

## **Inteligencia emocional: Una herramienta de educación inclusiva en el aula**

Informe Seminario de Título

Estudiante

**Karen Andrea Antillanca Viveros**

Profesor Guía

**Bernardo Patricio González Mella**

31 de Agosto de 2021

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas  
Departamento de Estudios Pedagógicos  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chile



## **Resumen**

El presente informe plantea la incorporación de la inteligencia emocional como una herramienta de educación inclusiva en el aula. La investigación se realizó a través del análisis de la experiencia proveniente de mis prácticas pedagógicas en contexto de pandemia y cómo se implementó esta herramienta, destacando la importancia de las emociones. Para apoyar el análisis se utilizó un marco teórico que explica los conceptos de educación inclusiva, inteligencia emocional y pedagogía social.

Palabras claves: Inteligencia emocional- Educación inclusiva- Pedagogía social- Emociones.

# Índice

<b>Introducción</b>	05
<b>Marco Teórico</b>	07
<b>Marco Metodológico</b>	16
<b>Capítulo 1: Aplicando la inteligencia emocional en el aula.</b>	18
1.1 Contextos	18
1.1.1 Contexto Liceo Plus Ultra	18
1.1.2 Contexto Liceo Emilia Toro de Balmaceda	19
1.2 Diagnósticos:	20
1.2.1 Diagnóstico Liceo Plus Ultra	20
1.2.2 Diagnóstico Liceo Emilia Toro de Balmaceda	22
1.3 Intervención	23
<b>Conclusión: ¿Podemos considerar la inteligencia emocional como una herramienta inclusiva?</b>	27
<b>Bibliografía</b>	29

## Introducción

La presente investigación tiene como finalidad reflexionar sobre el aporte de las emociones en el aula, para ello se sugiere tener presente la interrogante de si la inteligencia emocional es una herramienta de educación inclusiva. La importancia que tiene esta pregunta se debe a que marca el inicio y el final de toda la investigación.

La elección de este tema proviene de lo que pude observar en mis prácticas pedagógicas, la emocionalidad estuvo presente desde mi primera clase de observación en el primer centro de práctica y se repitió en cada clase, incluso en mi segundo centro de práctica. Al ser un elemento que estaba constantemente presente no pude dejarlo pasar e hizo que me cuestionara qué es lo que está sucediendo para que los estudiantes aprovechen cada oportunidad de participación de decir lo que están sintiendo, sin tener necesariamente alguna relación con el contenido visto en cada sesión. ¿Se les está tomando atención a lo que están sintiendo los/las alumnos/as? ¿Por qué estas situaciones se repiten en ambos liceos?

Habiendo identificado la problemática a estudiar, los conceptos que respaldarán estas interrogantes, son los siguientes: educación inclusiva, inteligencia emocional y pedagogía social. Estos conceptos se explican y desarrollan en el marco teórico con una base bibliográfica de diversos autores que han trabajado estas ideas, las cuales servirán para desarrollar el análisis de las situaciones que surgieron en los procesos de práctica.

La investigación se desarrolla a través de la metodología cualitativa, ya que se estará analizando emociones, perspectivas y necesidades de los/as estudiantes y cómo se experimentaron en clases, en un ejercicio comparativo de las experiencias en ambos centros de prácticas y destacando qué elementos tienen continuidad y cuáles cambian.

El objetivo general busca comprender la relevancia de la inteligencia emocional en estudiantes secundarios de enseñanza media para el desarrollo de aprendizajes significativos, que permita incluir a todos y a todas en el proceso educativo, analizando literatura pertinente y experiencia de práctica profesional donde se implementaron estrategias inclusivas a partir de la inteligencia emocional.

Los objetivos específicos son los siguientes: Reconocer las emociones como un factor permanente en el desarrollo de las sesiones online en contexto de pandemia; Establecer el

vínculo de la inteligencia emocional con la educación inclusiva y su desarrollo a través de la pedagogía social, y a partir de ello analizar su aplicabilidad en las situaciones observadas y experimentadas durante la práctica y en la escuela en general.

Para concluir, quiero resaltar la importancia de la práctica profesional pedagógica, porque permite en primera instancia observar un nuevo ambiente y del cual no se tienen mayores detalles, ya que cada curso es distinto, y al observar objetivamente se descubren situaciones que no suelen estar presentes en otros lados o que no se discute sobre ellas, en este caso la presencia de la emocionalidad en el aula. Me parece importante que se abran espacios de discusión sobre este tema, dejar de ver lo emocional como algo únicamente privado e individual, empezar a fomentar la comunicación de los sentires y a partir de eso crear comunidad y una red de apoyo con otros profesionales. También sería bueno que los y las docentes puedan agregar esta formación integral para los y las estudiantes, para que puedan motivar más a la participación del alumnado, aumentar la confianza en los jóvenes, que sientan que sus sentires importan.

## Marco Teórico.

El siguiente marco teórico tiene como objetivo definir y contextualizar los conceptos que se trabajarán en el análisis.

Primero hay que partir definiendo qué es la educación inclusiva, y el punto inicial es la siguiente cita *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”* Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, Artículo 26.1)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos da el puntapié inicial para el largo camino de la educación inclusiva al señalar que toda persona tiene derecho a la educación, en general no está excluyendo a nadie, no hace distinciones por género, raza ni neurodivergencias, sin embargo, en consonancia con las urgencias y desigualdades de la época, exige únicamente que sea la instrucción primaria obligatoria para todos/todas/todes.

La conciencia respecto de la dignidad humana y los Derechos Humanos se fue ampliando en las décadas siguientes, junto con la movilización de personas y comunidades excluidas e invisibilizadas y, en ese sentido, destaca la Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), en la cual se reafirma el compromiso con la educación para todos, ya que el estudiante independiente de su sexo tiene un derecho fundamental a educarse y se le debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, y se reconoce la necesidad y la urgencia de impartir enseñanza a todos los y las niñas/os, jóvenes y adultos, con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, además de respaldar el marco de acción que guiará a los gobiernos.

Dicha declaración también indica que los sistemas educativos deben ser diseñados y programados para que tengan en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades que pueden presentar las y los estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, esperando que estos programas los integren y que la pedagogía se centre también en ellos/as, ya que las escuelas “con esta orientación integradora representan

el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos;” (1994). La declaración finaliza exigiendo a los gobiernos que se involucren y garanticen la educación inclusiva, ya sea a través de leyes o políticas de Estado, programas y creación de mecanismos descentralizados, asimismo fomentar la participación de los padres y las comunidades.

La Declaración de Salamanca de la UNESCO marca un hito importante en la educación inclusiva, ya que agrega también a estudiantes neurodivergentes, que en ese discurso fueron llamados “con necesidades educativas especiales”, y que no estaban presentes en la Declaración Universal De Los Derechos Humanos de 1948.

En el año 2021 la UNESCO publica el libro *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la declaración de Salamanca de la UNESCO*, en este documento se analizan los avances y los cambios que surgieron después de la declaración, junto con algunos ejemplos de lo que se está haciendo en algunos países. Algunos avances fueron que durante los 2000 bajó la cantidad de estudiantes excluidos, sin embargo, según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO del 2019 hay 258 millones de niños/as, adolescentes y jóvenes que aún no van a la escuela y más de 617 millones que no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

El informe de la UNESCO expresa lo siguiente “La evidencia es concluyente: la equidad en la educación es rentable. En los países de la OCDE, los sistemas educativos que obtienen mejores resultados son aquellos que conjugan equidad y alta calidad.” (2021) y esto se justifica con la investigación que prepararon para UNICEF desde el Centro Innocenti en 2018, el cual sostiene que no existe un nexo sistemático entre los ingresos de los países y los indicadores de igualdad en la educación.

Otro aspecto a destacar del texto de la UNESCO, es el reconocimiento al trabajo en conjunto a otras áreas para mejorar el aprendizaje y la evaluación, y que es importante el vínculo entre currículo, el educando, la pedagogía y la comunidad en el que se desarrolla el aprendizaje, y a partir de esto los docentes deben tener oportunidad de desarrollo profesional que mejoren su capacidad para realizar evaluaciones y que les capaciten y formen para trabajar en conjunto con educadores especiales, psicólogos, trabajadores sociales y profesionales sanitarios en caso de ser posible.

Juan Escudero es otro autor que aborda la educación inclusiva y en su texto “La educación inclusiva, una cuestión de derecho” la caracteriza inicialmente de forma general a través de ejes, los cuales permiten una mejor comprensión. En el primer eje sostiene que la educación inclusiva exige transformaciones sistemáticas y profundas de la educación, porque es importante garantizar a todo el alumnado el derecho a acceso, permanencia y participación. El segundo eje cifra la inclusión como un asunto más de fondo que la aplicación de técnicas, ya que son más constitutivos los proyectos y acciones a realizar y que sirven para convocar la implicación de ellos en distintos niveles (macro, micro, etc.), mientras que el tercer eje lo liga con la garantía del derecho a la educación y por consecuencia exigiendo miradas y criterios relativos a la igualdad, justicia y equidad. El cuarto eje extiende los compromisos con la igualdad justa y equitativa en niveles sistemáticos, sin embargo, menciona que en el intento de querer incluir se termine excluyendo a otros, por eso hay que combatir la educación excluyente; y por último el quinto eje en materia de derechos humanos, sostiene que la educación inclusiva va más allá de la formación educativa y que la verdadera inclusión educativa es la que requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social.

Escudero señala la importancia en la mejora de las respuestas al alumnado que está en situación de riesgo, también que hay que interpelar a servicios y profesionales externos a los centros, con los cuales debería existir una mayor coordinación de servicios y profesionales de apoyo y una participación que sea activa con proyectos del centro, comunitarios y sociales. De lo anterior podemos entender que el trabajo en la escuela no es únicamente una labor del profesor, que lo ideal sería que la comunidad y otros profesionales se involucren en el proceso, como los/las psicólogos/as que puedan colaborar con los docentes en el conocimiento y desarrollo de las emociones, ser conscientes de lo que se está sintiendo y cómo les puede afectar a los estudiantes durante su proceso educativo.

En el texto “Buenas prácticas en educación inclusiva” de los autores Joan Muntaner, María Rosa Rosselló y Begoña De la Iglesia Mayol, se menciona que la educación inclusiva tiene un doble objetivo, uno es conseguir el éxito de todos, sin excepciones en la escuela: y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (2016). A partir de esta definición los autores señalan que la educación

de calidad debe ofrecer una educación común para todo el alumnado, y al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje. Podemos relacionar lo último con reconocer las necesidades emocionales, que también están presentes en el alumnado y que muchas veces son pasadas por alto.

Los autores señalan que la inclusión exige reformar las estructuras generales, la pedagogía y los procedimientos de trabajo de la Educación Básica, pues se trata de un proceso permanente de eliminación de obstáculos a la asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la escuela como en la sociedad (2016). En la misma línea comentan que los autores Halinen y Jarvinen (2008) proponen cinco esferas que influyen directamente en proponer avances inclusivos, la primera es asegurar una Educación Básica igual para todos, para lo cual es preciso contraer el compromiso mental y económico de pensar que todas las personas tienen derechos y responsabilidades como miembros de la sociedad y que son capaces de contribuir a ella. El segundo punto indica que para que la inclusión cumpla su cometido, todos los niños deben asistir a la escuela general y seguir trabajando para que todos terminen, sin antes abandonar, al menos la Educación Básica. En el tercer punto la inclusión exige voluntad colectiva y una cultura de trabajo común en la que se valora la participación de todos los miembros de la sociedad. En el cuarto se señala que la inclusión depende en gran medida de los métodos positivos aplicados por los maestros y la sólida capacidad profesional de éstos. Y en el último punto dice que el currículo debe ser la expresión de los valores básicos de la inclusión en la educación y de la voluntad consensuada de desarrollar esta educación.

Para este ensayo tendré en especial consideración los puntos tres, cuatro y cinco, porque son aplicables en el desarrollo de las reflexiones sobre el contexto de pandemia y a la enseñanza media.

Para ir cerrando la definición de educación inclusiva, quiero agregar lo que señala Rosa Blanco en *La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusiva*, quien sostiene que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, ya que mientras la finalidad de ésta es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes (2009). Considero que lo manifestado por Blanco sirve para entender de mejor

manera la diferencia entre la integración y la inclusión, el primer concepto solo se enfoca en un cierto grupo, que finalmente termina excluyendo a otros y apartando a este grupo del resto, mientras que la inclusión busca llegar a todos/as/es sin dejar a nadie excluido.

Una cultura inclusiva se caracteriza por un ambiente de acogida y apoyo, en el que todas las personas de la comunidad educativa son igualmente respetadas y valoradas, y en el que se tiene la firme creencia de que todos los estudiantes pueden tener éxito en su aprendizaje si reciben los recursos y las ayudas necesarias (2009). Es importante destacar lo dicho por la autora de que todos los estudiantes pueden tener éxito en su aprendizaje si reciben los recursos y las ayudas que necesiten, con ello podemos hacer el vínculo con la inteligencia emocional y atender la comunicación de las emociones de los jóvenes, fomentando un espacio de acogida y apoyo.

Para comenzar esta segunda parte del marco teórico, abordaré el concepto de inteligencia a partir del texto “Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje” de las autoras María Graciela Calle Márquez, Nahyr Remolina De Cleves, Bertha Marlene Velásquez Burgos. En ese artículo las autoras presentan diferentes definiciones de la inteligencia, para efecto de este trabajo solo se analizarán algunas de las definiciones.

A principios de la década pasada Salovey y Mayer, en relación con la inteligencia emocional propusieron la siguiente definición: la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender la emoción, el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual. (Calle, De Cleves y Velásquez. 2011). Es una de las primeras definiciones que existió sobre la inteligencia emocional, la cual nos dice que la inteligencia emocional es cómo percibimos y reconocemos las emociones y poseer la habilidad de acceder, generar y comprender sentimientos, podríamos resumirlo como una autoconciencia sobre las emociones.

Sobre la base de lo expuesto, se deduce que la inteligencia emocional interactúa con la cognitiva en los procesos de aprendizaje y en la vida cotidiana; no es posible excluir el aspecto afectivo y emocional en la formación de la persona, en las actividades laborales, en la convivencia y específicamente

en las relaciones interpersonales, puesto que desde el punto de vista de los logros personales, la inteligencia emocional contribuye a exaltar los sentimientos y acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en diferentes escenarios donde la empatía es el ingrediente indispensable para el buen entendimiento, y donde es necesario actuar con respeto a la diferencia, a tener en cuenta el punto de vista de los otros, favoreciendo el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético. (Calle, De Cleves, Velásquez. 2011)

En la segunda cita, las autoras agregan a la definición de Salovey y Mayer la deducción de que la inteligencia emocional interactúa con la cognitiva en los procesos de aprendizaje y en la vida cotidiana, forma parte del proceso de formación de la persona tanto en lo educacional como en sociedad, ambientándose en su diario vivir, además ellas destacan la empatía como indispensable para entenderse bien y relacionarse con los otros, lo cual facilita el actuar con respeto hacia los demás.

Otra definición sobre la inteligencia emocional que se presenta en el artículo es la de Adrián Olander al referirse a la relación música-funcionamiento del cerebro, en la manera que influye en los procesos emocionales. También destacan a Brackett y la Revista Investigación y Ciencia que aluden a cómo se produce la intervención música-cerebro-emoción; señalan las competencias medibles de la inteligencia emocional en relación con la personalidad. (2011)

Si bien no mencionan detalladamente en qué consiste la relación de inteligencia emocional y música, lo quiero destacar en este marco teórico, ya que durante mi práctica profesional se dieron situaciones en las que la música se hizo presente en las clases y visibilizó ciertos sentimientos y puntos de vistas de las alumnas.

Sobre la inteligencia emocional Calle, De Cleves y Velásquez expresan lo siguiente:

De acuerdo con las nuevas propuestas y tendencias pedagógicas, es incuestionable que los docentes se comprometan a desarrollar su propia inteligencia emocional, es decir, ser capaces de expresar sus sentimientos en

relación con sus estudiantes; demostrarles respeto, proponer estrategias de automotivación; controlar sus estados de ánimo negativos y manejar adecuadamente sus emociones; exteriorizar su empatía y la capacidad de escucha; cultivar el sentimiento de autoestima en forma estable; tratar convenientemente los conflictos que se producen en el aula y tener en cuenta que el tono utilizado en el trato a los estudiantes repercute en el desarrollo emocional de éstos, entre otros aspectos (2011).

Es importante lo señalado por las autoras sobre el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes, ser conscientes sobre nuestras emociones y cómo las expresamos sobre todo a los y las estudiantes. Si a los/as alumnos/as se les habla desde el respeto, de demostrar que sus opiniones son válidas y que serán escuchadas, cambiará de forma positiva la participación de ellos, ya que, en el caso contrario, les estudiantes sentirán miedo o vergüenza de participar en clases, ya sea por temor a equivocarse o que se les conteste de una mala manera.

Según lo expuesto, es básico tener en cuenta que los conocimientos académicos se aprenden mejor si los estudiantes están motivados, controlan sus impulsos, son responsables y tienen iniciativa, entre otras características, es decir, si poseen inteligencia emocional; por ello, la educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currículos, cambiar el enfoque pedagógico en los actuales planes de estudio, y vincular el pensamiento con la realidad, teniendo en cuenta las diferentes facetas: historia, relaciones familiares, amorosas, amistosas, gustos, necesidades y ambiciones entre otros aspectos (2011).

Esta idea nos permite reflexionar en cómo vincular el currículo académico con las emociones y con el diario vivir de los estudiantes, ya no separar el contenido de lo que ocurre fuera del aula, al contrario, lograr unir todos estos elementos y hacer que el aprendizaje se vuelva significativo, que cobre sentido y principalmente, que sea inclusivo, que todos se sientan parte del proceso.

Respecto a la reflexión anterior, se puede vincular a Clara Fernández con su artículo “La inteligencia Emocional Como Estrategia Educativa Inclusiva”, en el que expone que la educación emocional es una innovación educativa que tiene su justificación en que las necesidades sociales no están suficientemente atendidas en el currículum actual (en España,

pero también es aplicable a Chile), y que debería agregarse al desarrollo educativo de todo el alumnado como un proceso continuo y permanente para formar personas más libres. La autora señala que las habilidades básicas que se pueden desarrollar son: comunicar sus necesidades con precisión, solicitar ayuda, manejar la ansiedad, controlar el lenguaje, entre otros.

Quiero destacar lo que enuncian los autores Natalio Extremera Pacheco, Lourdes Rey y Mario Peña sobre la educación emocional, señalan que la implementación efectiva de programas de educación emocional depende no sólo de las habilidades emocionales del profesorado, sino de su creencia de que lo que están enseñando será valioso para sus alumnos en el futuro, ya que sus habilidades emocionales y creencias en que pueden mejorar las habilidades emocionales de sus alumnos, influye significativamente en la realización de estos programas.

La inteligencia emocional y la educación inclusiva durante este desarrollo estarán acompañadas por una pedagogía social, la que definiré a continuación en base a dos autores. El primero es Rafael Flores Ochoa (1999), el cual lo describe como un modelo pedagógico social cognitivo, que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. El autor señala que al menos se deben cumplir tres requisitos o exigencias en este tipo de pedagogía, él expone cuatro exigencias.

La primera exigencia sería que los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes. La segunda exigencia consiste en que el tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaje de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio, sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada. La tercera es sobre el aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera. Y la última se refiere a la evaluación, la cual debe ser dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él.

Otra definición que consideré para la pedagogía social es la que expone los autores José Antonio Caride, Rita Gradaílle y María Belén Caballo, ellos caracterizan esta pedagogía como una ciencia teóricopráctica, relacionada con la educabilidad de todas y cada una de las personas que viven en sociedad, mencionan que las estrategias metodológicas que se utilizan buscan favorecer la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social de todos, incluyendo a quienes estén en una posición de vulnerabilidad, dificultad o riesgo social.

Estos autores explican que hay tres dimensiones, una de ellas es la científica, la cual estudia, analiza y propone modelos de educación social a través de las lecturas de sus prácticas e interpretándola en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, etc. Una segunda dimensión es la académica, ésta posee un amplio repertorio de prácticas educativas y que tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana. La tercera dimensión sería la profesional, aquí se informa los perfiles profesionales de la pedagogía, trasladando su “saber hacer” a distintas áreas o ámbitos de intervención social.

Resumiendo, la pedagogía social es consciente del entorno del alumno y toma en consideración lo que lo rodea, para luego trabajar las problemáticas que se pueden encontrar durante el trabajo en el aula. En las descripciones sobre este tipo de pedagogía se puede observar ciertas similitudes con la educación inclusiva, ejemplo claro es el objetivo de querer incluir a todos quienes sean parte de la sociedad estén o no en alguna situación de vulnerabilidad. También se puede hacer el vínculo con la inteligencia emocional, en el caso de que la necesidad del curso sea poder comunicarse/expresarse, la pedagogía social podría identificar esa problemática y buscaría qué lineamientos seguir para encontrar la solución y desarrollarlo con el curso.

En conclusión la educación inclusiva y la inteligencia emocional son procesos y habilidades que faltan por desarrollar en el aula y que deberían aplicarse a los currículos, los textos analizados demuestran lo positivo y significativo que pueden ser estos elementos para el estudiantado, no obstante, para que se tengan los resultados esperados, no solo basta con implementar un programa en un colegio o un solo docente, debe participar la comunidad, vincular distintos profesionales y formar parte de las políticas de Estado, el cambio hacia la educación inclusiva debe ser sistemático y no solo excepciones de unos pocos colegios.

## Marco Metodológico

Para el presente estudio se utilizará la metodología cualitativa. Los autores Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista caracterizan este método como planteamientos más abiertos que van enfocándose y se conducen básicamente en ambientes naturales, mientras que los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística. Explican que el proceso es inductivo, recurrente, analiza múltiples realidades subjetivas y no tiene secuencia lineal.

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). (2014)

La elección de una metodología cualitativa para esta investigación se justifica, ya que el objeto de investigación será la comunicación de las emociones y perspectiva de las/los estudiantes en el aula, no se utilizarán datos estandarizados estadísticos como tablas de tendencia con análisis numérico. El análisis de la investigación irá dirigido a una reflexión sobre la presencia de las emociones en clases y abrir las interrogantes de si la inteligencia emocional es una herramienta de educación inclusiva y cómo aporta a la participación en clases.

Las unidades que se analizarán serán las dos prácticas profesionales de especialidad que desarrollé en mi formación pedagógica, las cuales se vivieron en dos liceos distintos, en uno se trabajó con un segundo año medio y el otro curso fue un primero medio. El enfoque de esta metodología está orientado en una primera instancia a una observación no participante, que se centró en el ambiente en que suceden las clases y el desarrollo social de cada curso, para continuar con un diagnóstico y una encuesta de preguntas abiertas con el fin de conocer mejor a los/as estudiantes, estas encuestas fueron anónimas para un mayor desenvolvimiento de las respuestas y permitir que se sientan en confianza de expresar lo que quieran.

Los autores mencionados en el primer párrafo enumeran una serie de tipos de escrutinios para la investigación, de los cuales dos estarán presentes en el análisis. 1) La repetición, la que definen “*cuando una unidad o idea se repite frecuentemente, puede significar que*

*representa una categoría*”, en este caso serían las emociones y la comunicación los conceptos que se repitieron constantemente y serán elementos fundamentales para el estudio. 2) Similitudes y diferencias, porque al comparar pueden identificarse categorías, y en el análisis se estará constantemente comparando ambas prácticas.

En cuanto a la muestra del estudio, no se eligieron personas específicas para ser parte de la investigación, ya que el contexto de pandemia y clases online no lo permitió, por ende, se trabajó con el curso completo con mayor énfasis en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y algunas actividades en Consejo de Curso. Cada clase contaba con un aproximado de 20 alumnos/as que se conectaban a clases en los dos liceos, siendo más activos en la asignatura de Lenguaje.

Los materiales y recursos didácticos que se utilizaron para el análisis son los resultados de las encuestas de personalidad/gustos/perspectivas, bitácoras de práctica, las cuales contienen todas las observaciones desde el inicio del diagnóstico hasta la última clase de intervención.

Lo que se busca en esta investigación es destacar la importancia de las voces de los sujetos, en este caso, las necesidades de los/as estudiantes de expresarse y de abrir el espacio a las emociones en el aula, las cuales están habitualmente en un segundo plano y en la mayoría de los casos pasan desapercibidas cuando son expresadas al momento de participar en clases. Por ejemplo, al responder una pregunta de contenido, el estudiante menciona qué sentimiento le evoca el leer la materia, a partir de situaciones como esta que se evidenciaron durante el diagnóstico surgieron las primeras preguntas sobre este tema ¿Qué lugar están ocupando las emociones en el desarrollo de las clases? ¿Están siendo atendidos los sentimientos de los estudiantes? ¿Sus estados de ánimo les están afectando de manera positiva o negativa en su rendimiento escolar? ¿Cómo podemos trabajar con estas emociones? A partir de estas interrogantes se fue creando el camino para trabajar con estos elementos en clases, buscando una mayor participación de los/as alumnas.

## **Capítulo 1: Aplicando la inteligencia emocional en el aula.**

En el presente capítulo se realizará el análisis de las prácticas profesionales situadas en los establecimientos Liceo Plus Ultra y Liceo Emilia Toro de Balmaceda. Se detallará primero en qué ambiente ocurrieron los hechos, luego el proceso de diagnóstico observacional y finalizando con el proceso de intervención.

### **1.1 Contextos:**

A continuación, se dará a conocer el contexto en el cual se situaron ambas prácticas profesionales pedagógicas.

#### **1.1.1 Contexto Liceo Plus Ultra**

La primera práctica profesional se desarrolló en duplas durante el segundo semestre del 2020, en el liceo Plus Ultra, ubicado en la comuna de Independencia. El establecimiento es particular subvencionado y otorga una educación técnica profesional, ofreciendo las carreras de gastronomía, administración, contabilidad y párvulos, las cuales escogen las y los estudiantes en tercer medio.

El PEI lo caracterizan de la siguiente manera “*está regido por la ley de educación 20.845, basado en principios y valores, que buscan orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando todas las áreas que conforman nuestro establecimiento y cuyos valores, que se encuentra declarados en nuestra visión y misión*” (2018). Los valores declarados en la visión son el respeto, la tolerancia, libertad, honestidad, laboriosidad, disciplina deportiva, disciplinas artísticas y aptitudes personales que les permitan integrarse al mundo globalizado, mientras que los valores de la misión es crear estudiantes íntegros en el ámbito personal, profesional y social. El liceo caracteriza a sus estudiantes como jóvenes vulnerables que están expuestos a diversas situaciones que podrían desencadenar una deserción escolar, las amenazas son drogas, acoso escolar, entre otras.

Las clases se desarrollaban en la plataforma *Webclass*, la cual tenía varias dificultades para la realización de la sesiones, los estudiantes no podían prender las cámaras porque el sitio web se caía y no era posible hacer alguna actividad, además cuando uno entra a la sesión ofrece dos alternativas: audífonos o micrófono, si se escogía la primera opción solo se podía

escuchar la clase y no se podía encender el micrófono -la mayoría de los estudiantes escogía esta opción, con excepción de dos alumnas-, la segunda opción permitía abrir y cerrar el micrófono cuando uno quisiera, sin embargo solo la profesora y las practicantes (yo y mi compañera) éramos quienes lo usaban. La duración de las clases por la pandemia eran de máximo 60 minutos para lenguaje y comunicación y para consejo de curso de 30 minutos (por tope de horario no pudimos asistir a todas las sesiones de consejo de curso)

El curso con el que trabajé fue el 2° E, eran 38 alumnos en total, pero se conectaban aproximadamente 20 alumnos, el resto del estudiantado no se conectaban por diversas razones, en su mayoría por no contar con acceso a internet y/o computadores o celulares para ver las clases online, en el caso de ellos/as trabajaban con guías que les entregaba el establecimiento. Como los estudiantes no usaban micrófono, la participación sucedía en el chat, pero no todos/as escribían ya que se conectaban desde el celular y se les dificultaba usar el chat. En resumen, el diseño de la plataforma *Webclass* dificultó la participación del alumnado.

### **1.1.2 Contexto Liceo Polivalente A N°28 Emilia Toro de Balmaceda**

La segunda práctica fue en solitario en el Liceo Polivalente A N°28 Emilia Toro de Balmaceda, ubicado en la comuna de Santiago y se desarrolló durante el primer semestre del año 2021. El establecimiento es solo para niñas, de carácter público y su sostenedor es la Universidad Tecnológica Metropolitana, la educación que entrega es técnico profesional y ofrece las especialidades de Administración mención Recursos Humanos, atención de Enfermería mención Adulto Mayor, atención de Párvulos y Gastronomía mención Cocina.

La visión que describen en el PEI (2018) es la de ser una institución educativa de excelencia que forma mujeres integrales y con un sólido proyecto de vida que permita transformar su entorno y convivir en sociedad a través del respeto, la tolerancia y la preocupación por el medio ambiente. La misión destaca en formar mujeres competentes en ámbito laboral y que puedan integrarse exitosamente en el mundo con hábitos de cuidado y preservación del medio ambiente.

Las clases se hicieron a través de la plataforma *Meet* con correo institucional para prevenir que personas externas entren al enlace. La modalidad de trabajo del establecimiento era de

tres semanas de clase y una administrativa. La duración de las sesiones era de una hora para Lenguaje y Comunicación y treinta minutos para Consejo de Curso, las tareas y pruebas se hacían en la página web *Classroom*, y no presentaba mayores dificultades. En el caso de las estudiantes que no tenían acceso a internet se les entregaba guías cada 15 días, para que estuvieran al día con el resto de sus compañeras.

El curso con el que trabajé fue el 1° medio E, el curso está conformado por 25 alumnas, de las cuales se conectan entre 16 a 20 estudiantes, solo en una clase estuvieron las 25 conectadas. Las estudiantes fueron muy participativas, la mayoría utilizaba el micrófono y el resto se comunicaba por chat, sin embargo, no prendían sus cámaras, con excepción de dos alumnas que sí las prendían.

## **1.2 Diagnósticos:**

En esta sección se describirá el proceso de observación y diagnóstico en los cursos 2°E y 1°E respectivamente.

### **1.2.1 Diagnóstico Liceo Plus Ultra**

Iniciamos la práctica profesional solo observando sin intervención, veíamos que la participación en clases era bastante baja, había cinco estudiantes que siempre participaban, pero el resto solo contestaba cuando la profesora los nombraba. Cómo no podíamos ver ni escuchar a los y las estudiantes no podíamos conocerlos debidamente, solo leíamos lo que ellos y ellas escribían en el chat, igualmente teníamos una referencia sobre el perfil de los/las estudiantes que nos entregó la profesora, ella nos dijo que eran jóvenes vulnerables, con problemas familiares y baja autoestima y que teníamos que darles un mensaje positivo en cada clase.

La solución que encontramos para conocerlos mejor fue crear un formulario con diversas preguntas, partiendo por su edad, comuna donde vive, qué les han parecido las clases online, hasta preguntas de índole más personal, si han tenido algún problema amoroso/salud/político que enfrentar post estallido social y con la pandemia, qué temas les preocupan y les gustaría conversar, entre otras preguntas de gustos personales.

La encuesta la respondieron 16 estudiantes, lo cual encontramos que fue positivo, porque éramos conscientes de las dificultades de conexión que tenían. Las respuestas fueron

anónimas y eso permitió que nos revelaran sus preocupaciones, todos quienes respondieron coincidían en que la modalidad online era más difícil y que eso les impedía como curso ayudarse entre ellos para comprender mejor la materia y hacer vida social. La pregunta que más nos interesaba leer fue la de qué problema han tenido que enfrentar durante la pandemia, todas las respuestas mencionaban las emociones, que no sabían cómo lidiar con ellas, la ansiedad y el estrés también se repitió en la mayoría de las respuestas, mencionaron problemas de salud, preocupación por el COVID 19, separación de los padres y vivir en casas distintas y problemas de autoestima.

En paralelo, mientras esperábamos las respuestas de la encuesta, observamos que los/las estudiantes aprovechaban de manifestar cómo se sentían cuando respondían alguna actividad en clase, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación estaban viendo tragedia griega, la profesora a medida que iba explicando sobre el género los y las estudiantes iban comentando en el chat y un estudiante puso *mi vida es como una tragedia*, luego de eso otros compañeros y compañeras respondieron que también sentían eso, en ese momento nos quedamos reflexionando de sí estaban bromeando o estaban diciéndolo en serio, pero concordamos en prestar atención a más comentarios de ese tipo, la profesora leyó los comentarios y les dijo que tenían que ser más optimista, verle el lado bueno a la vida.

Otra situación que experimentamos durante el proceso de diagnóstico observacional fue en consejo de curso, estaban hablando sobre quedarse en casa por la pandemia y como tenían que ser responsables académicamente, y de pronto en el chat una estudiante comenta que está incomoda en su casa porque vive su abusador también ahí. Para nosotras como practicantes fue muy fuerte leer ese comentario, era la primera clase que observábamos y no nos sentíamos preparadas para encontrarnos con una situación así, fue un golpe de realidad, todos los compañeros/as le enviaron mensajes de apoyo y contención, mientras que la profesora le dijo que después iba hablar con ella y con sus apoderados, y cambió el tema de la conversación.

Teniendo presente las situaciones ocurridas en clases y las respuestas de la encuesta logramos reflexionar y concluir que hay una necesidad de comunicar las emociones, las preocupaciones y buscar contención entre sus pares, pero que el contexto de pandemia no lo

estaba permitiendo. Entonces ¿Cómo podemos trabajar esta problemática en conjunto con la pedagogía? Nuestro diagnóstico finaliza con esa pregunta.

### **1.2.2 Diagnóstico Liceo Emilia Toro de Balmaceda**

Al igual que en la práctica anterior, inicie el proceso con el diagnóstico observacional, pero esta vez fue de forma individual, no en pareja como el semestre pasado. Las estudiantes fueron muy participativas en clases, a diferencia de los estudiantes del Liceo Plus Ultra, las alumnas solo respondían sobre el contenido, no expresaban preocupaciones ni hablaban de sus emociones, todo era sobre la materia vista en clases.

Como seguíamos en contexto de pandemia y clases online no existían mayores instancias para hablar con las estudiantes y poder conocerlas, por lo que se realizó una encuesta de personalidad y gustos, contestaron 24 alumnas de 25, lo que permitió tener una visión más amplia del curso.

Entre las respuestas se repitió la baja autoestima, enojarse muy rápido, depender emocionalmente de otras personas y que les cuesta socializar con otros. Se les preguntó qué temas les gustaría ver en Consejo de Curso y casi todas coincidieron en hacer actividades para conocerse mejor, ayudar a quienes son más tímidas, crear lazos de confianza y unidad como compañeras y subirse el ánimo entre ellas. Cabe destacar que ellas alcanzaron a estar solo una semana de clases presencial y no pudieron hablar entre ellas, porque son tímidas y les daba vergüenza presentarse entre ellas.

Nuevamente se observa que hay una necesidad de comunicarse entre pares y conocerse, formar comunidad y apoyarse entre ellas. El espacio para fomentar el desarrollo de las relaciones sociales pareciese estar en el Consejo de Curso, ¿Pero será suficiente con treinta minutos una vez a la semana? ¿Es posible implementar actividades que fomenten el vínculo social en conjunto con el contenido de Lenguaje y Comunicación? En el proceso de intervención se implementaron actividades con ese objetivo.

### **1.3 Intervención**

Mi intervención pedagógica fue similar en ambos establecimientos, ya que la problemática se asemeja bastante. Utilizando como base las encuestas realizadas sobre sus intereses se pudo planificar el contenido en torno a sus gustos, para acercarse a ellos/ellas y provocar interés en la materia.

En el caso del Liceo Plus Ultra, trabajamos la unidad de Comprensión lectora, lo que nos permitió revisar una amplia variedad de textos, pudimos implementar en 5 clases, tres de ellas fueron de contenido y la cuarta y quinta clase fue para la realización de la prueba de la unidad. En la primera clase vimos estallido social, en la segunda clase leímos historias de terror y en la tercera sesión hablamos de territorio: Comuna de Independencia.

En el Liceo Emilia Toro de Balmaceda, se trabajó con la unidad de Género Lírico, para acercar este género a las estudiantes en la primera clase cuando vimos la historia de la lírica, revisamos algunos poemas antiguos de Grecia, uno latinoamericano y un fragmento de la canción Microkosmos de BTS, para que reflexiones sobre la evolución de la lírica y que puede ser parte de las canciones actuales, al finalizar la clase les pregunté que artistas les gustaría revisar en la siguiente clase, mencionaron a NCT (grupo de kpop), a Harry Styles y también querían ver rap pero no mencionaron a ningún artista en particular de ese género.

En ambos cursos después de leer un texto se les preguntaba a los y las estudiantes que interpretaban de lo que leyeron, si les provocaba algo lo que habían leído. Cuando vimos escritos relacionados con las revueltas y el estallido social en el 2ºE, le preguntamos a los/as alumnas qué pensaban sobre lo que se estaba expresando en los textos y cómo vivieron el estallido social. Nos dieron distintas respuestas, algunos estaban felices con lo que había pasado, les gustaba participar de las manifestaciones, otras opiniones expresaron que sintieron miedo, principalmente por la violencia policial y que tampoco les daban permisos para ir. En esa clase la participación fue alta, estuvieron por varios minutos escribiendo en el chat sobre como experimentaron ese proceso histórico en nuestro país, sin embargo, por lo acotado del tiempo, teníamos que interrumpir para seguir con la clase y hacer preguntas con el contenido.

La clase que tuvo más participación del 2ºE fue la segunda que realizamos, en ella vimos historias de terror, dividimos la sesión en dos partes, en la primera se leyó literatura universal

(*Frankenstein* y *El corazón delator*), le preguntábamos si conocían las historias que vimos, o si habían visto alguna película que trabajara con alguno de los personajes, solo reconocieron al monstruo de Frankenstein y que lo vieron en películas animadas. Los primeros textos no les llamaron la atención, a pesar de que participaron en las preguntas de contenido, no emitieron un comentario de que les haya provocado interés alguna de las lecturas. En la segunda parte vimos historias de terror de Santiago, específicamente del Cementerio General y del Ex Hospital San José, como son recintos cercanos al establecimiento los y las estudiantes estaban más motivados a participar, no terminábamos de leer las historias y ellos/as ya estaban comentando en el chat sus experiencias en aquellos sitios o que les dio miedo el relato.

Con mi compañera creemos que el éxito de la clase de historias de terror se debió a que evocamos sus experiencias, a lugares por los que suelen ver seguido cuando iban a clases presenciales y porque utilizamos un género literario que a la mayoría del curso le gusta, sin dejar el contenido de lado.

En el caso del 1ºE, las clases intercalaban ejemplos de poesía y de canciones, de diversos países, entre ellos artistas de Asia, ya que las estudiantes les gusta mucho la cultura oriental. Como se mencionó anteriormente, las preguntas en torno a los textos también eran sobre que interpretaban y que les provocaba. En el análisis de canciones las estudiantes expresaron sus perspectivas, mientras que los poemas revisados no les llamó la atención, retomando las canciones las estudiantes sin querer abrieron el espacio para debatir sobre el amor romántico, algunas estaban de acuerdo con las letras sobre amor y relaciones de parejas, mientras que otras alumnas decían que no les gustaba el romance, que se sentían incómodas con ese contenido y que les parecía muy cursi.

En las primeras dos sesiones las estudiantes eran tímidas en participar y tenían miedo en equivocarse, por eso decidí que cada vez que participaran las felicitaría, recalcando los aspectos positivos y si se equivocaban en las respuestas de contenido, les decía que era interesante el análisis que hicieron para llegar a esa respuesta, pero que no era la correcta y amablemente les indicaba en donde estaba el error y que no tuvieran miedo de equivocarse, esto se dio principalmente cuando vimos figuras literarias. Esa técnica dio buenos resultados porque la participación aumentaba y las estudiantes a pesar de equivocarse lo intentaban una

y otra vez hasta dar con la respuesta correcta, pude inferir que ya sentían más confianza en sí mismas para responder.

En Consejo de Curso fue más fácil trabajar con las emociones y las problemáticas que afectaban a cada curso. En el 2ºE hablamos de cómo nos sentíamos con la pandemia, para abrir la conversación presentamos un fragmento de un video de BTS que realizaron para UNICEF, en el video los integrantes de la banda hablaban de sus sentimientos durante la pandemia, como les había cambiado la vida y que al principio se sentían deprimidos por no poder hacer lo que aman, sin embargo, lograron encontrar felicidad en cosas más pequeñas y ver el lado positivo y no enfocarse únicamente en lo negativo. Lo que queríamos lograr era que los y las estudiantes vieran que independiente de nuestra realidad todos están pasando por dificultades y que se puede salir adelante, varios de los y las alumnas/os se sintieron identificados, algunos comentaban que solo miraban lo negativo y otros que estaban viendo el lado positivo, como pasar más tiempo con sus familias.

Mientras que en el 1ºE las clases estaban más orientadas a que las alumnas se conocieran, por eso se hicieron presentaciones donde las alumnas mostraban una foto de ella y hablaban sobre sus vidas, la profesora y yo también tuvimos que hacerlo. La clase más significativa fue cuando utilizamos la plataforma *Mentimeter*, que permite escribir anónimamente palabras o frases desde distintos dispositivos a la vez. La idea de esta actividad era que las estudiantes escriban cualquier cosa que las caracterice, después de ver los resultados fuimos comentando si tenían algo en común o no les gustaba algo que estaba escrito ahí, la mayoría tenía cosas en común y a medida que iban comparando las respuestas se iban empoderando y se adueñaron de la clase, todas hablaban y hasta crearon un grupo de *WhatsApp* para ponerse de acuerdo para jugar *Minecraft*. Cuando ya estábamos finalizando la sesión las estudiantes decidieron prender las cámaras para que yo pueda conocer sus rostros y agradecer la actividad. En las siguientes sesiones conversaban más y hasta bromeaban entre ellas, incluso contaban que después de clases se juntaban.

En resumen, las clases de Lenguaje y Comunicación en ambos cursos siguieron la misma lógica, revisar textos, hacer preguntas de contenido y preguntas respecto a las emociones, cómo interpretan lo que expresa en cada escrito y si se pueden identificar o no con algún

aspecto del material revisado, aprovechando las preguntas abiertas para ayudar a abrir espacios de expresión, aunque sean pequeños pero significativos.

El Consejo de Curso también funcionó de una forma similar en ambos establecimientos, pero en el 1ºE tuvo continuidad y se pudo trabajar en varias sesiones, mientras que en el 2ºE no pudo ser así, ya que teníamos tope de horario y fueron pocas las sesiones que pudimos trabajar centrados únicamente en las emociones.

La pedagogía social se desarrolla en ambos procesos, porque se tiene consciencia del entorno de los y las estudiantes y se busca la forma de trabajar con la problemática que tiene cada curso. En cuanto a la inteligencia emocional las estrategias que se aplicaron fueron la motivación, aumentar la confianza y fomentar la expresión de las emociones y perspectivas. Y la educación inclusiva se refleja en la apertura de un espacio de apoyo y contención entre estudiantes, poner énfasis en que sus sentimientos y opiniones importan y a través de estos hechos intentar incluir a todos y todas, teniendo presente que en un contexto de clases online es complejo, ya que no todos tienen la misma conexión a internet, ni los dispositivos ideales para conectarse a clases, lo cual dificulta la participación de aquellos que no tienen las herramientas ideales para conectarse.

## **Conclusión: ¿Podemos considerar la inteligencia emocional como una herramienta inclusiva?**

Antes de dar una respuesta definitiva, es importante recapitular el proceso en que se efectuó esta herramienta. El diagnóstico al inicio de las prácticas profesionales permitió identificar la problemática presente en ambos cursos, las cuales coincidieron ser similares. Tanto en el 1ºE como en el 2ºE había una necesidad de comunicar y expresar las emociones, de buscar apoyo y contención entre pares, y la solución aparentemente estaba en abrir espacios en las clases de Lenguaje y Comunicación, y Consejo de Curso para trabajar esta problemática.

Hay que tener en cuenta primero el contexto que nos rodeaba, una pandemia que afectaba a todo el mundo y que propició un ambiente desconocido para todos y todas, las cuarentenas y las clases online. Varios estudiantes quedaron excluidos por no tener los medios para conectarse a clases y tuvieron que optar por realizar guías para no quedarse atrás, sin embargo, no pudieron relacionarse con sus compañeros y compañeras y crear amistades. Mientras quienes sí pudieron conectarse a clases, también se vieron impedidos de relacionarse y conocerse mejor entre pares, ya no estaban los espacios de recreos para compartir anécdotas, chismes o comentar la clase mientras comen su colación, muchos no conocieron las caras de sus nuevos compañeros/as, porque no prendían sus cámaras e incluso tampoco lograron conocer las voces de otros/as estudiantes. Con este antecedente inferimos que los jóvenes se estaban sintiendo solos, las clases se convirtieron en un proceso individual y no porque se quisiera a propósito, sino que fue consecuencia de un contexto al cual nadie estaba preparado y, por ende, nace esta necesidad de los y las estudiantes de conocerse, de buscar un lugar donde expresarse y de comunicar como se sienten.

Conociendo el contexto y las dificultades que está desarrollando, hay que buscar las herramientas que ayudaran a resolver de cierta forma la problemática. Aquí es donde la inteligencia emocional cumplió un rol fundamental, a través de ella se pudo otorgar motivación y confianza a los y las jóvenes de participar en clases, que se atrevieran a comentar sus opiniones y perspectivas incluso cuando se revisa contenido, en ambos casos logré apreciar un cambio positivo en el alumnado, que se desenvolvían con confianza y que hablaban entre pares, en cada clase iban apareciendo más nombres, más voces, más caras (en el caso del 1ºE ya que ellas sí podían prender las cámaras).

Con un resultado de aumento de participación en cada clase, la inteligencia emocional sí se puede considerar como una herramienta de educación inclusiva, porque los y las estudiantes veían que sus opiniones sí son importantes, que no hay problema en equivocarse, que lo valioso es la participación, además se estaba considerando sus gustos, estaban siendo escuchados/as, y eso los motivaba a participar en cada actividad, pese a las dificultades que presentaba el contexto.

En conclusión, como docentes debemos aplicar una pedagogía social, que se preocupe por el contexto que rodea al alumnado, ser consciente de las problemáticas que pueden estar presentes en cada curso y buscar la forma de darle alguna solución, y a través de ella ser lo más inclusivos posibles, tener presente en cada momento en cómo incluir a todo el alumnado, y si el problema es emocional, la inteligencia emocional es una herramienta que puede ofrecer mucho. Los y las estudiantes de enseñanza media son en su mayoría adolescentes, una etapa compleja de la vida, donde las emociones están a flor de piel, entonces por qué no trabajar en clases con esas emociones, y no solo en Consejo de Curso, también trabajarlas en otras asignaturas, como en este caso Lenguaje y Comunicación.

Finalmente quiero decir que aplicar la inteligencia emocional en el aula hizo que descubriera otro tipo de pedagogía, una que sí se preocupa por los y las estudiantes y no se centra únicamente en el rendimiento y resultados como la pedagogía academicista, se puede aplicar una pedagogía social e inclusiva sin dejar de lado el curriculum, hay formas de motivar a los y las estudiantes que no sea únicamente obtener buenas notas, podemos motivarlos dándoles confianza, que se sientan seguros y abriendo espacios de apoyo y contención, evitar las individualidades y fomentando el compañerismo. Durante este proceso aprendí mucho y a ser más consciente sobre mis emociones y las del resto, que no hay que separarlas del proceso educativo porque son parte de nosotros.

Sí se pudo implementar la inteligencia emocional en clases online en un contexto de pandemia, qué impide que se implemente en clases presenciales. Espero que más docentes puedan reflexionar sobre este tema y que lo tengan presente en clases, sin dejar de lado el contenido, que puedan ver que se puede trabajar con las emociones y el curriculum a la vez.

## Bibliografía

Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas* (pp. 87-100). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Brackett, M. A. (2006). *Convergencia, discriminación e incremento de la validez de competencias medibles de la inteligencia emocional*. *Personalidad y psicología social*. Boletín 29. 2006.

Calle Márquez, M., Remolina De Cleves, N., & Velásquez Burgos, B. (2011). *Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. *NOVA*, 9(15). <https://doi.org/10.22490/24629448.492>

Caride, José Antonio, Gradafille, Rita, & Caballo, María Belén. (2015). *De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía*. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es).

Colegio Polivalente Plus Ultra (2018). *Proyecto Educativo Colegio Polivalente Plus Ultra*. Santiago. Recuperado de: [http://www.colegioplusultra.cl/archivos/proy\\_educativo2018.pdf](http://www.colegioplusultra.cl/archivos/proy_educativo2018.pdf)

Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>

Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., & Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. *Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente*. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Halinen, I; Jarvinen, R. (2008). *En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia*. *Perspectivas*, XXXVIII (1). Paris: Oficina internacional de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México DF: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Liceo Polivalente A N°28 Emilia Toro de Balmaceda (2018). *Proyecto Educativo 2018-2021*. Santiago. Recuperado de: [http://liceoemiliatoro.cl/documentos/pei\\_a28.pdf](http://liceoemiliatoro.cl/documentos/pei_a28.pdf)

Muntaner Guasp, J.; Rosselló Ramón, M. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 217 A (III), Paris. Disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la declaración de Salamanca de la UNESCO*. Cali. Recuperado de: <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Revista Investigación y Ciencia. *Música, cerebro y emoción*. Harvard University the Institute for music. Brain Science. Disponible en [www.articulosrevistas/28](http://www.articulosrevistas/28)

Rodicio, C. I. F. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*. Volumen 21. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicación e Intercambio Científico.

Salovey, P., y Mayer, J. (1997). *Practicar un estilo de afrontamiento inteligente: la inteligencia emocional y el proceso de afrontamiento*. New York: Basic Books.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)