



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles  
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## **Pedagogía de la emoción. Programa de alfabetización sentimental de personas adultas con adicciones**

**Carmen Gil del Pino**

Universidad de Córdoba, UCO, España

[edlgipim@uco.es](mailto:edlgipim@uco.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8062-2250>

**María García Pérez**

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España

[mgarcia@edu.uned.es](mailto:mgarcia@edu.uned.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-0267>

**María del Carmen Ortega Navas**

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España

[cortega@edu.uned.es](mailto:cortega@edu.uned.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-1262>

Received: 15 June 2022 / Accepted: 5 May 2024

### **Resumen**

No hay cosa más natural en el ser humano, ni con fuerza que el sentimiento. Lo que verdaderamente mueve la conducta son los deseos, las pasiones, los afectos, los sueños, por lo que no se puede concebir una escuela ni una vida desprovista de sentimentalidad. El estudio que se presenta persigue conocer los efectos de la realización de un taller de alfabetización sentimental con personas adultas con adicciones partiendo de un diseño de corte cualitativo. Antes de su puesta en práctica se realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 residentes de un centro de tratamiento de patologías adictivas de Córdoba (España) y se efectuó el análisis descriptivo de los textos obtenidos, hallándose que sufren bloqueo emocional y desinterés por la cultura. Implementado el taller, que tuvo una duración de cinco semanas, se llevó a cabo la evaluación del mismo a través de un grupo de discusión en el que intervinieron todos los participantes. Los resultados evidenciaron la creación de una atmósfera de bienestar emocional dentro del grupo y cuantiosas emociones positivas. Ello podría ser un indicador de estar fraguándose en los sujetos un autoconcepto positivo y una autoestima alta -cimientos de la inquietud intelectual-, apreciables exclusivamente a medio-largo plazo.

**Palabras clave:** alfabetización emocional; adicciones; autoconcepto positivo; autoestima alta.

## [en] Pedagogy of emotion: Emotional literacy programme for adults with addictions

### Abstract

There is nothing more natural or more powerful in human beings than sentiment. What really drives behaviour is desires, passions, affections and dreams, so that neither a school nor a life devoid of sentimentality is conceivable.

The study presented here aims to determine the effects of conducting a sentimental literacy workshop with adults with addictions based on a qualitative research design. Before its implementation, semi-structured interviews were conducted with 14 residents of an addiction treatment centre in Cordoba (Spain) and a descriptive analysis was carried out of the texts obtained, finding that they suffer from an emotional block and lack of interest in culture. Once the five-week workshop was completed, it was evaluated through a discussion group in which all the participants took part. The results showed that it has facilitated the creation of an atmosphere of emotional well-being within the group and a high level of positive emotions. This could be an indicator that a positive self-concept and a high level of self-esteem –the foundation of intellectual curiosity- are forming within the subjects, which is only noticeable in the medium to long term.

**Keywords:** emotional literacy; addictions; positive self-concept; high self-esteem.

**Sumario:** 1. Introducción; 2. Marco teórico; 2.1. Inteligencia emocional; 2.2. Importancia de la educación emocional en personas mayores; 2.3. Analfabetismo emocional; 3. Trabajo de campo; 3.1. Metodología; 3.2. Objetivos; 3.3. Contexto y participantes; 3.4. Instrumentos de recogida de información; 3.5. Recogida de datos y ejecución del proyecto; 4. Resultados; 5. Conclusiones, discusión y propuestas; 6. Referencias.

### 1. Introducción

El presente trabajo se orienta a la consecución de mejoras en el bienestar y la calidad de vida de personas mayores con patologías adictivas partiendo de su educación emocional, una forma de prevención primaria inespecífica que pretende minimizar la vulnerabilidad ante determinadas disfunciones (Bisquerra, 2016). Ciertamente, la población mayor se encuentra en una etapa en la que se producen múltiples cambios tanto a nivel biológico como cognitivo y social, por lo que es preciso proporcionarle estrategias para que los afronten de manera positiva, dado que “las evidencias recabadas por los estudios realizados en los últimos años apuntan a que son numerosos los beneficios que reporta un buen manejo de las habilidades emocionales” (Barrientos Báez, 2018, p.217). Una buena gestión de estas contribuye al envejecimiento activo y saludable (Limón Mendizábal y Ortega Navas, 2021).

Se trata de un proyecto que adopta el *enfoque de derechos*, que para Rodríguez Bravo y Flores Tena (2021, p. 297) es un modelo “que permite superar la concepción de la persona mayor como beneficiaria de prestaciones y garantiza su reconocimiento como sujeto de derechos” y su participación efectiva. Con tal encuadre busca tejer una sólida urdimbre afectiva y elevar los niveles de ánimo, sosiego y ganas de vivir de los participantes, puesto que albergar ilusiones y esperanzas es una necesidad ontológica del ser humano y las emociones tienen “influencia en la motivación, interés, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc.” (Gutiérrez Tapias y García Cue, 2016, p. 220).

La característica principal del trabajo que se presenta es que integra investigación y práctica educativa, ya que se hace un análisis de la propia acción y su influjo en los destinatarios de esta. Comienza con el planteamiento de un problema específico -hay personas que no tienen conciencia de

sus emociones- y continúa con el diseño y puesta en práctica de una iniciativa que se convierte en nuevo problema o pregunta de investigación: ¿qué frutos ha dado esta?

El artículo se estructura en cuatro partes, un marco teórico, en el que se presenta una síntesis de las principales aportaciones clásicas sobre emociones y educación emocional; un trabajo de campo integrado por los subapartados metodología, objetivos, contexto y participantes, instrumentos de recogida de información, recogida de datos y ejecución del proyecto; un epígrafe de resultados y, finalmente, unas conclusiones acompañadas de una discusión y una elemental sugerencia o invitación a promover actuaciones de educación emocional dirigidas a personas mayores con patologías adictivas.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Inteligencia emocional**

En los años ochenta del siglo XX, la noción de inteligencia experimentó un vuelco asombroso, especialmente a partir de la formulación por parte de Gardner de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983, 1993). Así, de ser concebida como una capacidad general unitaria pasó a entenderse como una estructura modular. Para el prestigioso psicólogo estadounidense existen ocho inteligencias, dos de las cuales, la intrapersonal y la interpersonal, confieren al constructo una mayor proximidad a la dimensión emocional de la persona. Concretamente, la inteligencia intrapersonal es concebida por él como la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y utilizarlo apropiadamente y la interpersonal como la capacidad de comprender a los demás y de establecer relaciones armoniosas con ellos.

Influenciados por la flamante formulación, Salovey y Mayer (1990) desarrollaron el concepto de *inteligencia emocional*, que en un principio definieron como la habilidad para manejar los sentimientos y discriminar entre ellos y que, posteriormente, reformularon y apuntalaron como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, generar sentimientos que faciliten el pensamiento y comprender y regular emociones para permitir el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Se trata, pues, de una capacidad que posibilita comprender el entorno, hacer frente a las diversas situaciones que se presentan y aumentar la autoestima y la satisfacción con el propio trabajo realizado. En consecuencia, desempeña un papel muy importante en el bienestar psicológico, tanto en el entorno educativo como en el social (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018).

Para Goleman (2012), la inteligencia emocional contiene factores como la habilidad de motivarse a sí mismo, la constancia, el control de impulsos, la regulación del humor y la empatía o capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona, factores que, según Grewall, Brackett y Salovey (2006), no son rasgos de personalidad de carácter estable sino que pueden aprenderse a lo largo del ciclo vital, planteamiento que, lógicamente, tuvo una gran repercusión en el ámbito de la intervención educativa (Puertas Molero et al., 2020).

### **2.2. Importancia de la educación emocional en personas mayores**

Bisquerra (2000, p. 61) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción”, por lo que desempeña un papel crucial en la vida de las personas. La situación emocional en la que estas se hallen regula su motivación, que puede ser descrita como la fuerza o acción resultante de los componentes emocionales (Borod, 2000). Por tanto, la acción brota en la esfera afectiva. “A quien está entusiasmado se le ocurren muchas cosas. Un sentimiento de alegría favorece los enlaces originales. La depresión, en cambio, restringe el ámbito de las asociaciones y favorece una visión en túnel” (Marina, 1998, p. 84). Es, pues, el universo sentimental el que configura el proyecto de vida y el estado físico y psíquico de las personas (Marina, 2001). “Las habilidades emocionales son promotoras de los procesos mentales y actúan contribuyendo a favor de la concentración y el control de situaciones estresantes” (Puertas Molero et al., 2020, p. 84).

Las consideraciones anteriores muestran la relevancia que tiene el desarrollo y puesta en práctica de proyectos emocionales en general y dirigidos a personas mayores en particular. Su capacidad de estimulación eleva los niveles no solo de energía sino también de optimismo, pues, como afirma Aristóteles (2001), la felicidad es una actividad, concretamente la actividad de la razón. Por tanto,

bienestar y desarrollo cognitivo se hallan estrechamente unidos. No puede darse el uno sin el otro, porque “emoción y cognición están vinculadas a nivel biológico” (Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 2018, p. 4) y la relación es bidireccional (Salovey y Mayer, 1990), lo que significa que potenciando el desarrollo afectivo del individuo también se está ejerciendo un efecto favorable sobre sus capacidades cognitivas. Es más, la emoción actúa de “guía”, ya que etiqueta las experiencias como positivas o negativas. Las positivas activan al sujeto hacia los asuntos intelectuales y estos le proporcionan disfrute y bienestar.

Tales planteamientos autorizan a afirmar que no cabe admitir el pesimismo y la depresión de las personas mayores como naturales e inevitables. Por el contrario, es preciso entender que hasta el último día estas son protagonistas de su vida y no espectadores resignados. Ello implica realizar trabajos que desarrollen en ellas competencias emocionales, que son el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Goleman (1999) propone las siguientes: a) *conciencia de sí mismo o conocimiento de las propias emociones*: capacidad de reconocer un sentimiento propio en el mismo momento en que aparece; es una habilidad básica en la Inteligencia Emocional; b) *autorregulación o control de las propias emociones*: aptitud para controlar los estados, impulsos y recursos internos; se trata de una habilidad primordial que permite gestionar los sentimientos y adecuarlos al momento; c) *motivación o uso de las preferencias más profundas para encaminarse hacia los objetivos, tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten*: habilidad clave que permite impulsar las percepciones y modelar las acciones; d) *empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas*: capacidad de ponerse en el lugar de otro; es una habilidad determinante que permite cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas; y e) *habilidades sociales o capacidad para inducir respuestas deseables en los demás*: facultad esencial que permite mover adecuadamente las emociones de los demás: interactuar fluidamente, persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo, etcétera.

Entre las investigaciones que constatan el valor de los programas de Inteligencia Emocional cabe citar la de Garaigordobil y Peña (2015) o la de Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012), quienes coinciden en afirmar que estos producen un aumento de la capacidad de regular emociones, así como un óptimo desarrollo intrapersonal e interpersonal, ya que mejoran la comprensión de los afectos propios y ajenos y reducen conflictos tanto en el ámbito académico como en el personal.

### 2.3. Analfabetismo emocional

Conviene referirse también en este marco teórico, aunque sea mínimamente, al *analfabetismo emocional*, concepto que puede definirse como la incapacidad para manejar los propios afectos, es decir, para comprenderlos, explicarlos, aceptarlos y transformarlos. Para Marina (1997), cuando una emoción se hace consciente recibe el nombre de *feeling* o sentimiento. La siguiente cita suya puede servir para clarificar la idea:

Los psicólogos anglosajones distinguen muy bien entre *emotion* y *feeling*. La emoción es para ellos –y en general para toda la Psicología– un fenómeno fisiológico que puede ser o no consciente. Si se hace consciente se transforma en *feeling*, en sentimiento. Así pues, el léxico afectivo de una cultura nos proporciona una información fiable del modo como ha interpretado las experiencias afectivas (p. 23).

Claro que son muchas las personas que no tienen conciencia de sus emociones ni un léxico específico para denominarlas. Saben que sienten, pero el contenido de su conciencia es confuso y sin definición: “Alexis no sabía si lo que sentía por Sonia era amor, gratitud, deseo, compasión o solo la satisfacción de sentirse querido” (Marina, 1999, p. 27).

Si admitimos la idea del referido autor de que sentimiento y palabra están íntimamente unidos, y si a partir de ella expandimos la máxima de Wittgenstein (1981, 5.6) “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”, obtenemos como resultado que los límites del vocabulario sentimental de la persona son los límites de su mundo afectivo y de ella misma, porque el sentimiento la constituye, un sentimiento entrelazado al pensamiento y a la acción. Por tanto, el *feeling* o

conciencia de la emoción es un aspecto clave, pues la información que aporta ayuda al autoconocimiento y a la construcción de la identidad.

Y es que los sentimientos implican la comunicación entre el estado fisiológico y el mental del sujeto, que toma conciencia de lo que está pasando en su interior. Son el balance apresurado de cómo está viviendo las situaciones. Tienen, pues, una función muy importante en el envejecimiento activo, al ayudar a los mayores a conocerse y a “establecer relaciones interpersonales y solucionar posibles conflictos que puedan aparecer a lo largo de la vida” (Flores Tena, Ortega Navas y Sousa Rey, 2019, p. 126), contribuyendo a la aceptación de los cambios y al logro del bienestar personal y la participación e inclusión social.

### 3. Trabajo de campo

#### 3.1. Metodología

En un trabajo en el que se entremezclan *investigación* y *práctica*, lo coherente era optar por un método que se hallase dentro del paradigma cualitativo, pues este ofrece un camino para acabar con el divorcio entre ambas. En nuestro caso, el marco teórico debía ayudarnos a definir los objetivos, a decidir sobre los informantes, a elaborar el guion para la entrevista y para el grupo de discusión, a hacer el análisis de datos y a redactar las conclusiones, y esto lo podíamos hacer perfectamente desde un planteamiento cualitativo.

Pero es que, además, este enfoque nos permitía estudiar la realidad holísticamente, desde dentro (y no sobre), con las voces y la participación de todos y con vistas a su transformación.

Otro valor del paradigma que se tuvo en consideración a la hora de elegirlo fue que, al no estar gobernado por estructuras rígidas ni predeterminadas, nos iba a permitir trabajar con flexibilidad, algo indispensable en los estudios de realidades vivas y complejas centrados en originar datos descriptivos como las palabras de los diferentes sujetos, ya sean habladas o escritas, y la conducta observable. Por tanto, este modo de investigar nos posibilitaba obtener información relativa a las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes de los participantes (Vargas, 2012), al hacer posible una aproximación intensiva a su mundo interior, a sus representaciones subjetivas, al lenguaje que utilizan tanto verbal como no verbal, etcétera. Así, las narraciones y recreaciones de los acontecimientos que hacen los sujetos ayudan a los investigadores a conocer cómo y por qué actúan de la forma en que lo hacen.

El método concreto por el que se optó fue el estudio de caso, concepto que es preciso definir porque, como afirman Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012, p. 2). “sirve de ‘paraguas’ para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo”. Stake (2005, p. 11) lo entiende como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. La unidad de análisis puede ser una persona, una familia, un conjunto o una institución.

Tal procedimiento nos permitía hacer un estudio intrínseco de un grupo que nos interesaba por su valor en sí mismo, por su singularidad. Buscábamos aprender de él en sí mismo sin generar ninguna teoría ni generalizar los datos, pues no se eligió el caso como ejemplo representativo de una población sino por la propia especificidad que presentaba.

#### 3.2. Objetivos

Al tratarse, como ya se ha dicho, de un trabajo que combina indagación y praxis, los objetivos se presentan divididos en dos grupos, de intervención y de investigación. Los primeros persiguen el desarrollo de competencias emocionales en personas mayores con adicciones, por lo que van enlazados a las señaladas por Goleman (1999) y enunciadas anteriormente: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Son los siguientes:

- Ayudar a conocer las propias emociones, en particular las derivadas de la adaptación al proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital.
- Capacitar para expresarlas con palabras, gestos o miradas.
- Posibilitar la comprensión de los estados emocionales propios y los de los demás y los procesos que

los conforman.

- Fomentar la puesta en práctica de estrategias de regulación emocional, incluyendo el desarrollo de habilidades para generar emociones positivas y de habilidades para automotivarse.
- Potenciar la autoestima
- Propiciar la adquisición de habilidades sociales para optimizar la calidad de las relaciones interpersonales.

Como objetivos de investigación se plantean los dos que se relacionan seguidamente:

- Conocer los efectos de la realización del taller de alfabetización sentimental
- Abrir nuevas líneas de estudio y de intervención en función de los resultados

### 3.3. Contexto y participantes

El programa se llevó a cabo en un centro de tratamiento de patologías adictivas situado en un barrio de Córdoba (España) de clase media. Consta de una clínica de desintoxicación y de un hogar que acoge a personas que han perdido el suyo, así como el empleo a causa de sus patologías adictivas y que se hallan en situación de desventaja y marginación social. La entidad persigue impulsar su desarrollo personal y sus oportunidades de integración a través de diversidad de proyectos adaptados a sus necesidades y a las diferentes situaciones en las que se encuentran.

En el programa participaron catorce varones procedentes de pueblos de la provincia de Córdoba cuyas edades oscilaban entre los 59 y los 81 años. Todos llevaban residiendo en el centro y recibiendo atención médica y psicológica más de quince años. Su nivel socioeconómico era bajo y solo tenían estudios primarios, unos acabados y otros sin acabar. Eran adictos al alcohol y al tabaco desde su adolescencia y presentaban, además, importantes problemas sociofamiliares y de salud física y psicológica como cárcel (1 sujeto), abandono familiar (3), desestructuración y violencia en el hogar (6), cáncer (1), ictus (1), diabetes (3), hipertensión (6), colesterol (4), enfermedad cardíaca (3), trastorno alimenticio (1), trastorno por déficit de atención (7), depresión (8), ansiedad (8), imposibilidad de controlar esfínteres (1) o deterioro grave del estado mental (1). Los catorce estaban capacitados para responder a las preguntas de la entrevista si se conseguía captar y mantener su atención.

### 3.4. Instrumentos de recogida de información

Por lo que atañe a los instrumentos de acopio de información, y teniendo en cuenta la apreciación de Cabezas y Casillas (2019) de que no hay técnicas buenas o malas en sí mismas sino adecuadas o inadecuadas al contexto en el que se interviene y al tema que se estudia, el principal fue la entrevista semiestructurada. Se eligió esta técnica porque permite acceder mejor que ninguna otra a los verdaderos pensamientos y emociones de los sujetos de estudio y, por tanto, “recabar datos muy detallados y profundos” (Lopezosa, 2020, p. 81) y establecer relaciones entre ellos. Esta tuvo un guion muy abierto, pues lo que se pretendía era hacer fluir libremente el poso sentimental de los participantes. Estaba constituida por cuatro bloques, el primero para conocer las características sociodemográficas y los otros tres referidos a su estado emocional en las tres estructuras que los envuelven en nuestra particular adaptación de las planteadas por Bronfenbrenner (2009) en su teoría ecológica: microsistema, mesosistema y exosistema. Fueron los siguientes:

- *Bloque 0. Variables sociodemográficas*  
Si te parece, para empezar, podrías presentarte (nombre y primer apellido, lugar de nacimiento, edad, estado civil, número de hijos, profesión desempeñada, años en la institución, estado de salud...).
- *Bloque 1. Sentimientos en el entorno más próximo (familia y Centro)*  
¿Cómo te sientes en el Centro? ¿Estás a gusto con el personal? ¿Y con tus compañeros? ¿Cómo son tus relaciones con la familia?
- *Bloque 2. Sentimientos en el barrio y en la ciudad*  
¿Te gusta vivir en esta zona? ¿Cómo te sentías en tu trabajo? ¿Qué supone para ti Córdoba? ¿Qué sentimiento te despierta saber que Córdoba es cuatro veces *Patrimonio de la Humanidad*? ¿Te hace ilusión aprender cosas sobre ella?
- *Bloque 3. Sentimientos relacionados con la sociedad en general*

¿Qué cosas te gustan de la sociedad actual? ¿Cuáles te disgustan y rechazas?

Una vez implementado el proyecto, se empleó como técnica de recogida de datos el grupo de discusión, que puede considerarse como “una entrevista grupal donde los componentes dialogan, debate, negocian y consensuan sobre el tema que se plantea; estas personas están coordinadas por un moderador y se llega a unas conclusiones” (Castaño Molina et al., 2017, p. 15). Se eligió dicha estrategia por ser un extraordinario vehículo de expresión de opiniones sobre un tema -en nuestro caso el proyecto llevado a cabo- a partir de la formulación de preguntas-guía. Permite también observar el comportamiento o comunicación no verbal de los participantes y propicia la intervención de los reacios a las entrevistas individuales y a las reflexiones por escrito.

El esquema del grupo de discusión se componía de tres bloques: diseño, ejecución y resultados.

- *Bloque 1. Diseño*

¿Hay coherencia o engranaje entre las partes del proyecto? ¿Es un proyecto realista y útil? ¿Se halla en armonía con otros proyectos del Centro?

- *Bloque 2. Ejecución*

¿Ha habido ajuste entre lo planificado y lo realizado? ¿La puesta en práctica del proyecto se ha caracterizado por su rigidez o por su flexibilidad y adaptación a las circunstancias?

- *Bloque 3. Resultados*

¿Se han logrado, total o parcialmente, el objetivo general?, ¿Se han logrado, total o parcialmente, los objetivos específicos?

### 3.5. Recogida de datos y ejecución del proyecto

Antes de acceder al campo se celebró una reunión entre una de las investigadoras y la educadora social del centro en la que se presentó el programa cuyo título era *El viaje hacia mí* y se acordaron las condiciones y el calendario de aplicación de este.

La entrevista previa a la puesta en práctica de la iniciativa se llevó a cabo de manera individual, de acuerdo con los protocolos éticos de la Declaración de Helsinki, con el consentimiento de los participantes y garantizando su anonimato. Antes de iniciarla se pidió permiso a cada sujeto para usar la grabadora de audio y se formuló el compromiso de tratar la información con confidencialidad y de devolver los hallazgos. Durante el desarrollo se empleó en todo momento la escucha activa, la empatía, la comprensión, el respeto y la honestidad. Los textos orales obtenidos fueron transcritos, ordenados y enumerados del 1 al 14. Dada la brevedad de estos no se consideró necesario usar un programa informático de análisis cualitativo, sino que se procedió manualmente.

El proyecto se desarrolló durante cinco semanas y constó de diez sesiones de noventa minutos, concretamente los miércoles y los viernes entre las once y las doce y media. Se sustentaba en dos principios planteados por la profesora Aguado-Odina (2010) y que son la *experiencia* y la *interacción*. Para ella, el aprendizaje es el enriquecimiento personal que experimentan los sujetos que comparten las mismas vivencias y el mismo entorno. Así, todas las actividades eran de carácter grupal y cooperativo. Con ellas se trabajó la creencia en sí, la integración, la aceptación de los propios errores, el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía y valoración positiva de los demás, el autoconocimiento y la autoestima, el control de impulsos y la formación de habilidades sociales y de expresión de afecto. Todas ellas tuvieron como punto de partida la narración de una leyenda de Córdoba (La Flor del Granado, la Torre de la Malmuerta...).

El programa se ejecutó sin incidencias, si bien hay que reseñar el alto e injustificado índice de absentismo de los participantes. Estaban en el Centro sin hacer nada, pero sencillamente no entraban a la sala o se salían a los cinco minutos de empezar.

Tras lo anterior se llevó a cabo el grupo de discusión, contemplando una vez más los protocolos éticos de la Declaración de Helsinki. En él participaron la maestra, la educadora social, un voluntario y los catorce destinatarios, si bien cinco de ellos se fueron ausentando paulatinamente sin dar ninguna explicación. Antes de iniciar el debate se solicitó nuevamente autorización para usar la grabadora de audio y se expresó otra vez el compromiso de tratar los textos producidos con confidencialidad y de devolver los hallazgos al Centro.

El producto del grupo de discusión fue transcrito y organizado en los tres bloques que componían el esquema del mismo: diseño, ejecución y resultados. En su análisis se empleó el programa de análisis cualitativo de datos *ATLAS.ti* en su versión 22.

#### 4. Resultados

Se presentan, en primer lugar, los resultados de la entrevista realizada antes de implementar el proyecto. La herramienta arrojó datos de sumo interés. Doce de los catorce sujetos no lograron poner nombre a sus estados emocionales. Así, no identificaron con exactitud qué sentimiento les invadía en ese momento o les había invadido en determinadas situaciones de su vida, pues contestaban a las preguntas con ambigüedades y fórmulas como estas: “quejarme no puedo” (Participante 2), “pues digamos que bien, tal y como están las cosas estos días” (Participante 4), “no sé cómo comenzar” (Participante 11), “mis pensamientos y sentimientos se arremolinan” (Participante 12), “ya ni me acuerdo” (Participante 14)... Sucede entonces que, al no denominar las emociones, estas quedan diluidas y ahogadas dentro de ellos.

Otro hallazgo fue la apatía generalizada que mostraron los participantes, tanto en sus contestaciones verbales como en sus gestos y posturas. Ciertamente puede decirse que se hallaban en un verdadero estado de indiferencia y pasividad, ante todo. No solo evidenciaron desinterés ante la entrevista en sí, sino también ante los distintos asuntos que se abordaban en la misma: formación, relaciones, cultura, familia, etcétera. “Me da igual” (Participante 1), “no sé” (Participante 9), “yo no me caliento la cabeza” (Participante 13), etcétera.

A lo anterior se une la escasa interacción social que declararon, limitándose esta a los contactos en el Centro, pues manifestaron no tener conexión apenas con otras personas del entorno.

Una vez expuestos, mínimamente, los resultados de la entrevista se presentan los del grupo de discusión, en el que, como se dijo anteriormente, participaron los destinatarios del proyecto, la educadora social, la maestra del centro de adultos de la zona que tiene docencia en la entidad, un voluntario y, como moderadora, una de las tres investigadoras.

Por lo que atañe al diseño del proyecto, este fue bien valorado tanto por las profesionales como por el voluntario. De las palabras de estos se desprende, como primera característica, su coherencia: “las distintas piezas que lo componen están bien engranadas entre sí” (Maestra), “sus partes conforman un todo integrado” (Educadora Social). etcétera. El proyecto encierra, además, según las profesionales y el voluntario, una propuesta pedagógica realista, provechosa y factible: “es un proyecto impregnado de realidad, aunque también de teoría” (Educadora Social), “la intervención socioeducativa que propone es viable y absolutamente necesaria” (Voluntario)... Pero es que, además, se halla en completa armonía con los distintos programas educativos que se desarrollan en el Centro, orientados todos ellos a propiciar un cambio a mejor del estado de las cosas (“encaja en lo que hacemos perfectamente” [Educadora Social]).

De manera positiva fue valorada también la ejecución tanto por los profesionales como por los residentes. Las siguientes citas son muestra de ellos: “me han gustado mucho las leyendas” (Participante 5), “ahora sabemos más cosas de nosotros” (Participante 11), ha sido divertido (Participante 8), “tenían ganas de que llegara el miércoles para tu taller” (Educadora Social) ...

En cuanto al cumplimiento de los objetivos específicos, los textos orales producidos en la tertulia revelaron ciertos avances en las distintas competencias emocionales, a saber:

a) *Conocimiento de las propias emociones o conciencia emocional*: los participantes fueron capaces de reconocer y dar nombre a sus estados afectivos. Admitieron que, aunque poseían un hervidero de emociones en su interior, no sabían denominarlo ni definirlo con exactitud, pero esta experiencia les ayudó a construir un catálogo sentimental propio que les permitió introducirse en el revuelto mar de su conciencia y aclarar lo que había confuso y sin nombre en ella.

b) *Autorregulación o control de las propias emociones*: Otro logro de la intervención fue trabajar competencias como el autocontrol, lo que les permitió gestionar determinados sentimientos y adecuarlos a las situaciones en los que habían aparecido.

c) *Motivación de logro ante las propias metas y perseverancia en ellas a pesar de los contratiempos y las frustraciones*: la intervención avivó en los participantes sus deseos dormidos: aprender, leer, volver con su familia, trabajar y hasta matricularse en la UNED.



d) *Empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas*: los participantes expresaron que habían adquirido una cierta capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entenderlo y de prestarle ayuda.

e) *Habilidades Sociales*: se evidenció también cierto progreso en la capacidad de relacionarse fluidamente con los demás, de negociar y resolver disputas, de cooperar y trabajar en equipo, etcétera; además, se creó en el Centro una atmósfera de alegría, tolerancia y respeto en la que los residentes se sintieron aceptados y valorados, avivaron ilusiones y disfrutaron. En las figuras I y II puede verse el vocabulario sentimental expresado por los participantes tanto en la tertulia como en los dos textos que entregaron a la investigadora al final de la misma.

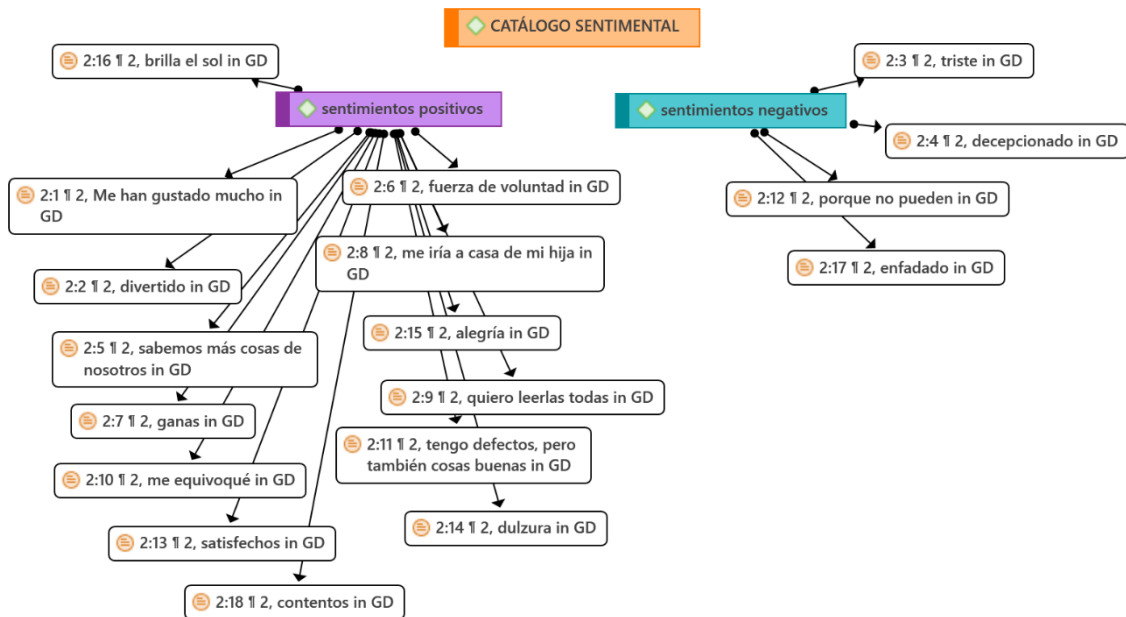
**Figura 1:**

*Nube de palabras del mundo afectivo*



**Figura 2:**

*Red de sentimientos*



## 5. Conclusiones, discusión y propuestas

La primera derivación del trabajo realizado es el analfabetismo emocional que caracterizaba a las personas mayores a las que se aplicó proyecto. Ciertamente, el examen inicial reveló que estas no eran capaces de poner nombre a sus estados emocionales. Cabe pensar, dado su escaso nivel académico, que la cultura en la que han vivido no les entregó ni les ayudó a construir un inventario sentimental. A juzgar por sus respuestas, y usando un razonamiento analógico o metafórico, puede decirse que los sentimientos en ellos eran a modo de puntas casi imperceptibles de icebergs.

Presentaban, además, una apatía generalizada y una escasa interacción social, y esto, según Santamaría-Peláez et al. (2020, p.151), es “un serio síntoma neuropsiquiátrico asociado al deterioro cognitivo”, estrago perceptible en estos sujetos a consecuencia de su adicción al alcohol. Maslow (1991), por su parte, explica que cuando los sujetos tienen necesidades básicas al descubierto (afecto, seguridad, cuidado...) no ponen interés en requerimientos superiores como la satisfacción de las *necesidades de autoestima, socialización o autorrealización* porque lo prioritario para ellos es satisfacer sus carencias elementales. La entrevista realizada destapó las muchas que tenían los participantes en el estudio.

La segunda conclusión que cabe extraer del estudio realizado es que el programa de alfabetización emocional llevado a cabo fue bien valorado por los participantes en el grupo de discusión (maestra, educadora social, voluntario y destinatarios). Ciertamente, se evidenció en la tertulia su eficacia y la satisfacción que produjo en los destinatarios, pues este logró despertar en ellos el deseo de expresarse y contribuyó a su propio conocimiento y comprensión. Las actividades les resultaron muy amenas y repercutieron de manera notable en su bienestar, tal y como se desprende de las manifestaciones que hicieron en la tertulia y del vocabulario específico que emplearon en las sesiones del proyecto para dar nombre a sus experiencias afectivas. Cabe afirmar, pues, que se cumplieron los objetivos específicos, apreciándose moderados avances en las cinco competencias emocionales señaladas por Goleman (1999). Ello se encuentra en línea con las conclusiones obtenidas en estudios como el de Garaigordobil y Peña (2015) o el de Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012), que constatan los beneficios de los programas de inteligencia emocional y señalan que estos producen un aumento de la capacidad de regular emociones, así como un óptimo desarrollo intrapersonal e interpersonal.

Aunque la investigación realizada no nos autoriza a generalizar estas conclusiones a contextos y grupos similares, si podemos expresar una reflexión hecha al hilo de las mismas, así como una derivación pedagógica: *el ser humano se construye en el sentimiento*, por lo que no se puede admitir que haya un solo espacio educativo en el que no se trabaje este. Los educadores de personas mayores con patologías adictivas han de agitar, pues, sus emociones y hacer que reflexionen sobre ellas no solo para conocerlas sino también para regularlas. Si dejan su mundo afectivo en reposo, si no lo conforman ni lo denominan, este existirá, pero fuera de su control. Por tanto, invitamos a hacer planteamientos teóricos y prácticos que, como este, centren sus esfuerzos “en el desarrollo de competencias emocionales” (Pérez Escoda y Filella Guiu, 2019, p. 27) en personas mayores con patologías adictivas y les ayuden a conocerse y a integrarse satisfactoriamente en su entorno. Se necesitan abundantes iniciativas que los animen a tejer un sólido entramado sentimental y a elevar los niveles de optimismo, bienestar y humor, factores de longevidad según Limón Mendizábal (2019).

## 6. Referencias

- Aguado Odina, T. (2010). Escuelas para todos. En T. Aguado Odina (coord), B. Ballesteros Velázquez, I. Gil Jaurena, R.A. Jiménez Frías, B. Malik Liévano y P. Mata. *Diversidad e Igualdad en Educación* (pp. 219-264). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez Álvarez C. y San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Barrientos Báez, A. (2018). Inteligencia Emocional y estilos de aprendizaje aplicados en el Grado Universitario de Turismo en Tenerife. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 216-246. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1086>.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis S. A.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave Educación Emocional*. Graó.
- Borod, J. C. (2000). *The neuropsychology of emotion*. Oxford University Press.
- Brofenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development*. Englad: Harvard University Press.
- Cabezas, M. y Casillas, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (104), 521-542. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701360>.
- Castaño Molina et al. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J.V. y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- Flores Tena, M.J.; Ortega Navas, M.C. y Sousa Rey, C. (2019). El envejecimiento activo y la inteligencia emocional en las personas mayores. *Familia*, 57, 125-137.
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology*, 6, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00743.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of health psychology*, 23(10), 1378-1386. doi: 10.1177/1359105316677295
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Grewal, D. D.; Brackett, M. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the selfregulation of affect. En J.A. Simpson, J. Simpson, D.K. Snyder, & J.N. Hughes, (Eds.). *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37.55). American Psychological Association,
- Gutiérrez Tapias, M. y García Cue, J.L. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 9(18), 205-223.
- Limón Mendizábal, M.R. (2019). Pedagogía Social y Envejecimiento Activo, en *Conferencia sobre Educación de Personas Adultas y Mayores. II Simposio Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto*. Fundación Universidad Complutense de Madrid.
- Limón Mendizábal, M.L. y Ortega Navas, M.C. (2021). Envejecimiento activo y saludable: Desafíos, estilos de vida y medidas preventivas, en A. De-Juanas Oliva y M.C. Ortega Navas (Coords.). *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp. 202-294). UNED.
- Lopezosa, (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 88-97. DOI: 10.31009/metodos.2020.i01.08.
- Marina, J.A. (1997). *Elogio y refutación del ingenio*. Anagrama.
- Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama.
- Marina, J.A. (1999). *La selva del lenguaje*. Anagrama.
- Marina, J.A. (2001). *Ética para náufragos*. Anagrama.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Mayer, J. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. Mestre y P. Fernández (Coords.). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Pirámide.
- Narwal, K., y Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. *Journal of educational studies trends and practices*, 8(2), 190-196. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i2/1391>.
- Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>.

- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Ramírez Granizo, I. y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología* 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Reyes, M., Brackett, M. A., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99. DOI: [10.1080/02796015.2012.12087377](https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377)
- Rodríguez Bravo, A.E. y Flores Tena, M.J. (2021). Cómo intervenir con personas mayores, en A. De-Juanas Oliva y M.C. Ortega Navas (Coords.). *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp. 295-327). UNED.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santamaría Peláez, M., González Bernal, J., Soto Cámara, R., Sánchez Iglesias, A.I. y Jahouh, M. (2020). Ansiedad, depresión y apatía en relación a la situación de fragilidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1838>.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 1(3), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>.

### Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Contribución de autores

Las tres autoras han trabajado de manera conjunta y han contribuido en igual medida a la elaboración del artículo.



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons