una posible explicación racional a su problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acepta la posible explicación del problema elaborada por el alumno sin sorpresa o juicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Conecta las reacciones emocionales presentes con la historia personal, familiar y cultural.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresa su alivio por la explicación elaborada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el sentimiento de alivio del alumno.</li> <li>▪ Motiva al alumno a nombrar el problema que lo aqueja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Se percibe a sí mismo como un agente experimentando sus emociones y no como un sujeto pasivo.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nombra con mayor precisión el problema que lo aqueja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge la nominación del problema a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> <li>▪ Anima al alumno a iniciar un proceso de discernimiento sobre las causas consecuencias del problema que lo aqueja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se siente motivado para continuar profundizando la naturaleza del problema que lo aqueja.</li> <li>▪ Inicia un proceso de discernimiento.</li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado por el autor de esta tesis.

#### 4.2.2. Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la exploración del problema.

La motivación que el docente imprime al alumno para iniciar la exploración de su problema es una estrategia que debe considerar la intencionalidad de la pedagogía ignaciana de fortalecer el autoconocimiento. Por ello, la acción docente debe orientarse

<sup>79</sup> Las capacidades que se encuentran en cursiva son las directamente relacionadas a la competencia de conciencia emocional (N.A.).

a generar en los alumnos la reflexión de las experiencias personales para su mayor comprensión.<sup>80</sup> Para ello, la utilización de las respuestas motivadoras puede ser de gran ayuda, ya que animan a los estudiantes a movilizar sus capacidades.

La cura personalis se manifiesta en esta etapa en la escucha y aceptación atenta de las reacciones de los alumnos, sin juicio o desaprobación alguna por parte del docente. Esta actitud de escucha no evaluativa es importante para fortalecer la confianza en el vínculo alumno-docente. Ella se fundamenta en la función del ejercitador de los ejercicios que debe mostrarse empático y atento para que el ejercitante pueda comunicarse con confianza y libertad.<sup>81</sup>

El acompañamiento al alumno en su proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de la nominación emocional deben entenderse enmarcadas en la formación para el autoconocimiento de la pedagogía ignaciana. El reconocimiento y aceptación de las emociones, a través de la nominación, es importante para lograr un mayor conocimiento de sí mismo. En ese sentido, los ejercicios espirituales dotan al ejercitante de un vocabulario que ayuda describir los estados espirituales, ello le ayuda a reconocerlos, aceptarlos e integrarlos en la propia vida.<sup>82</sup> Por ello, actividades lúdicas que animen a los estudiantes a enumerar, clasificar y nombrar sus emociones son acciones que pueden iluminar el diseño de estrategias didácticas adecuadas.

La motivación que el docente realiza para que el alumno inicie un proceso de discernimiento sobre las causas y consecuencias de sus estados emocionales debe considerar la centralidad de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje. El docente debe ayudar a cada alumno a aprender con autonomía y a partir de ello lograr una mayor comprensión de sus experiencias.<sup>83</sup> Es por ello, que estrategias como la autoevaluación son experiencias que ayudan a iniciar procesos de discernimiento. Dichas actividades pueden orientar el diseño de estrategias didácticas que inicien procesos de discernimiento.

---

<sup>80</sup> EE 6

<sup>81</sup> EE 7

<sup>82</sup> EE 315-317; 325-327

<sup>83</sup> EE 6; 322; 333-334; 336

### **4.3. Desarrollo del discernimiento.**

En esta tercera etapa pretende iniciar con el alumno un proceso de discernimiento que parte de la nominación emocional y de la identificación del problema que lo aqueja. En este discernimiento las experiencias personales cobran un nuevo sentido y se descubren nuevas relaciones causales que permiten una mayor comprensión del propio comportamiento. En esta fase se desarrollan las capacidades de comprensión de las emociones de los demás y la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. La heteroconciencia emocional, permite al alumno desarrollar niveles de diferenciación y empatía en la conciencia de sus emociones. Asimismo, fortalece en los estudiantes el desarrollo de niveles de causalidad emocional ya que comprenden la interconexión entre emoción y consecuencias.

#### **4.3.1. Interacción didáctica alumno-docente en el desarrollo del discernimiento para desarrollar la conciencia emocional.**

En primer lugar, el estudiante experimenta frustración debido a las nuevas percepciones que tiene de sí mismo: agente activo y responsable de su estado emocional. Asimismo, la posible explicación al problema que lo aqueja no es suficiente para solucionar el problema; esta realidad produce frustración, inseguridad e inestabilidad. Ante ello, el docente acoge la frustración del alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración. Ello permite al alumno reconocer la frustración que generan las nuevas percepciones de sí mismo como agente dinámico y responsable de sus emociones y por lo tanto de la problemática que lo aqueja. Esta ruptura con la heteronomía de las relaciones humanas cotidianas genera frustración e inseguridad en los estudiantes.

El alumno, acostumbrado a relaciones heterónomas, que ofrecen soluciones inmediatas, pierde confianza en el modelo no directivo. Ello se debe a que dicho modelo no ofrece las acostumbradas respuestas que resuelven las diferentes problemáticas. Por su parte, el docente debe mantener la actitud de aprecio, no juiciosa ni evaluativa frente al alumno. No debe tomar iniciativas que menguan la autonomía de los alumnos. Todo ello permite que el alumno comprenda que la relación no directiva no brindará

respuestas solucionadoras de problemas; ello desplazará la responsabilidad y la iniciativa en él.

La frustración experimentada por el alumno y la posterior pérdida de confianza en la no directividad generan la proyección de sus emociones en el docente responsabilizándolo de la falta de progreso en la solución de su problema. Por ello, el docente debe tolerar las equivocaciones, contradicciones y exageraciones del alumno. Asimismo debe emplear la respuesta-reflejo de elucidación para evidenciar el deseo en el alumno de retornar a una relación heterónoma. Debe animar al alumno a movilizar sus capacidades para solucionar el problema identificado. Estas acciones docentes permiten que el alumno comprenda que la proyección de sus emociones sobre el docente no soluciona su problema, por el contrario, implica un retroceso en su camino hacia la autonomía. Asimismo permite que el alumno se reconozca como un sujeto libre y responsable de la solución de sus problemas. Por último, el alumno comprende que posee las capacidades necesarias para solucionar el problema que lo aqueja; y fortalece la confianza en sí mismo para iniciar el proceso de discernimiento respecto su problema.

Una mayor autoconfianza permite que el alumno analice y reflexione el problema que lo aqueja. Esta actitud debe ser acompañada por el docente sin mellar la autonomía el estudiante. Asimismo, el docente debe enseñar el marco teórico de las emociones necesario para el discernimiento y solución del problema identificado. Estas acciones docentes permiten que el estudiante comprenda el contenido del marco teórico de las emociones a partir de su problemática específica. También le facilitan comprender la relación establecida entre sus emociones y los estímulos internos o externos que experimenta.

La comprensión emocional, a nivel teórico, anima al alumno a identificar el o los estímulos que originan su estado emocional. El docente por su parte, acoge el progreso del alumno a través de la respuesta de aprobación y consejo directo. Anima al alumno a sentir y experimentar sin temor la experiencia emocional sin evitarla o desviarla; lo motiva a discernir la relación entre su estado emocional presente y su historia personal. Asimismo, lo anima a identificar, de modo empático, las emociones y sentimientos de los demás en los hechos de su historia personal. Estas acciones docentes permiten que los estudiantes puedan sentir sus emociones sin miedo que estas generen consecuencias porque entiende que ellas no son conclusiones finales y razonadas que deben llevarse a

la acción de inmediato. Por otro lado, ayudan al alumno discernir la relación entre su estado emocional y su historia personal. Este conocimiento de sí mismo facilita la percepción de las emociones y sentimientos de los demás de modo empático con las vivencias emocionales de otros.

El reconocimiento de los vínculos entre las experiencias emocionales presentes con la historia personal desarrolla nuevas perspectivas (insight) sobre los hechos del pasado. Ante ello, el docente debe acoger el insight del alumno sobre los hechos de su pasado a través de la respuesta-reflejo de sentimiento. Asimismo, debe animar al estudiante a discernir la relación entre su estado emocional presente y la imagen de sí mismo. Las acciones docentes permiten al alumno comprender que las emociones son oportunidades para recoger información sobre la propia historia personal. También, le facilitan el discernimiento de la información que le ha otorgado el estado emocional del presente para autoconocerse.

Las nuevas percepciones sobre los hechos del pasado a la luz del discernimiento de los estados emocionales presentes, desarrollan en los alumnos nuevas perspectivas (insight) de sí mismo, manifestado en una mayor aceptación de sí mismo. El docente debe acoger el insight del alumno sobre su autopercepción a través de la respuesta-reflejo de sentimiento. También, debe motivar al alumno a discernir las implicaciones de este nuevo conocimiento de sí mismo en su futuro inmediato. Estas acciones docentes permiten al alumno comprender que las emociones son oportunidades para informarse sobre sus anhelos y aspiraciones. Por otro lado, le permiten discernir la implicación de aquello conocido de sí mismo en su futuro inmediato. Asimismo, anticipa los comportamientos y acciones a tomar respecto al estado emocional que vive.

El discernimiento de las consecuencias que generan las emociones en las actitudes y comportamientos futuros despliega en los alumnos nuevas perspectivas (insight) sobre las metas a elegir en busca de una adaptación a una realidad más satisfactoria. El docente por su parte debe acoger el insight del alumno sobre las metas a elegir por medio de la respuesta-reflejo de sentimiento. Asimismo, debe motivar al alumno a sintetizar con sus propias palabras los logros y descubrimientos del proceso de discernimiento realizado. Estas acciones docentes permiten al alumno tomar conciencia de la regulación ejercida por cognición sobre la emoción y el comportamiento.

Los insights respecto a la historia personal, la autopercepción y las metas a elegir permiten al alumno exponer con sencillez el nuevo sentido de sus experiencias personales y las nuevas relaciones causales que explican su comportamiento. El docente debe acoger el discernimiento del alumno a través de la respuesta de aprobación y consejo directo. Ello permite al alumno comprender el contexto de la situación emocional que experimenta, realizar un juicio valorativo sobre la situación emocional que experimenta y apreciar el ejercicio de la libertad en el discernimiento.

ACTIVIDAD DEL ALUMNO	ACCIÓN Y ACTITUD DOCENTE	CAPACIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL <sup>84</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimenta frustración al perder pie (conoce cosas nuevas de sí mismo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge con empatía la frustración del alumno, por medio de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce la frustración que genera las nuevas percepciones de sí mismo: agente activo y responsable de su estado emocional, de su problemática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pierde confianza en la no directividad porque no lo provee de respuestas (relación heterónoma).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantiene una actitud de aprecio, no juiciosa o evaluativa.</li> <li>▪ No toma iniciativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprende que la relación no directiva no le va a brindar respuestas prefabricadas, como lo hace una relación heterónoma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyecta su frustración en el docente (lo responsabiliza de la falta de progreso)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tolera las equivocaciones, contradicciones y exageraciones del alumno.</li> <li>▪ Emplea la respuesta-reflejo de elucidación para evidenciar el deseo de retorno a una relación heterónoma del alumno.</li> <li>▪ Anima al estudiante a movilizar sus capacidades para solucionar el problema que ha identificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce que volcar la responsabilidad de su “falta de progreso” en el docente no soluciona su problema. Por el contrario, ello implica un retroceso.</li> <li>▪ Comprende que es un sujeto libre y responsable de la solución de su problemática.</li> <li>▪ Comprende que posee las capacidades suficientes para solucionar su problema.</li> <li>▪ Tiene confianza en sí mismo para iniciar el discernimiento sobre su problema.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analiza y reflexiona sobre el problema que lo aqueja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompaña al alumno sin mellar su autonomía, lo guía y lo asesora.</li> <li>▪ Expone el marco teórico de las emociones necesario para el discernimiento y solución del problema que el alumno ha identificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende el contenido del marco teórico de las emociones a partir de la problemática específica que ha identificado.</i></li> <li>▪ <i>Comprende que sus emociones están relacionadas con estímulos externos e internos.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica el estímulo que origina su estado emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el progreso del alumno a través de la respuesta de aprobación y consejo directo.</li> <li>▪ Anima al alumno a sentir la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Se permite sentir sus emociones sin miedo a que haya consecuencias.</i></li> <li>▪ <i>Asume que las emociones no son conclusiones finales y</i></li> </ul>

<sup>84</sup> Las capacidades que se encuentran en cursiva son las directamente relacionadas a la competencia de conciencia emocional (N.A.).

	<p>experiencia emocional sin evitarla o desviarla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiva al alumno a discernir la relación entre su estado emocional presente y su historia personal.</li> <li>▪ Anima al alumno a identificar con empatía las emociones y sentimientos de los demás en los hechos de su historia personal.</li> </ul>	<p><i>razonadas que deben llevarse a la acción de inmediato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discierne la relación entre su estado emocional y su historia personal.</li> <li>▪ <i>Percibe de modo preciso las emociones y sentimientos de los demás.</i></li> <li>▪ <i>Manifiesta empatía con las vivencias emocionales de los demás.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene nuevas perspectivas (insight) sobre los hechos del pasado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el insight del alumno sobre los hechos de su pasado a través de la respuesta-reflejo de sentimiento.</li> <li>▪ Anima al alumno a discernir la relación entre su estado emocional presente y la imagen de sí mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende que las emociones son oportunidad para recabar información sobre la historia personal.</i></li> <li>▪ Discierne la información que le otorga el estado emocional presente para autoconocerse.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene nuevas perspectivas (insight) de sí mismo: una mayor aceptación de sí mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el insight del alumno sobre su autopercepción a través de la respuesta-reflejo de sentimiento.</li> <li>▪ Motiva al alumno a discernir la implicancia que tiene el nuevo conocimiento adquirido de sí mismo y su futuro inmediato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende que las emociones son oportunidad para informarse sobre sus anhelos y aspiraciones.</i></li> <li>▪ Discierne la implicación de aquello conocido de sí mismo en su futuro inmediato.</li> <li>▪ <i>Anticipa los comportamientos y acciones a tomar respecto al estado emocional que vive.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene nuevas perspectivas (insight) sobre las metas a elegir; busca adaptarse a la realidad más satisfactoria para sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el insight del alumno sobre las metas a elegir a través de la respuesta-reflejo de sentimiento.</li> <li>▪ Motiva al alumno a sintetizar con sus propias palabras los logros y descubrimientos del proceso de discernimiento realizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es consciente de que emoción y comportamiento pueden ser regulados por la cognición (razonamiento)</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expone con sencillez el nuevo sentido de sus experiencias personales y las nuevas relaciones causales que explican su comportamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el discernimiento del alumno a través de la respuesta de aprobación y consejo directo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende y entiende el contexto de la situación emocional que experimenta.</i></li> <li>▪ <i>Realiza un juicio valorativo sobre la situación emocional que experimenta.</i></li> <li>▪ Valora el ejercicio de la libertad en el proceso de discernimiento.</li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado por el autor de esta tesis.

#### **4.3.2. Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en el desarrollo del discernimiento.**

Las actitudes y acciones docentes de acogida empática de la frustración del alumno, el mantenimiento de la actitud de aprecio por el alumno, la tolerancia a sus equivocaciones, la aceptación de los diferentes insights que descubre y su posterior discernimiento, deben estar empapadas de la cura personalis propia de la pedagogía ignaciana. La cual se inspira en el acompañamiento realizado en los ejercicios espirituales que mantienen el respeto, paciencia y cuidado especial por los procesos de cada ejercitante; en ello subyace el presupuesto los ejercicios espirituales que invita a salvar la proposición del prójimo.<sup>85</sup> Ello puede concretizarse en la utilización de técnicas como: la respuesta-reflejo de reiteración, así como, la de elucidación, permitirían fortalecer el proceso de un discernimiento respetuoso de la autonomía.

En esta etapa de discernimiento se debe fortalecer la autonomía del alumno para que pueda asumir con responsabilidad sus procesos de aprendizaje, autoaceptación y elección. Ello se evidencia en las acciones que el docente ejecuta para reflejar el deseo del alumno de retornar a un vínculo heterónimo, o las que emplea para motivar el discernimiento del vínculo entre emociones presentes e historia personal, así como, la relación entre imagen de sí mismo y metas a elegir. Esta orientación proviene de la intuición ignaciana de respetar la autonomía del ejercitante respecto a su relación con Dios, sin intervención alguna por parte del ejercitador.<sup>86</sup> En ese sentido, actividades como la elaboración de autobiografías, autorretratos, relatos autobiográficos, etc. pueden promover que el alumno profundice el discernimiento.

La estrategia que el docente emplea para animar al alumno a movilizar sus capacidades para solucionar el problema identificado debe considerar previamente el reconocimiento y aceptación de las cualidades y límites personales, característica propia de la pedagogía ignaciana. Esta orientación tiene su fundamento en los ejercicios espirituales que son entendidos como un proceso de autoconocimiento que deriva en la potenciación de las capacidades orientadas hacia un fin benéfico para el individuo y para aquellos que lo rodean.<sup>87</sup> En ese sentido, actividades de tipo introspectivo como el

---

<sup>85</sup> EE 22

<sup>86</sup> EE 15

<sup>87</sup> EE 53; 91,4; 97; 233



FODA personal u otras del mismo estilo pueden promover la autoaceptación en los alumnos.

Las estrategias que promueven en el alumno la experimentación de las emociones si evasión alguna, así como, la identificación empática con los sentimientos de los demás deben considerar el amor y aceptación realista de sí mismo, en relación con otros. Esta característica de la pedagogía ignaciana pretende fortalecer el autoconocimiento y está enraizada en la tradición de los ejercicios espirituales que promueven el conocimiento de la propia historia en función del servicio a los demás.<sup>88</sup> En ese sentido, actividades lúdicas de identificación empática de emociones a través textos literarios, fotografías, canciones, enriquecen el proceso de discernimiento dotándolo de otras perspectivas.

#### **4.4. Planificación y toma de decisiones.**

En la cuarta fase del modelo de enseñanza no directivo el alumno planifica y toma decisiones sobre la base del discernimiento que ha desarrollado previamente. La planificación y toma de decisiones surge como una necesidad de dar solución al problema identificado y como la expresión de la autonomía lograda a lo largo del proceso de aplicación del modelo no directivo. En esta fase se fortalece la capacidad de comprensión emocional, ahora aplicada a la toma de decisiones. El nivel de conciencia emocional que aquí se evidencia corresponde a la interactividad porque en el proceso de planificación se anticipan los efectos emocionales de las decisiones a tomar.

##### **4.4.1. Interacción didáctica alumno-docente en la planificación y toma de decisiones para desarrollar la conciencia emocional.**

En primer lugar, el docente debe asegurarse, a través de preguntas de indagación no directivas, que el alumno haya identificado la naturaleza del problema y sus elementos intervinientes. Ello permite que el alumno fortalezca la comprensión del contexto de la situación que experimenta.

---

<sup>88</sup> EE 114; 193; 221; 230

Ante la indagación del docente, el alumno expone con su propio lenguaje la naturaleza del problema que lo aqueja y los elementos que intervienen en él. El docente debe escuchar sin juicio las conclusiones elaboradas por el alumno. Ello facilita que se afiance en el alumno el conocimiento del contexto emocional del problema que lo aqueja.

La toma de conciencia en el alumno sobre lo relacionado a su problema, despierta el deseo de normalizar y ordenar la situación problemática; todo ello es resultado de la desorganización experimentada en las etapas de exploración y discernimiento. El docente debe clarificar y exponer, por medio de ejemplos, las posibles decisiones que puede tomar el alumno, sin determinarse por ninguna. Esta acción docente fortalece en el alumno la realización de juicios valorativos respecto la situación emocional que experimenta.

El análisis a través de los juicios valorativos del alumno, promueve la planificación de las decisiones finales que tomará para solucionar la su problema. El docente, por su parte, debe ayudar a clarificar las alternativas que el alumno comparte, a través de la anticipación de posibles escenarios futuros y comparación de los mismos, sin determinarse por alguno en especial ni minar su autonomía. Esta acción docente permite que el alumno anticipe los comportamientos y acciones que pueda tomar respecto a su estado emocional.

La antelación y ponderación de acciones que puedan solucionar el problema del alumno le permiten elegir metas sencillas, sin excesivas abstracciones, orientando su preocupación a situaciones concretas y actuando de modo pragmático. El docente debe acoger la planificación y las decisiones tomadas por el alumno a través de la respuesta-reflejo de aprobación y consejo. Ello le facilita al alumno fortalecer la conciencia de que emoción y comportamiento pueden ser regulados por la cognición.

ACTIVIDAD DEL ALUMNO	ACCIÓN Y ACTITUD DOCENTE	CAPACIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL <sup>89</sup>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se asegura que se hayan identificado la naturaleza del problema y sus elementos intervinientes a través de preguntas no directivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende y entiende el contexto de la situación emocional que experimenta.</i></li> </ul>

<sup>89</sup> Las capacidades que se encuentran en cursiva son las directamente relacionadas a la competencia de conciencia emocional (N.A.).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expone con sus propias palabras la naturaleza de su problema y los elementos que intervinientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escucha sin juicio las conclusiones del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Comprende y entiende el contexto de la situación emocional que experimenta.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desea normalizar y ordenar su problema; es resultado de la desorganización experimentada en la etapa de discernimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarifica y expone las posibles decisiones sin determinarse por ninguna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Realiza un juicio valorativo sobre la situación emocional que experimenta.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica la decisión final que tomará para solucionar el problema que lo aqueja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayuda a clarificar las alternativas que el estudiante comparte sin minar la autonomía del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Anticipa los comportamientos y acciones a tomar respecto al estado emocional que vive.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El alumno elige metas sencillas, sin excesivas abstracciones, preocupándose de situaciones concretas y actuando de modo pragmático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge las decisiones del alumno a través de la respuesta de aprobación y consejo directo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es consciente de que emoción y comportamiento pueden ser regulados por la cognición (razonamiento)</i></li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado por el autor de esta tesis.

#### **4.4.2. Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en la planificación y toma de decisiones.**

Las acciones que el docente emplea para indagar el progreso del alumno al final del discernimiento y las usadas para acoger de las decisiones tomadas después de la planificación deben evidenciar la atención personal que la pedagogía ignaciana mantiene en el vínculo alumno-docente. La cura personalis de la pedagogía ignaciana busca el desarrollo autónomo del sujeto a partir de la acogida y aceptación de las elecciones realizadas en libertad. Esta cualidad proviene de los ejercicios espirituales donde el ejercitador debe aceptar las elecciones hechas por el ejercitante libremente.<sup>90</sup>

La estrategia que el docente emplea para la clarificación y exposición de las posibles decisiones que podría tomar el alumno deben considerar la reflexión y evaluación constante de las necesidades personales para tomar decisiones que respondan al contexto. La pedagogía ignaciana desarrolla en los alumnos el discernimiento, su característica identitaria. Este discernimiento orientado a la adaptación toma en cuenta las diferentes circunstancias de tiempos, lugares y personas. Estas consideraciones provienen de las Constituciones de la Compañía de Jesús que recogen el criterio de adaptabilidad discernida propia de la misión de los jesuitas así como el reconocimiento

<sup>90</sup> EE 14-16

de los criterios de discernimiento.<sup>91</sup> En ese sentido, actividades que le permitan al alumno priorizar, secuenciar y asignar tiempos a diferentes acciones, favorecen en los alumnos la planificación y toma de decisiones.

#### **4.5. Integración.**

La quinta fase del modelo de enseñanza no directiva es una etapa de comunicación de los hechos sucedidos a partir de las decisiones emprendidas por el alumno. Asimismo, en esta fase se desarrolla nuevamente un discernimiento que permite profundizar y planificar decisiones cada más integradas y positivas. En la etapa de integración se fortalecen las cuatro capacidades de la conciencia emocional; esta fase culmina por el deseo autónomo del estudiante de concluir el proceso, el cual no implica madurez o adaptación perfecta sino el distanciamiento de postulados absolutos que no favorecen la resolución del problema que lo aqueja.

##### **4.5.1. Interacción didáctica alumno-docente en la integración para desarrollar la conciencia emocional.**

Después de poner en práctica lo planificado por el alumno para solucionar su problemática, el estudiante comunica al docente las acciones que ha emprendido. El profesor, por su parte, acoge el compartir de las acciones emprendidas por el alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración. Ello fortalece la acogida de la experiencia emocional sin evasiones; así como, la autopercepción de sí no como un sujeto pasivo, sino como alguien que experimenta emociones y, por lo tanto, responsable de las mismas.

La comunicación de las acciones emprendidas por parte del alumno y la escucha empática de dicha comunicación realizada por el docente, anima al estudiante a discernir con mayor profundidad las acciones que ha realizado para solucionar el problema que lo aqueja. En este sentido, el docente debe acoger el discernimiento del alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración. Esta acción docente facilita el

---

<sup>91</sup> EE 313-327; 328-336; 352-370

fortalecimiento de la empatía del alumno con las vivencias emocionales de otros; así como, la realización de un juicio valorativo sobre la situación emocional que experimenta.

La reflexión y análisis de las acciones emprendidas por el alumno le permiten adquirir mayor discernimiento y conocimiento para tomar decisiones orientadas a realizar acciones más positivas. Asimismo, el docente ayuda al alumno a precisar sus puntos de vista para enfocarlos hacia tareas y problemas más concretos y cotidianos. Esta acción docente empleada por el docente le permite al alumno anticipar los comportamientos y acciones a tomar en lo referente a su estado emocional.

El enfoque en tareas concretas y cotidianas, ayudan al alumno a planificar nuevas acciones, más integradas y positivas, para solucionar el problema que lo aqueja. En ese sentido, el docente debe acoger las decisiones del alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración. Ello promueve el fortalecimiento en el alumno de la toma de conciencia que emoción y comportamiento pueden ser regulados por la cognición.

Una mayor conciencia de la regulación de emoción y comportamiento a través de la cognición permiten al alumno tomar la decisión de finalizar el modelo no directivo expresión de un deseo autónomo y maduro de concluir. El docente, por su parte, debe acoger la decisión del alumno a través de una respuesta de aprobación y consejo directo. Esta acción docente ayuda al alumno a reconocer el abandono de posiciones rígidas que bloqueaban la solución de su problema. Por otro lado, el alumno posee una actitud más positiva frente al “yo”, valora y corrige sus percepciones consultando su experiencia personal. Y, finalmente, evita el uso de normas y criterios ajenos, de modo estricto, para la resolución de sus problemas emocionales.

ACTIVIDAD DEL ALUMNO	ACCIÓN Y ACTITUD DOCENTE	CAPACIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL <sup>92</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunica las acciones emprendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el compartir de las acciones emprendidas por el alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Acoge y siente la experiencia emocional sin evasiones.</i></li> <li>▪ <i>Se percibe a sí mismo como un agente experimentando sus emociones y no como un sujeto pasivo.</i></li> </ul>

<sup>92</sup> Las capacidades que se encuentran en cursiva son las directamente relacionadas a la competencia de conciencia emocional (N.A.).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discierne con profundidad las acciones emprendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge el discernimiento más profundo del alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Manifiesta empatía con las vivencias emocionales de los demás.</i></li> <li>▪ <i>Realiza un juicio valorativo sobre la situación emocional que experimenta.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquiere más discernimiento para emprender acciones más positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Precisa los puntos de vista del alumno enfocándolos hacia tareas y problemas cotidianos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Anticipa los comportamientos y acciones a tomar respecto al estado emocional que vive.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica nuevas acciones más integradas y positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge las decisiones del alumno a través de la respuesta-reflejo de reiteración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es consciente de que emoción y comportamiento pueden ser regulados por la cognición (razonamiento)</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finaliza el proceso a partir de un deseo autónomo y maduro de concluir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoge la decisión del alumno de terminar el proceso a través de la respuesta de aprobación y consejo directo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ha abandonado posiciones rígidas, que bloquean la solución del problema.</li> <li>▪ Tiene una actitud más positiva frente al “yo”.</li> <li>▪ Valora y corrige sus percepciones consultando su experiencia personal, diferenciada y vivida.</li> <li>▪ Evita el uso de normas y criterios ajenos.</li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado por el autor de esta tesis.

#### **4.5.2. Orientaciones a partir de la pedagogía ignaciana para la elaboración de estrategias didácticas en el proceso de integración.**

La escucha de las acciones emprendidas por el alumno, del discernimiento posterior y más ponderado, y la acogida de las decisiones más integradas deben manifestar la cura personalis de la pedagogía ignaciana manifestada en la atención y cuidado de la persona. Asimismo, el respeto por las decisiones del alumno tomadas en libertad debe evidenciarse para ir concluyendo el modelo de enseñanza. Por ello acciones como la respuesta-reflejo de reiteración pueden ayudar en el diseño de estrategias didácticas que fortalezcan los procesos de integración de los alumnos.

La actitud empleada por el docente para acoger el discernimiento más profundo del alumno debe evidenciar la centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo, característica de la pedagogía ignaciana. El fortalecimiento de la autonomía del estudiante es la expresión del rasgo antes mencionado. Esta orientación se fundamenta en la dinámica del acompañamiento en los ejercicios espirituales que cuida el respeto por las elecciones tomadas por el ejercitante.

La acción que el docente emplea para precisar los puntos de vista del alumno hacia tareas y problemas cotidianos debe considerar la reflexión y evaluación de las necesidades personales y sociales; así como, la consideración de circunstancias de tiempos, lugares y personas, modo propio de la pedagogía ignaciana. La adaptabilidad discernida va a permitir que el estudiante pueda planificar nuevas acciones integradas y positivas. El proceso de integración requiere el perfeccionamiento producido por el discernimiento constante y la toma de decisiones cada vez más integradas. La dinámica de los ejercicios, a través de las repeticiones y de los exámenes permite que las decisiones que se toman sean cada vez más integradas.<sup>93</sup> En ese sentido, actividades de autoevaluación y coevaluación pueden ayudar para este propósito, ya que el alumno puede hacerse más consciente de su proceso de integración personal.

Finalmente, la estrategia para acoger el deseo del alumno de concluir con el proceso planteado por el modelo de enseñanza no directivo debe evidenciar nuevamente la centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo de la pedagogía ignaciana. El amor y aceptación realista de sí mismo y el reconocimiento de las cualidades y limitaciones personales han de expresarse en una mejor autopercepción y el abandono de posiciones rígidas que bloquean la solución de cualquier problemática. Esta orientación tiene su fundamento en los ejercicios espirituales que preparan para la libertad y fortalecen el discernimiento en el sujeto que permite la valoración de sus percepciones a partir de sus experiencias personales.<sup>94</sup> Es por ello, que técnicas como la respuesta de aprobación y consejo directo pueden ayudar a los alumnos en el proceso de cierre de la etapa de integración.

---

<sup>93</sup> EE 32; 43; 44; 62; 120

<sup>94</sup> EE 43

## CAPÍTULO V

### ESCENARIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En toda investigación es importante describir el escenario de la investigación así como la metodología que se emplea. En este capítulo se pretende hacer dicha descripción.

#### **5.1. Tema de investigación.**

En la actualidad, la educación ha incorporado en su propuesta formativa el fortalecimiento de las competencias emocionales en vista de desarrollar la dimensión afectiva de los estudiantes. La integración de la dimensión afectiva tiene como presupuesto básico el desarrollo de una competencia fundamental: la conciencia emocional; sin ella no es posible dicha integración. Por otro lado, las estrategias de enseñanza en el modelo no directivo promueven el logro de esta competencia a través del aprendizaje en un ambiente donde prima la libertad para expresar, reconocer y comprender las emociones. En este sentido, el rol no directivo del docente fomenta la autonomía y la toma de conciencia de la problemática de los alumnos a través del diálogo y del discernimiento. De ahí que, la propuesta pedagógica ignaciana tiene un rol fundamental en el proceso de educación emocional de los alumnos. En efecto, las características de la pedagogía ignaciana pueden plantear orientaciones, a partir de su tradición y experiencia, que guíen a los docentes en su ejercicio investigativo e innovador en el ámbito de la enseñanza y, de modo específico, para el desarrollo de la conciencia emocional.

#### **5.2. Antecedentes del tema de investigación.**

Como antecedentes a esta investigación se tienen, en primer lugar, los estudios sobre la pedagogía ignaciana. Se desarrollarán las investigaciones sobre la aplicación de la pedagogía ignaciana a través de experiencias sistematizadas como lo son: la experiencia pedagógico-espiritual de Ignacio de Loyola, los ejercicios espirituales, la



Ratio Studiorum y el paradigma pedagógico ignaciano. Asimismo, se hará referencia a los estudios realizados sobre pedagogía ignaciana por: Ralph Metts, Jesús Montero, Juan Pablo Cárcamo y actualmente por el Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM. También se profundizarán los documentos inspiradores de la Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús (ICAJE). En lo que respecta a la historia de la pedagogía ignaciana se considerarán las investigaciones realizadas por: Miguel Bertran Quera, Carmen Labrador, Eusebio Gil, Josep M. Margenat, entre otros.

En segundo lugar, se tienen como antecedentes respecto al modelo de enseñanza no directiva los estudios realizados por Bruce Joyce, Antonio Ontoria, Joseph Puig, Viviana González, entre otros. Asimismo, se han considerado las investigaciones, referidas a la terapia centrada en el cliente, realizadas por Carl Rogers, Cecil Patterson, José Gondra, entre otros. La referencia a la terapia rogeriana permite aproximarse al modelo de enseñanza no directivo para una mayor comprensión del mismo.

Finalmente respecto al desarrollo de la conciencia emocional en el ámbito educativo se tienen como antecedentes los programas diseñados para el desarrollo de las competencias emocional en el aula. Para el objeto de esta investigación se tomará en cuenta el modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, así como los estudios realizados por Daniel Goleman, Salovey y Mayer, Antonio y Consol Valles, Leslie Greenberg, Elvira Repetto, Manuel Güel y Joseph Muñoz, entre otros.

### **5.3. Problematización: formulación de la pregunta.**

La problemática que se desea investigar y respecto a la cual se desea profundizar y responder en nuestro estudio es:

*¿Qué orientaciones para el diseño de estrategias de enseñanza del modelo no directivo que desarrollan la conciencia emocional se pueden establecer a partir de las características de la pedagogía ignaciana?*

La investigación de esta problemática puede ayudar a responder algunas preguntas vinculadas con el planteamiento principal:

1. ¿Cuáles son las principales características de la pedagogía ignaciana?
2. ¿Cuáles son las fases en la sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo?
3. ¿Cuál son las principales capacidades para el desarrollo de la conciencia emocional?
4. ¿Cómo se desarrollan las capacidades de la conciencia emocional en la aplicación del modelo de enseñanza no directivo?
5. ¿Cuál es la relación entre el modelo de enseñanza no directivo y la pedagogía ignaciana?
6. ¿Cuál es el vínculo entre las características de la pedagogía ignaciana y la sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional?

#### **5.4. Justificación de la investigación.**

Este estudio es importante porque:

- a. Permitirá dilucidar los vínculos entre la pedagogía ignaciana y el modelo de enseñanza no directivo.
- b. Profundizará los aportes planteados por la pedagogía ignaciana, para el desarrollo de la conciencia emocional en los alumnos.
- c. Facilitará a los docentes la promoción del desarrollo de la conciencia emocional en los alumnos a través de estrategias de enseñanza del modelo no directivo basadas en la pedagogía ignaciana.
- d. Fomentará la formación integral de los alumnos a partir del desarrollo de capacidades que les permita entablar relaciones interpersonales sanas a partir de la conciencia de las propias emociones.
- e. Favorecerá la construcción de un clima de aprendizaje propicio en el aula y la institución educativa, en el cual los alumnos reconocerán las implicaciones afectivas en sus procesos de aprendizaje.

## **5.5. Objetivos de la investigación.**

### **5.5.1 Objetivo General:**

Establecer orientaciones a partir de las características de la pedagogía ignaciana para el diseño de estrategias de enseñanza del modelo no directivo que desarrollen la conciencia emocional.

### **5.5.2 Objetivos Específicos:**

1. Seleccionar las principales características de la pedagogía ignaciana que podrían sugerir el planteamiento de orientaciones para el diseño de estrategias de enseñanza que desarrollen la conciencia emocional.
2. Distinguir las fases de la sintaxis didáctica en el modelo de enseñanza no directivo.
3. Identificar las principales competencias y capacidades para el desarrollo de la conciencia emocional.
4. Determinar las relaciones entre las características de la pedagogía ignaciana y la sintaxis didáctica del modelo de enseñanza no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional.

## **5.6. Hipótesis y variables.**

### **5.6.1. Hipótesis Principal:**

Las características de la pedagogía ignaciana de: cuidado de la persona, centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo, formación para el autoconocimiento y adaptabilidad discernida ofrecen orientaciones para el diseño de estrategias de enseñanza del modelo no directivo que desarrollan la conciencia emocional.

### **5.6.2. Hipótesis Secundarias:**

- Las características de la pedagogía ignaciana vinculadas al desarrollo de la conciencia emocional mediante el modelo de enseñanza no directivo son: el cuidado de la persona, la centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo, la formación para el autoconocimiento y la adaptabilidad discernida.
- Las capacidades y habilidades desarrolladas por el modelo de enseñanza no directivo concuerdan con los propósitos educativos de la pedagogía ignaciana.
- La sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo contienen una secuencia que desarrolla la conciencia emocional de los alumnos.
- Las principales capacidades para el desarrollo de la conciencia emocional están vinculadas con las características de la pedagogía ignaciana.
- El vínculo entre las características de la pedagogía ignaciana y la sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo para desarrollar la conciencia emocional es de tipo orientador a partir de sus coincidencias.

### **5.6.3. Variables:**

- a. Características de la pedagogía ignaciana.
- b. Sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo.
- c. Desarrollo de la conciencia emocional.

### **5.7. Delimitación de la metodología de investigación.**

La presente investigación pretende elaborar orientaciones para la construcción de estrategias didácticas a partir de las características de la pedagogía ignaciana que desarrollen la conciencia emocional desde el modelo de enseñanza no directivo. Para

ello fue importante una previa revisión del marco teórico de las tres variables (características de la pedagogía ignaciana, sintaxis de las estrategias de enseñanza del modelo no directivo y desarrollo de la conciencia emocional) así como de sus vinculaciones.

En ese sentido se puede decir de modo general que la presente investigación es de corte teórico, porque pretende dar una explicación de los datos indagados así como desarrollar una propuesta teórica (Martínez y Ramírez, 2007). Las investigaciones teóricas aportan conocimientos nuevos o reformulaciones de los conocimientos conocidos. Las investigaciones teóricas “tratan de elaborar y proponer un nuevo enfoque teórico sobre un tema o problemática, o modificar una teoría existente, o ampliar su alcance” (Maletta, 2009, pág. 156)

En ese sentido los resultados de la investigación deben introducir al corpus conceptual un enfoque distinto de la información analizada. Como lo precisa Maletta (2009):

El producto final puede no contener ningún dato original, solo conceptos y esquemas teóricos novedosos (...) como conocimiento nuevo debe involucrar alguna visión original, una reorganización o reinterpretación de las formas en que ha sido tratado el problema, u otros aportes novedosos; en caso contrario no calificaría como producto científico (...) para que una investigación teórica tenga algún valor se requiere que mejore significativamente las teorías preexistentes; esa mejora puede consistir en una simplificación general de la teoría, en una reformulación de sus supuestos, en el uso de un mejor modelo matemático para expresarla, en una ampliación del campo de aplicación de la teoría para abarcar nuevas categorías de fenómenos (...) La herramienta fundamental para la investigación es la pesquisa bibliográfica. (pág. 156-157)

Por otro lado, desde una perspectiva crítica, las tesis teóricas no son una redundancia, por el contrario, corresponden a una nueva lectura o interpretación de los conocimientos anteriores que es elaborada por cada generación a partir de una visión contemporánea (Galindo, et al, 1997)

Si se toma la tipología de la investigación planteada por Alayza, et al (2010) se puede clasificar la presente investigación como: pura, exploratoria, bibliográfica y cualitativa.

Según los objetivos extrínsecos, es una investigación pura porque los conocimientos obtenidos no tienen un modo inmediato de aplicación; no obstante, ello

no significa que estén desligados de la práctica o que sus resultados no sean utilizados con posterioridad.

A partir de sus objetivos intrínsecos es una investigación exploratoria, porque tiene como propósito descubrir conocimientos respecto de temas o problemáticas poco estudiadas; de modo, que abre camino o explora nuevos terrenos para la educación (Hernández, et al, 1998; Castillo, 2004; Namakforoosh, 2005).

Según el diseño es una investigación bibliográfica, porque las preguntas de investigación se responden consultando las investigaciones previas que otros han realizado; como la forma estándar de comunicar los resultados es a través de documentos escritos –libros, revistas, artículos, tesis, entre otros–, se habla de diseño bibliográfico o documental.

Respecto al enfoque es una investigación cualitativa, en cuanto se busca recopilar datos descriptivos respecto a las variables consideradas en la investigación, para organizarlos, analizarlos y elaborar una propuesta orientadora. Estos datos corresponden a estudios empíricos que han recopilado diferentes hechos de la realidad. En ese sentido, la consideración del: mundo de la vida de otras personas, sus realidades subjetivas e intersubjetivas, la atención centrada en los actores, el contacto directo con ellos, la comprensión desde múltiples perspectivas y la construcción teórica como punto de llegada, evidencia el motivo por el cual se escogió este enfoque. Asimismo, es importante aclarar que los datos obtenidos en esta investigación no son de carácter empírico, sino que corresponden a diversas ideas, teoría, hipótesis o planteamientos de diferentes autores e investigadores (Galeano, 2004; Lerma, 2004).

Finalmente, esta investigación tiene el propósito de establecer una propuesta que oriente el quehacer docente a partir de la profundización de la pedagogía ignaciana, el modelo de enseñanza no directivo y el desarrollo de la conciencia emocional. Con el fin de construir una base teórica que fundamente su posterior aplicación y validación.

## CONCLUSIONES

Después de realizar la presente investigación sobre “La influencia de la pedagogía ignaciana en el diseño de estrategias de enseñanza del modelo no directivo para el desarrollo de la conciencia emocional” se concluye, de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados anteriormente, que:

1. Las características de la pedagogía ignaciana que evidenciaron una estrecha relación con el desarrollo de la conciencia emocional, a partir del modelo de competencias emocionales, fueron: el cuidado de la persona (*cura personalis*), la centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo, la formación para el autoconocimiento y la adaptabilidad discernida. Las capacidades de la conciencia emocional se desarrollan en el acompañamiento docente-alumno, donde el alumno es el protagonista del proceso y el docente es el acompañante que discierne las diferentes acciones para adaptarse a la situación del alumno y ayudarlo sin menguar su autonomía y libertad.
2. Las capacidades y actitudes desarrolladas por el modelo de enseñanza no directivo como: expresión libre de las emociones, responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje, autoconocimiento, discernimiento, autonomía, introspección, reflexión, autocrítica, nominación de problemáticas y emociones, conciencia de la relación entre emoción-cognición-comportamiento, identificación del vínculo estímulo-emoción, proyección personal hacia futuro y compromiso y responsabilidad ante las propias decisiones, concordaron con los propósitos educativos de la pedagogía ignaciana que quiere de sus alumnos personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas. Para ello las características de la educación en la Compañía de Jesús marcan la pauta y el horizonte del modo de proceder de la educación ignaciana.
3. La sintaxis del modelo no directivo contiene en su estructura didáctica una secuencia que evidenció el desarrollo de la conciencia emocional en su aplicación. Capacidades como: expresión y reconocimiento de las propias emociones, introspección y reflexión, autocrítica y confrontación, nominación de la problemática personas y de las emociones, conciencia del vínculo entre emoción-cognición-comportamiento, e identificación de la relación estímulo-emoción están

fuertemente relacionadas a las capacidades de la conciencia emocional: autoconciencia, nominación, heteroconciencia y comprensión emocional.

4. Las capacidades de la conciencia emocional según el modelo de competencias emocionales: autoconciencia, nominación, heteroconciencia y comprensión emocional están estrechamente vinculadas con las principales características de la pedagogía ignaciana concernientes a la educación emocional: el cuidado de la persona (*cura personalis*), la centralidad de la actividad del alumno en el proceso educativo, la formación para el autoconocimiento y la adaptabilidad discernida.
5. La relación estrecha entre las capacidades desarrolladas por el modelo de enseñanza no directivo y la conciencia emocional permitieron que la aproximación de la pedagogía ignaciana, a través de sus características, fuera de tipo orientador a partir de las coincidencias. Es decir, el aporte que puede dar la pedagogía ignaciana para el desarrollo de la conciencia emocional desde el modelo de enseñanza no directivo es el de plantear un marco referencial y orientador que ilumine los procesos de diseño y selección de estrategias didácticas de los docentes.
6. Esta investigación teórica descubrió que la aplicación de las orientaciones planteadas en el capítulo cuarto se han de desarrollar de modo especial en el acompañamiento tutorial. También en áreas como Persona, familia y relaciones humanas y Tutoría. Es importante discernir la idoneidad de la aplicación del modelo de enseñanza no directivo, ya que no todos los cursos y situaciones educativas son apropiados para este modelo de enseñanza. Este discernimiento propio del docente debe considerar personas, tiempos y circunstancias.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, E. [y otros]. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona:Graó
- Álvarez, M. [y otros]. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arrupe, P. (1983). *Hombres para los demás*. Barcelona: Diafora.
- Alayza, C. [y otros]. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Lima:UPC Edit.
- Bertrán-Quera, M. (1984). *La pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum*. Caracas:Ed. Arte.
- Bertrán-Quera, M. (1968). *Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio: Un método dinámico e interpersonal de pedagogía religiosa*. Espíritu, 17.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao:RGM.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid:Síntesis.
- Briceño, R. (2005). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del 2º año de la escuela de educación secundaria, *Revista de Psicología*, 7, 78-96.
- Campos, A. (1982). *La psicoterapia no directiva, exposición crítica del método rogeriano*. Barcelona:Herder.
- Cárcamo, J. P. (2011). *Didáctica en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. Cuadernos de Espiritualidad, 184. Santiago de Chile:CEI.
- Castillo, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá:Coop. Editorial Magisterio
- Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1-15.
- Charmot, F. (1952). *La pedagogía de los jesuitas: sus principios, su actualidad*. Madrid:Sapientia.

- Codina, G. (2007). Pedagogía Ignaciana. En Grupo de Espiritualidad Ignaciana (Eds.), *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*. (pp.1426-1430) Madrid:Sal Tarrae,Mensajero.
- Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús [ICAJE] (1993). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. La Paz: Compañía de Jesús
- Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús [ICAJE] (1987). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Caracas: Compañía de Jesús
- Compañía de Jesús (1975). *Congregación General XXXII*. Madrid:Razón y Fe.
- De Dalmases, C. (1980). El padre maestro Ignacio. Madrid: BAC.
- Enciclopedia Larousse. (1993). Barcelona: Larousse.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional [Versión electrónica], *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación [Versión electrónica], *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. [Versión electrónica], *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fisseni, H. (1987). *Psicología de la personalidad*. Barcelona:Herder.
- Flaherty, K. (2004). Evangelizar la afectividad. En Coll, P. [y otros], *Aprendiendo a vivir, madurez humana y ética*. (pp.215-235) Lima:UARM.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín:Fondo editorial universidad EAFIT.
- Galindo, C.[y otros] (1997). *Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista*. México:Grijalbo.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona:Paidós
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona:Kairos.

- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona:Kairos.
- Gondra, J (1975). *La Psicoterapia de Carl R. Rogers*. Madrid:Desclée de Brouwer.
- González, V. (2000). Pedagogía no directiva, la enseñanza centrada en el estudiante [Versión electrónica]. En CEPES (Eds.), *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. (pp. 57-65) Tarija:Editorial Universitaria.
- Greenberg, L. (2003). *Emociones: una guía interna*. Bilbao:Desclée de Brouwer.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional [Versión electrónica], *Mente y cerebro*, 19, 10-20.
- GROP. (2013) *Presentación del GROP*. Recuperado el 13 de mayo del 2013, de <http://stel.ub.edu/grop/es/presentacion>
- Güel, M. y Muñoz, J. [Dir.]. (2010). *Educación emocional, Programa para educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hernández, R. [y otros] (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw.
- Ignacio de Loyola, S. (1874). *Cartas*. Madrid
- Ignacio de Loyola, S. (1987). *Ejercicios Espirituales*. Santander: Sal Terrae
- Ignacio de Loyola, S. (1991). *Autobiografía*. Lima: Centro de Espiritualidad Ignaciana
- Ignacio de Loyola, S. (1995). *Constituciones de la Compañía de Jesús y Normas Complementarias*. Roma: Cura del Preósito General de la Compañía de Jesús
- Instituto de Investigación y Políticas Educativas [IIPE] (2011). *Currículo Común Ignaciano (CCI). Dimensiones de la persona: Fortalecimiento educativo de la Asociación de Colegios Jesuitas del Perú*. Lima:Fondo Editorial UARM.
- Jamil, C. (2005). Carl Rogers, psicólogo al servicio del alumno. En M. Aguerro, (Ed.). *Grandes pensadores, historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Labrador, C. [y otros] (1986). *La Ratio Studiorum de los jesuitas*. Madrid:Pontificia Universidad de Comillas.
- Labrador, C. (1999). Estudio histórico-pedagógico. En E. Gil, (Ed.). *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*. Madrid:Universidad Pontificia de Comillas.

- Lange, I. (2005). *Carisma ignaciano y mística de la educación*. Madrid: Pontificia Universidad de Comillas.
- Lerma, H. (2004). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- López, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Bilbao: RGM.
- Lucas, M. (2001). Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: una responsabilidad compartida. En Fernández, I. (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula*. (pp. 121-142) Bilbao: CissPraxis.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: metodología y técnica de la producción científica*. Lima: UP Ed.
- Margenat, J. M. (2010). *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos: la educación de los jesuitas*. Madrid: PPC.
- Maya, A. y Pavajeau N. (2003). *Inteligencia Emocional, una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Märtin, D. y Boeck, K. (2000) *Qué es inteligencia emocional*. Buenos Aires: EDAF y Albatros S.A.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual) [Versión electrónica], *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martinez, J. y Ramirez, L. (2007). *Comunicación técnica y fundamentos de investigación*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Edit.
- Mayer, J y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence implication for educators*, 3-31.
- Metts, R. E. (1998). *Ignacio lo sabía: la pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. Mexico: ITESO.
- Melloni, J. (2001). *La mistagogía de los ejercicios*. Bilbao: Mensajero; Sal Terrae.
- Montero, J. (2006). *Curso especial de pedagogía ignaciana*. Buenos Aires: Santillana.
- Namakforoosh, M (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- Nieto, J.M. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: Editorial CCS.

- Ontoria, A. [y otros]. (2008). *Aprendizaje centrado en el alumno, metodología para una escuela abierta*. Madrid:Narcea.
- Patterson, C. (2000). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México:Manual Moderno.
- Pontificia Universidad Javeriana (2010). *Glosario Ignaciano*. Recuperado el 25 de enero de 2013, de [http://www.javerianacali.edu.co/pedagogia/seminario/glosario\\_ignaciano.doc](http://www.javerianacali.edu.co/pedagogia/seminario/glosario_ignaciano.doc)
- Puig, J. (2007). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En Trilla, J. (Eds.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 151-176) GRAO:Barcelona.
- Pulpillo, A. (1982) La enseñanza centrada en el alumno [Versión electrónica], *Vida Escolar*,220-221, 35-37.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Renon, A. [Dir.]. (2008). *Educación emocional, Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Repetto, E. [Dir.]. (2009). *Formación en competencias socioemocionales: libro del formador*. Madrid:La muralla.
- Rogers, C. (1975). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires:Paidós.
- Rogers, C y Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid:Alfaguara.
- Roldán, A. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno, de la teoría a la práctica [Versión electrónica], *Encuentro*, 11, 218-232.
- Soldevilla, A., Ribes, R., Filella, G. y Argullo, M. (2002). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't [Versión electrónica], *revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-13.
- Steiner, C. y Perry, P. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires:Javier Vergara Eds.
- Sternberg, R. y Detterman, D.[Dir] (2004). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid:Pirámide

- Sotil, A. [y otros]. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumno del sexto grado de educación primaria, *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 55-65.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional [Versión electrónica], *INNOVAR*, 25, 9-24.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid:Santillana.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas*. Madrid:EOS.
- Vásquez A. (1997). Las Características: la trama y la urdiembre. En Fuentes R., Jaime L. (Eds.), *Reflexiones a diez años de la educación de la Compañía de Jesús*. (pp. 35-50) Mexico:ITESO.
- Weisinger, H. (1998). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Ed.
- Wolkers Kluwer España (2009). *Los modelos personales de enseñanza: la enseñanza no directiva*. Escuela, 8. Madrid:Autor.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona:GRAO.