

APRENDIZAJE EN ACTIVO PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Rodríguez Jiménez, Rosa María¹, Sáez Pizarro, Beatriz², Velasco Quintana, Paloma¹, Caja López, M^a del Mar²; Terrón López, M^a José³

1: Ciencias e Ingeniería Aeroespacial; 3: Electromecánica y Materiales
Escuela Politécnica
Universidad Europea de Madrid
c/ Tajo, s/n – 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid)
e-mail: rosamaría.rodriguez@uem.es

2: Farmacia-Biotecnología
Facultad de Ciencias Biomédicas
Universidad Europea de Madrid
e-mail: beatriz.saez@uem.es

Resumen. *La inteligencia emocional (IE) tiene influencia en el funcionamiento personal, social y académico de los estudiantes y su relación con la autoeficacia, el trabajo en equipo y la capacidad de liderazgo. En base a investigaciones previas, se propone el aprendizaje en-activo como recurso para el desarrollo de la IE. A través de los profesores tutores, se ofreció a los estudiantes un curso de formación eminentemente práctico basado en trabajo corporal y comunicación no-verbal, para el desarrollo de competencias vinculadas a la IE como el autoconocimiento, la autoconciencia, la empatía y las relaciones interpersonales. Los alumnos realizaban un diario reflexivo en cada sesión, y las reflexiones extraídas durante el cierre verbal se registraban en audio, para un análisis cualitativo posterior. Se empleó una metodología mixta, utilizando técnicas cuantitativas que complementaban la información cualitativa extraída, tipo pre y post-test con grupo de control. Se midió de este modo la inteligencia emocional (TEIQue), la empatía (Test de Reactividad Interpersonal de Davis) y el grado de atención plena (Mindfulness Questionnaire), y su relación con ideas, pensamientos y actitudes. La experiencia aporta resultados preliminares satisfactorios y soporta la idoneidad de un enfoque metodológico mixto.*

Palabras clave: Inteligencia emocional, aprendizaje en-activo, trabajo corporal, comunicación no-verbal, estudiantes universitarios

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la conceptualización que se tenía en la enseñanza superior ha cambiado y los egresados hoy deben estar preparados para un aprendizaje a lo largo de la vida así como para adaptarse y relacionarse de manera eficaz en entornos cada vez más globales. El éxito profesional y personal se encuentra vinculado a la adquisición de competencias de tipo emocional y social. Salovey y Meyer (1990) introdujeron el concepto “inteligencia emocional” en la literatura científica, que fue posteriormente reformulado por autores como Goleman (1996) que popularizó el término o Davies y otros (1998). En el ámbito educativo, diversos autores han estudiado la influencia de la inteligencia emocional en el

funcionamiento personal, social y académico de los estudiantes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Walsh-Portillo, 2011), y su relación con la autoeficacia, el trabajo en equipo y la capacidad de liderazgo (García-Izquierdo, García-Izquierdo, & Ramos-Villagrasa, 2007). Puede decirse que existe un consenso bastante amplio sobre cómo la inteligencia emocional es un potencial predictor del equilibrio psicológico y del éxito académico por lo que algunas instituciones universitarias ya se están implicando en el desarrollo de acciones que la promuevan en el alumnado. Dichas acciones se basan tanto en la formación específica de los profesores (Boussiakou, Boussiakou, & Kalkani, 2006), como en la oferta de actividades curriculares sobre el desarrollo de competencias inter e intrapersonales para los estudiantes de nueva incorporación (Low & Nelson, 2006; Bond & Manser, 2009). En particular, dentro del plan de acción tutorial desarrollado en la Universidad Europea de Madrid, se incluye la necesidad de desarrollar, en los alumnos universitarios, la inteligencia emocional y se distingue al tutor como un elemento clave para orientar en este sentido. Por tanto, se requiere apoyar a los tutores en esta misión, no solo proporcionándoles orientación, información y formación sobre la inteligencia emocional, sino también herramientas para su labor.

Entre las diferentes propuestas formativas en inteligencia emocional, resulta destacable que la mayoría de ellas no contemplan de manera específica aspectos vinculados a la comunicación no verbal y al trabajo corporal si bien la incorporación de elementos no verbales y de movimiento creativo en educación ha demostrado ser una herramienta potente para la adquisición de competencias generales (Sternberg & Williams, 2010; Coates, 2002). El denominado “comportamiento motor emocional” (Capello, 2008) se refiere a la conexión entre las emociones y el comportamiento motor, habiéndose comprobado que cambios en el repertorio motor producen cambios a nivel mental (Payne, 1997). Así, estudios en neurología realizados en las últimas décadas han confirmado esta conexión entre los aspectos emocionales y el cuerpo. Tal y como dice Damasio (2010) “el aspecto que define nuestros sentimientos emocionales es la lectura consciente de nuestros estados corporales”. El trabajo aquí presentado, basado en investigaciones previas del equipo investigador (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco, & Terrón, 2013; Rodríguez & Castillo, 2013), pretende el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos universitarios mediante un enfoque de aprendizaje en-activo basado en un programa de trabajo corporal y comunicación no-verbal.

2. APRENDIZAJE EN-ACTIVO

El término en-activo es una castellanización del verbo inglés “to enact”, que se refiere a aquello que se adquiere a través de la acción en el mundo. Según la teoría constructivista de Bruner, los tres modelos básicos mediante los cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad, y según los cuales se organiza el conocimiento son: en-activo, icónico y simbólico. Posteriormente, Varela (2002) redefine el término haciendo hincapié en el hecho de que es la propia experiencia del participante la que, a través de la interacción con el entorno, genera y construye conocimiento.

El conocimiento surge inevitablemente, por tanto, de la acción en el mundo, y la acción no es otra cosa sino movimiento. Las herramientas empleadas en este proyecto, procedentes de la Danza Movimiento Terapia y del Body Mind Centering, comparten este enfoque. La Danza Movimiento Terapia es una especialidad psicoterapéutica cuyo objetivo es la integración psíquica, física y social del individuo; su enfoque holista de la vida y el comportamiento humanos (Payne, 1997), permite su aplicación para cualquier

persona en procesos de crecimiento personal. Por otra parte, el conocimiento somático (Body Mind Centering) pone el foco del proceso de aprendizaje en los sentidos, en la percepción y, en la relación entre cuerpo y mente, traducida en movimiento. Esto significa un cambio en los paradigmas adquiridos y asimilados en nuestra cultura occidental en la cual se ha producido una separación del conocimiento cognitivo y del encarnado (embodied) así como una cierta desconfianza y negación del conocimiento corporal (Bendelow & Williams, 1998). Tradicionalmente la educación ha enfatizado el aprendizaje lingüístico, auditivo y visual (Sellers Young, 1998), y la fisicalidad se ha percibido como un aspecto de la corporalidad por controlar y domar. Sin embargo, un enfoque somático de la educación implica practicar la confianza en la capacidad de cada individuo para aprender desde su habilidad para procesar la información que recibe de la interacción con el entorno (Sellers Young, 1998).

3. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es aumentar el nivel de inteligencia emocional de alumnos universitarios, especialmente, de las competencias de autoconocimiento, autoconciencia y empatía, a partir de un programa de trabajo corporal y comunicación no-verbal.

En particular, y a través de la acción tutorial, se pretende, introducir la importancia de la inteligencia emocional desde los primeros cursos de los estudios universitarios, incorporar aspectos somáticos y de comunicación no-verbal, fomentar la calidad de las relaciones interpersonales, mejorar el nivel de autoconocimiento, autoconciencia y empatía de los alumnos e incrementar su grado de satisfacción con su vida universitaria.

4. METODOLOGÍA

La metodología planteada para la realización de este trabajo se ha basado en el empleo de una metodología mixta, que integra investigación cualitativa y cuantitativa. Por un lado, se recogieron los comentarios de los participantes, tanto en sus diarios reflexivos como en las grabaciones que se realizaron en los círculos de cierre que tenían lugar tras cada sesión y por otro, se les pidió que realizaran una serie de test y cuestionarios de los que también se extrajo alguna información.

Tanto los textos de los diarios reflexivos de los participantes como las grabaciones de las reflexiones verbales han sido analizados y reducidos a una serie de categorías o unidades de significación buscando evidencias con relación a las siguientes temáticas: mayor conciencia corporal; mejora en la confianza y la autoestima; impacto de los anteriores en sus habilidades y roles; y, cambio en sus valores y creencias en relación al cuerpo y su potencial expresivo.

Por otro lado, para evaluar sus niveles de autoconciencia, autoconocimiento y empatía, los alumnos participantes cumplimentaron al inicio del programa (pre-test) y al término del mismo (post-test) una serie de formularios con el fin de conocer el perfil inicial del grupo y poder estimar su evolución. Adicionalmente, se contó con un grupo control de alumnos que no realizaron el programa, pero que, de forma voluntaria, hicieron los test para poder comparar los resultados del grupo participante con los del grupo control.

En lo que se refiere a los test utilizados estos fueron los siguientes. En primer lugar, el Test “Five Facet Mindfulness Questionnaire”, que mide la tendencia general a proceder con atención plena en el día a día a partir de cinco habilidades: observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad. En segundo lugar, y dado que era uno de los aspectos a trabajar durante el programa, se pasó un test de empatía, el “Índice de Reactividad Interpersonal de Davis” (Pérez-

Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes, & Torres, 2003). Se utilizó también un Test de Autopercepción de la Inteligencia Emocional, TEIQue, que mide la IE en relación a la autopercepción del individuo vinculada a la adquisición y mejora de competencias de tipo intra e interpersonal. Todos ellos son test validados y ampliamente referenciados en la literatura. Por último, se realizó un test de autoconocimiento diseñado por las propias investigadoras. Éste está constituido por 30 ítems según una escala de respuesta de 5 puntos, y se basa en las cualidades de movimiento o Efforts de Laban (Thornton, 1971), las cuales identifican el perfil de movimiento de cada individuo, ya que es una herramienta muy utilizada como diagnóstico e intervención en procesos terapéuticos a través del movimiento. Al finalizar el programa, los alumnos participantes cumplieron un cuestionario de satisfacción. En él había un bloque de preguntas sobre su opinión sobre la contribución del programa al desarrollo de competencias intra e interpersonales, un segundo bloque sobre su valoración con respecto a las dinámicas de trabajo corporal desarrolladas, y un tercer apartado sobre su satisfacción con las condiciones y recursos bajo los cuales se desarrolló el programa y los formadores que lo impartieron.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El programa formativo consistió en un total de diez sesiones de dos horas de duración, con una periodicidad semanal. Éstas se realizaban en una sala con luz natural, adecuada para el trabajo corporal así como para garantizar la confidencialidad del trabajo allí realizado.

La estructura de las sesiones seguía un patrón similar:

- a) Check-in: reconocimiento de la actitud y disposición inicial de cada participante.
- b) Calentamiento: trabajo sobre la conciencia del participante sobre su estado físico, y preparación del cuerpo para el trabajo posterior.
- c) Desarrollo: elaboración de los objetivos planteados mediante dinámicas que integran improvisaciones, visualizaciones, trabajo somático, juegos, etc.
- d) Cierre: realización de diario reflexivo de modo individual y puesta en común verbal. Esta fase es importante para la verbalización de los procesos corporales vivenciados y la conexión de la manera de actuar con otros contextos tanto profesionales como personales.

Las tres primeras sesiones se enfocaron a un trabajo de autoconocimiento, las tres siguientes a aspectos vinculados a las relaciones interpersonales y empatía, y las cuatro últimas a la integración, incorporando asimismo liderazgo y toma de decisiones.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

6.1. Cuestionario satisfacción

Los cuestionarios de satisfacción fueron respondidos por los 18 participantes que realizaron el curso, estudiantes de diferentes Facultades y Escuelas. La escala de puntuación para cada indicador se encuentra entre 1 y 5, estando éstos divididos en tres bloques bien diferenciados. El primer bloque se refiere al desarrollo competencial, el segundo a la valoración en relación a las dinámicas de trabajo corporal, y el último a la satisfacción con las condiciones específicas para el desarrollo de las sesiones.

Analizando los valores obtenidos en la puntuación de todos los indicadores del cuestionario, se observa que todos obtienen una puntuación por encima de 3, y, en

concreto, analizando los valores medios obtenidos para cada bloque resultan en los tres casos por encima de 3,5 (3,56, 3,6 y 4,25). Esto indica que los resultados son satisfactorios, siendo el de mayor puntuación (4.25) el referido a la satisfacción con las condiciones específicas para el desarrollo de las sesiones. En el bloque referido al desarrollo competencial las mejores puntuaciones se dan en el indicador P8: “Haber realizado el curso me ha ayudado a mejorar mi competencia de habilidades sociales” (4.08) y en el indicador P12: “Haber resultado este curso me resultará de utilidad para mi desarrollo profesional” (4.00). De este bloque la puntuación más baja (3.00) se refiere al P4: “mejorar mi competencia automotivación” (Figura 1).

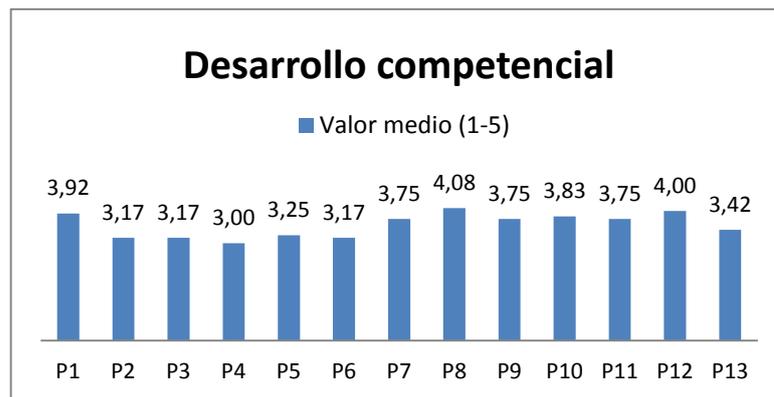


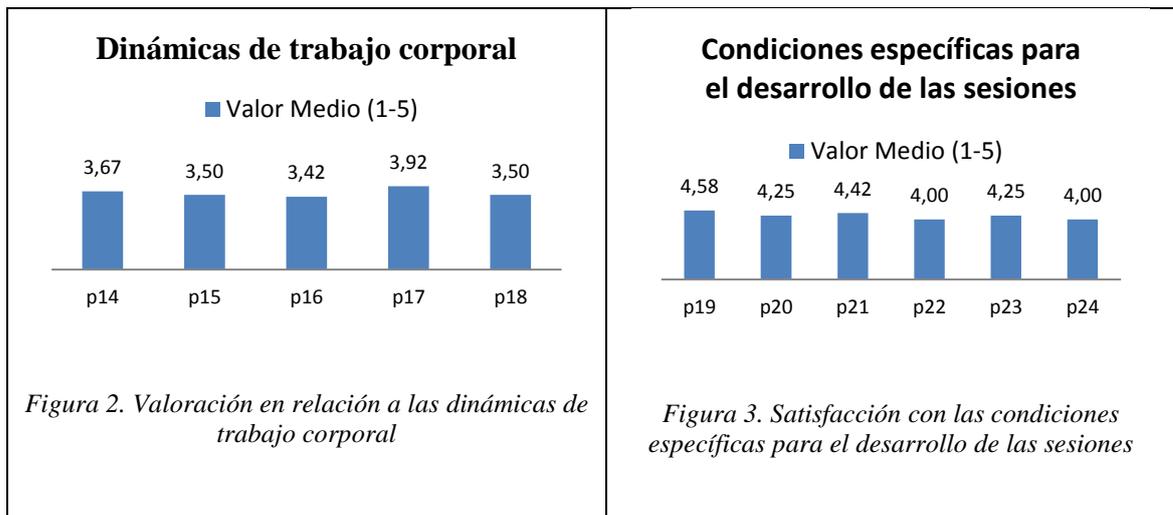
Figura 1. Valores medios obtenidos en los indicadores de desarrollo competencial

Los anteriores resultados corroboran la idoneidad del curso. Aunque a los alumnos se les preguntaba en el cuestionario por trece competencias diferentes, la formación se orientó al desarrollo de autoconocimiento (3,92) y habilidades interpersonales (4,08). Los alumnos consideran además que lo aprendido les va a resultar de interés para su futuro profesional (4,00).

En el bloque de la valoración en relación a las dinámicas de trabajo personal el indicador mejor valorado (3.92) es el de la P17: “Soy consciente de la información no verbal a partir del movimiento de los demás”, y el peor valorado (3.42) es el de la P16: “He descubierto nuevas formas de expresarme a través del lenguaje corporal”. A pesar de ser el peor valorado supera el valor medio respecto al valor máximo de 5. (Figura 2).

En cuanto al bloque de condiciones específicas el indicador con mayor puntuación P19 (4,58) “espacio para desarrollar las sesiones”. Los indicadores peor valorados (4.00) se refieren a P22 “métodos y procedimientos de trabajo” y P24 “grado de satisfacción con el programa (Figura 3).

Por otra parte, el cuestionario incluía una serie de preguntas abiertas, así como otras dos sobre la duración del programa y la intención de volver a repetir la experiencia o recomendársela a otros compañeros. El 83% de los encuestados volvería a repetir la experiencia y el 91% se la recomendaría a sus compañeros. El 100% de los encuestados considera que la duración del programa ha sido adecuada.



6.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó a través de los diarios reflexivos de los participantes, las grabaciones en audio de las puestas en común realizadas al finalizar cada una de las sesiones, y las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario analizado en el apartado anterior. A continuación se muestran de modo somero algunas de las evidencias.

Los participantes muestran incertidumbre ante la novedad de este tipo de formación y el hecho de no conocer al grupo. Las dificultades iniciales van siendo superadas poco a poco con el trabajo vivencial: *“Cohibida y muy insegura. No conocía a nadie y empecé a dudar del hecho de apuntarme a una actividad así. Conforme ha ido pasando el tiempo y se ha ido desarrollando la sesión me he ido sintiendo más a gusto; “Al principio de esta sesión me he sentido nervioso porque desconocía qué era lo que íbamos a hacer, pero a medida que hemos empezado la clase, todos nos relajamos y perdimos estos nervios”*. Las dificultades en las dinámicas en las que se incorpora trabajo con contacto físico se mantienen durante todo el curso.

Las expectativas, la curiosidad y el deseo de aprender los nuevos contenidos propuestos se manifiestan en comentarios como: *“Espero que en este curso aprenda cómo moverme con seguridad cuando estoy con gente”*; *“Quiero sacar lo mejor de mí misma que tengo dentro, y conocer lo más que pueda a los demás; espero entender mejor mi cuerpo y poder habituarlo en cada situación de una manera adecuada, puesto que creo que la primera impresión de los que no nos conocen se basa en nuestros gestos, movimientos al hablar, y postura”*.

A lo largo de las sesiones aparece una mayor conciencia corporal que conduce a un mayor autoconocimiento: *“Me he dado cuenta de lo poquísimo que pienso en mí misma físicamente (traducido quizás a cuidarme poco orgánicamente). En el ejercicio de relajación, me sentía muy distante de mi cuerpo, más o menos incontrolable (apoyando la teoría de una especie de “cabeza separada del cuerpo”) ... ha aflorado esa extroversión que casi había olvidado y me ha parecido un sentimiento muy enriquecedor sobre todo para la parte de la autoestima”*;

La adquisición de mayor conocimiento personal a través de la vivencia se orienta a la aplicación profesional y a una reflexión posterior: *“me he dado cuenta de que tengo que aprender a relajarme. Estoy en un estado constante de tensión...He podido ver y*

comprobar personalmente cómo puedo pasar a dejar ese estado de tensión a un lado y entrar en un estado de relajación. Es importante a la hora de interactuar con otros el saber distinguir el estado de ánimo y las sensaciones de los demás para poder llegar al objetivo final de la negociación o conversación”; “Yo que ya doy clase, he podido recordar ciertas situaciones en las que a veces te encuentras con los alumnos y que si no sabes manejar se convierte en un pulso gitano. Me voy con la cabeza a tope, pensando a 1000 por hora, y eso me gusta.”; “He notado cómo afecta el cuerpo al estado psíquico. Si querían mostrar una actitud miedosa y sin seguridad, terminaban así. Y si tenías conflicto con alguien (aunque actuado) terminabas “poco a gusto” con esa persona”; “Me identifico más con las personas que hablan o negocian y que te tratan de convencer que con aquellas que van muy firmes y casi que te obligan a hacer lo que ellos quieren. Yo me siento mejor cuando soy indirecta” (término relacionado con las cualidades de movimiento del Análisis Laban (Thornton, 1971)).

La mejora en las relaciones interpersonales y la capacidad de empatizar con el otro se hace patente en comentarios como: *“Me he sentido más cómodo con el resto de compañeros”; “La clase de hoy me ha gustado especialmente ... sirvió para planear una estrategia en grupo y ver cómo evolucionaban las acciones de unos según el comportamiento de otros; “Porque notaba un control sobre mi cuerpo y me hacía fijarme en los demás, que es algo que no hago muy a menudo, y estaría bien que nos fijásemos en lo que le pasa a la gente para ayudarla”.*

7. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de este trabajo enmarcado en la línea de investigación que contempla el aprendizaje experiencial a través del cuerpo, corroboran anteriores investigaciones realizadas por el grupo investigador (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco, & Terrón, 2013; Rodríguez & Castillo, 2013). Los participantes, a pesar de las dificultades y los miedos iniciales, son capaces de abrirse y tomar confianza ante una propuesta alternativa en un entorno grupal diferente, y esto les proporciona mayores niveles de autoestima y automotivación para seguir aprendiendo. Manifiestan haber mejorado en el grado de autoconocimiento (*“el curso ayuda a conocerse a uno mismo y aprendes mucho”*), y en la adquisición de herramientas para mejorar las relaciones interpersonales, en particular, en procesos en los que la empatía juega un papel primordial. Muestran interés en la aplicación profesional de estas herramientas, y reconocen las dificultades y la necesidad de dedicar mayor tiempo a la autorreflexión.

Los encuestados manifiestan en su mayoría que lo que han aprendido es un motivo para recomendar el taller y dan un “feedback” de gran interés para los investigadores al desear mayores explicaciones con lo relacionado en el curso.

8. REFERENCIAS

- Bendelow, G., & Williams, S. (1998). *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*. London: Routledge.
- Bond, B., & Manser, R. (2009). *Emotional Intelligence Interventions to Increase Student Success*. Recuperado el 1 de junio de 2013, de Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario:
<http://www.yorku.ca/retentn/rdata/Emotionalintelligence.pdf>
- Boussiakou, L. G., Boussiakou, I. K., & Kalkani, E. C. (2006). Student development using emotional intelligence. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 5(1), 53-58.

- Capello, P. (2008). En H. Wengrower, & S. Chaiklin, *La vida es danza. Arte y Ciencia y de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Coates, R. D. (2002). I Don't Sing, I Don't Dance, and I Don't Play Basketball! Is Sociology Declining in Significance, or Has it Just Returned to Business as Usual? *Critical Sociology*, 28(1), 255 – 279 .
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre*. Barcelona: Destino.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Recuperado el Noviembre de 2012, de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/105/181>
- García-Izquierdo, A. L., García-Izquierdo, M., & Ramos-Villagrasa, P. J. (Diciembre de 2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: *Anales de psicología*, 23(2), 231-239.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Low, G. R., & Nelson, D. B. (2006). *Emotional Intelligence and College Success: A Research-Based Assessment and Intervention Model*. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/Research/Articles/Article_files/EI_and_College_Success-2006_cederpaper.pdf
- Payne, H. (1997). *Creative Movement and Dance in Groupwork (Creative Activities in Groupwork)*. Speechmark Publishing Ltd.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Rodríguez, R., & Castillo, G. (2013). Can we use creativity to improve generic skills in our higher education students? A proposal based on non-verbal communication and creative movement. *Journal of Learning Through the Arts*.
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P., & Terrón, M. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*(9), 185-211.
- Sellers Young, B. (1998). Somatic Processes: Convergence of Theory and Practice. *Theatre Topics*, 8(2), 173-187.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2010). *Educational Psychology*. Pearson Higher Education.
- Thornton, S. (1971). *Laban's Theory of Movement : A New Perspective*. Kalmbach Publishing Company.
- Varela, F. (2002). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh-Portillo, J. G. (2011). *The Role of Emotional Intelligence in College Students' Success*. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://digitalcommons.fiu.edu/etd/491>