



INTELIGENCIA SOCIAL. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA EPB N° 42.

González Cuellar, Marisa

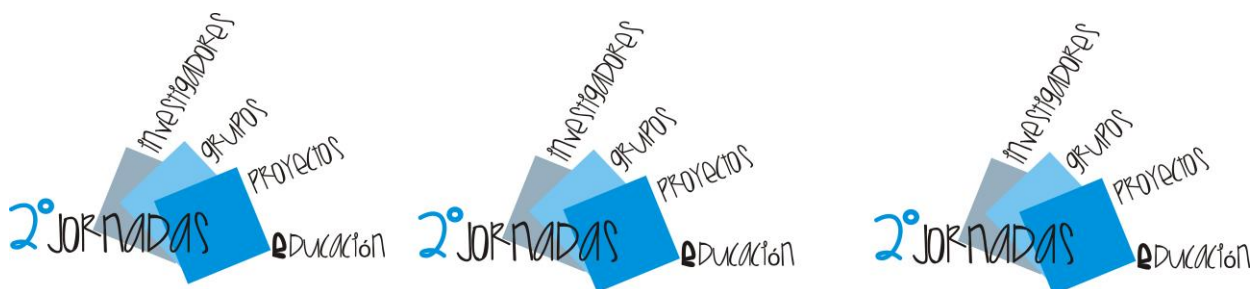
Moyano, Analía

Universidad Nacional de Mar del Plata

marisagonzalezcuellar@gmail.com

Resumen

Los problemas sociales que afectan a los niños se ven traducidos muchas veces en su problema para relacionarse con otros en la escuela. En este contexto, resulta relevante la teoría de inteligencia social de Daniel Goleman (2006), quien afirma que la inteligencia social se compone principalmente de la conciencia social (lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (lo que hacemos con esa conciencia). En este proyecto de investigación proponemos rescatar las experiencias de los docentes de 6to grado de la EPB N° 42 de la ciudad de Mar del Plata relacionadas con su puesta en práctica de estrategias que promueven la inteligencia social en los niños. A través de entrevistas en profundidad, buscaremos describir las intervenciones docentes que ayuden a desarrollar la inteligencia social en los alumnos. De esta forma, pretendemos comprender las estrategias en sí desde la perspectiva de los docentes, la manera en que las mismas son implementadas, y sus implicancias.

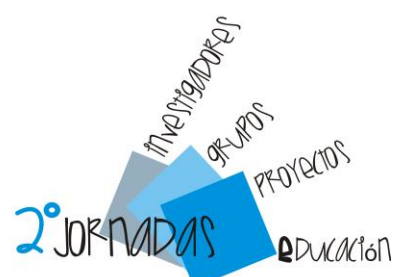
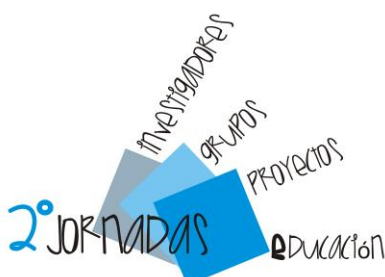


Palabras claves: inteligencia social; empatía; estrategias docentes

Introducción

Desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se ha especificado en su Diseño Curricular para la Educación Primaria de Segundo Ciclo distintos propósitos de enseñanza. Entre ellos, se menciona, "Propiciar el desarrollo integral de los niños atendiendo a sus necesidades lingüísticas, cognitivas, meta cognitivas y socio-culturales" (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 324). Al mismo tiempo, trabajos sobre las inteligencias múltiples han penetrado en el campo de la pedagogía y la didáctica, como parte de dicha formación integral del alumno. Nuestra investigación se focalizará en una de las inteligencias - la inteligencia social - y será aquí entendida como se la ha definido en *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas* (Goleman, 2006, p. 90), cuyo autor afirma que "los ingredientes fundamentales de la inteligencia social pueden agruparse, (...) en dos grandes categorías, la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (es decir, lo que hacemos con esa conciencia)".

Este proyecto surge de la necesidad de conocer las estrategias que los docentes aplican -en muchos casos intuitivamente- para promover en los niños de sexto año de la Escuela de Educación Primaria Básica N° 42 de la ciudad de Mar del Plata la inteligencia social como parte de la formación integral de los alumnos. Dado que dicha escuela presenta condiciones desfavorables tales como situaciones de violencia e innumerables carencias de diversa índole, entre ellas las emocionales o afectivas, se evidencia la necesidad de una educación en vínculos ya que el docente se ve obligado a extender el alcance de su rol dentro de la escuela. Por lo tanto, aquellos recursos y estrategias para desarrollar la inteligencia social podrían ser especialmente productivos en dicho contexto. Nuestro objetivo, por lo tanto, es describir las estrategias utilizadas por los docentes de la mencionada escuela para contribuir al desarrollo de la inteligencia social de los niños.



Desarrollo

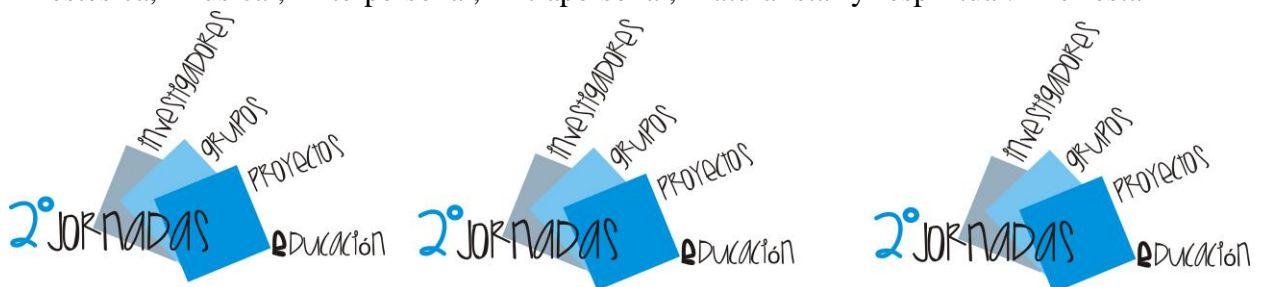
Inteligencia: marco histórico

El concepto de inteligencia ha despertado una gran inquietud en distintas áreas del conocimiento. Este interés ha llevado a la formulación de diversas teorías sobre inteligencia. Desde el comienzo se consideró que había una capacidad cognitiva amplia, que Charles Spearman denominó inteligencia general, o factor g (Ardilla, 2011, p. 98). La idea de que la inteligencia humana podía ser entendida en gran medida por un factor general y permanente dominó las primeras décadas del siglo XX. Además, este mismo tiempo se caracterizó por el fuerte interés por medir la inteligencia más que por conceptualizarla (Vílchez, 2002, p. 99; López, 2007, p. 18).

Dichas concepciones, sin embargo, han sido desafiadas. Teoristas como el psicólogo Robert Sternberg (1999), han notado que los tests para medir el coeficiente intelectual eran inadecuados porque estaban basados en un concepto muy limitado de inteligencia humana. De hecho, los datos recolectados para probar la teoría de inteligencia general se han obtenido usando rangos limitados de participantes, materiales o contextos (Sternberg, 1999, p. 436).

Los modelos propuestos en las últimas décadas se han centrado más en fundamentar teóricamente el concepto de inteligencia. Para Sternberg (1999), la inteligencia es la “habilidad de equilibrar las necesidades de [seleccionar, transformary adaptarse a ambientes] con el objeto de tener éxito” en un contexto determinado (p.438). En su *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, Sternberg propuso que la inteligencia está compuesta por tres tipos de habilidades: analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 2005 en López, 2007, p. 18).

Con una visión aún más amplia de inteligencia, Gardner (1993) propuso el concepto de “inteligencias múltiples,” entendiéndolas como entidades independientes pero interrelacionadas (Vílchez, 2002, p. 104). Gardner (1993) ha propuesto nueve tipos de inteligencia: lingüístico-verbal, lógica-matemática, viso-espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual. De esta



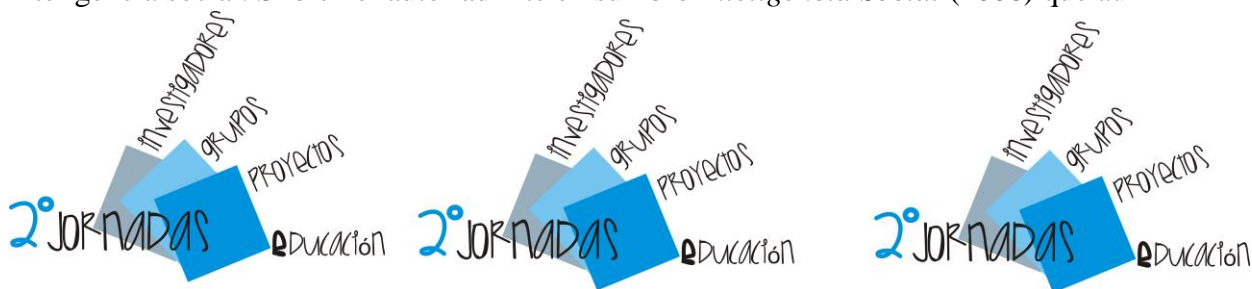
manera, Gardner ha reconceptualizado la idea de inteligencia que privilegia las capacidades analíticas, verbales y lógico-formales, a otro que integra habilidades en los ámbitos artísticos y sociales (López, 2007, p. 18). Se retomarán las teorías de Sternberg y Gardner más adelante.

Aspectos generales sobre la inteligencia social

Dentro del debate acerca de la inteligencia, ha surgido un concepto que es de especial interés para el campo de la pedagogía: la inteligencia social. Esta teoría, primero formulada por Edward Thorndike en 1920, fue poco estudiada en su momento, y los resultados obtenidos de los mismos fueron poco determinantes. La idea original de Thorndike consideraba que la inteligencia está compuesta por la tríada inteligencia mecánica, inteligencia abstracta e inteligencia social, pero no logró encontrar el modo de medir la inteligencia social (Goleman, 2006, p. 333). A partir de la década del cuarenta, los estudios se centraron en la medición del factor g propuesto por Spearman, que no incluía un componente social. De hecho, psicólogos como David Wechsler consideraban a la inteligencia social como una "inteligencia general aplicada a situaciones sociales" (Wechsler, 1939/1958, p. 75 en López, 2007, p. 19). A fines de la década del sesenta, Joy Paul Guilford contempló la existencia de la inteligencia social dentro de los contenidos conductuales de su modelo, que consistían en "la información implicada en las interacciones entre individuos, donde se consideran las actitudes, deseos, estados de ánimo, percepciones, pensamientos, etc., de otros y de nosotros mismos" (López, 2007, p. 19). Los test diseñados por él, sin embargo, también mostraron una correlación ineludible con la inteligencia general.

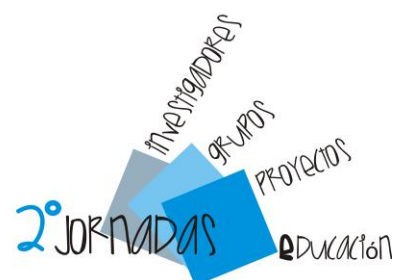
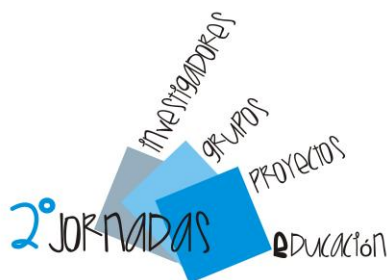
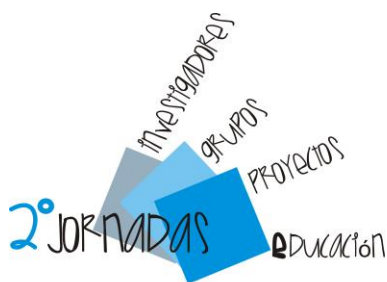
Inteligencia social y neurociencia

Un renovado interés ha emergido recientemente con autores que afirman la existencia de la inteligencia como un dominio independiente. Daniel Goleman (2006) es uno de los teóricos que afirma que es posible entender y revalorizar el concepto de inteligencia social. Si bien el autor admite en su libro *Inteligencia Social* (2006) que aún



no hay una explicación adecuada a la diferenciación entre la inteligencia social y la general, él sugiere que los psicólogos creen que tal vez no haya diferencia por “la definición sesgada [que ellos tienen] de la inteligencia social como una mera capacidad cognitiva aplicada al campo social” (p. 336). Además, Goleman asevera que es posible teorizar sobre inteligencia social “en la medida en que la neurociencia empieza a cartografiar la regiones cerebrales que controlan la dinámica interpersonal” (p. 90). Es decir, es posible respaldar el concepto de inteligencia social con datos proporcionados por la neurociencia. Así es posible encontrar una posible explicación al problema de la inteligencia social como capacidad cognitiva, ya que dichos estudios incluyen habilidades de las llamadas vía superior e inferior. La primera se refiere a capacidades como la cognición social, mientras que la vía inferior incluye habilidades como la “sincronía, la conexión, la intuición social, la preocupación empática y, muy probablemente, la compasión” (Goleman, 2006, p. 336). Éstas últimas son aptitudes intuitivas y tienen lugar antes de que la mente pueda elaborar un pensamiento al respecto. Si bien estas habilidades han sido desestimadas, el autor asevera que “establecen los cimientos mismos de la vida social.” (Goleman, 2006, p. 337).

Es decir, Goleman propone pensar la inteligencia más allá de las capacidades cognitivas. El autor apoya esta visión con las investigaciones y descubrimientos de la neurociencia. Por esto mismo, Goleman aborda investigaciones de dicho campo que sustentan su propia teoría. Un ejemplo de los conceptos provenientes de dicha ciencia es el de “cerebro social,” definido como “los módulos neuronales dispersos que orquestan nuestra actividad cuando nos relacionamos con los demás” (Goleman, 2006, p. 326). Así, el teórico expone brevemente las zonas del cerebro involucradas en distintas actividades sociales, como las diferentes representaciones mentales durante una interacción social, la respuesta a mensajes emocionales implícitos en el tono de voz, las interpretaciones a expresiones en el rostro de los demás, la empatía y sus diferentes formas y grados, y la atención en la interacción interpersonal (Goleman, p. 325-329). Estas investigaciones aportan a su modelo de inteligencia social, el cual va más allá de



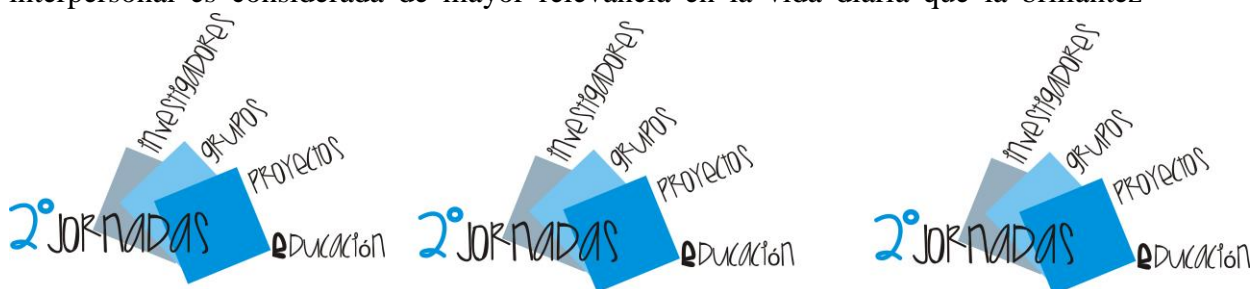
las aptitudes cognitivas, involucrando conceptos como sensibilidad para actuar ante el malestar de otro.

De hecho, la inteligencia social está íntimamente relacionada con la de inteligencia emocional, –término popularizado por el mismo Goleman en 1995. Si bien los psicólogos todavía no tienen claro cuáles son las habilidades sociales y cuáles las emocionales, Goleman da cuenta de la necesidad de separar una de otra, ya que de lo contrario se obstaculiza la percepción de las aptitudes que favorecen las relaciones interpersonales (Goleman, 2006, p. 90). De manera similar, Antoni Castelló y Meritxell Cano (2011) explican dicha diferencia en término de representaciones. Para estos autores, las personas que poseen “inteligencia interpersonal” representan eficientemente a otras personas y los contextos donde se producen las interacciones sociales Si bien esto implica “representar estados, comportamientos y reglas de interacción” (p. 34), dentro de los cual se encuentran las emociones, no pueden obviarse los “aspectos disposicionales (intenciones, personalidad), la motivación, el conocimiento, el pensamiento, o razonamiento ni los propios recursos representacionales” de otros (p. 34).

En otras palabras, estas dimensiones de la inteligencia social se relacionan con la comprensión y el sentimiento por otras personas y con la aplicación de la conciencia social, respectivamente.

Otros aportes en inteligencia social

Como se mencionó anteriormente, al modelo de Goleman han contribuido los planteamientos de Gardner (1983) con su teoría de inteligencias múltiples; más precisamente, la inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal se refiere la comprensión de las demás personas, lo cual determina entendimiento y actuación; también incluye la “capacidad de identificar de manera diferencial (...) estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones (...), que pueden expresarse a través de medios verbales y no verbales” (Gardner en López, 2007, p. 19). La inteligencia interpersonal es considerada de mayor relevancia en la vida diaria que la brillantez



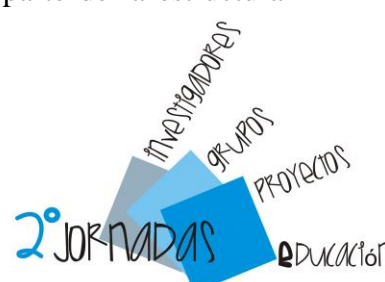
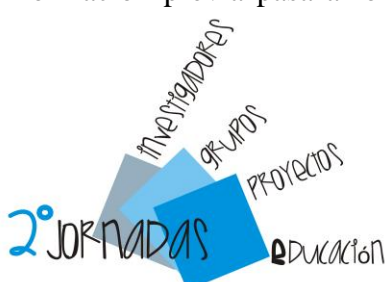
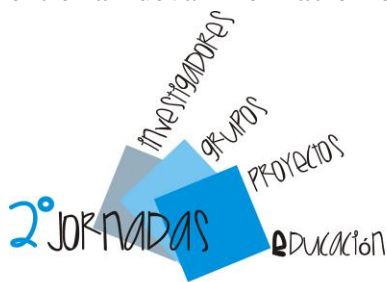
académica, porque es la que determina la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, el éxito en el trabajo o el estudio (Fueres Taimal, 2013, pp. 41-42). Otro aspecto relevante de la inteligencia interpersonal es que permite elegir la manera más adecuada de presentar mensajes a los demás, lo cual facilita “organizar grupos, negociar y establecer conexiones personales” (Fueres Taimal, 2013, p. 42).

También Sternberg (1984) ha aportado a la conceptualización de una inteligencia social. Él ha teorizado que la inteligencia práctica consiste en “habilidades de resolución de problemas en contextos de la vida cotidiana, e incluye a la inteligencia social” (Sternberg & Wagner en López, 2007, p. 19). Según su Teoría Triárquica de Inteligencia Exitosa, los componentes básicos de procesamiento de la información (como definir problemas, formular estrategias, inferir relaciones, etc.) son los mismos en la inteligencia analítica y la inteligencia práctica aplicada (Sternberg en Grigorenko et al., 2004, p. 184). Sin embargo, la correlación entre ambos tipos de inteligencia varía según las tareas y situaciones en donde ambas deben ser aplicadas (Sternberg et al.; Sternberg, Grigorenko, & Bundy en Grigorenko, 2004, p. 184).

Didáctica e inteligencia social

Ahora cabe preguntar, ¿cuál es la relevancia de este modelo de inteligencia en el ámbito escolar?; ¿qué importancia cobra un buen nivel de inteligencia social para estudiantes y docentes en un contexto relativamente desfavorecido? Para responder estas preguntas es necesario también adoptar una teoría pedagógica que acompañe el concepto en cuestión.

Se considerará en este trabajo un marco pedagógico con metodologías basadas en la Teoría Constructivista. El Constructivismo se basa en los conocimientos previos, es decir en los que el estudiante posee (Santillán en Fueres Taimal, 2013, p. 24). El estudiante, pues, es el principal responsable de su propia educación, dejando al docente un rol mediador. Esta teoría tiene como uno de sus exponentes a David Ausubel, quien explica que “el aprendizaje significativo es aquel que teniendo una relación sustancial entre la nueva información e información previa pasa a formar parte de la estructura

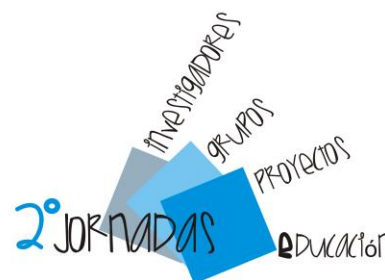
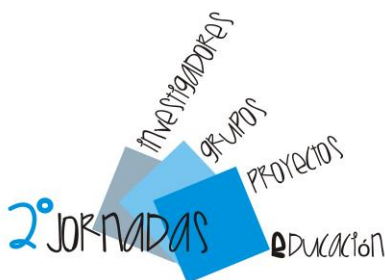


cognoscitiva (...) y puede ser utilizado en el momento preciso para la solución de problemas” (Diomédez Sánchez Portal en Fueres Taimal, 2013, p. 26). Las habilidades interpersonales no son contenidos que puedan ser “transferidos” del docente al alumno, sino que es el mismo alumno quien va adquiriendo estas capacidades con mediación del docente.

Considerando que el aprendizaje es, en gran medida, una actividad social, puede decirse que la inteligencia social es importante para cualquier estudiante, porque es “la que le permite hacer amigos, trabajar en grupos, o conseguir ayuda cuando la necesita” (Fueres Taimal, 2013, p. 42). A su vez, la inteligencia social cobra importancia para el docente, quien al contribuir con este bienestar social en el aula, contribuye con un ambiente saludable de trabajo. Además, como parte de la comunidad educativa, debe orientar sus esfuerzos a una educación de calidad y calidez.

A la hora de esbozar las características de una educación que contempla la inteligencia social como un importante factor de resolución de problemas interpersonales y académicos, hay que tener en cuenta distintos aspectos de esta propuesta didáctica. Aquí se contemplarán aspectos desde las características de un grupo con falta de inteligencia social, hasta las capacidades que debe tener el docente para fomentar la inteligencia social en sus alumnos.

Al trabajar con grupos, los docentes conviven con la aparición casi constante de conflictos. El conflicto se da en situaciones de divergencia en las que hay contraposición de intereses o valores en pugna (Boronat, 2002, p. 4). Si no se lo aborda, el conflicto puede crecer, generando “situaciones de desconfianza, incomunicación, temores y malentendidos (...) desembocando [incluso] en manifestaciones violentas (verbales, físicas o psíquicas)” (Boronat, 2002, p. 4). Estos conflictos pueden ser más recurrentes en algunos contextos que en otros, pero un docente con habilidades para formar a sus alumnos en la inteligencia social podrá tomar las medidas necesarias en estos conflictos y hacer que los mismos tomen un significado positivo de crecimiento y aprendizaje colectivo.

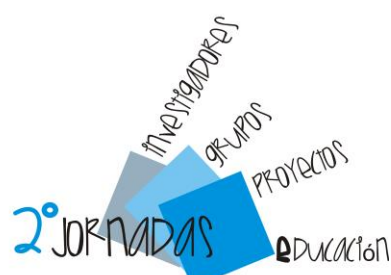
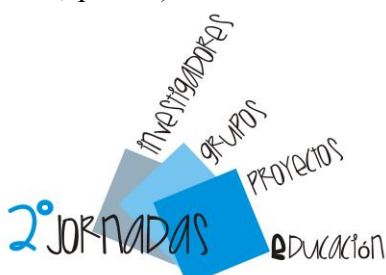
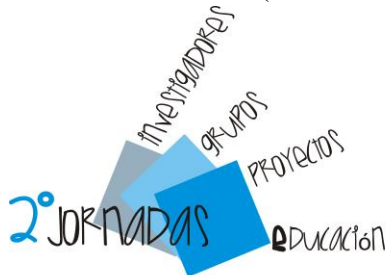


¿Cuáles son estas habilidades?; ¿qué necesita un docente para guiar a sus alumnos para que construyan sus habilidades interpersonales? Estos interrogantes pueden ser respondidos desde diferentes ángulos y modelos. A continuación se rescatan las principales características que señalan los autores arriba mencionados y otros que complementan dichos modelos.

En lo que respecta la inteligencia social en el aula, Goleman (2006) se enfoca en ciertos aspectos principales: la tarea emocional del docente en mantener una óptima relación rendimiento-estrés, sabio uso de su poder o rol de líder y su conexión especial con sus alumnos. En primer lugar, Goleman explica que la relación entre rendimiento académico y nivel de estrés es determinante. Si el nivel de estrés es demasiado bajo (cuando el alumno se aburre) o demasiado alto (cuando el alumno tiene sensaciones de ansiedad, miedo y humillación), el rendimiento es bajo. Por ende, un nivel medio y equilibrado de estrés es lo que conducirá a un mejor rendimiento académico. Si bien este aspecto pareciera tener poco que ver con las relaciones interpersonales, es importante destacar que un nivel saludable de estrés determina en parte una atmósfera también saludable en el aula, lo que predispone a los niños a una mejor o peor actitud frente a sus compañeros, el docente, la institución y las situaciones de aprendizaje.

Cuando Goleman discute lo que implica el poder y el liderazgo, explica que el liderazgo puede definirse como una “serie de intercambios sociales mediante los cuales el líder moviliza las emociones de sus subordinados en un sentido positivo o negativo” (Goleman, 2006, p. 278). Así, un subordinado puede sentir “la atención, la empatía, el apoyo y la positividad de su jefe [o] por el contrario, (...) aislado y amenazado” (Goleman, 2006, p. 279). Esto implica que la relación maestro-alumno puede resultar muy beneficiosa.

Por último, Goleman hace referencia a la conexión entre el docente y los alumnos. Los alumnos que sienten una especial conexión ya sea con los maestros, con los demás estudiantes o con la misma escuela presentan menor grado de “violencia, acoso escolar, vandalismo, ansiedad, depresión, abuso de drogas, suicidio, absentismo y abandono escolar” (Goleman, 2006, p. 284). Para alentar este vínculo se establece una

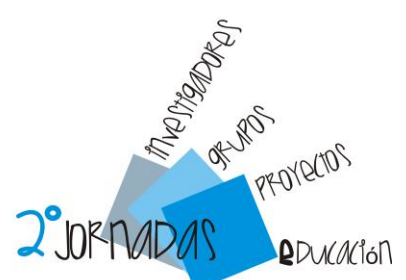
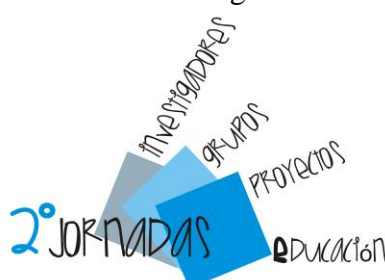
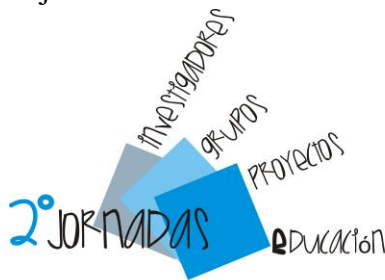


relación que le de seguridad al alumno para seguir adelante. Por ejemplo, cuando los maestros conectan con el niño y responden a sus necesidades, estados de ánimo, intereses y capacidades; cuando crean un clima positivo en el aula con conversaciones agradables, graciosas y estimulantes; cuando son respetuosos con sus alumnos; y cuando gestionan adecuadamente el aula, con expectativas y rutinas claras, pero lo suficientemente flexibles para que los alumnos no tengan problema en seguirlas.

Los peores resultados, por el contrario, tienen lugar cuando el maestro asume una postura del tipo yo-ello e impone su propia agenda sobre sus alumnos sin conectar con ellos o permaneciendo emocionalmente distante y desconectado. Los buenos maestros, el autor expone, son como los buenos padres porque, al proporcionar un fundamento seguro, establecen un entorno que posibilita el mejor funcionamiento del cerebro de sus alumnos. La interiorización de ese fundamento seguro tiene lugar cuando el alumno aprende a gestionar más adecuadamente su ansiedad y a centrar mejor su atención, lo que alienta su capacidad para adentrarse en su zona óptima de aprendizaje (Goleman, 2006, p. 284-286).

De manera similar, Andrew J. Martin y Martin Dowson (2009) proponen un modelo de enseñanza conectiva, la cual conecta al docente y al alumno en un nivel substancial (entre el alumno y el contenido enseñado), interpersonal (entre maestro y alumno) e instruccional (entre el alumno y la instrucción en sí). Los autores incluyen en el segundo nivel de relación escuchar activamente los puntos de vista del alumno, permitir que participe en decisiones que lo afectarán, aceptar su individualidad y tener expectativas positivas pero realistas del alumno (pp. 344-345).

Es inescapable que el campo de la didáctica ofrezca también teorías que contribuyan a entender cómo la inteligencia social puede ser promovida en la escuela. Una estrategia de intervención didáctica es una "actuación secuenciada potencialmente consciente (...) y encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Rajadell en Rajadell Puigrós, 2002, p. 1). La actuación didáctica está regida por ocho principios, los cuales se deben tener en cuenta cuando uno de los objetivos del docente sea desarrollar la inteligencia social en los alumnos. Núria



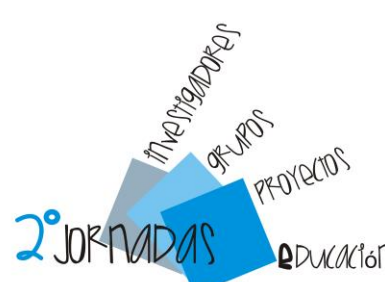
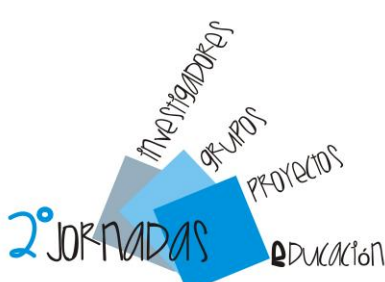
Rajadell Puigrós (2002) describe brevemente cada uno de estos principios. El principio de Comunicación se refiere al proceso de “transmisión y comprensión significativa de ideas” (p. 2) entre docentes y alumnos; el principio de Actividad procura que los alumnos experimenten desarrollen un sentimiento de esfuerzo personal; el principio de Individualización pretende adaptar la enseñanza a cada individuo “bajo el propio ritmo del trabajo” p. 2); el principio de Socialización pretende interiorizar en el alumno una serie de “esquemas de conducta que le permitan adaptarse a la sociedad” (p. 2); el principio de Globalización se basa en la “percepción total de la realidad antes que fragmentada” (p. 3); en el principio de Creatividad convergen factores intelectuales, emocionales e inconscientes para impactar, motivar al alumno, acercar a las personas y transmitir bienestar (p. 3); el principio de Intuición se basa en la apreciación de un fenómeno a partir del efecto que éste produce; y el principio de Apertura se orienta al respeto a la diversidad de la sociedad (p. 4).

En un estudio de caso, María Teresa Adame et al. (2011) describen las estrategias socioemocionales que los docentes utilizan en el aula. Dentro de las estrategias que ellos llaman “interpersonales,” se enumeran las más relevantes para este trabajo: Crear conflicto de intereses entre ellos [para] que discutieran, intentar que el grupo acepte al alumno (conflictivo), explicar qué se hará el primer día de clase, generar empatías, dar la responsabilidad al alumno, confrontaciones constructivas, diálogo basado en el respeto mutuo, diversificación y trabajo diferenciado, hablar a solas con cada alumno y justicia e igualdad en el trato (Adame et al., 2011, p. 83).

Estas estrategias habían sido descritas por los docentes luego de una reflexión sobre sus propias aptitudes emocionales y sociales.

De hecho, tanto Gardner (2008) como Goleman (2007) destacan la importancia de las propias capacidades sociales de los docentes para saber transmitir dichas habilidades. Gardner (2008) explica que:

Los modelos que establecen maestros y profesores constituyen un punto de partida decisivo. Los alumnos toman cumplida nota de cómo los maestros tratan a sus colegas, de cómo tratan a otros adultos y cómo tratan a los estudiantes, sobre todo, a aquellos que provienen de un grupo no



mayoritario (por ejemplo, una minoría religiosa o un grupo de inmigrantes recién llegados). (Gardner, 2008, pp. 156-157)

A su vez, Goleman (2007) destaca la relevancia de los descubrimientos en neurociencia para el clima emocional de las escuelas. Si en cualquier grupo las emociones se expanden hacia el exterior del mismo, con la mayor concentración emotiva viniendo de la persona con más poder en el grupo (Bersade, 2002 en Goleman, 2007, p. 78), entonces las mejores prácticas de aprendizaje implican que los maestros, el staff de la escuela y líderes contribuyan con un ambiente escolar positivo, en la forma de confianza y aprecio.

En relación con esto, Goleman (2007) explica que el tono de las interacciones está determinada por la cultura de la escuela –las normas, hábitos y comportamientos no expresos que influyen en cómo se comportan las personas (pp. 78). Para moldear una cultura socialmente inteligente, sugiere Goleman, los líderes de la escuela necesitan cambiar su propio comportamiento. Lo que actualmente se conoce sobre cómo el cerebro humano refleja e imita los estados emocionales de otros –particularmente de otros en poder– refuerza la necesidad de los líderes de estar emocionalmente formados y con habilidades en interacción personal, para servir tanto de modelo como de fuente de expansión emocional (Goleman, 2008, p. 78).

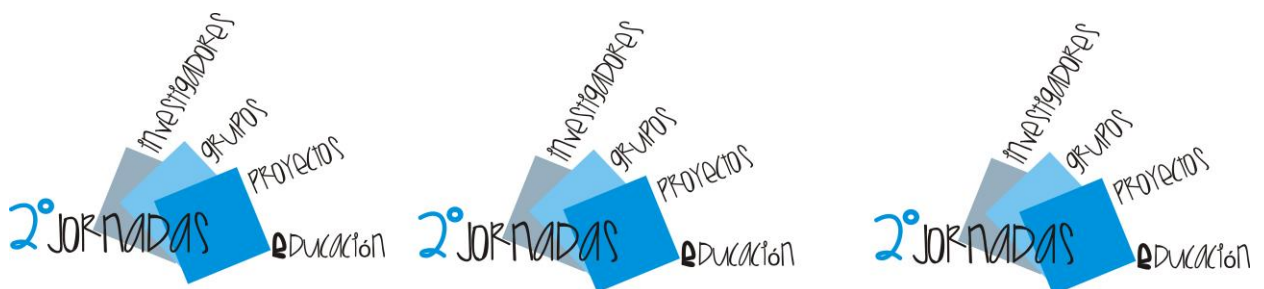
Objetivo

El objetivo general de este proyecto es:

Describir las estrategias utilizadas por los docentes de sexto grado de la Escuela de Educación Primaria Básica N° 42 para contribuir al desarrollo de la inteligencia social de los alumnos.

Enfoque de la investigación

El presente estudio será de corte cualitativo y por lo tanto fenomenológico donde la realidad a describir será la que “las personas perciben como importante” (S.J. Taylor



y R. Bogdan, 1990, p. 16), se buscará “entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor” y para cumplir con éste propósito se utilizará una metodología cualitativa que permitirá la recolección de datos descriptivos tales como “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 20). Se pretende describir las estrategias que los docentes utilizan para promover la inteligencia social en los alumnos desde una perspectiva holística y desde la identificación personal “para poder comprender cómo ven las cosas” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 20).

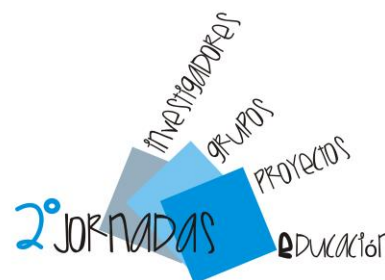
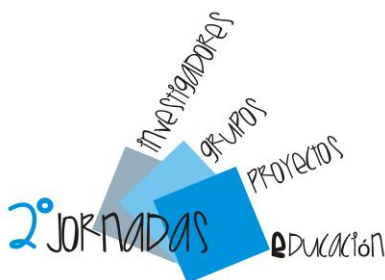
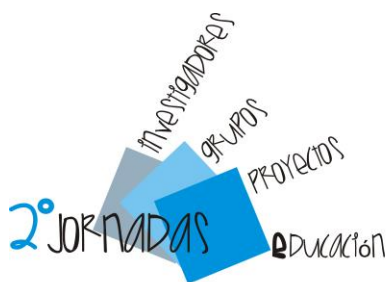
Unidad de análisis

Integrarán la fuente de datos de esta investigación el grupo de docentes de sexto grado de la EPB N° 42 de la ciudad de Mar del Plata. La selección de este universo se debe a que el mencionado grupo se desenvuelve en un contexto escolar y social desfavorable por lo cual se hace necesaria la implementación de estrategias específicas de intervención docente al respecto.

Instrumento de recolección de datos

Siendo la entrevista un instrumento de observación fundamental en las ciencias sociales, este trabajo de investigación propone la entrevista en profundidad como método para la recolección de datos.

Se intentará desarrollar las entrevistas siguiendo el modelo de una conversación entre pares dado que “sólo diseñando la entrevista según los lineamientos de la interacción natural puede el entrevistador calar en lo que es más importante para las personas” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 120). De este modo, buscaremos describir las estrategias utilizadas por un grupo de docentes de la Escuela Primaria Básica N° 42 para desarrollar la inteligencia social en sus alumnos. Además, indagaremos sobre el conocimiento que los docentes posean sobre este tipo de inteligencia y sobre su relevancia en el aula.



Con el fin de brindar las condiciones necesarias para que el docente entrevistado se sienta cómodo para hablar libremente sobre sus prácticas, las entrevistas se realizarán fuera de la institución donde no será observado por otros miembros de la comunidad escolar. Según afirma Restituto Sierra Bravo “sobre todo el lugar debe estar a cubierto de miradas y oídos indiscretos. Si faltan estas condiciones, el sujeto puede sentirse inhibido en sus respuestas y puede resultar violado el secreto de la entrevista.” (1992, p. 356)

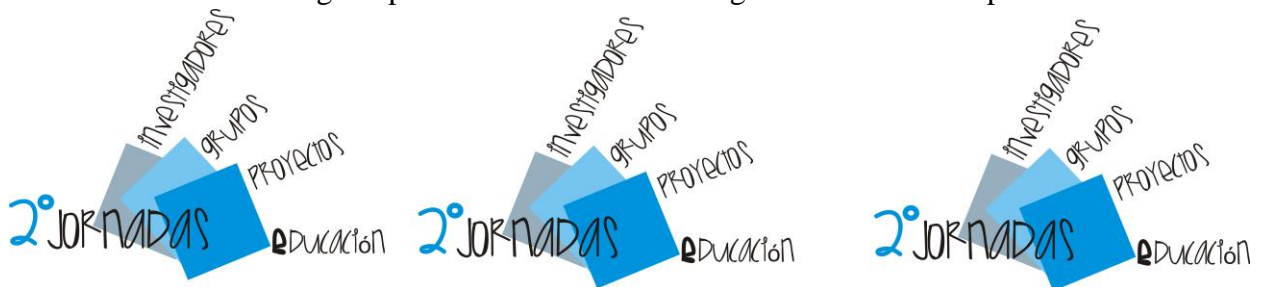
Puesto que la entrevista en profundidad es no estructurada utilizaremos el cuestionario del anexo como guía para preguntar. Consideraremos el carácter flexible y dinámico de este tipo de entrevistas para ir refinando datos. Al respecto Taylor y Bogdan afirman que “las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.” (1990, p. 101)

El marco interpretativo a seguir será el correspondiente al diseño narrativo en el que como lo explica H. Sampieri, “el elemento clave de los datos narrativos lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores o participantes” (2006, p. 702). La temática abordada en esta investigación, por lo tanto, coincide con la división que hace Mertens (2005) de los estudios narrativos en “tópicos” (citado en H. Sampieri, 2006, p. 702), siendo el foco de esta investigación la inteligencia social y las intervenciones docentes para su promoción.

Impacto del proyecto

Una vez analizados los datos de esta investigación cualitativa, se tendrá conocimiento de aquellas estrategias de intervención que el grupo de docentes entrevistados utiliza para promover la inteligencia social así como la información que poseen acerca de la mencionada inteligencia y su rol en el entorno escolar y social de sus alumnos.

Los datos obtenidos en esta investigación en particular podrían resultar interesantes y útiles a docentes y futuros docentes de otros niveles y ámbitos de la educación. Las estrategias para desarrollar la inteligencia emocional podrían ser



aplicadas por estos, si las adaptan a sus propios entornos escolares, logrando así reducir o eliminar aquellas condiciones desfavorables para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, futuros estudios tanto cualitativos como cuantitativos podrían surgir a partir de los datos obtenidos en el presente trabajo. Por ejemplo, investigaciones que indaguen sobre el alcance de unas estrategias sobre otras, sobre los factores que intervienen en la aplicación de ciertas estrategias o la relevancia de estas en diferentes niveles socio-económicos.

Referencias

Adame, M. T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. I., & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14 (3).

Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira A. I., Bermejo M. R., Ferrando M., & Ferrándiz, C. (2009). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences* 20 (2010) 225–230. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.010

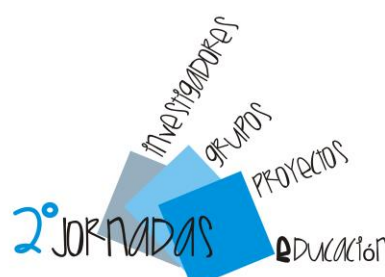
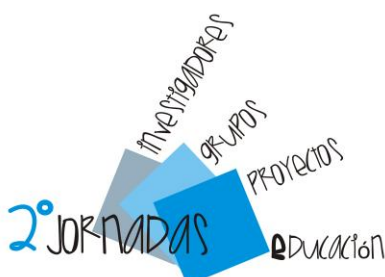
Ardilla, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas*. 35 (134) 97-103. Recuperado de: http://www.acefyn.org.co/revista/Vol_35/134/97-103.pdf

Boronat Mundina, J. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 5 (3). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713045.pdf

Castelló, Antoni & Cano, Meritxell (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *REIFOP*, 14 (3).

Crowne, K. (2013). An Empirical Analysis of Three Intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45 (2) 105-114.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Vol. 1, 1a ed. La Plata: Autor.



Fueres Taimal, M. V. (2013). Técnicas creativas para desarrollar la inteligencia interpersonal y afectiva en los niños de cinco a seis años del primer año de educación básica “Jaime Burbano Alomía” de la ciudad de Otavalo.

Gardner, H. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Bueno Aires: Editorial Paidós SAICF.

Goleman, D. (2006) *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Recuperado de:

<http://www.uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Social.PDF>

Goleman, D. (2006). The Socially Intelligent Leader. *Educational Leadership*, 78-81.

Grigorenko, E., Meier E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E. y R. Sternberg (2004). Academic and practical intelligence: a case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences* 14 (4). Elsevier. DOI: 10.1016/j.lindif.2004.02.002

Hernández Sampieri, R. y otros, *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México, 2010.

López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche*, 16 (2) 17-28.

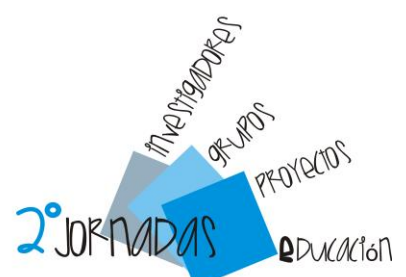
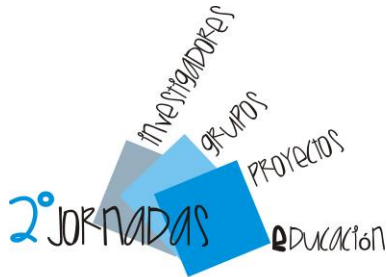
Maree, K. (2011). El Proyecto Limpopo: evidencia empírica sobre el concepto de inteligencia emocional–social. *REIFOP*, 14 (3).

Martin, A. & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. En *Review of Educational Research* (Vol. 79, No. 1, pp. 327–365) DOI: 10.3102/0034654308325583

Moliner Garcia, O. & Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).

Rajadell Puigrós, N. (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3) 1-7.

Sierra Bravo, R., *Técnicas de investigación social*. Paraninfo, España, 2002.



Sternberg, R. (1999). Successful Intelligence: finding a balance. En *Trends in Cognitive Science* (Vol. 3, No. 11, pp. 436-442)

Taylor, S. y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Bs.As., 2010.

Yermentaeyeva, A., Aurenova, M. D., Uaidullakzy, E., Ayapbergenova, A. & Muldabekova, K. (2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences 116* 4758-4763.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1021

