

REFLEXIONES

LA METACOGNICIÓN APLICADA A LA EMOCIÓN

METACOGNITION AND EMOTION

MARÍA CARDELLE-ELAWAR¹
M.ª LUISA SANZ DE ACEDO LIZÁRRAGA²

Fecha de Recepción: 05-12-2006

Fecha de Aceptación: 19-12-2006

RESUMEN

En este artículo se han expuesto algunas reflexiones sobre la importancia de incorporar el desarrollo de las habilidades metacognitivas al servicio del conocimiento, la regulación y la expresión emocional. La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba numerosas habilidades, tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, el entusiasmo y la empatía. Tanto la familia como el sistema educativo son los factores básicos que pueden contribuir a la estabilidad emocional de la persona, al ajuste y equilibrio de sus emociones y sentimientos y a la mejora de su inteligencia emocional. La cuestión esencial es de qué manera podremos aportar más inteligencia a nuestras emociones y más afecto a nuestra vida social.

PALABRAS CLAVE

Metacognición, Emoción, Regulación, Familia y escuela.

¹ College of Education, Arizona State University West.

² Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus de Arrosadía. Universidad Pública de Navarra, Pamplona (España).

ABSTRACT

This paper provides some reflections on the importance of incorporating the development of meta-cognitive abilities to improve emotional understanding, expression and regulation. Emotional intelligence as a way of interacting with the world involves feelings along with a number of abilities such as drive control, self consciousness, enthusiasm, and empathy. Both the family and the educational system are key factors for the individual's emotional stability, fitness and balance and for the improvement of his/her emotional intelligence. The most important point is how we will be able to contribute more intelligence to our emotions and more affection to our social life.

KEY WORDS

Metacognition, Emotion, Regulation, Family and school.

La metacognición constituye uno de los temas más dinámicos de la psicología moderna y así lo evidencian las muchas publicaciones que existen sobre el mismo. Es un constructo “paraguas” que cubre varios campos del saber psicológico, tales como el de la personalidad, la toma de decisiones, el razonamiento y el aprendizaje. En este trabajo se pretende analizar la relación existente entre la metacognición y la emoción, al observar que, mediante relevantes investigaciones, los procesos energéticos quedan controlados o etiquetados de alguna manera por variables cognitivas (Lazarus, 1991).

¿QUÉ SE ENTIENDE POR METACOGNICIÓN?

Tradicionalmente, la metacognición se ha entendido como el estudio científico de las propias cogniciones. Es una clase especial de pensamiento: las experiencias y el conocimiento se dirigen a discurrir sobre uno mismo, y no sobre los sucesos, los objetos y las personas que nos rodean (Flavell, 1977). La metacognición diferencia las operaciones mentales elaboradas sobre las representaciones del mundo externo de las de la propia realidad interna.

Según Brown (1987), la metacognición encierra tres componentes esenciales: a) la consciencia de los propios procesos mentales, de las creencias, de las motivaciones y de las emociones; b) el conocimiento de los mecanismos del pensamiento y de los estados motivacionales y emocionales, de cómo funcionan y se

relacionan entre sí; c) la autorregulación, o autocontrol, del pensamiento y de las emociones, que se refleja en los planes que el individuo proyecta antes de iniciar una actividad, en los ajustes que lleva a cabo durante el trabajo y en las revisiones que realiza después de finalizarlo. A estos sistemas ejecutivos de antes, durante y después, Paris y Lindauer (1982) los denominan planificación, monitorización y evaluación. Estos tres componentes permiten contemplar la metacognición como un constructo molar que dirige múltiples variables psicológicas.

La *consciencia* supone darse cuenta de que es necesario recapacitar en todo momento sobre la conducta que se va a adoptar e identificar las habilidades que se precisan y las emociones que se están despertando mientras se reflexiona en una determinada situación. Por ejemplo, considerar que se está comprometido plenamente en un proceso de toma de decisiones o se vive en un estado de ánimo triste porque se ha recibido una mala noticia. También, este componente de consciencia ayuda a juzgar con objetividad el comportamiento y valorar si se ha actuado al servicio de algún fin, o meta, propuesto.

El *conocimiento* de la naturaleza de los procesos del pensamiento y de su funcionamiento semeja una teoría ingenua que el sujeto desarrolla para conocer cómo trabaja su mente cuando responde a las exigencias de las diferentes actividades. El conocimiento metacognitivo es un segmento del conocimiento global -declarativo, procedimental y condicional- que posee el individuo, ya que responde a las

preguntas sobre qué se conoce, cómo se piensa, cómo y cuándo se trabaja y por qué se aplica uno u otro conocimiento. El dominio metacognitivo facilita, pero no garantiza, la resolución de un problema. La conducta exitosa depende, también, de la capacidad que pueda tener el individuo para regular los diferentes momentos del proceso, lo cual se comenta en los siguientes apartados.

La autorregulación, o metacognición dinámica como algunos la han denominado, es un proceso activo, práctico, interno con proyección externa, más consciente o deliberado que inconsciente o automático y lleno de juicios y de adaptaciones. La autorregulación dirige el pensamiento y conecta con la conducta evitando así que las actuaciones de una persona estén dominadas por la impulsividad cognitiva o motora o por una ejecución eminentemente pasiva. La regulación se realiza paso a paso sobre el tiempo, a lo largo del cual se generan y mantienen cogniciones, afectos y conductas orientadas hacia el logro de metas; incluye una secuencia de decisiones con las que se asignan y distribuyen los recursos cognitivos (esfuerzo, atención, tiempo, etc.) entre los diferentes aspectos de una o de varias tareas. La supervisión constante del sujeto y el esfuerzo que realiza durante los tres momentos de la actividad (antes, durante y después) componen el núcleo de la autorregulación.

La autorregulación de la conducta es un fenómeno cíclico que tiene lugar en tres fases: preparación, dirigida a orientar la mente hacia una tarea específica y a

planificar las acciones futuras; ejecución, consistente en la práctica de la actividad y en el control que se ejerce sobre cada uno de los aspectos implicados en su desarrollo y sobre los posibles factores que puedan incidir en la concentración y distribución del tiempo y del esfuerzo y, finalmente, evaluación, aglutinante de los procesos consecuentes de la conducta o del aprendizaje, esto es, analítica de los resultados y de sus relaciones con otras conductas y contenidos. Los procesos de reflexión determinarán las actividades subsiguientes y, especialmente, el nivel de participación del sujeto. Así se completa el ciclo y se provoca un nuevo sistema autorregulador de la conducta o del aprendizaje.

En las tres fases se requiere una constante toma de decisiones respecto a las exigencias de la actividad en cada uno de sus momentos, una actitud constructiva, una disposición reflexiva sobre lo que se debe hacer, se hace o se ha hecho y un nivel de conciencia profundo para lograr una comprensión inteligente y válida de todo lo que ocurre. En esta secuencia de procesos, el sujeto se convierte en un elemento controlador de sus experiencias, de sus actividades de aprendizaje y de su conducta emocional, que se modifican cuando cambia sus compromisos debido a una planificación, monitorización y evaluación.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR EMOCIÓN?

Las emociones son fuerzas que

influyen sobre la conducta del hombre. Con mucha frecuencia, se desencadenan y cambian de naturaleza. En un momento dado, una persona puede sentirse alegre porque las cosas le salen según sus deseos y planes, pero, al poco tiempo, pasa de la alegría a la tristeza y al desencanto por una mala noticia.

Las emociones, base de los estados afectivos, son patrones de reacciones corporales que responden a una serie de procesos adaptativos comunes a todos los organismos. Surgen a partir de algún estímulo externo, se manifiestan a través de reacciones fisiológicas y expresiones corporales y su duración suele ser breve.

Es tradición en la bibliografía científica destacar tres dimensiones esenciales en las emociones:

1. *Fisiológica*. Debido a la intervención del sistema nervioso central, del sistema periférico y del sistema endocrino, los cuales preparan al organismo para actuar de manera rápida ante un estímulo que suscita una emoción.

2. *Conductual*. Incluye manifestaciones observables, tales como, expresiones faciales, posturas y tono de voz. Generalmente se trata de un comportamiento motor, no verbal, originado por el estado de activación. Esta dimensión es la más mensurable del proceso emocional.

3. *Subjetiva*. Es la interpretación personal, positiva o negativa, de los hechos o conductas. Cuando los individuos sienten alegría, orgullo o amor tienen

vivencias positivas y desean que la emoción no pase nunca; cuando sienten tristeza, odio o culpabilidad desean liberarse cuanto antes de tales emociones. Tanto la cualidad positiva como negativa de la emoción varía en intensidad: una persona puede sentirse inmensamente feliz, o solamente un poco feliz.

Las tres dimensiones comentadas permiten inferir el estado emocional de una persona, su consciencia y duración. Algunos autores consideran la regulación como una cuarta dimensión del proceso emocional, y dirigiría las respuestas que se suscitan dentro de las otras tres.

Las teorías sobre la emoción se diferencian entre sí en el relativo énfasis que conceden a cada una de las dimensiones y en sus argumentos para aclarar sus relaciones. Por ejemplo, las explicaciones cognitivas destacan la importancia que tiene la interpretación que las personas hacen de su situación emocional, pues es el sujeto el que confiere significado a sus cambios físicos y a su conducta. La interacción entre la activación fisiológica y la evaluación cognitiva es lo que da lugar a la experiencia subjetiva de la emoción. Para sentir una emoción es necesario que se desarrolle un procesamiento consciente.

En las últimas décadas, las emociones se han analizado desde una vertiente más intelectual, interfásica, que ha dado lugar al constructo de "inteligencia emocional". Los pioneros en el empleo de este término lo definen como un conjunto de competencias que tienen que ver con el conocimiento de las emociones en uno

mismo y en los demás, la regulación de las mismas y el fomento de las emociones positivas (Mayer y Salovey, 1993). Lo significativo de esta interpretación es que el ser humano, al darse cuenta de lo que está sintiendo, usa sus estados afectivos para resolver problemas, ser más creativo y desempeñarse de una manera más equilibrada en las situaciones sociales.

Las descripciones que se hacen de la inteligencia emocional son cada vez más complejas e intentan unir la fuerza de la emoción con la conducta, la metacognición y las relaciones de la persona consigo misma y con los demás. Mayer y Salovey (1997), en una de sus últimas conceptualizaciones, la estiman como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, entender las emociones, regularlas y promover lo emocional y lo metacognitivo.

La denominación de inteligencia emocional ha tenido que superar fuertes obstáculos filosóficos y psicológicos para situarse en el mundo de la ciencia, puesto que estas dos realidades del hombre, la inteligencia y la emoción, han sido consideradas como contrarias y estudiadas independientemente. Los nuevos trabajos sobre el desarrollo de la infancia, las conexiones del cerebro frontal con la amígdala, la influencia de ciertos fármacos en los sentimientos y en la conducta y los desajustes de personalidad en entornos sociales, demuestran que las conductas emocionales determinan en parte la manera de pensar y de crear, y también lo inverso, que lo emocional está cerca de la sabiduría

porque necesita de ella para discernir en las situaciones vinculadas con el “corazón”.

Goleman (1998) considera que tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente, y que las dos inciden en la realidad conductual. La mente que siente, según este autor, está integrada por las siguientes competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos:

1. *Concienciación*: conocimiento de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Supone:

- Conciencia emocional, o reconocimiento de las propias emociones y de sus efectos.

- Valoración adecuada de uno mismo conociendo las propias fortalezas y debilidades.

- Confianza en uno mismo, o seguridad en la apreciación que uno se hace sobre sus capacidades.

2. *Autorregulación*: control de nuestros estados internos, impulsos y recursos. Supone:

- Autocontrol, o capacidad para manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.

- Confiabilidad, o sumisión al criterio de sinceridad personal.

- Integridad, o responsabilidad

de las consecuencias de las actuaciones personales.

- Adaptabilidad, o flexibilidad para afrontar los cambios.
- Innovación, o deseos de sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e informaciones.

3. *Motivación*: tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos. Supone:

- Motivación de logro, o esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Compromiso ante los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa, o prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo persistente en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

Estas competencias dan idea de la amplitud que encierra el constructo emocional y su relevancia. En este sentido, Ekman (2003) sostiene que las emociones tienen tanto impacto en el sujeto porque determinan la calidad de su vida; controlan, a veces, hasta la voluntad de seguir viviendo y las relaciones humanas y profesionales; sirven de vehículo de comunicación; facilitan la adaptación al entorno y excitan y vigorizan la experiencia y la conducta. Las emociones pueden beneficiar nuestra vida, pero

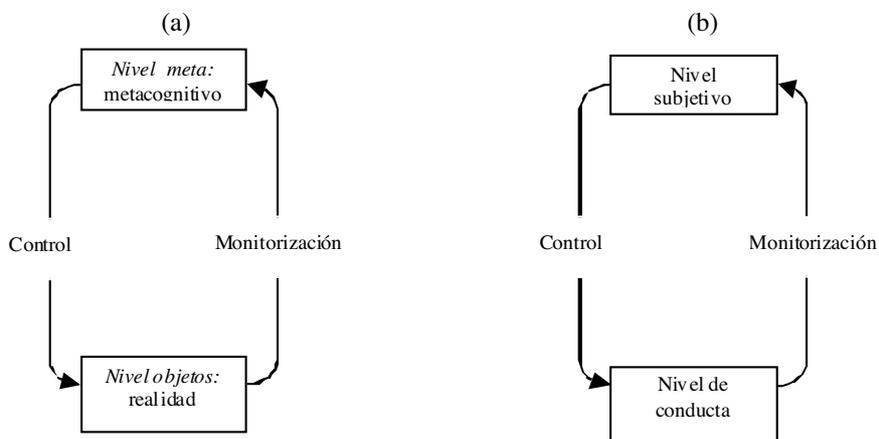
también dañarla: hacernos pensar que es la forma más lógica de hacer lo que estamos haciendo conduciéndonos a comportamientos que despreciaremos siempre.

RELACIONES ENTRE LA METACOGNICIÓN Y LA EMOCIÓN

La interpretación que Nelson (1992, 1996) hace de la metacognición puede resultar útil para contrastar este concepto con la emoción. Ambos fenómenos se manifiestan en dos niveles de procesamiento interrelacionados: un nivel meta y un nivel objetos. El nivel meta (figura 1a), guiado por la introspección, trabaja evaluando la situación presente y enviando órdenes de cambio a dicha realidad; el nivel objetos incluye las acciones o las conductas del individuo y describe el estado externo de la situación presente. Las operaciones que sirven de enlace entre la realidad externa y la intrapsíquica son la monitorización y el control. La primera conduce el flujo de la información desde el exterior a la mente y la segunda, a la inversa, desde la mente a la realidad objetiva. Según los autores, el control logra cambios significativos en los objetos y en las conductas del nivel objetos.

Si se establece un paralelismo entre el esquema de la metacognición (figura 1a) y los dos componentes esenciales de la emoción, el conductual y el subjetivo (figura 1b), podría decirse que la monitorización informa de la conducta emocional al nivel subjetivo, a la mente de los sentimientos, la cual analiza la intensidad, la expresión y el momento de la reacción emocional y elabora juicios sobre ella

Figura 1. Relaciones entre componentes de la metacognición y emoción.



que serán transmitidos a la conducta a través de los mecanismos de control. Estos mensajes regularán la conducta, la cambiarán si es necesario o tratarán de que se viva la experiencia emocional con la fuerza y el tono adecuados.

Es un hecho, pues, que el pensar puede afectar la forma de sentir, y viceversa. Por ejemplo, cuántas veces hemos sentido una alegría inmensa cuando obtenemos buenas notas, o, por el contrario, tristeza cuando no se alcanzó la meta deseada. La metacognición está presente en las emociones en interacción con el término inteligencia, de tal manera que, o bien se considera la metacognición como un componente esencial del funcionamiento afectivo, o bien se delega en la inteligencia las funciones de la metacognición. Esa interpretación se observa en las conceptualizaciones que se han expuesto sobre la inteligencia emocional: todas ellas contienen la regulación del proceso emocional. Es la metacognición la que

garantiza un potencial óptimo para controlar las emociones con el propósito de maximizar y prolongar nuestra supervivencia, salud y felicidad.

¿SE PUEDE APRENDER A REGULAR LAS EMOCIONES?

Mucha tinta se ha empleado para desenmascarar los mecanismos a través de los cuales se desarrollan el conocimiento y las capacidades de la autorregulación aplicadas a las emociones. Con todo, todavía no se sabe claramente cómo algunos individuos, no todos, llegan a autorregular su conducta y, en consecuencia, a responsabilizarse de todas sus actuaciones; pero sí parece ser evidente que los factores cognitivos, personales, conductuales y ambientales operan, separada y conjuntamente, en este progreso.

Casi todos los autores del área consideran el desarrollo de la metacogni-

ción como un proceso a largo plazo, que ocurre durante los años educativos después de muchas experiencias de aprendizaje mediado desarrollado de forma adecuada, consciente y programada. Las capacidades metacognitivas aparecen en la mente humana relativamente tarde, aproximadamente entre los 10 y los 12 años. Durante los años previos, los estudiantes dependen más bien de regulaciones externas, se limitan a seguir instrucciones, su papel es más activo que reflexivo y directivo. En general, los estudiantes de los grados elementales poseen un concepto incipiente de la metacognición; por ello, conviene enseñarles el lenguaje y las habilidades del pensamiento y de las emociones ya desde los primeros años de la escolaridad para que después los apliquen, casi de forma automática, al propio razonamiento y alcancen gradualmente cierta independencia mental y conductual.

El sentir de los expertos es que durante la adolescencia se mejoran las habilidades de autorregulación y que esta etapa es un momento adecuado para interiorizar las competencias de la autorregulación de las emociones.

Pero, ¿qué factores son los que más influyen en la educación o regulación de las emociones? Probablemente son muchos, pero los dos más importantes son la familia y la educación.

La familia

La familia es la primera escuela del desarrollo emocional, puesto que la

excitabilidad general que el niño tiene cuando nace se perfila en determinadas emociones dependiendo, básicamente, de las interacciones que existan en su núcleo familiar.

Los niños, ya para los dos años, han experimentado todas las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Así, sonríen ante una cara familiar y extrañan una desconocida; muestran agresividad cuando se les quita un objeto preferido o tienen que ceder en el juego, y sienten orgullo de las cosas que hacen y que causan admiración y, a veces, culpa o vergüenza cuando realizan algo que no es correcto.

Una forma de observar la maduración emocional del niño es analizando el *attachment*, o apego entre la madre y su hijo. Este apego, de acuerdo con Ainsworth, Serfass y Leon (1993), representa el grado de seguridad, o de inseguridad, del niño. Si no llora cuando la madre le deja sólo o con otras personas, indica que se siente seguro incluso cuando la figura que es todo para él no está presente. Esta conducta del niño es un indicador de que está creciendo emocionalmente sano.

Numerosos estudios analizan la influencia de las relaciones familiares en el equilibrio emocional de los hijos. En estos estudios, se ha demostrado que tanto la cohesión interna como la adaptabilidad, es decir, el nivel de unión, el grado de autonomía, el impulso de papeles y pautas de comunicación, el nivel de exigencia y el respecto de unos y otros son fundamentales en la construcción de un desarrollo

emocional óptimo. Es más relevante la interacción con los miembros de la familia, que su estructura; la interacción es la que condiciona en el niño y en el adolescente el buen funcionamiento personal, social y emocional, presente y futuro.

Sin embargo, los padres no siempre favorecen la autonomía y madurez emocional de sus hijos (Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg y Hampton, 1995). En algunos trabajos que se han realizado sobre las prácticas educativas de los padres, se han obtenido resultados que contemplan las siguientes actitudes: a) sobreprotección, o una excesiva preocupación y control por todo lo que hacen sus hijos; b) comprensión y apoyo, es decir, facilidad para comunicarse con los padres y estimular la sensación de cariño que emana de ellos; c) castigo como respuesta a las conductas de los hijos; d) presión hacia el logro y constante orientación hacia el éxito, la competitividad y el triunfo; e) rechazo entre hermanos y atribución de culpa en los posibles desajustes familiares.

Pueden diferenciarse tres estilos educativos en la familia: autoritario, liberal y democrático. Cuando los padres actúan de manera *autoritaria* los resultados en la formación de los hijos varían dependiendo, a veces, de las clases sociales o culturas. Si este estilo va acompañado de evaluaciones excesivamente críticas, expresiones afectivas frías, amenazadoras y represivas los efectos son negativos. Con frecuencia, la rebeldía ante esta postura de los padres es la respuesta común de muchos adolescentes que se declaran

en total desacuerdo con las normas establecidas por la familia y la sociedad y mantienen relaciones con ellos marcadas por el conflicto y la incomunicación.

Si se trata de familias *liberales*, con poca participación de los padres en la vida de sus hijos y con una permisividad total que puede llegar a ignorar conductas antisociales o inadaptadas, los efectos tampoco son siempre positivos. Los métodos educativos de tales padres resultan poco efectivos y, por lo tanto, son etiologías de un abanico relativamente amplio de problemas conductuales. Si el exceso de libertad va acompañado de una elevada autonomía emocional, el adolescente puede colocarse en situación de riesgo psicológico que a veces intenta superar con una dependencia exagerada de los iguales.

Parece ser que el estilo más efectivo, al menos teóricamente, es el *democrático*. Importa un control regulado del cumplimiento de normas, la persistencia en actividades, la claridad en la comunicación, la expresión de sentimientos, las decisiones personales, la madurez de pensamiento, el respeto hacia las opiniones de los demás, etc. Estas actuaciones permiten la adopción e internalización de las metas valoradas por la sociedad.

A veces, los padres se sienten impotentes para educar a sus hijos. Impotencia que se manifiesta cuando en el hogar familiar domina la "anomia", o dificultad para proporcionar a los hijos, sobre todo durante la adolescencia, criterios normativos seguros y estables, es decir, unos valores sociales que sean al mismo tiempo

abiertos y eficaces para desenvolverse en las condiciones reales de la existencia. Los orígenes de esta impotencia parecen múltiples. Tal vez, las mayores dificultades deriven de las situaciones siguientes:

1. Contradicción entre la visión del mundo que se ofrece a los hijos en el seno de la familia y la que reciben de la sociedad. La culturización, por ejemplo televisiva, modela la conciencia social legitimando la agresividad, el edonismo, la inmediatez y el prejuicio, y es difícil hacer reflexionar a los hijos sobre otras normas opuestas a la influencia de este medio. Por los estudios referidos al uso de la televisión en los hogares, se sabe que pocos padres asumen tal responsabilidad a causa de que carecen del conocimiento necesario, de tiempo suficiente o de ambas cosas.

2. De los cambios demográficos y funcionales en el seno de la familia. Cada vez hay más jóvenes que han crecido en un hogar sin hermanos y en un hogar donde la madre trabaja fuera de casa. La mayoría de los niños que crecen sin hermanos tienen en la calle y en la televisión, el internet y el cine los recursos docentes, casi siempre degradados, para su desarrollo cognitivo y emocional. En las familias donde la madre y el padre trabajan fuera del hogar, se encuentra frecuentemente otra definición de los papeles paternos: muchos padres, y sobre todo muchas madres, parecen haberse refugiado en la satisfacción de las demandas materiales y afectivas de los hijos renunciando a ejercer una función mediadora en sus necesidades cognitivas y axiológicas.

La anomia normativa en la educación familiar puede ser tan nefasta en la actualidad como en otra época lo fue la excesiva rigidez, porque favorece: a) la dependencia emocional del joven respecto del grupo de iguales; b) la interiorización de los modelos agresivos y muelles –sin valores- que aparecen, sobre todo, en los medios audiovisuales.

Es fundamental, en todo lo expuesto, la ayuda de los padres, de modo especial en el logro de una emancipación normal que a determinadas edades tiene un doble significado: autonomía emocional y social. El niño, más tarde el adolescente, necesita incrementar de manera gradual su libertad y, para ello, la familia ha de reconocer su capacidad pero al mismo tiempo ayudarlo cuando se enfrente a situaciones que no sepa manejar y que, posiblemente, repercutirán seriamente en su vida.

Resumiendo, puede decirse que la familia es un marco de referencia básico caracterizado por la cohesión interna de sus miembros. Cohesión que se refleja en un alto grado de solidaridad expresada en diferentes ámbitos de las relaciones interpersonales: funcional, cuando cumple ciertos papeles materiales o asistenciales; afectiva, cuando se produce un intercambio de sentimientos positivos entre sus miembros; consensual, cuando sus integrantes tienen un conjunto de valores, actitudes y creencias semejantes y asociativa, cuando existe interacción entre sus miembros en distintas actividades. Los mensajes -conscientes o inconscientes y positivos o negativos- que da la familia, su

composición y situación socioeconómica son cruciales para perfilar las metas de los adolescentes, pues en algunos casos se convierten en verdadero caldo de cultivo para ciertas conductas delictivas.

La educación

El sistema educativo determina también poderosamente el desarrollo y la estabilidad emocional de los alumnos. La escuela continúa la labor de los padres y asume además responsabilidades propias en el proceso de madurez global del estudiante.

La interacción entre profesores y estudiantes es un pilar que contribuye a la creación de un ambiente positivo para el aprendizaje y el equilibrio emocional y social, pues estimula el compromiso de los alumnos hacia los procesos de aprendizaje de manera que cumplan con lo que supuestamente tienen que hacer; dicha interacción también ayuda a mantener unas relaciones armónicas entre los compañeros y mejora las relaciones interpersonales fuera de la escuela (Schaps, Battistich y Solomon, 1997). Cada vez más, se publican trabajos que investigan cómo los profesores pueden ayudar a los alumnos a estimular sus habilidades socioemocionales. De ellos se desprende que son muy interesantes las relaciones que se dan entre alumnos cuando se comunican sus éxitos y dificultades en el estudio, pues el hecho de compartir tales experiencias fomenta la preocupación por el aprendizaje y la aceptación mutua y, por consiguiente, la integración socioemocional.

Las aulas que enfatizan la colaboración más que los resultados orientan al alumno hacia el “aprender a aprender”, hacia el uso de estrategias metacognitivas y hacia el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales. Motivados de esa manera, los estudiantes no dudan en buscar ayuda si la necesitan, ya que los objetivos y las recompensas académicas son la búsqueda, la exploración y la mejora de su competencia. A diferencia, si se pone el acento en el rendimiento, los alumnos que tienen resultados académicos bajos rechazan la ayuda por miedo a percepciones deficientes de su potencial y consideran que el apoyo no es útil para su aprendizaje y madurez emocional (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo Lizarraga, 1996-1997).

La interacción positiva, pues, orienta hacia metas de aprendizaje, desarrolla un “locus” de control interno, promueve la responsabilidad y suscita sentimientos de contento con uno mismo. Las intervenciones que se han llevado a cabo con estos objetivos han logrado cambios en el rendimiento académico, en los niveles de participación de los estudiantes y en sus deseos de disfrutar de las actividades. En este entorno educativo positivo, elementos tales como la organización de la clase, las didácticas empleadas, la complejidad del contenido, los agrupamientos de alumnos, el sistema de premios, las modalidades de retroalimentación, los métodos de evaluación, la responsabilidad del aprendizaje y la calidad de las relaciones, son fundamentales. Todos estos aspectos condicionan el compromiso del estudiante para implicarse en sus reacciones emocionales (Wentzel, 1993).

Lo que sienten los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje debe ser tan importante como lo que aprenden. Por lo tanto, el análisis y la orientación de las emociones deben ser una parte encomiable del currículo. Desde los primeros años de escolaridad los estudiantes empiezan a construir sus universos personales y emocionales, a experimentar las primeras respuestas emotivas hacia otros compañeros y personas adultas. En la escuela, este desarrollo afectivo es mucho más vulnerable por las calamidades que puedan sufrir, por el desafecto a que están expuestos y por las conductas agresivas que se dan en los entornos escolares. Si no tienen modelos para desarrollar las competencias que necesitan para la vida les será difícil adquirir.

La misión de la escuela, entre otras, es la socialización: enseñar a los estudiantes a aprender cómo deben funcionar en el mundo adulto. En la escuela se dan muchos tipos de aprendizaje: existe el currículo explícito que se refiere a las matemáticas, el lenguaje, etc., y también el currículo implícito, que se refiere a saber comunicarse con otras personas, aprender a motivarse uno mismo, a esforzarse en lo que se hace, a trabajar en equipo, etc. Estas lecciones implícitas son más importantes que el conocer el teorema de Pitágoras. Si no les enseña a controlar sus emociones, a comunicarse con otras personas, a cooperar y a comprender las perspectivas de los demás, no estaremos educándoles para sobrevivir. A veces, pareciera que estamos más interesados a que sepan gramática que a que estén vivos al día siguiente.

El papel de la educación, pues, es clave en el desarrollo emocional de los estudiantes de cualquier edad. El profesor es la pieza fundamental, que enseña emocionalmente con su presencia y con los mensajes que envía. Él es el que ve a dos niños peleándose, a otros que se aíslan de los demás. Los problemas más comunes y difíciles de resolver son los de carácter social. Es muy común observar en las escuelas elementales cómo los niños se entristecen a consecuencia de que los compañeros no les dejan participar en juegos y formar parte de un determinado grupo. Son expresiones muy comunes que deben hacer reflexionar al educador que las escucha: *los niños no me dejan jugar con ellos, mi amigo favorito prefiere otros muchachos.*

Una metodología, ya clásica, que puede ayudar a desarrollar la inteligencia emocional es, por ejemplo, la pedagogía de cooperación de grupo. Trabajando en grupo sabemos que no podemos irritarnos porque el grupo en sí ejerce una gran presión sobre nuestra conducta y a la vez desarrolla un sentido de pertenencia, de autosuficiencia y de relax. Con frecuencia, los estudiantes con desajustes emocionales tienen dificultades en participar, escuchar, controlar sus emociones y negociar, entre otras cosas, y éstas son conductas de aprendizaje esenciales para la vida. La tarea de la escuela será facilitar la cooperación, lograr un rendimiento académico y perfeccionar la inteligencia emocional para funcionar mejor fuera de ella.

En síntesis, nos vamos dando cuenta que la estimulación de la metacognición y de la inteligencia emocional en la

familia y en la educación es un reto atractivo por las muchas ventajas que ello supone. Alcanzar una competencia emocional adecuada permitirá a los estudiantes identificar y dominar sus afectos y emociones, conducir las propias acciones hacia el desarrollo personal e influir positivamente en las conductas de los demás.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se ha visto que la metacognición regula activamente la cognición, la emoción y la conducta de las personas, que a través de estos procesos alcanzan mejores ejecuciones, son más críticas con su propia actuación y utilizan la mente y el corazón de forma más inteligente.

La familia tiene muchos cometidos y, entre otros, ser la primera responsable en crear y mantener un ambiente en el que resulte fácil la interacción afectiva y respetuosa entre sus miembros. La educación, segundo pilar en el fomento de las emociones, ha de destacar la interacción entre profesores y estudiantes y el compromiso de éstos hacia los procesos de aprendizaje y hacia las relaciones interpersonales positivas. Se puede enseñar a regular las emociones, por ejemplo, tratando de practicar los siguientes principios:

- Respetar las diferencias individuales de los alumnos respecto a las emociones básicas.
- Crear un ambiente en el que el estudiante se sienta libre para expresar sus sentimientos.

- Desarrollar actividades que permitan hacer explícitas las emociones.

- Resolver conflictos escuchando a las dos partes y cuidando una solución positiva.

- Reconocer que las necesidades emocionales varían mucho más que las físicas y que saberlas educar es mucho más importante que descubrir la respuesta correcta a un problema académico.

- Aceptar que las emociones son una realidad en todos los estudiantes.

- Destacar tanto lo académico como lo emocional.

- Valorar el poder de las emociones para conocerse mejor y conectar con los demás.

- Utilizar el lenguaje de los sentimientos.

Una familia y una escuela que vigilan el cumplimiento de estas orientaciones recibirán como fruto unos hijos, unos educandos, maduros en el pensamiento, el afecto y la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, B.E., Serfass, R.C., y Leon A.S. (1993). Effects of recovery during the blood lactate level on power output cycling. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 18,19-30.

- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cardelle-Elawar, M., y Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (1996-1997). La inteligencia emocional: su regulación e implicación. *Huarte de San Juan, UPNA*, 2-3, 247-266.
- Ekman, P. (2003). *Emotional revealed*. New York: Times Books, Henry Holt and Company.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (3-31). New York: BasicBooks.
- Nelson, T.O. (1992). *Metacognition; Core readings*. Boston; Allyn & Bacon.
- Nelson, T.O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102-116.
- Paris, S.G., y Lindauer, B.K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-349). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, B.A., Adams, G.R., Gullotta, T.P., Weissberg, R.P., y Hampton, R.L. (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schaps, E., Battistich, V., y Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character education. In A. Molnar (Ed.), *Ninety-sixth yearbook of the National Society for the study of education* (pp. 127-139). Chicago: University of Chicago Press.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20.