



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

“SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE CORTOMETRAJES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE TIPO ACTITUDINAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL CCH”

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA:
MOISÉS TORRES LÓPEZ**

**TUTOR PRINCIPAL:
DR. JORGE GONZÁLEZ RODARTE
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

MÉXICO. DF. NOVIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi segunda casa, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por brindarme la oportunidad de continuar mi formación profesional en este nivel educativo.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) que a través de la Beca para la Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) me permitió la realización de mis estudios de maestría así como de mi graduación en óptimas condiciones.

De igual manera, agradezco al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) otorgado por la UNAM, el cual me permitió asistir en calidad de ponente al XXII Congreso de Educación y Aprendizaje en la ciudad de Madrid, España, en donde pude compartir los resultados obtenidos en mi propuesta de tesis así como de enriquecerme de los comentarios de los asistentes para la conclusión del trabajo de grado.

De manera muy atenta agradezco a todos mis profesores de la maestría, ya que gracias a sus comentarios, críticas y sugerencias, pude cuestionar y mejorar mis habilidades docentes así como de tomar consciencia de la importancia de la transformación de la educación en nuestro país.

A los miembros de mi comité tutor: la Mtra. Susana Eguía Malo, quien fue profesora mía durante dos semestres en la maestría y cuyas aportaciones en el área psicopedagógica sin duda, fueron un pilar fundamental para la sólida construcción del trabajo de tesis. De igual manera agradezco al Dr. Hugo Luis Sánchez Gudiño cuyos comentarios en torno a la utilización del cine en diversos ámbitos académicos, además de sus muy pertinentes comentarios, me permitieron articular de manera efectiva la redacción de la tesis.

A mis revisores de la tesis a la Mtra. Martha Laura Tapia y al Dr. Fernando Martínez Elorriaga, cuyos comentarios puntuales en torno a mi propuesta, me permitieron hacer correcciones valiosas a mi tesis.

De manera muy especial agradezco todo el apoyo brindado por parte de mi tutor principal el Dr. Jorge González Rodarte, quien me otorgó la confianza de poder avanzar a mi ritmo en la construcción de la tesis, así como de poder equivocarme y aprender de manera progresiva gracias a su amplia calidad humana que refleja en su docencia y en sus asesorías, ya que mediante sus comentarios siempre precisos en torno a mi desempeño como docente así como sobre la redacción del trabajo en sí mismo, encaminó de manera profesional y ética el trabajo de tesis que hoy concluyo.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur (CCH-S) por abrirme las puertas hace algunos años en calidad de alumno y en donde nuevamente me brindaron todas las facilidades en la realización de mis prácticas docentes de la maestría bajo la supervisión del profesor de psicología el Lic. David Hernández Lazo a quien también le expreso mi gratitud por sus comentarios y sugerencias en torno a mi desempeño frente a grupo.

A mis compañeras de la maestría Lorena y Fabiola por todas los buenos momentos compartidos, días de estrés y apuro, así como por las tardes de risas y por su amistad invaluable.

Para Abril, que ha sido mi compañera en este viaje maravilloso que es la vida y en quien me he apoyado en los momentos complicados pero con quien he compartido muchos más momentos de felicidad y sueños que se concretan. Gracias por estar conmigo también en la elaboración de esta tesis, por tus comentarios que me ayudaron a clarificar mis ideas en momentos de incertidumbre, pero sobre todos por amarme por quien soy. Sigamos uno junto al otro en este camino. Simplemente te amo.

Por otra parte, agradezco infinitamente a mis padres Fernando y Esperanza, por darme la posibilidad de vivir, por quererme y apoyarme en distintos sentidos para que yo pudiera hacer mí propio camino así como a mis hermanos Fernando y Gerardo por apoyarme y quererme siempre.

Agradezco a las circunstancias de la vida que me permitieron obtener el apoyo de mis padres simbólicos que son mi hermana Josefina y su esposo Jorge por guiarme, quererme y cuidarme con a un hijo. De igual manera agradezco a mis hermanitos Brenda y Alan por escuchar mis locas historias, por todo lo que nos

hemos divertido y por compartir conmigo su crecimiento y desarrollo. Los quiero mucho.

Finalmente, agradezco a algunas de las más apreciables personas que he conocido en mi vida, mis grandes amigos que desde la etapa de estudiantes del CCH Sur, me han demostrado el valor de las personas honestas, comprometidas y alegres, los quiero chavos por apoyarme en diversos sentidos: Daniel (Danis), Juan (Chivo) Carlos (Charly) Jorge (Linkin) y Jorge (Estrella) así como a Rodrigo (Roñ) ¡Aguante el CCH!

A Germán (Ger) que a pesar de que lo conocí hace relativamente poco tiempo, ha demostrado ser un gran amigo y persona a lo largo de estos años de conocernos.

A muchas otras personas que han estado en mi vida y que han cumplido un papel importante en mi aprendizaje y en mi crecimiento personal, sin embargo en algunas cuantas líneas para expresar la gratitud, las palabras nunca alcanzan.

Resumen

El trabajo en su conjunto contiene la descripción de las actividades docentes realizadas como parte del diseño una propuesta didáctica de intervención frente a un grupo de estudiantes de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades platel Sur. La primera parte del trabajo contiene la descripción de apartados teóricos que tratan aspectos que tienen que ver con el escenario institucional en donde se realizó la intervención docente, así como de la revisión de definiciones en torno al aprendizaje, el estudiante adolescente y los cortometrajes como materiales principales de apoyo a la docencia.

Se trabajó con un mismo grupo de estudiantes a lo largo de dos semestres continuos, en donde fundamentalmente se fomentó el aprendizaje de actitudes y valores mediante diversas actividades en el salón de clases

Se observó que los cortometrajes actuaron como medios facilitadores altamente eficaces en el fomento del aprendizaje de los estudiantes, debido a la cuidadosa selección de dichos materiales por parte del maestrante así como de la sólida construcción de la secuencia didáctica que se propone.

Abstract

The work contains a description of the educational activities as part of designing an educational intervention proposal in front of a group of psychology students at the College of Sciences and Humanities. In the first part of the work we can find the description of theoretical sections that deal with aspects that have to do with the institutional setting in where the teaching procedure was performed as well as the revision of definitions about learning, teenage student and short films as materials main support teaching.

The teaching activities is realized with the same group of students over two consecutive academy periods, where basically learning attitudes and values are promoted through various activities in the classroom

The films acted as a means highly effective facilitators of learning encourages students due to the careful selection of such materials by the teacher and the solid construction of the proposed teaching sequence.

Índice

Introducción.....	Pág.1
Capítulo 1. El escenario de intervención docente: Colegio de Ciencias y Humanidades.....	Pág.5
1.1 El bachillerato universitario.....	Pág.5
1.2 Aspectos históricos del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	Pág.7
1.3 Modelo Educativo del CCH.....	Pág.10
1.3.1 Filosofía del Colegio.....	Pág.10
1.3.2 Principios educativos del Colegio: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.....	Pág.11
1.4 Plan de estudios Vigente del Colegio.....	Pág.13
1.5 El plantel Sur.....	Pág.15
1.6 Psicología como asignatura en el CCH.....	Pág.17
1.6.1 Sobre la validez actual de los principios educativos y filosóficos del Colegio.....	Pág.23
Capítulo 2. Consideraciones y perspectivas en torno al aprendizaje.....	Pág.29
2.1 El objetivo de la educación: el aprendizaje.....	Pág.29
2.2 Constructivismo y aprendizaje.....	Pág.33
2.3 Aportaciones de las neurociencias a la comprensión del aprendizaje.....	Pág.39
2.3.1 La entrada de la información: estímulos visuales y auditivos.....	Pág.41

2.4. El aprendizaje actitudinal, los valores y la empatía emocional desde el enfoque de las neurociencias.....Pág.46

Capítulo 3. La adolescencia.....Pág.54

3.1 Definición.....Pág.54

3.2 Componentes biológicos.....Pág.55

3.3 Componentes psicológicos y el desarrollo cognitivo.....Pág.57

3.4 Desarrollo de la consciencia y el pensamiento moral.....Pág.58

3.5 Componentes sociales e identidad adolescente.....Pág.62

3.6 Factores de riesgo en la adolescencia.....Pág.68

3.7 La escuela como un factor de protección para el adolescente.....Pág.70

Capítulo 4. Los cortometrajes como materiales didácticos.....Pág.72

4.1 El papel del profesor en el manejo de materiales didácticos en el aula.....Pág.72

4.2 Breves datos históricos del cine.....Pág.75

4.3 Formatos del filme: cortometrajes y largometrajes.....Pág.77

4.4 El uso didáctico de materiales fílmicos.....Pág.78

4.5 Los filmes y sus implicaciones educativas.....Pág.82

4.6 El aprendizaje en situaciones que involucran actitudes y valores a través de material fílmico.....Pág.88

4.7 Ejemplos prácticos del uso de filmes en el aula.....Pág.91

Capítulo 5. Secuencia didáctica basada en el uso de cortometrajes para promocionar el aprendizaje de tipo actitudinal en estudiantes de psicología en el CCH.....	Pág.96
5.1 Diagnóstico sobre el uso del cine como material didáctico.....	Pág.97
5.2 Descripción de la secuencia didáctica en el primer semestre.....	Pág.107
5.3 Descripción de la secuencia didáctica en el segundo semestre...	Pág.125
Evaluación final de las actividades.....	Pág.137
Conclusiones.....	Pág.140
Índice de Anexos.....	Pág.151
Referencias.....	Pág.200

Introducción

En diversas ocasiones cuando se habla acerca de los objetivos de la educación, suele estar presente entre los argumentos e inquietudes principales la idea de que acudir a la escuela debe tener algún tipo de provecho para la vida cotidiana, generalmente este provecho tiende a ser asociado con el desarrollo de actividades profesionales, actividades científicas o labores que reditúen la formación de un estudiante en términos monetarios.

En el nivel educativo medio superior, los estudiantes expresan mediante diversas conductas como la deserción o el ausentismo escolar, un rechazo hacia los beneficios de acudir a la escuela a recibir una formación integral.

Aunado a este tipo de dificultades para diferenciar los objetivos que representa el hecho de levantarse temprano o tarde para acudir al salón de clases, convivir con los compañeros y maestros, hacer las tareas, estudiar para los exámenes, asistir a actividades culturales, cumplir con actividades deportivas, entre otros, se suma el hecho fundamental de que la etapa de constitución psicológica que atraviesa el estudiante de nivel medio superior es la adolescencia, situación por demás compleja.

Por otra parte y por si fuera poco, el estudiante de bachillerato, se encuentra atravesando por la etapa de la adolescencia, por lo cual, muestra diversas preocupaciones que rondan en su pensamiento y que le ocupan gran parte de su tiempo como la imagen corporal, los problemas con sus padres, sus gustos musicales, la pertenencia a grupos sociales, las relaciones de pareja y el ejercicio de su sexualidad, solo por mencionar algunas.

Por lo tanto, se vislumbra la posibilidad de una solución ante estas dudas del estudiante de nivel medio superior en donde la escuela puede ofrecer respuestas

y generar certidumbres sobre aquellos aspectos que le preocupan al alumno en esta etapa de su vida.

El profesor tiene que ser sensible ante esta realidad y la mejor manera de mostrar esa sensibilidad reside en el hecho de poder incluir, trabajar y problematizar en el salón de clases con sus alumnos, problemáticas de su realidad inmediata.

Este escrito, pretende aportar respuestas mediante la descripción de la secuencia didáctica trabajada como parte de la práctica docente de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. La secuencia didáctica ha sido pensada para dar respuesta a las preguntas e inquietudes propias del alumnado del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La propuesta de intervención docente en la asignatura de Psicología, está enfocada a trabajar temas que tienen que ver con la elección de pareja en los estudiantes, las decisiones y dudas sobre su orientación sexual así como la valoración de su propia persona. Las actividades en el aula han sido acompañadas de la utilización de cortometrajes como material didáctico básico acompañado de otros recursos complementarios.

Psicología, como asignatura tiene el objetivo de hacer pensar a los alumnos acerca del comportamiento de ellos mismos en distintas situaciones, lo cual implica la posibilidad de pensarse y cuestionarse de manera constante, primero de manera individual y luego de manera colectiva.

En el contexto actual, nuestro país está afectado por la violencia cotidiana en las calles y en los espacios públicos, por lo tanto, resulta evidente e inclusive lógico observar que la violencia no es ajena a la realidad de los adolescentes manifestada en muchos escenarios que tienen que ver con las relaciones de pareja, por ejemplo: en la intolerancia de la expresión de la preferencia sexual

(violencia ejercida desde afuera) o en los malos tratos y la dependencia entre novios o parejas (violencia ejercida desde adentro).

La secuencia didáctica planteada, ha sido pensada, como una breve contribución a la atención de estos temas por lo que se ha priorizado la atención del aprendizaje de tipo sensitivo y emocional, el cual también puede ser denominado como actitudinal.

Es importante señalar que la atención por si misma de estos temas no representa una aportación novedosa en la docencia. La problematización de estos temas se acompaña por la propuesta del uso de cortometrajes como un material didáctico atractivo, efectivo y con características idóneas para ser utilizado en el salón de clases como un vehículo de acceso para el aprendizaje de los alumnos.

La literatura ha demostrado la efectividad del uso de cortometrajes para fomentar en el salón de clases el aprendizaje de tipo actitudinal. La observación de escenas, de historias y de situaciones en una proyección fílmica, permite trabajar con la empatía emocional de los alumnos hacia los personajes a la vez que identifican ejemplos concretos que sirven para aprender de manera integral un tema o temas específicos.

El sustento de esta secuencia didáctica radica en la fortaleza de esta diada “observación de cortometrajes- fomento del aprendizaje actitudinal” en donde el primero actúa como un medio efectivo para llegar al segundo con la ayuda del docente.

Este escrito está compuesto en su totalidad por cinco capítulos: el primero de ellos explica algunas consideraciones generales e históricas del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur ya que es el escenario donde se desarrolló la intervención docente, el segundo de ellos aborda los aspectos relevantes que tienen que ver con el aprendizaje por ser el objetivo primordial de ésta secuencia

didáctica y de cualquier propuesta docente. El tercero de los capítulos contextualiza el tipo de población a la que va dirigida la secuencia didáctica, es decir, adolescentes que estudian el nivel educativo medio superior. El cuarto capítulo contiene los elementos que sustentan el tema del uso del cine y los cortometrajes como material didáctico efectivo dentro del salón de clases.

El capítulo número cinco contiene la descripción de las actividades realizadas en la secuencia didáctica a lo largo de dos semestres de trabajo. En cada uno de los semestres se trabajó en cuatro clases con una duración de dos horas cada una, con el mismo grupo de manera continua.

La primera parte de la secuencia fue diseñada para trabajar los temas “Atracción interpersonal y relaciones de pareja” señalados en el programa de estudios de la asignatura Psicología I. La segunda parte de la secuencia fue diseñada para trabajar el tema de “Implicaciones psicológicas del amor y el desamor” señalados en el programa de estudios de la asignatura Psicología II.

A continuación, el trabajo de investigación e intervención en su conjunto.

CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DE INTERVENCIÓN DOCENTE: COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

1.1 El bachillerato Universitario

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de contar con una oferta académica en el nivel superior ampliamente reconocida, la tiene también en el nivel medio superior evidenciado en sus dos sistemas de bachillerato: La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ambos sistemas, son cursados de manera regular y completa en tres años, pero cuentan con programas de estudio distintos.

La ENP, tiene una infraestructura compuesta por nueve planteles en el Distrito Federal y se rige mediante un sistema de enseñanza anual en donde en el primer año (denominado como cuarto año al contemplársele como una extensión de los tres años precedentes de la educación secundaria) los alumnos cursan un total de 13 materias de formación general, en el segundo año (quinto año) se cursan 12 asignaturas y en el último año (sexto año) las asignaturas están divididas por áreas: Área I corresponde a Físico-matemáticas, área II a Químico-Biológicas, área III a Ciencias Sociales y área IV a Humanidades y de las artes.

Los alumnos en el sexto año, eligen el área en donde orientarán sus estudios de acuerdo a su interés específico para continuar estudios a nivel licenciatura.

Esta información ha sido obtenida de la página de internet de la ENP.
<http://dgenp.unam.mx>

Por otra parte el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tiene una infraestructura compuesta por 4 planteles en el Distrito Federal y uno más en el Estado de México. A diferencia de la ENP, el Colegio maneja un sistema de enseñanza dividido por semestres. En el primero y segundo semestres los

alumnos cursan un total de cinco asignaturas de formación general por semestre, más un semestre de Taller de computo, el cual, la mitad de los alumnos lo cursa en el primer semestre y la otra mitad en el segundo.

En el tercer y cuarto semestre, los alumnos cursan seis materias de formación común en cada uno de ellos.

En el quinto y sexto semestre los alumnos cursan obligatoriamente la asignatura “filosofía” y seis asignaturas optativas más, en cada uno de ellos, con base a una elección previa realizada en un esquema preferencial y de acuerdo a sus propios intereses para continuar estudios a nivel superior.

A pesar de las diferencias entre ambos sistemas, existen objetivos comunes a cumplir con sus alumnos, uno de los principales, es brindar una educación de calidad.

Con la revisión de los programas y planes de estudios, realizada en 1996 para los dos sistemas de bachillerato de la UNAM, se ha buscado que la calidad en la educación, mejore en ambos sistemas. Actualmente, existe una nueva revisión y adecuación de los programas y planes de estudio, sin embargo este proceso se encuentra en desarrollo.

Con dichas revisiones y mejoras a la calidad en la educación, surge como meta tener un Núcleo de Conocimientos y Formación Básica (NCFB), que debe existir en ambos sistemas. Algunas de las consideraciones más importantes del tema, han sido sustraídas del documento “Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM” A continuación se señalan los postulados principales.

Dicho núcleo se define como *“el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el alumno al finalizar sus estudios en cualesquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM”* NCFB (2001:5)

Esta idea está orientada a la experiencia formativa del alumno en cuanto a su saber, saber hacer y la aplicación de los valores de convivencia, en virtud de los contenidos específicos revisados en las asignaturas.

Un punto muy importante en este sentido es que se hace énfasis en no olvidar el papel clave del docente en la generación de una formación básica en el alumno, y se propone NCFB (2001:3) crear las condiciones para:

Contribuir a que los profesores de las distintas disciplinas conjuguen sus esfuerzos para lograr que los alumnos desarrollen habilidades para acceder a la información y comunicarse eficazmente, comprender y comprometerse con el medio y con la humanidad, pensar con claridad, formarse una opinión propia, ejercer la crítica y participar activa y eficazmente en la sociedad

Es decir, se espera que estas características, sean adquiridas y desarrolladas por los alumnos a lo largo de su formación en el bachillerato universitario, esta es la expectativa de formación básica ideal, que debe adquirir el estudiante, ya sea en la ENP o el CCH, en donde los conocimientos adquiridos en el aula, puedan ser traducidos de forma positiva, en la vida social, escolar y personal del alumno así como en el presente y en lo venidero.

1.2 Aspectos históricos del Colegio de Ciencias y Humanidades

Para poder brindar un contexto adecuado a la forma en que opera el Colegio en la actualidad, es menester, recuperar algunos datos que forman parte de la historia que dio origen a esta institución educativa.

En el documento que contiene la ponencia titulada “El problema del método en la reforma de la enseñanza media” de Pablo González Casanova (1953) se explicó que la UNAM tenía que contar con dos tipos de bachillerato y argumentó que es

en este momento histórico, el modelo educativo predominante se basaba en la idea de que los estudiantes entre sus objetivos fundamentales, debía estar el de obtener las herramientas necesarias para formar su cultura general.

En dicho texto se encuentra también expresada la preocupación de González Casanova, para hacer mejoras a la Escuela Preparatoria, sistema único de nivel medio en esta época, en donde existía según su visión, una sobrecarga de materias y una falta de articulación entre las asignaturas que se cursaban.

Explicaba que para poder dar una solución a esta y otras dificultades que se observaban en aquellas épocas en la Escuela Preparatoria, proponía concentrar la atención de los alumnos en un número más reducido de asignaturas, en donde se revisaran solamente los temas principales y donde existiera una aplicación constante de conocimientos mediante ejercicios concretos.

Esta idea tenía la finalidad de *“eliminar el sin-sentido, que presenta para el alumno una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso, una enseñanza primordialmente abstracta o primordialmente concreta que no relacione unas materias con las otras”* González Casanova (1953:22)

Esta necesidad de contar con un sistema que brindara educación esencial y relacionada entre las asignaturas que se cursan, tenía que poder ser evidenciada en las Ciencias y en las Humanidades y la forma de trabajo estaría enmarcada en la labor en laboratorios o en seminarios, en donde los estudiantes pudieran emplear las reglas del trabajo científico y humanístico, no para crear algo novedoso, sino para que sepan cómo es que se hace lo “original”, es decir: aprender haciendo.

Por lo tanto, el nuevo modelo de preparatoria que proponía el autor de la ponencia, pretendía aumentar las posibilidades de éxito en los alumnos, mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y cambiar la concepción de vida

académica que hasta entonces prevalecía. Esta nueva preparatoria sería el bosquejo de lo que más tarde sería denominado como: Colegio de Ciencias y Humanidades.

En 1970, en el documento del Consejo de la Nueva Universidad, se encuentra evidenciada la preocupación de González Casanova sobre poner énfasis en torno a la discusión del proyecto del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) el cual estaba pensado como una entidad educativa de nivel superior al bachillerato y con características de formación para el trabajo.

El punto central, según la visión de González Casanova, estaba dirigido hacia el tipo de alumnos que formaría este CNCH. Se expresa en el documento la necesidad de crear un grupo de trabajo especializado en resolver esta problemática.

La versión final de este proyecto no llegó a concretarse como tal, ante esto, se resolvió hacer adecuaciones al mismo y consolidarlo como un sistema de nivel bachillerato.

En 1971, un año después de la reunión del Consejo para la Nueva Universidad, aparecen publicados los principios pedagógicos y filosóficos del CCH en la gaceta UNAM del primero de febrero de ese año también conocida como la Gaceta Amarilla. Este hecho aconteció en el rectorado que ejerció el Dr. Pablo González Casanova en el periodo de 1969-1971.

La creación del Colegio tiene cabida gracias al impulso del Dr. González, cuyas ideas estaban encaminadas a atender una demanda creciente en número de estudiantes en el nivel medio superior. El Colegio estaba pensado para estar coordinado con las diferentes facultades, institutos y entidades de la universidad, en donde profesores, alumnos y trabajadores mantuvieran acción conjunta

1.3 Modelo educativo del CCH

Una de las características principales del Colegio, es que la educación del estudiante esté encaminada a cumplir una doble función: el desarrollo personal, en donde entran aspectos de cultura general básica que le sirvan al estudiante como formación propedéutica para continuar estudios de nivel superior y por otra parte, el de la educación como forma de preparación a lo largo de la vida.

A través de esta visión, el desarrollo social de los estudiantes, tiene que estar encaminado a la capacidad que ellos deben desarrollar en su estancia en el Colegio para adoptar una actitud crítica, participativa y analítica de los problemas del país.

Es decir, el objetivo es formar jóvenes conscientes de la problemática que viven en su entorno, y que ellos *“pueden actuar como agentes de cambio, capaces de interactuar en distintos niveles de organización social, con respeto y tolerancia. Formación que les permitirá contribuir a la formación de una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente”* (Obtenido del Documento electrónico del Modelo educativo del CCH)

1.3.1 Filosofía del Colegio

El Colegio está pensado en una educación ajena a la tradición enciclopédica y memorística, en donde el estudiante tiene un papel pasivo y el profesor es el protagonista de la educación.

Bajo esta perspectiva, encontramos en la *Página electrónica del CCH*, una descripción donde se explica el papel del profesor:

No sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno al que propone

experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre.

Lo anterior no le quita al docente su autoridad académica respaldada por sus experiencias, habilidades intelectuales y conocimientos.

Es decir, el papel protagónico y activo en el proceso educativo, lo tiene el estudiante, acompañado con la guía y apoyo del profesor.

1.3.2 Principios educativos del Colegio: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Son los ejes en torno a los cuales se fundamenta la visión de la educación en el CCH. Se espera que el estudiante internalice estos principios y los ejerza no solamente en las situaciones escolares, sino en los escenarios de su vida personal y social. A continuación se hace una descripción general de los mismos.

La información ha sido tomada de la página electrónica del colegio.

www.cch.unam.mx

Aprender a aprender: Implica la generación de habilidades distintas y complejas del pensamiento, como la meta cognición y la autorregulación, que son básicas en el aprendizaje a lo largo de la vida. Este concepto se aplica bajo el entendido de que el estudiante puede adquirir las herramientas necesarias para aprender por su propia cuenta así como de la adquisición de la responsabilidad que conlleva este acto.

El estudiante, es consciente también del proceso mediante el cual llega a elaborar un nuevo conocimiento así como de detectar las relaciones existentes con otro tipo de conocimiento, mostrando así una capacidad de relacionar hechos aparentemente inconexos.

Al aprender a aprender el estudiante establece metas e identifica sus avances y errores en la generación de su propio conocimiento.

De manera práctica se espera que el estudiante pueda ser capaz de tener un manejo adecuado de las fuentes de información como libros, artículos académicos, medios electrónicos, que le permitan obtener los elementos fundamentales en para ejercer una postura crítica y un desenvolvimiento creativo frente a una situación personal o colectiva.

Aprender a hacer. En los salones de clase, debe existir un anclaje entre los contenidos teóricos con la manera de ejecutar una tarea.

Al escribir un ensayo, manipular un instrumento, participar en laboratorios, trabajar en equipo, entre otras actividades, los estudiantes son capaces de poner en práctica los conocimientos adquiridos y de buscar soluciones a los problemas.

Aprender a ser. Tiene que ver con la parte de la afirmación de valores personales que se aplican de manera clara a su vida cotidiana. El conocimiento de si mismo, la autorrealización, la personalidad y la identidad, son aspectos directamente relacionados con el aprender a ser.

El Colegio busca impulsar en los estudiantes la creación de valores, basados en un comportamiento ético, donde se espera la formación de ciudadanos conscientes de su entorno.

La responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, son ejemplos de valores que se deben llevar a la práctica en los salones de clases, el principal promotor de ellos es el docente, quien da el ejemplo.

El objetivo de este aprendizaje es impulsar el valor del respeto hacia la comunidad, y propiciar relaciones armónicas entre los individuos.

1.4 Plan de estudios vigente del Colegio

Según datos hallados en la página electrónica del Colegio, en 1971, el plan de estudios de la institución, estaba integrado de manera en que los alumnos cursaban 33 asignaturas para acreditar el nivel y estas asignaturas estaban repartidas en cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lectura y Redacción.

En 1996 el Consejo Académico aprobó el nuevo plan de estudios vigente hasta la actualidad. En este plan, el estudiante debe acreditar 37 asignaturas para completar su ciclo en bachillerato.

Las áreas en las que se dividen las asignaturas a cursar son las siguientes: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y los Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El aprendizaje de un idioma es obligatorio a lo largo de los primero cuatro semestres, el alumno elige cursar el idioma inglés o el francés.

El taller de cómputo se cursa en un solo semestre, la mitad de los alumnos lo hace en el primero y la otra mitad lo hace en el segundo.

Existen algunas reglas para la selección de asignaturas optativas para el quinto y sexto semestre que van de acuerdo al perfil del estudiante y a su opción de interés a nivel licenciatura. Esta selección la realizan los estudiantes en el cuarto semestre.

A continuación se esquematiza el mapa curricular vigente, tomado de la página electrónica del Colegio.

MAPA CURRICULAR. PLAN DE ESTUDIOS 1996

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH

Horas/Créditos

PRIMER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS I / FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLÉS II / FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS III / FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

QUINTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56

SEXTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							166

Mapa tomado de la página electrónica del CCH.

De esta manera el estudiante adquiere en los primeros semestres la formación básica necesaria en el área de las ciencias y en las humanidades, para que en la etapa final de su estancia en el Colegio pueda ser capaz de consolidar sus conocimientos y habilidades para que en un marco de orientación académica más específica, pueda continuar con éxito sus estudios a nivel superior.

1.5 El plantel Sur

El plantel tuvo apertura en el año de 1972 junto con el plantel Oriente, un año después de que lo hicieran los planteles: Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco.

Se ubica geográficamente en la zona del Pedregal de San Ángel en la delegación Coyoacán del Distrito Federal, muy cercano a la Ciudad Universitaria.

La ubicación geográfica del plantel es un elemento importante a considerar, ya que por sus características, la zona presenta un menor índice delictivo en sus alrededores en comparación con los otros planteles lo cual reduce significativamente el número de asaltos, formación de pandillas, y establecimientos que ofrecen alcohol u otras drogas a los jóvenes, lo cual significa

que los alumnos pertenecientes al plantel Sur cuentan con garantías de seguridad mayores en su desplazamiento hacia y fuera del plantel.

De acuerdo a datos del CCH Sur en su informe de abril del 2013, la generación de estudiantes de nuevo ingreso al colegio en ese mismo año estuvo conformada por 3915 alumnos.

En el periodo escolar 2013-1, el total de estudiantes inscritos en el plantel fue de 11 829, 4024 de ellos en el primer semestre, 4147 en el tercero y 3658 en el quinto.

Esto indica que el total de la población entre turno matutino y vespertino en promedio la componen alrededor de 11 500 alumnos, en cada ciclo escolar.

En cuanto al porcentaje de egreso de los estudiantes del plantel, se encuentra que en 2010, el 62.5 % concluyeron en tiempo y forma, es decir, en un lapso de tres años, porcentaje muy bajo de acuerdo a las expectativas de dicha institución.

El plantel cuenta con diversos servicios que brindan la oportunidad de que los estudiantes puedan complementar su educación con las herramientas que brinda la institución:

- a) Departamento de audiovisuales b) Departamento de psicopedagogía
- c) Biblioteca d) Centro de cómputo e) Departamento Jurídico f) Departamento de asesorías y tutorías g) Área de opciones Técnicas h) Área de opciones artísticas
- i) Actividades deportivas

El estudiante del CCH Sur puede entonces ampliar y complementar su formación más allá de la instrucción necesaria y obligatoria, planteada en el mapa curricular.

1.6 Psicología como asignatura en el CCH

Al estudiar distintos fenómenos, se ha propuesto el manejo de principios comunes entre disciplinas como la física, química, biología, ciencias de la salud y la psicología.

Estas concordancias tienen una base en la forma de abordar un objeto de estudio, la fundamentación teórica y la aplicación en la vida real.

Es pertinente aclarar que la última adecuación de los programas de estudio, no de ésta, sino de todas aquellas asignaturas pertenecientes al quinto y sexto semestre se realizó en el año 2005. Como se describe en el documento titulado "Orientación y sentido de las áreas de las áreas del plan de estudios actualizado" (2006:37)

Las ciencias son el producto de las formas de pensar del individuo, a partir de las interpretaciones que hace de su mundo y representa una actividad sociocultural de importantes repercusiones en el desarrollo de la humanidad. Las repercusiones de la ciencia deben tener manifestación en la calidad de vida, o en el desarrollo tecnológico, hay que añadir a esto su influencia en las formas de pensar, en los valores y creencias. La ciencia es parte fundamental de la cultura humana.

Ante esta afirmación es necesario que el estudiante adquiera un dominio conceptual adecuado de los postulados de diversos de la ciencia, para que pueda ejemplificarlos y compararlos con fenómenos de su cotidianidad, además de que pueda establecer relaciones entre la ciencia, la sociedad, la tecnología y el ambiente.

Uno de los propósitos del área es que el estudiante pueda interrelacionar a las disciplinas científicas entre sí con las humanidades de modo que se genere una visión humanista de las ciencias y una visión científica de las manifestaciones socioculturales.

Los conocimientos, aptitudes, habilidades y valores adquiridos por el estudiante a lo largo de su formación en el área, deben ser de utilidad en su interpretación personal, social y científica del mundo.

La asignatura guarda una estrecha relación con otras áreas del conocimiento, por lo que es fundamental por parte del egresado poder dar sustento a dichas conexiones. El egresado del colegio, debe ser capaz de vincular la ciencia psicológica con el contexto cultural y social así como con la época

Para esta investigación, es de interés conocer elementos relacionados a la asignatura de Psicología, ya que es el espacio académico en donde se realiza la práctica docente y por lo tanto, la intervención didáctica.

Psicología, es una materia optativa que corresponde al quinto y sexto semestre del área de ciencias experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Dicha asignatura presenta índices bajos de reprobación en el turno matutino, alrededor del 6% y por otra parte se encuentra el turno vespertino, cuyo índice de reprobación rondó el 27% en el periodo escolar 2013-1.

Estos índices de reprobación, son relativamente bajos si se comparan con otras asignaturas que se cursan en el colegio, lo cual permite establecer una conclusión: las innovaciones, intervenciones o modificaciones que se realicen en términos de práctica docente no deben estar pensadas en términos de mejorar el índice de aprobación, pero si deben estar enfocadas al fomento de una comprensión integral por parte de los alumnos sobre los contenidos que se revisan en el aula.

Los contenidos que se trabajan en la asignatura, no solamente deben resultar importantes para aquellos alumnos que muestran un interés vocacional por la Psicología, sino para todos aquellos que por distintas razones cursan la asignatura.

Todas las asignaturas deben servir para algo a todos los alumnos, deben brindar la posibilidad de explicar el mundo a través de la revisión de contenidos pertinentes y actividades de aprendizaje idóneas.

Psicología es un área del conocimiento que debería contribuir a proporcionar una cultura básica general al alumno que se requiere en la sociedad contemporánea y también para adquirir los conocimientos básicos del especialista en la disciplina. En la página electrónica del colegio <http://www.cch.unam.mx/> en el apartado que contiene los programas de estudio, se encuentra el argumento fundamental sobre la forma de concebir y abordar la Psicología en el CCH:

Psicología como materia se ubica dentro del área de las ciencias experimentales ya que comparte formas de trabajo semejantes a las del conjunto de materias del área: la observación, experimentación e interpretación. Sin embargo esta forma de trabajo no es la única en la disciplina ya que se comparten de igual manera formas de trabajo semejantes a las de las ciencias humanas. En el caso de la psicología, ambas formas son fundamentales.

En dicho documento, se expone la ambivalencia de posturas teórico-metodológicas al concebir la disciplina psicológica ya que posee características tanto de ciencia natural como de ciencia social, que busca estudiar los procesos mentales y el comportamiento.

En la disciplina no pueden dejar de interconectarse diversos factores como son: los procesos biológicos, las manifestaciones afectivas y de la sexualidad, las relaciones interpersonales, los procesos cognoscitivos, el comportamiento individual y grupal, entre otros.

Sin embargo existe un consenso importante en el abordaje de la disciplina: deberá ser abordada partiendo de la contemplación de que el nivel de complejidad sea adaptado al estudiante de bachillerato. También es necesario que la disciplina reconozca e integre los aspectos biológicos, emocionales y sociales del ser humano, finalmente es menester que la disciplina amplíe los marcos referenciales del estudiante del comportamiento humano para que de esta forma pueda existir una vinculación clara de los temas con la vida cotidiana.

Carretero en 1997, explica que una de las grandes dificultades para que los jóvenes estudiantes se sientan atraídos e interesados por estudiar los contenidos académicos, es que las instituciones escolares suelen dejar de contemplar el nivel de desarrollo en el cual se encuentran los adolescentes, el anclaje con su contexto de vida y la posibilidad de que el alumno aprenda por sí solo. Es por eso que cuando en el ámbito académico se habla de una educación constructivista, existe poca claridad en el uso del término ya que el contexto se encuentra desfasado de las experiencias de aprendizaje, generando aprendizajes aislados o fragmentados y no un aprendizaje integral y aplicado.

En virtud de este argumento, es importante recordar lo que plantea Tyler (1973) acerca de que es igualmente necesario procurar que alumno aprenda formas eficaces para buscar información, cuestionarla, sintetizarla y asimilarla. De esta manera se estarán cumpliendo objetivos de clase que le permitan al alumno, interiorizar información valiosa y útil en su vida cotidiana y no solamente el uso de objetivos tradicionales que solo fomentan el proceso de memorización.

A continuación se esquematizan los programas de la asignatura Psicología I y II, respectivamente, para que el lector tenga una imagen concreta de la distribución de contenidos en la mencionada asignatura. Posteriormente, se realizan una serie de observaciones y críticas sobre la estructura de dichos programas.

*Psicología I. El estudio de los procesos mentales y el comportamiento
(Quinto semestre)*

PROPÓSITOS

Al finalizar la Unidad, el alumno:

- Construirá una visión panorámica y fundamentada de lo que estudia la Psicología, sus métodos y trascendencia social.
- Describirá, de forma general, el funcionamiento de los procesos psicológicos de la afectividad y la cognición.
- Utilizará los conocimientos anteriores para ejercitar el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos de su vida cotidiana.

TIEMPO: 64 HORAS

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. ▪ Describe los diferentes campos y escenarios de aplicación de la Psicología contemporánea: salud, educación, productividad, relaciones interpersonales, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuadre del curso Es conveniente realizar una evaluación diagnóstica, presentar el programa, establecer las formas de trabajo y evaluación, así como llevar a cabo algunos ejercicios de integración grupal. ▪ Selección y búsqueda de información Se sugiere establecer algunos criterios que organicen la búsqueda y selección de la información. Posteriormente podrán realizarse reportes de lectura, fichas bibliográficas, reportes de la observación de videos, elaboración de resúmenes, entre otras actividades. 	<p>Diversidad de la Psicología</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedentes: marcos de referencia. ▪ La diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. ▪ Las diferentes aplicaciones o escenarios. <p>Procesos psicológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La cognición y la afectividad.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las principales características en el funcionamiento de la cognición y la afectividad. ▪ Desarrolla habilidades de estudio con relación a la búsqueda de información relevante, la comprensión de textos referidos a temas psicológicos y la redacción de reportes de trabajo. ▪ Desarrolla habilidades de estudio con relación a la búsqueda de información relevante, la comprensión de textos referidos a temas psicológicos y la redacción de reportes de trabajo. ▪ Desarrolla habilidades básicas para elaborar proyectos sencillos de investigación (documental, de campo o experimental), las cuales aplicará en el análisis e interpretación de diversos aspectos psicológicos, en el contexto de la vida cotidiana. ▪ Actúa con respeto y tolerancia hacia sí mismo, los demás y el entorno. • Desarrolla una actitud positiva ante el trabajo colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración y organización de la información y el conocimiento Se recomienda realizar actividades en las que el alumno logre obtener aprendizajes significativos, algunas de éstas pueden ser: planteamiento y solución de problemas, organizadores conceptuales (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas, diagramas, líneas de tiempo, imaginaria, metáforas, analogías, etc.), discusión y reflexión en grupos de trabajo, dinámicas grupales (sociodramas, dramatizaciones), exposiciones del profesor y los alumnos, identificación de los métodos y escenarios de aplicación utilizados en investigaciones reales. ▪ Integración y cierre de la temática Pueden elaborarse trabajos escritos en los que se analicen los aspectos más relevantes de la información desde una perspectiva crítica y reflexiva (ensayo, glosa, resúmenes, etc.), exámenes parciales, diseños de proyectos de investigación, ejercicios vivenciales y dramatizaciones que permitan integrar la información y el conocimiento. 	<p>Análisis e interpretación del comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos psicosociales (concepto de sí mismo, autoestima, actitudes, creencias, entre otros) ▪ Relaciones humanas (dinámica familiar, relaciones de pareja, atracción interpersonal, entre otros)
---	--	---

*Psicología II. El desarrollo Humano
(Sexto semestre)*

PROPOSITOS

Al finalizar la Unidad, el alumno:

- Elaborará una concepción del Desarrollo Humano desde el punto de vista psicológico, considerándolo como un proceso cuyos cambios están influidos por una diversidad de factores.
- Comprenderá que la construcción del sujeto y los procesos iniciales del desarrollo tienen efectos importantes en la vida del individuo.
- Comprenderá que la sexualidad integra funciones trascendentes para el Desarrollo Humano; como son la relación comunicativa, la relación afectiva, de obtención y procuración de placer y la reproducción, de tal forma que estos conocimientos contribuyan en la formación de su integridad personal, su salud y su autonomía.
- Estimaré valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad.

TIEMPO: 64 HORAS

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entiende que los cambios psicológicos son el resultado de la influencia de una amplia variedad de factores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuadre del curso Es conveniente realizar una evaluación diagnóstica, presentar el programa, establecer las formas de trabajo y la evaluación. 	<p>La construcción del sujeto y el desarrollo del individuo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de influencia en el desarrollo (sociales, psicológicos y biológicos)

<p>de factores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la importancia de las experiencias tempranas en la vida del sujeto. ▪ Reconoce qué aspectos de la sexualidad forman parte de los cambios psicológicos de las personas. ▪ Aplica los conocimientos que ha generado la Psicología en la explicación de la sexualidad. ▪ Conoce las funciones comunicativas, afectivas, de placer y reproductivas de la sexualidad. ▪ Desarrolla habilidades de estudio con relación a la búsqueda de información relevante, la comprensión de textos referidos a temas del Desarrollo Humano y la redacción de reportes de trabajo. ▪ Desarrolla habilidades básicas para elaborar trabajos sencillos de investigación (documental, de campo o experimental), las cuales aplicará en el análisis e interpretación de diversos aspectos del Desarrollo Humano ▪ Actúa con respeto y tolerancia hacia sí mismo y los demás, rechazando las diferentes manifestaciones de la violencia sexual ▪ Mantiene una actitud positiva para el trabajo colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección y búsqueda de información Se sugiere establecer o reestablecer algunos criterios que organicen la búsqueda y selección de información. Posteriormente podrán realizarse reportes de lectura, fichas bibliográficas, reportes de observación de videos o de campo, elaboración de resúmenes, entre otras actividades. ▪ Elaboración y organización de la información y el conocimiento Se recomienda realizar actividades en las que el alumno logre obtener aprendizajes significativos, algunas de éstas pueden ser: planteamiento y solución de problemas, organizadores conceptuales (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas, diagramas, líneas de tiempo, imaginaria, metáforas, analogías, etc.), discusión y reflexión en grupos de trabajo, dinámicas grupales (sociodramas, dramatizaciones, etc.) exposiciones del profesor, y/o los alumnos, identificación de los métodos y escenarios de aplicación utilizados en investigaciones reales. ▪ Integración y cierre de la temática Pueden elaborarse trabajos escritos en los que se analicen los aspectos más relevantes de la información desde una perspectiva crítica y reflexiva (ensayo, glosa, resúmenes, etc.), exámenes parciales, diseños de proyectos de investigación y ejercicios vivenciales que permitan integrar la información y el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temporalidad del desarrollo (edades, etapas, fases, etc.) ▪ Continuidad - discontinuidad (cambios progresivos, regulatorios, regresivos, entre otros) ▪ Unidimensionalidad - multidimensionalidad (desarrollo cognitivo, psicosocial, socioafectivo, entre otros) <p>Desarrollo y Sexualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erotismo (deseo, placer, goce, transgresión, entre otros). ▪ Vinculación afectiva (implicaciones psicológicas del amor y desamor, amor y amistad entre otros). ▪ Dimensión psicosocial de la sexualidad (roles de género, guión sexual, cultura y sexualidad comercialización de la sexualidad, entre otros)
---	---	--

Esquema tomado de la página electrónica del Colegio

<http://www.cch.unam.mx/>

1.6.1 Sobre la validez actual de los principios educativos y filosóficos del Colegio

En la escuela, los alumnos realizan actividades mediante las cuales aprenden, pero ellos no aprenden lo que sea: los contenidos de un programa de estudios están determinados por la institución educativa y son puestos en marcha o ejecutados por los docentes.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades todas las asignaturas tienen un programa de estudios en el que se describen las actividades a realizar los aprendizajes esperados y los temas para los cuales fue diseñado dicho programa.

En el caso específico de la asignatura de Psicología, al revisar la columna de los contenidos del quinto semestre, se plantea el abordaje de temas amplios que están divididos en tres unidades: *la diversidad de la psicología, los procesos psicológicos y el análisis del comportamiento*. En el sexto semestre, se encuentra que el programa de estudios se divide en dos grandes unidades temáticas: *las fases del desarrollo humano y la sexualidad*.

Existe el riesgo de que estos temas puedan resultar muy abstractos o poco cercanos para los alumnos si no se realiza por parte del docente un anclaje pertinente entre los contenidos, situaciones de la vida diaria y una interrelación con otros campos del conocimiento y en consecuencia, los temas pueden quedar desvinculados de la realidad que vive el adolescente.

Sin duda esto evidencia una brecha innegable entre los principios pedagógicos fundamentales del Colegio y la ejecución real de los mismos en la actualidad.

Existe una preferencia por los aprendizajes de tipo teórico-conceptual no solamente en la asignatura de psicología sino el grueso de las asignaturas del Colegio. Esta situación obedece a que han existido una serie de modificaciones a los programas de estudio que no han pasado por una revisión consensuada entre profesores y autoridades del Colegio con el devenir de los años.

Ligado a este factor, es importante señalar que los profesores en muchas ocasiones no han contado con una adecuada formación para llevar a cabo su ejercicio docente. Esto implica que en diversos casos los profesores no conocen el programa de estudios de la asignatura que imparten o bien si lo conocen, en numerosas ocasiones no cuentan con la formación pedagógica o disciplinar necesaria para su labor, así como con el tiempo suficiente para planear las actividades de aprendizaje necesarias para abordar los temas señalados en los programas de estudio.

Si se consideran los factores que señala González Rodarte (2015) en cuanto a las carencias que existen en la ejecución de los principios pedagógicos originales del Colegio y la visión educativa que prevalece institucionalmente en la actualidad, podemos dar cuenta de que a partir del año 2003, fecha en que a los programas de estudio les fue sumada una columna a las cartas descriptivas, llena de aprendizajes esperados o necesarios de promover entre los alumnos, han existido evidencias de que hay una serie de dificultades entre el diseño de actividades didácticas pertinentes y la consecución de dichos aprendizajes en el salón de clases. Dicho de otra manera, lo que existe en la actualidad es una serie de buenas intenciones redactadas en los programas de estudio pero desvinculadas y carentes de una metodología sistemática para la consecución del aprendizaje de los alumnos.

Es decir, el modelo educativo innovador del Colegio presentado en la década de 1970, se halla desvinculado en la actualidad en la práctica real de la docencia. Generalmente se apela a la habilidad individual del docente para promover aprendizaje significativo entre sus alumnos, traducido en la generación útil de conocimientos para estos en su vida real y no tanto apegados al conocimiento enciclopédico y memorístico tradicional.

Existen sectores de profesores dentro del mismo Colegio, que bajo esfuerzos individuales reivindican los principios educativos originales: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, lo cual es eso: el logro mediante el trabajo individual, desconectados de la lógica institucional que sigue privilegiando el conocimiento teórico-memorístico por encima del conocimiento para la vida necesario en la época contemporánea y que corresponde con los principios educativos fundamentales del Colegio.

En virtud de estas observaciones, es menester recuperar la noción de “currículo oculto” según la visión de John Eggleston quien lo define como aquellas situaciones que se expresan en el aula más allá de la expresión formal del

currículo. En los hechos *“la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares oficiales y las prácticas en el aula entre lo formal y lo informal del currículo”* Eggleston (1980:27)

El currículo, puede ser entendido como la presentación formal de las experiencias de aprendizaje y de conocimiento que se han planteado como necesarias para un plan de estudios general, una asignatura, un plan de clase, etc. El currículo oculto, entonces, se compone de todas aquellas cosas que no se dicen explícitamente, lo que no se halla expresado en el plan de estudios oficial, programa de asignatura, plan de clase etc. Sin embargo, el currículo oculto, muestra las intenciones “subyacentes” que expresa el currículo formal.

El currículo en su conjunto, señala el camino entre lo que se espera que el alumno aprenda, el trabajo del docente y el contexto social.

En el programa de estudios de Psicología, existen huecos al momento de hacer explícito el fomento del aprendizaje que involucra actitudes, valores y situaciones de convivencia humana saludables. No obstante también es importante señalar que el programa en sí mismo, no se encuentra sobrecargado de contenidos teóricos que imposibilitarían la promoción del aprendizaje actitudinal, lo cual en gran medida es una ventana de oportunidad para el docente para poder trabajar los contenidos con los alumnos de una manera más flexible.

El programa de estudios de Psicología, por una parte y de acuerdo a la lógica institucional, dificulta que se apliquen en su totalidad los principios educativos en los que se sustenta el Colegio si es que no existe un adecuado dominio disciplinar y pedagógico por parte del profesor. La presente propuesta de intervención docente pretende resaltar el aprendizaje de tipo actitudinal con los jóvenes diseñando actividades de clase y trabajando con materiales idóneos, cercanos a la vida cotidiana y conocimientos propios del grupo de edad del alumnado, aprovechando la no-saturación de temas en el programa de estudios.

Existe como arraigo histórico, la idea ampliamente difundida de que a la escuela no le corresponde la tarea de tratar la educación sobre las emociones y los valores.

Taba (1974:99) aporta una visión que permite dimensionar la importancia de la educación basada en el aprendizaje de valores y actitudes. Encontramos que:

Si los educadores pueden controlar los esquemas de valores de los individuos, pueden controlar asimismo el futuro de la sociedad. Si pueden controlar los sentimientos con respecto a la guerra, la acumulación excesiva de riquezas o la justicia social, pueden desviar el cambio cultural.

Como ya se ha mencionado, la intención del currículo va más allá de su expresión formal. El docente tiene la tarea de hacer consciente la necesidad de un currículo flexible que tenga en cuenta a los valores, las actitudes responsables y de respeto con los otros. Este aprendizaje se hace posible mediante experiencias en el salón de clases que despierten las emociones así como la generación de valores y conductas de respeto entre los miembros de un grupo. De nada sirve que un docente les hable del respeto a sus alumnos si se comporta de manera irrespetuosa con ellos. Los valores y emociones de viven, se enseñan en la práctica.

La sociedad mexicana en la actualidad, atraviesa por una crisis de convivencia social. El respeto por los demás resulta ser una imagen difusa, los derechos de las personas son anulados ante la más mínima expresión de la subjetividad y la diversidad de pensamiento, la violencia se expresa de manera cotidiana en las calles y las instituciones parecen carecer de respuestas que ofrecer a los jóvenes antes situaciones de incertidumbre social.

La escuela como institución puede ofrecer soluciones a través de las cuales los jóvenes alumnos encuentren respuesta ante las dudas de la actualidad. La educación se ha centrado en la tecnificación y conceptualización del progreso

científico, lo cual es muy pertinente por una parte, sin embargo se ha dejado de lado la parte humana en el proceso educativo.

Si la escuela contempla a los valores como un aprendizaje fundamental, estará incidiendo a futuro en la formación de patrones de conducta, actitudes y prácticas que benefician la vida personal y social de los individuos.

Una educación basada en la promoción de actitudes responsables y respetuosas entre las personas puede ayudar a fomentar la madurez emocional de los alumnos lo cual les permite desarrollar amplitud en el conocimiento propio, el conocimiento científico y el conocimiento del otro, tal como lo propone la visión filosófica y los principios educativos del Colegio como parte de la formación integral del estudiante.

La labor del docente consiste en subsanar los huecos y carencias de un programa de estudios mediante la detección de las necesidades del alumno así como la contemplación de las necesidades sociales, apoyado de la selección de las actividades idóneas para trabajar y haciendo una vinculación de las ideas abstractas con ejemplos cercanos a los estudiantes para generar las condiciones de idóneas de aprendizaje.

La intervención docente que se propone en esta investigación busca evidenciar la posibilidad del diseño de actividades de clase flexibles encaminadas a la promoción del aprendizaje de valores y actitudes responsables, reflejados en los temas de la generación de actitudes respetuosas y responsables entre los miembros involucrados en una relación de pareja así como del respeto hacia las relaciones de pareja desde la perspectiva de la diversidad sexual. Se espera que el alumno logre interiorizar un aprendizaje que le sirva en su vida social y personal además de que le permita ser mejor individuo en sus relaciones interpersonales cotidianas.

CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES Y PERSPECTIVAS EN TORNO AL APRENDIZAJE

2.1 El objetivo de la educación: el aprendizaje

El aprendizaje marca un antes y un después en la vida de las personas. En los primeros años de vida aprendemos gracias a que otras personas nos enseñan cosas que resultan vitales para el desempeño de tareas cotidianas, este proceso por lo general no es estructurado en el sentido de un seguimiento de pasos controlados; sin embargo, sigue una lógica basada en el ensayo y el error así como de las prácticas más comunes en un núcleo familiar o en un grupo social de apoyo. De esta manera aprendemos a hablar, a caminar o a comportarnos de cierta manera.

Con el devenir de los años, la escuela asume el papel que hasta antes tenían de manera exclusiva la familia, los amigos y el grupo social de origen, la escuela también actúa para enseñar a las personas ciertas cosas de una manera particular siguiendo un plan más formal que se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje institucional.

Es menester antes de continuar en la argumentación de este apartado definir la palabra aprendizaje.

Diversos autores han aportado su visión para esclarecer este concepto; sin embargo, para fines prácticos se citan a continuación algunas de las definiciones más concretas posibles, para después continuar profundizando en el concepto.

Para Schuell, citado en Schunke (1997:2) el aprendizaje es *“un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”*

Para Santrock (2004:2010) el aprendizaje es *“la influencia relativamente permanente en el comportamiento, conocimiento y habilidades del pensamiento, que ocurre a través de la experiencia”*.

Por lo tanto, se puede observar al dar lectura a estas dos definiciones que el objetivo de cualquier tipo de práctica o intervención docente, es en pocas palabras, la de facilitar las condiciones y actividades de aula para que el alumno adquiera nuevos conocimientos y los aplique en el futuro, es decir, que aprenda. Se espera que este aprendizaje le ayude al alumno a entender el mundo y el contexto que le rodea produciéndole beneficios constantes y permanentes.

Se recurre a continuación a una breve recopilación de algunos postulados de autores clásicos que permiten entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión humanista que habla del crecimiento y mejora de las capacidades de la persona para comprender su contexto gracias al constante aprendizaje.

Partiendo de un texto originario de la antigua Grecia, en el dialogo entre Sócrates y Glaucón, contenido en Platón (1514) consultado en (1989:569) en el llamado mito de la caverna, el primero de estos personajes hace una comparación entre las personas que están ajenas al conocimiento y las que pueden tener acceso a éste mediante la representación de la imagen de una caverna.

En esta caverna, explica Sócrates, acerca de una visión imaginaria en la que se encuentran algunos hombres encadenados y mirando hacia la pared, a espaldas de ellos un fuego arde y proyecta las sombras de objetos que pasan detrás a la vista de los hombres.

Cuando uno de ellos tiene la posibilidad de escapar de la caverna, la luz del día lo aturde, tiene un sentimiento de extrañeza de conocer los nuevos objetos y las personas de otra manera. Tarda tiempo en acostumbrarse a esta nueva realidad,

realidad que está gobernada por el conocimiento, de forma contraria a la experimentada dentro de la caverna, gobernada por los sentidos.

Sócrates, explica la importancia de la adquisición de conocimientos como forma de escape de la caverna para el ser humano.

Retomando el tema que concierne, en la escuela, el profesor debe ayudar al alumno a salir de la caverna, a aprender algo que hasta entonces era incognoscible para que de acuerdo a las características particulares del alumno, el mundo pueda ser interpretado de un modo distinto.

Esta idea, explica la importancia de la bondad del conocimiento del mundo por sí mismo, pero por otra parte, deja de lado el hecho de que las concepciones centrales, hablese de conocimiento científico o coloquial que utilizamos para explicarnos la realidad, suelen excluir la posible relación entre fenómenos.

Esto marca una imposición de concepciones sobre la vida que alejan al individuo de cuestionarla, evita la discusión sobre los acontecimientos cotidianos. Esto tiene una relación estrecha con lo que Edgar Morin (1999:7) denomina "*Imprinting cultural*", lo cual quiere decir que los humanos desde el nacimiento tenemos marcas culturales que configuran nuestra vida adulta. El objetivo del proceso educativo consiste en replantear o cuestionar dichas marcas culturales para poder comprender de manera más amplia, la realidad compleja que rodea a todo individuo.

La educación, tiene como fin permitir el desarrollo personal del humano, a la vez que debe existir el objetivo de la búsqueda de un crecimiento y mejoramiento de las capacidades del ser humano como especie. De esta manera se complejiza el aprendizaje y el conocimiento por sí mismo.

Aunado a esta información, se encuentra en Comenio autor perteneciente a la edad media (1627) consultado en edición (2013:103), quien desde años remotos en su texto “Didáctica magna” expone la importancia de la enseñanza de cosas útiles para los alumnos, el autor plantea que esto debe procurarse partiendo siempre del conocimiento general para llegar a uno particular.

El autor también otorga un papel fundamental al uso de los sentidos como forma de aprendizaje básico, ya que de alguna manera, todo lo que conocemos lo hacemos a través de nuestra vista, oído, gusto, tacto u olfato. Señala que existen personas que utilizan en mayor o menor medida dichos sentidos, pero que estos, siempre deben ser estimulados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto que marca la importancia del uso de los sentidos será retomado más adelante, bajo la concepción contemporánea de las neurociencias.

Según Comenio, el papel de las escuelas consiste en poder mostrar a los estudiantes una interpretación amplia del mundo, revelando cosas que para ellos sean significativas o importantes. De nada sirve brindarles a los jóvenes explicaciones del mundo que nada tienen que ver con los asuntos de su vida cotidiana. Esta forma de educación en la escuela, debe ser adoptada como camino de enseñanza para la que el joven estudiante pueda vincular verdaderamente los escritos que revisa con su propia vida y con el apoyo de ejemplos de la propia naturaleza que le rodea así como de su contexto geográfico.

Comenio también explica la importancia del aprendizaje de los valores, el amor y el crecimiento del espíritu de los seres humanos. Señala el autor que en las escuelas se privilegia el aprendizaje bajo condiciones de desgaste físico e intelectual, además de un gran peso memorístico en el aprendizaje de las cosas. Sin embargo, la educación que tiene que ver con las capacidades humanas y el crecimiento personal, han sido omitidas en las visiones escolares.

Como puede observarse, la argumentación hasta ahora planteada, mediante un breve recurso de autores clásicos, indica que en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, indudablemente se encuentra compuesto por la figura del alumno, el docente y el aprendizaje como eje conductor de la relación entre ambos. Las variantes de este proceso obedecen a la época, necesidades y contexto social en la cual se halle sumergido. Sin embargo los autores coinciden en un hecho fundamental: la importancia del aprendizaje y su relevancia para el crecimiento intelectual y personal en los alumnos.

2.2 Constructivismo y aprendizaje

En años más recientes, se generaron una serie de teorías y modelos que explican el aprendizaje con un sustento teórico en particular.

Diversos autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel, elaboraron teorías que explican el aprendizaje, generando la corriente teórica que ha sido denominada como constructivismo.

Para Jean Piaget, la explicación del aprendizaje en las personas, obedece a procesos de acción psicológica individual, que tiene que ver con los niveles de maduración cerebral y el desarrollo cognitivo. De manera secuencial el nivel de complejidad en los procesos de aprendizaje y comprensión de la realidad, se hace más elaborado. El autor establece que al igual que el cuerpo presenta diversos niveles de maduración anatómica funcional conforme la edad de las personas avanza, la vida mental de igual manera, se ve regida por procesos de desarrollo progresivo, de acuerdo a proceso progresivo en donde el sujeto tiene un papel muy activo en su desarrollo.

Piaget (1991:11) expone argumentos para hablar del desarrollo cognitivo, el cual, se observa de manera más evidente o con mayor facilidad en los niños, no obstante, el desarrollo cognitivo prosigue a lo largo de la vida siempre en búsqueda de mejores condiciones en cuanto a comprensión de la realidad por

parte del sujeto de manera progresiva, lo cual sin duda lleva a la persona a obtener un amplio y más complejo desarrollo de sus funciones psicológicas. El psicólogo suizo establece:

El desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio. Desde el punto de vista de la inteligencia, resulta fácil oponer la inestabilidad y la incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta. En el ámbito de la vida afectiva, se ha observado a menudo que el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales obedecen, finalmente, a una idéntica ley de estabilización gradual.

Por lo tanto, el aprendizaje en las personas según la visión de Piaget, es el resultado del desarrollo progresivo de la complejidad de los procesos psicológicos implicados en la solución y entendimiento de los problemas, en otras palabras, las personas en las edades más tempranas pueden dar soluciones a problemas y por lo tanto aprender situaciones por así denominarlas “menos complejas” para posteriormente y de acuerdo a su nivel de desarrollo fisiológico y mental dar solución y comprender situaciones más complejas.

Para Lev Vigostky, la influencia de la sociedad y el contexto cultural juegan un papel determinante en el proceso de aprendizaje de los seres humanos. En las escuelas, el aprendizaje se genera no solamente mediante la exposición del alumno ante nuevos estímulos sino, especialmente, a la interacción con los compañeros de clase.

El énfasis de esta visión consiste en que *“el conocimiento se crea y se construye mutuamente en los contextos sociales de aprendizaje”* Santrock (2002:314) de esta manera a diferencia de la propuesta desarrollista individual de Piaget,

Vigotsky planteó la importancia de la colaboración y la interacción social como la forma por excelencia para privilegiar el aprendizaje. El estudiante, por lo tanto, construye su conocimiento con base en las interacciones sociales con los otros. Esta visión de Vigotsky, es importante para este trabajo debido a la cuestión de que el aprendizaje siempre se genera en compañía de los otros y no solamente por un desarrollo individual. Los estudiantes, comparten las aulas con otros compañeros, son parte de una familia o de grupos sociales de apoyo, mantienen amistades o relaciones de noviazgo, por lo tanto, el entendimiento del mundo y sus situaciones de vida cotidiana, están acompañadas siempre por otras personas. En este sentido es importante mencionar el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” planteado por el autor, él cual menciona que una persona requiere siempre de la ayuda de otras para aprender, debido a que existe “un espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” Santrock (2002:96) Por lo tanto, en el ámbito estudiantil, el alumno adquiere nuevos conocimientos y los interioriza debido a la interacción con sus compañeros y fundamentalmente, por la ayuda y acompañamiento del profesor.

Finalmente para David Ausubel, uno más de los autores que aportó elementos centrales a la teoría constructivista, consideró que el aprendizaje se genera gracias a un proceso de reestructuración de las ideas, conceptos, nociones y esquemas de pensamiento que una persona, un alumno específicamente si se habla del ámbito escolar, que no es una asimilación de información de manera memorística por sí misma, sino es una confrontación y replanteamiento entre el conocimiento previo con el que el alumno cuenta y el nuevo conocimiento al que está expuesto. En este sentido Ausubel consideró que existe una diferencia básica entre el tipo de aprendizaje: aquel que se genera de manera mecánica y repetitiva, en el cual los alumnos “*hacen asociaciones arbitrarias, memorísticas y al pie de la letra*” Santrock (2002:30) y el tipo de aprendizaje denominado significativo en

donde *“la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra”*

Ausubel señala que para hablar de una retención de conocimiento de carácter significativo en el salón de clases, es necesario que el estudiante adquiriera nuevos significados a partir de la presentación de material educativo. Se requiere de dos elementos: una actitud significativa de aprendizaje en el estudiante así como de la presentación de un material potencialmente significativo.

Ausubel (2002:25) plantea la necesidad de la existencia de dos condiciones necesarias para que se constituya el aprendizaje significativo:

- 1) Que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal, con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es que posea un significado lógico) y
- 2) Que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende, contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar.

La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos.

Existen algunos elementos importantes de señalar en la descripción de las dos condiciones de Ausubel, por ejemplo la idea del anclaje, que es una condición básica para que se establezca una conexión psicológica entre la experiencia de los referentes del estudiante y la exposición a los nuevos materiales. En otras palabras, el anclaje entre lo viejo y lo nuevo. Cuando el autor explica la no arbitrariedad, se refiere a que el aprendizaje no debe ser producto de situaciones azarosas sino producto de una intencionalidad. Ante estos argumentos,

evidentemente el aprendizaje significativo se puede catalogar como un aprendizaje totalmente activo y dinámico ya que requiere un gran involucramiento por parte del estudiante.

Como se ha planteado, cada autor realiza aportaciones de gran relevancia al entendimiento del aprendizaje, por lo tanto, se retoman a continuación algunos de sus postulados más importantes en el siguiente esquema tomado de Díaz y Hernández (2001:26) el cual resulta ser ilustrativo y permite identificar las ideas centrales de la visión de cada autor, así como las convergencias y divergencias entre los mismos, sobre todo en los puntos que tienen que ver con las concepciones de alumno, profesor, enseñanza y aprendizaje.

Enfoque	Autor representativo	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psico-genético	Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la autoestructuración. -Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. -Aprendizaje operatorio, solo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva -Cualquier aprendizaje depende del nivel inicial del sujeto. -Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimientos. 	<p>Alumno: constructor de esquemas y estructuras operatorias.</p> <p>Profesor: facilitador del aprendizaje y el desarrollo.</p> <p>Enseñanza: Indirecta por descubrimiento.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	David Ausubel	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje verbal significativo. -Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. -Esquemas cognitivos o teorías implícitas y 	<p>Alumno: Procesador activo de la información.</p> <p>Profesor: Organizador de la información, tendiendo</p>

		<p>modelos mentales episódicos.</p> <p>-Enfoque expertos-novatos.</p> <p>-Teorías de la atribución y movilización por aprender.</p> <p>-Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</p>	<p>puentes cognitivos,</p> <p>promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p>Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje: determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Socio-cultural	Lev Vigotsky	<p>-Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</p> <p>-Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.</p> <p>-Creación de zonas de desarrollo próximo.</p> <p>-Origen social de los procesos psicológicos superiores.</p> <p>-Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>-Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo, enseñanza recíproca.</p> <p>-Evaluación dinámica y en contexto.</p>	<p>Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p>Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes mediante interacción de zonas de desarrollo próximo.</p>

Cuadro tomado de Díaz y Hernández (2001:26)

De acuerdo a la revisión de los postulados de los tres autores clave en el constructivismo, no puede decirse que alguno aporte elementos más confiables o con mayor veracidad que los otros, es importante establecer que los tres han generado elementos de relevancia para pensar el aprendizaje y cómo este se propicia en el ambiente escolar.

La perspectiva desarrollista de Piaget es una cuestión innegable ya que la genética y la biología determinan en amplio sentido la posibilidad cognitiva de un sujeto para aprender procesos que van de lo simple a lo complejo.

La propuesta de Ausubel, del aprendizaje significativo es una de las más aceptadas y retomadas en el terreno de la educación por la practicidad y eficacia del trabajo con las ideas y conocimientos previos de los alumnos junto con la exposición de elementos novedosos, para generar las condiciones para un aprendizaje significativo y alejado de la memorización mecánica.

Finalmente, los postulados de Vigostky, tampoco pueden ser menospreciados, ya que se ha comprobado la efectividad del trabajo colaborativo en el salón de clases para fomentar el aprendizaje de los alumnos, además del hecho innegable de que una de las características fundamentales del ser humano es que es un ser social que aprende con base a la interacción con otros individuos.

2.3 Aportaciones de las Neurociencias a la comprensión del aprendizaje

El ámbito educativo ha sido influenciado por diversas áreas del conocimiento como la pedagogía, la filosofía o la psicología, esta última, ha realizado aportaciones principalmente en el terreno de la evaluación del aprendizaje, la medición de la inteligencia, entre otros aspectos de tipo cuantitativo.

Por otra parte, en el área de las neurociencias como una disciplina científica, tradicionalmente apegada al conocimiento médico, psiquiátrico y neurológico de los procesos mentales en el ser humano, en años recientes ha realizado aportaciones para un entendimiento de los procesos educativos y en específico de los procesos de aprendizaje.

El alumno al ser pensado como un organismo dinámico con una base biológica estructurada, es decir con un cerebro compuesto por una estructura compleja, es un ser activo en su proceso de aprendizaje.

Las neurociencias lejos de contradecir los elementos aportados por las teorías más aceptadas del aprendizaje como lo es la del constructivismo, llegan para aportar explicaciones complementarias y en otros casos novedosas del proceso de aprendizaje.

Por neurociencia se puede entender al conjunto de ciencias físicas, biológicas, químicas, anatómicas y fisiológicas que dan cuenta del funcionamiento del sistema nervioso, en específico del cerebro y sus funciones.

Freidich y Preiss en (2003), hallado en Nieto (2011:28) afirman que todo proceso cerebral está íntimamente relacionado con el aprendizaje y el pensamiento dado que *“Todo lo que aprendemos modifica nuestras redes neuronales. El desarrollo de las capacidades cognitivas y el del cerebro están, por tanto, inseparablemente ligadas...por ello también lo están la Didáctica y la Neurología”*

Esta afirmación, contiene elementos incuestionables de primera mano ya que sin cerebro, no existirían las bases para ningún tipo de proceso mental. La estructura anatómica y fisiológica cerebral está íntimamente vinculada y es la base de cualquier tipo de proceso psicológico.

Spitzer en 2005, precisó con mayor determinación la vinculación entre aprendizaje y neurología al afirmar que *“aprender significa modificar las intensidades sinápticas de transferencia”*. Nieto (2011:28)

En otras palabras cuando una persona aprende, las conexiones sinápticas entre sus neuronas se fortalecen o crecen. Este principio está íntimamente relacionado con la explicación señalada en el capítulo dedicado a la adolescencia de este trabajo de investigación, específicamente en el apartado del factor biológico del desarrollo en el adolescente.

2.3.1 La entrada de la información: estímulos visuales y auditivos

EL cerebro por sí mismo no puede generar una serie de cambios en su estructura y complejidad en el manejo de la información porque justamente se necesita información que provenga del exterior al individuo, para poder procesarla. En otras palabras; los pensamientos, emociones, recuerdos, imágenes, palabras que residen en el cerebro, han sido “captados” del exterior. Son estímulos provenientes de afuera del cerebro.

Este tipo de referencia al cerebro humano, parte de una analogía para establecer comparaciones generales entre el cerebro biológico y un “cerebro artificial” dígame, computadoras, procesadores de información, dispositivos electrónicos inteligentes, etc. El establecimiento de analogías ha permitido trabajar el campo denominado como el de “la inteligencia artificial”

La siguiente tabla tomada de Nieto (2011:29) permite establecer una analogía, general entre las funciones de un cerebro humano y las que realiza un ordenador artificial.

Ordenador	Cerebro
Teclado, CD-Rom, Entrada de tarjetas.	Ojos y Oídos. (Principalmente)
Ratón	Atención
Disco duro	Memoria a largo plazo
Memoria Ram	Memoria operativa
CPU y programas.	Pensamiento
Pantalla, impresora	Lenguaje verbal y simbólico

Cuadro tomado de Nieto (2011:29)

Como puede observarse, el autor señala un punto central en el procesamiento de la información: la entrada misma de la información. También es vital resaltar el

hecho de que coloca a los sentidos de la vista y el oído como los medios por excelencia para captar información en los seres humanos.

En términos psicológicos se puede decir que la senso-percepción es la fase inicial en la adquisición de información novedosa para el ser humano.

Los sentidos son la vía de entrada de información exterior, útil o no, para el cerebro. La sensación *“es el impacto estimular de distintas variaciones en el medio externo”* mientras que la percepción es *“un carácter activo en la interpretación de las sensaciones”* Nieto (2011:147). Dicho de otro modo, las sensaciones carecen de significado ya que simplemente es la captación de un estímulo, mientras que la percepción es la interpretación activa de ese estímulo.

Los estímulos sensoriales visuales, *“componen el 80 o 85% del total de estímulos perceptibles por el ser humano”* Nieto (2011:149) dichos estímulos son captados en primera instancia por los ojos y posteriormente distribuidos e interpretados en el lóbulo cerebral occipital. Esto quiere decir que la información visual es de vital importancia para el aprendizaje de nueva información en el ser humano.

En segundo lugar los estímulos de tipo auditivo, componen alrededor del 10% del total de los estímulos perceptibles, debido a la cuestión evolutiva de lateralidad en la ubicación de las orejas. La corteza auditiva del oído izquierdo y derecho ubicada en los lóbulos temporales del cerebro, reciben rápidamente los estímulos auditivos provenientes del exterior.

Por supuesto que existen otras vías de entrada de información exterior para el cuerpo humano como las sensaciones táctiles, al calor, al dolor, al gusto y al olfato. Sin embargo, se ha demostrado en diversos estudios que las vías por excelencia para la sensación y percepción de estímulos externos, radican en las de tipo visual y auditiva, como ya se ha planteado en este apartado.

Este hecho, adquiere una gran relevancia para la propuesta del diseño de la secuencia didáctica planteada para este trabajo de investigación ya que al hablar del uso de materiales de tipo audiovisual como lo son los cortometrajes, se está aprovechando el hecho científico de que el cerebro capta la mayoría de la información relevante para el aprendizaje de nueva información mediante la captación de estímulos visuales y auditivos.

Es verdad que no basta con el conocimiento de este privilegio del uso de los sentidos en las personas; sin embargo, la propuesta consiste en aprovechar estas condiciones presentes en los seres humanos y por supuesto con los alumnos en un salón de clases para potencializar el aprendizaje

Por otra parte es de alta relevancia tomar en consideración que si bien es cierto que los seres humanos están en posibilidad de aprender más cosas en virtud de la captación de estímulos de tipo visuales y auditivos, también es cierto que el aprendizaje depende en amplia medida de los procesos de atención.

Una definición sencilla que será de utilidad para comprender el concepto de la “Atención” y sus implicaciones en la cuestión educativa, es aportada por Mora y Sanguinetti (2003: 31) quienes establecen que ésta:

Es un proceso neuropsicológico que utiliza el organismo para seleccionar qué estímulos, entre los muchos que le llegan por los receptores sensoriales, favorecen la supervivencia biológica, psíquica o social del individuo. La selección de los estímulos puede ser espontánea o intencional.

Ante la definición de los autores se observan dos elementos centrales: la atención le sirve al individuo para su supervivencia o adaptación al medio y por otra parte que ésta puede ser intencional.

La intencionalidad habla de la capacidad de modificación o trabajo a voluntad. En el terreno de la educación, un alumno es capaz de regular la mayoría de sus procesos de atención de manera autónoma o con la guía de un profesor.

De manera complementaria, Nieto (2011:163) establece que el proceso de atención, implica en los seres humanos una gran cantidad de *“gasto energético (oxígeno, glucosa, trifosfato de adenosina...) El gasto excesivo, conlleva al agotamiento, a la fatiga. A medida que crece la fatiga, se incrementa el número de errores en el desempeño de una tarea”*.

Existen variaciones en el número de minutos o tiempo que la comunidad científica estima como los periodos más “altos” o de mantenimiento óptimo de la atención debido a los procesos cerebrales de gasto de energía; no obstante, en la literatura se halla que dichos periodos óptimos no suelen rebasar los sesenta minutos de duración.

Rosler (2007:86) establece que *“el umbral máximo de atención cortical de las personas, no sobrepasa los 45-60 minutos”* Esta afirmación se establece con base en la observación frecuente de que las personas que se encuentran ante la presencia de estímulos simples o con poca variación en las situaciones escolares, suelen sentirse aburridas, cansadas o dispersas. Las tareas o actividades diversas con tiempo de exposición controlado, así como el uso de periodos de relajación, permiten que el cerebro se recupere del agotamiento que implica el gasto de energía para la asimilación de nueva información.

Las aportaciones de las neurociencias permiten deducir que en el salón de clases, es importante tomar en consideración estos elementos para que las sesiones de trabajo estén basadas en actividades diversas, flexibles, interactivas y con el apoyo de materiales de fácil entendimiento y de exposición breve.

Con base en estas aportaciones teóricas y con la revisión de la literatura en el capítulo dedicado al análisis del cine y los cortometrajes como un material

didáctico idóneo, es que se decide dar un espacio privilegiado a dicho material dentro de la secuencia didáctica que se propone.

Hasta ahora se ha podido esclarecer, de manera muy general, la manera en que se evidencian algunas vinculaciones entre los procesos cerebrales y los procesos de aprendizaje de los alumnos en el aula. La cuestión del privilegio de la entrada visual y auditiva de información y su potencial aprendizaje, dan cuenta de la importancia de la utilización de materiales audiovisuales en el salón de clases como medios potenciales del aprendizaje.

Las neurociencias han realizado mediciones y establecido evidencias en torno a la forma en que los seres humanos aprenden gracias a diversas técnicas y tecnologías especializadas en la recolección de datos como la Resonancia Magnética Funcional (fMRI) o la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) en donde se han podido identificar algunas zonas cerebrales específicas implicadas en tareas de aprendizaje, memoria y atención, de igual forma se han establecido similitudes entre las personas y la activación de zonas cerebrales ante la ejecución de lectura, identificación de imágenes y la observación de videos y películas.

En un estudio publicado por Hasson, Heeger, Knappmeyer, Landesman, Rubin y Vallines (2008) se halló que en situaciones experimentales de exposición a la observación de fragmentos de películas, un grupo de sujetos participantes mostraron una activación sincronizada de zonas específicas de la corteza cerebral, ante la observación de determinadas escenas de la película. Los resultados fueron obtenidos al registrar la actividad cerebral por medio de Resonancia Magnética Funcional (fMRI).

El estudio fue realizado con cinco voluntarios, a los cuales se les pidió que observaran los primeros treinta minutos de la película “El bueno, el malo y el feo” estrenada en 1966.

La actividad cerebral de los participantes fue monitoreada durante la proyección del fragmento del filme y se observó que en momentos específicos de la observación, existía una sincronización de la actividad neuronal en los participantes ante la observación de fragmentos específicos del filme.

Los autores del estudio plantean que a nivel cerebral, la actividad neuronal responde a la observación de un filme de manera similar a la observación de una escena “real” en la vida cotidiana. En otras palabras, el cerebro interpreta la observación de una película como un hecho real; a partir de estos hechos es que se presentan los fenómenos de la empatía, la exaltación emocional, la identificación con los personajes etc.

Como se menciona en el capítulo dedicado al análisis del cine y en específico a los cortometrajes como el material privilegiado en la secuencia didáctica que se propone para este trabajo de investigación, la observación de cine favorece la “sincronización” cerebral ante la observación de películas, hecho que permite reforzar la idea de que el cine es un material didáctico idóneo para trabajar en clase. La clave del éxito en la utilización del cine en el salón de clases, radica en las instrucciones o guía que el docente facilita para la lectura de un filme, el tema de la película y las actividades que se utilicen para favorecer la experiencia de aprendizaje.

2.4 El aprendizaje actitudinal, los valores y la empatía emocional desde el enfoque de las neurociencias

Como ya se ha planteado es de fundamental interés para la secuencia didáctica que se propone, privilegiar los aprendizajes llamados actitudinales y en valores los cuales por supuesto están vinculados con emociones.

Los valores, pueden ser entendidos como principios o normas de convivencia, conscientes e inconscientes, aceptados por los integrantes de una sociedad.

De manera más específica, Astin (1993) citado en Argudín (2005) establece que: *“Un valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento que provee normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional”*

Por otra parte, según el Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), las actitudes pueden ser entendidas como *“la expresión conductual de los valores”*

La cita ha sido tomada de la página electrónica del CONEVyT.

De manera complementaria se encuentra en Durán (1998:19) autor que define a las actitudes como *“una inclinación o predisposición del sujeto a comportarse de manera determinada frente a un objeto, sin embargo en algunas ocasiones, la conducta puede ser inhibida por varios obstáculos sin que la actitud llegue a traducirse en conducta manifiesta”*.

El mismo autor considera que la actitud *“es una organización relativamente estable de una serie de procesos psíquicos que resultan en una propensión a actuar de cierto modo hacia objetos determinados”*. Durán (1998:20)

Esto quiere decir según la visión del autor que, la actitud es por lo general, una expresión conductual de una persona originada por un cierto código social. No obstante es importante resaltar el hecho de que una actitud no siempre es expresada conductualmente debido a ciertos factores que pueden inhibirla como la presión social, por ejemplo.

En cuanto a las emociones, en su definición más básica, se encuentra que éstas pueden ser entendidas como una *“alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”* según la definición del diccionario de la Real Academia Española en su versión electrónica.

Por otra parte las emociones han sido definidas por diversos autores de la Psicología. Bisquerra (2000) citado en Gallego, González y Vivas (2007:19) explica que las emociones son:

Reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Por lo tanto, las emociones a pesar de que se comparten entre los seres humanos, tanto su intensidad como su vivencia, son de carácter subjetivo y su interpretación tiene que ver con las experiencias de vida de cada sujeto.

Gallego, González y Vivas (2007:21) también aportan una visión general acerca de las características o los elementos constitutivos básicos de una emoción.

En una emoción, están presentes los siguientes elementos:

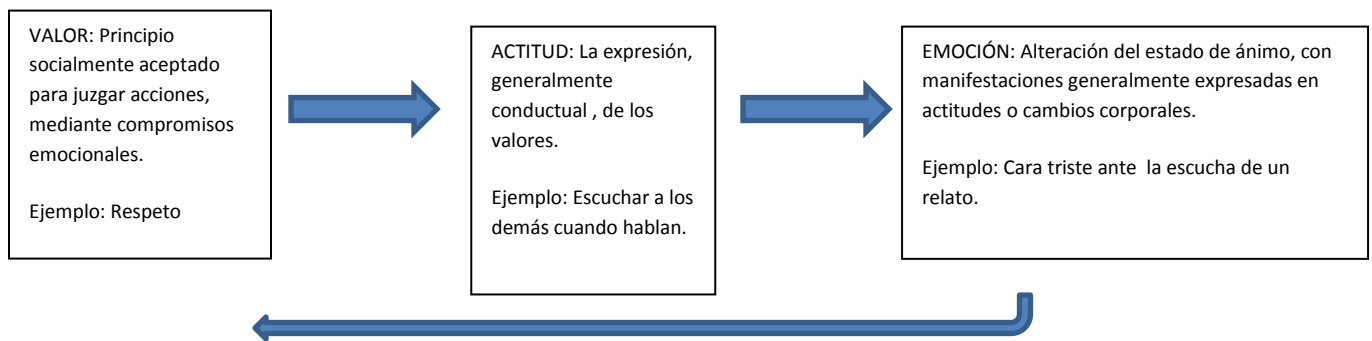
- 1) Una situación o estímulo que reúne ciertas características, o cierto potencial, para generar tal emoción.
- 2) Un sujeto capaz de percibir esa situación, procesarla correctamente y reaccionar ante ella.
- 3) El significado que el sujeto concede a dicha situación, lo

que permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje con términos como alegría, tristeza, enfado, entre otros.

- 4) La experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación.
- 5) La reacción corporal o fisiológica: respuestas involuntarias: cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de sudoración, cambios en la tensión muscular, sudoración, sequedad en la boca, presión sanguínea.
- 6) La expresión motora-observable: expresiones faciales de alegría, ira, miedo, entre otras; tono y volumen de voz, movimientos del cuerpo, sonrisa, llanto y otros.

Como puede identificarse de acuerdo a la visión de los autores, las emociones tienen características particulares que las hacen identificables.

A manera de síntesis de la información trabajada, el siguiente esquema permite identificar visualmente, la relación entre valores, emociones, y actitudes.



Representación gráfica de elaboración propia.

En el ámbito de las neurociencias, se han estudiado diversos aspectos en torno a las emociones y se han establecido conclusiones importantes. Rizzolati (2006) explica que evolutivamente el papel de las emociones ha cumplido con una funcionalidad para la supervivencia del ser humano, las emociones se encuentran siempre acompañadas por una expresión somática (movimientos faciales

principalmente) que permiten dar cuenta de la generación de una emoción. El ser humano a lo largo de su evolución, ha podido identificar emociones en otros seres humanos debido a sus expresiones faciales que denotan un cierto peligro, por ejemplo: un rostro que expresa temor permite poner en alerta a otro ser humano de que existe un potencial peligro en el ambiente, un rostro que expresa asco, le envía un mensaje a otro ser humano parecido a “no te comas este alimento, no es bueno para tu estómago”.

De esta manera, los seres humanos hemos aprendido a lo largo de la evolución a identificar emociones presentes en otros seres humanos para evitarnos situaciones complicadas, riesgosas o que pueden poner en peligro la vida. Es importante resaltar el hecho de que no en todas las ocasiones, el ser humano es capaz de identificar las emociones en otras personas de manera correcta, a pesar del mecanismo evolutivo de su origen.

La mayoría de los autores convergen en una clasificación básica de las emociones y según el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante, en España (2007) existen seis emociones básicas presentes en los seres humanos:

- 1) **Miedo** que incluye al peligro, inseguridad e incertidumbre.
- 2) **Sorpresa** que incluye al sobresalto, asombro y desconcierto.
- 3) **Aversión** que incluye al disgusto y al asco.
- 4) **Ira** que incluye a la rabia, enojo, resentimiento, furia e irritabilidad.
- 5) **Alegría** que incluye a la diversión, euforia, bienestar y seguridad.
- 6) **Tristeza** que incluye a la pena, soledad y pesimismo.

Por supuesto, la clasificación de las emociones ha variado a través de los años y de autor en autor, pero se toma esta clasificación como una base pertinente.

A la luz de las investigaciones en psicología y neurociencia, se ha determinado que los mecanismos de empatía emocional, corresponden más a la sincronización

de mecanismos y estructuras cerebrales que a una simple idea de “ponerse en los zapatos del otro”.

En cuanto a la empatía emocional, Rizzolati (2006:180) explica que la capacidad de sentir una emoción en primera persona de acuerdo a la observación de una emoción en otra persona, depende del grado de respuesta de activación de “neuronas espejo”, correspondientes a la corteza somato-sensorial y pre-motora; es decir, a la activación de neuronas en lóbulos occipital y parietal.

Las llamadas neuronas espejo, actúan de manera sincronizada en dos o más personas ante la observación o registro de un estímulo. Rizzolati (2006:182) describe que las reacciones emotivas en nuestro cerebro ante la observación de la expresión de una emoción en una o más personas *“parecen ir emparejadas con un mecanismo espejo que permiten a nuestro cerebro reconocer inmediatamente todo lo que vemos, sentimos e imaginamos que hacen los demás, pues pone en marcha las mismas estructuras neurales responsables de nuestras acciones o emociones”*

Dicho de otro modo, nuestro cerebro se sincroniza con enorme facilidad ante la observación de emociones presentes en alguien más, lo que explica los grados de empatía y “sentir lo que el otro siente”, las variaciones en la experiencia emocional radican en las diferencias y experiencias de vida de cada persona.

En virtud de esta información y en vinculación directa con la propuesta del uso de cortometrajes para la elaboración e implementación de la secuencia didáctica, las neurociencias han estudiado la cuestión del aprendizaje emocional y la empatía que sienten algunas personas ante la observación de ciertos estímulos complejos como son: situaciones reales, la escucha de música o la observación de películas.

La literatura actual muestra que tanto las emociones, como los sentimientos, pueden fomentar el aprendizaje en la medida en que intensifican la actividad de

las redes neuronales y refuerzan, por ende, las conexiones sinápticas. Las neurociencias nos muestran evidencias de que se aprende mejor cuando un determinado contenido o material presenta ciertos componentes emocionales, debido a la facilidad de sincronización cerebral ante la presencia de estímulos de tipo emocional.

Retomando el ejemplo del experimento sobre la observación de escenas de películas, se puede discernir que los sujetos compartieron la misma experiencia emocional ante la observación de distintas escenas debido a la sincronización cerebral y la activación de centros específicos de neuronas espejo lo cual quiere decir que el potencial de impacto emocional de estos sujetos al observar una escena se encontraba en igualdad de circunstancias debido a la sincronización neural.

En el terreno educativo se puede decir que algunos materiales como las películas, al presentar a personajes que expresan emociones debido a sus expresiones faciales o sus tonalidades de voz, son materiales que potencializan la identificación y sensibilización de los alumnos-espectadores, ante la identificación y empatía con los personajes de la película. Los alumnos-espectadores se encuentran en condiciones sincronizadas para “sentir” y empatizar emocionalmente con los personajes.

El aprendizaje de tipo actitudinal en este tipo de experiencias en el salón de clases depende por una parte del grado de interpretación que el alumno hace de la observación de un filme, así como de la guía del profesor, la identificación de objetivos claros en la observación de una producción cinematográfica y finalmente, de las actividades de aprendizaje que acompañan a este tipo de actividades.

Según las elaboraciones teóricas y la recopilación de datos aportados por De la Barrera y Donolo (2009:8) explican que además de que resulta conveniente privilegiar el uso de materiales y contenidos que permitan el aprendizaje de

actitudes y emociones, es igualmente importante un entorno educacional agradable. Los autores señalan que *“en gran medida, emoción y motivación dirigen el sistema de atención el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden”*. Esto quiere decir que los estímulos que tienen un impacto emocional en las personas así como aquellos que motivan una conducta que puede ser recompensada, pueden recibir potencialmente, una mayor atención por parte de los centros cerebrales dedicados a esta acción y por lo tanto, ser más susceptibles al aprendizaje.

En conclusión, si las emociones presentes en los alumnos y el uso de materiales idóneos se logran vincular con los objetivos planteados para trabajar un tema en el salón de clases, es probable que exista una consecución en los aprendizajes esperados a lograr; en este caso, los de tipo actitudinal, así como los aspectos emocionales implicados, aprovechando las bases neurocientíficas que se ha contemplado.

CAPÍTULO 3. LA ADOLESCENCIA

3.1 Definición

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano cuya principal característica es la del cambio y ajuste constante, mismo que está determinado por diversos factores, principalmente, los de tipo biológico, psicológico y social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su página de internet, define a la adolescencia como aquel periodo del desarrollo humano comprendido entre los 10 y los 19 años de edad. Información tomada de www.who.int.

Para este trabajo de investigación, es de amplia relevancia tomar en consideración el hecho de que la mayoría de los alumnos que cursan el nivel educativo medio superior lo hacen dentro de edades promedio que van de los 15 a los 18 años; es decir, población adolescente. Por lo tanto, es menester para el docente que trabaja con población del mencionado nivel educativo, tomar consciencia acerca del hecho de que la mayoría de sus alumnos se encuentran atravesando por una serie de cambios importantes originados por la intervención diversos factores, los cuales en diferente medida, están vinculados con su desempeño dentro del salón de clases.

A continuación se describen de manera general algunos de los elementos principales que se hallan en la literatura como los más comunes o con una influencia más determinante en el desarrollo del adolescente, es decir: el componente biológico, el social y el psicológico. En este capítulo se hará hincapié en algunas cuestiones que tienen que ver con el desarrollo emocional y cognitivo del adolescente así como en la construcción de sus relaciones interpersonales y de vinculación afectiva con los pares mediante los procesos de identificación.

Finalmente se enlistan algunos de los factores de riesgo que se asocian comúnmente con esta etapa del desarrollo subrayando el eje de las relaciones de

pareja, la sexualidad y la vinculación afectiva, mismos que están ligados directamente a la propuesta de intervención docente que se plantea en este escrito.

3.2 Componentes biológicos

Uno de los primeros rasgos observables que dan muestra del cambio de etapas del desarrollo entre la niñez y la adolescencia, es el de los cambios corporales y de tipo físico-químico tanto en hombres como en mujeres.

Pubertad no es sinónimo de adolescencia, la primera es más bien una evidencia de cambios anatómicos Y fisiológicos en el ser humano que se dan generalmente entre los 9 y los 15 años en todos los seres humanos independientemente de su contexto de vida social.

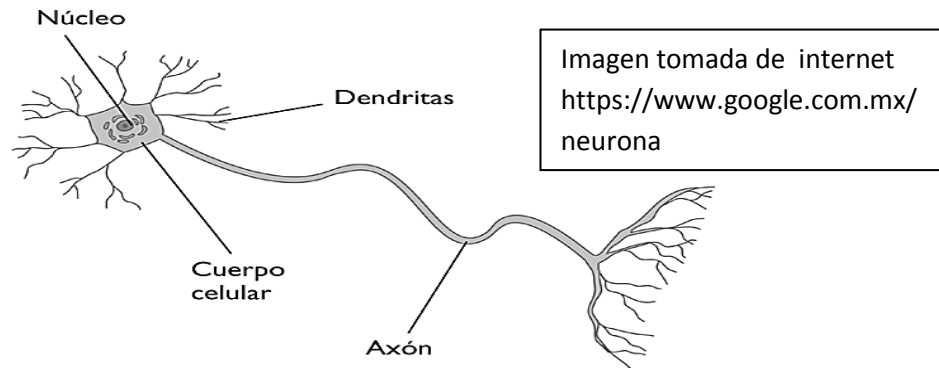
La pubertad puede ser definida como *“Un periodo en el que se da un proceso de maduración física rápida asociado a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar en la adolescencia temprana”* Santrock (2004:56)

La secreción de hormonas: testosterona en el caso de los hombres y estradiol en el caso de las mujeres, permiten un cambio en la composición físico-química del cuerpo que dan paso a la maduración de los órganos reproductores. A la maduración de dichos órganos se acompaña el aumento de talla y peso, el crecimiento de vello en distintas zonas corporales, los cambios en la voz, entre otros cambios por supuesto, diferenciados de acuerdo al sexo del individuo. Estos cambios representan una reorganización corporal para el adolescente, la cual, no en todos los casos es un asunto sencillo de sobrellevar para ellos.

En cuanto a los cambios a nivel cerebral, se ha encontrado que en la adolescencia, las neuronas que son las células básicas que componen al sistema nervioso central, muestran cambios significativos con respecto a la etapa de la

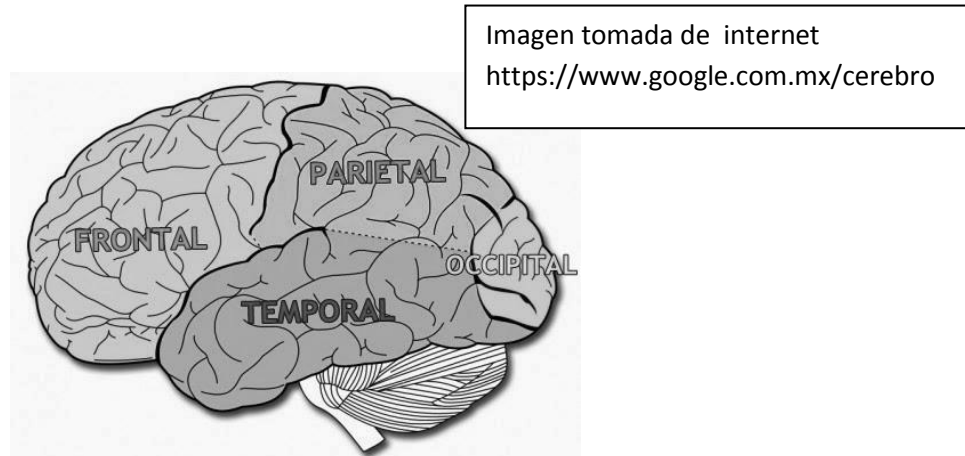
niñez dado que en la adolescencia existen mayores conexiones entre las neuronas, con respecto a la niñez.

La estructura básica de la neurona consta de tres elementos: cuerpo, dendritas y axones. En Pfefferbaum (1994) citado en Santrock (2004:68) se describe evidencia de que en el periodo adolescente existe un crecimiento significativo de los axones y la generación de múltiples conexiones entre neuronas, conocido como sinapsis.



Este cambio veloz en las conexiones neuronales durante la adolescencia, también permite evidenciar modificaciones a nivel de estructura cerebral y por lo tanto, de complejidad de los procesos mentales.

El cerebro está constituido por cuatro grandes estructuras llamadas lóbulos, estos son: lóbulo occipital (a grosso modo, encargado de la visión y ubicación espacial del cuerpo), lóbulo parietal (especializado en la senso-percepción), lóbulo temporal (enfocado a las tareas de audición y lenguaje) y lóbulo frontal (encargado de las actividades voluntarias y pensamiento racional).



La estructura del lóbulo frontal es la que presenta mayores cambios durante la adolescencia. La cantidad de tejido cerebral en esta zona aumenta considerablemente con relación a la etapa de maduración infantil.

Esto quiere decir que el cerebro adolescente se encuentra en mejores condiciones de adaptación al medio y de entendimiento de la realidad respecto al cerebro infantil. Sin embargo, las dificultades que se observan en el comportamiento de muchos adolescentes obedecen justamente al periodo de adaptación a estos cambios fisiológicos, que por lo general son bruscos, a la par de la adaptación a las exigencias personales y del entorno social, proceso que suele ser por demás complejo.

3.3 Componentes psicológicos y el desarrollo cognitivo

La maduración cerebral trae consigo la posibilidad de cambios en la complejidad del comportamiento y pensamiento del adolescente. Los procesos mentales se vuelven más elaborados ya que la posibilidad de realizar abstracciones y deducciones especializadas, aparece conforme el individuo entra en esta etapa.

Diversos autores han estudiado los cambios en el pensamiento de acuerdo al desarrollo en la adolescencia. Uno de los teóricos más reconocidos con aportaciones específicas en este campo fue Jean Piaget. El psicólogo suizo, explicó que a medida en que una persona deja la niñez y se adentra en la adolescencia, muestra evidencia de que su nivel de complejidad de pensamiento aumenta considerablemente.

Morris (2001:415) explica que para Piaget, los procesos cognoscitivos de la adolescencia dan cuenta de *“un aumento general de la capacidad para razonar en términos abstractos, o sea, el pensamiento de las operaciones formales”*

El adolescente tiene una capacidad más amplia para formular teorías, realizar hipótesis de hechos que rebasan la observación de la realidad concreta y plantearse soluciones a problemas con diversas aristas.

En términos muy simples se propone un ejemplo didáctico para encontrar las diferencias entre el pensamiento de un niño y el pensamiento de un adolescente. Cuando menos en teoría, cuando a un niño se le pregunta si es malo robar, el niño generará rápidamente una respuesta en términos de una ambivalencia “si o no”, por el contrario el adolescente es capaz de introducir otras variables en su nivel de procesamiento del problema como: las razones de un ladrón para robar, a quien le robó, en qué consistió el robo, etc.

3.4 Desarrollo de la consciencia y el pensamiento moral

Como se puede observar, el pensamiento del adolescente se vuelve complejo en la medida en que su maduración neuronal y cerebral acontece. La complejidad en su pensamiento se ve reflejada en el modo en que puede distinguir matices entre lo que está “bien hecho o mal hecho” lo cual está ligado con la moral de una persona. Piaget, es uno de los primeros autores que ha explicado el cambio en el modo de procesar de la realidad que viene como consecuencia de las transformaciones cognitivas producto del desarrollo.

Dicho autor propuso su modelo de la moral heterónoma: que corresponde a la primera etapa del desarrollo moral comprendida entre los 4 y los 7 años de edad. En esta fase, las normas, las reglas y la justicia, son percibidas por los niños como características permanentes del mundo y la sociedad. Las personas por lo tanto no pueden escapar a dichas leyes.

Por otra parte, después de los diez años de edad aproximadamente, Piaget, observó que los niños piensan de manera distinta respecto a edades más tempranas en torno al tema del rompimiento de las reglas y las normas. A esta

forma del pensamiento Piaget la denominó como la moral autónoma, que sería la segunda etapa del desarrollo moral en las personas.

Bajo este modelo de entendimiento de la moral, los niños por lo tanto, son conscientes de las normas, las leyes y las reglas, sin embargo éstas son pensadas de manera distinta de acuerdo a una situación específica y las consecuencias son tomadas en cuenta para efectuar una acción. Por ejemplo, las intenciones para juzgar a alguien que comete un delito, juegan un papel importante en la cognición del infante conforme recién rebasa los 10 años de edad, elementos valorativos que no estaban presentes en etapas más tempranas de su desarrollo.

Esta teorización sobre el desarrollo del pensamiento moral de Piaget, está estrechamente vinculada con el desarrollo del pensamiento formal o de las operaciones formales en la adolescencia. Esto implica que el cerebro infantil al comenzar el desarrollo físico propio de la pubertad y conforme avanzan los años, se consolida el pensamiento de tipo adolescente, capaz de juzgar hechos involucrando distintas variables así como de abstraer los elementos más importantes de la realidad.

Piaget también observó que alrededor de los 11 o 12 años de edad, los individuos *“introducen espontáneamente los conceptos de creencia, inteligencia y fe en la definición de su identidad religiosa”* Santrock (2004:325). Este hecho en apariencia de naturaleza simple, implica un nivel de abstracción elevado y un desarrollo de los procesos cognitivos elementales en el individuo, a saber: pensamiento, lenguaje, memoria, aprendizaje y atención.

Esta nueva capacidad del pensamiento en el adolescente le permite interiorizar de manera más elaborada su visión en torno a las leyes y las normas; indudablemente, esto introduce al adolescente en una lógica en donde el “otro

importa". En otras palabras, se diluye el pensamiento egocéntrico que caracteriza al niño para dar paso al pensamiento social.

De manera complementaria a esta idea recientemente planteada, resulta útil establecer una recuperación básica de los postulados más generales de la teoría psicoanalítica aportados por su creador: Sigmund Freud, quien en 1923, explicó de manera extensa las tres instancias que componen al aparato psíquico de lo que se denominó más tarde como la "segunda tópica". A manera de síntesis, estas tres instancias que son el ello, el yo y el superyó, cobran un sentido particular cuando se habla del pensamiento moral y la consciencia del adolescente.

Por lo tanto, el ello, se refiere a las cuestiones pulsionales que constantemente exigen satisfacción en el individuo, el superyó, se encarga de reprimir la satisfacción inmediata de las necesidades, es la conciencia moral acerca de lo que está bien o mal y en medio de los tres, se encuentra el yo, que es un mediador entre las dos instancias ya mencionadas.

De manera muy simple se puede decir que en la niñez, existe "yo y ello" de manera más evidente o predominante, producto del pensamiento egocéntrico o narcisista del propio infante. En la adolescencia el superyó aparece como una evidencia de la interiorización mental acerca de la importancia que tienen las leyes, las normas y los otros.

Se ha establecido que el superyó es una creación de la sociedad, debido a que tanto los padres, la familia, la iglesia, la escuela, han ejercido en todos los sujetos del mundo han interiorizado códigos de conducta en torno a lo que se puede y no se puede hacer en un grupo social. En tanto herencia social, el superyó, permite al adolescente tomar en consideración a los otros. En otras palabras, es una toma de consciencia acerca de que en este mundo viven muchas más personas además de él y tienen que ser tomadas en consideración en la vida cotidiana.

Esta importancia sobre el “otro” también tiene una causalidad psicológica según la interpretación de otra elaboración teórica del padre del psicoanálisis. En el texto de 1905 “Tres ensayos de teoría sexual”, Freud advierte la manera en que el punto de vista del niño cambia radicalmente conforme se acerca a la pubertad. El desarrollo biológico de las zonas genitales, hasta entonces en un estado de latencia, le permite al sujeto identificar su preocupación y sus intereses por otra persona.

Parafraseando al autor: en la infancia temprana, el niño adquiere los primeros signos de placer oral al alimentarse del pecho de la madre. Conforme el infante crece la libido o energía pulsional, debe ser colocada en otras zonas del cuerpo a la vez que también debe tomar en cuenta la existencia de otras personas dado que no puede permanecer todo el tiempo prendido del pecho materno.

Con la llegada de la edad escolar, el niño tiene que lograr un desprendimiento de la madre para poder colocar su energía pulsional en otros objetos (tareas, juegos, compañeros, etc.)

En la pubertad se genera la erotización de las zonas genitales destinadas a la reproducción a la vez que introduce al púber en una lógica de recuperación de las primeras experiencias de placer de la infancia. Como socialmente no puede continuar dependiendo solo de su madre o del núcleo familiar, es entonces cuando comienza a tomar importancia las relaciones de aproximación erótico-afectiva con personas del sexo contrario para el caso de las personas heterosexuales y del mismo sexo en el caso de personas homosexuales.

En otras palabras, el adolescente según estas aportaciones de la teoría psicoanalítica se encuentra con la posibilidad real en esta fase del desarrollo de poder considerar que las personas de edad similar, es decir los pares, adquieren amplia importancia en el pensamiento y para efectos de relaciones de grupo así como de amistad y de tipo erótico-afectivas de pareja.

3.5 Componentes sociales e identidad adolescente

Desde la teoría psicoanalítica, se ha concebido a la adolescencia como un “segundo nacimiento” del individuo. El primer nacimiento ocurre en el momento en que una persona llega al mundo gracias a la acción de la madre, mientras que el segundo nacimiento, el cual es simbólico, ocurre una vez que se dejan atrás las preocupaciones de niño para dar paso a las de adulto.

Esta brecha entre el pensamiento de niño y la consolidación del pensamiento adulto, se encuentra enmarcada por una serie de pasos progresivos que dan cuenta de un proceso de transición en la búsqueda de la identidad, que ayudan al adolescente a consolidar una personalidad definida de un modo seguro. Estos parches se evidencian mediante la adaptación de modos vestir, de hablar, de comportarse, la pertenencia a ciertos grupos, la elección de grupos musicales, entre otros. Estas elecciones siempre están acompañadas e influidas por la opinión de los otros, principalmente aquellos que comparten edades similares y condiciones de contexto próximo. Los autores Aguilar y Martínez (2008:44) lo explican de manera concisa en el siguiente párrafo:

En esta etapa de transición el sujeto entra en la búsqueda de su identidad, normalmente lo hace poniendo a prueba su tolerancia y resistencia, además de buscar su lugar dentro de algún círculo social por medio de lenguajes, vestimentas, música, comportamientos, etc.

La expansión de las capacidades cognitivas posibles gracias al desarrollo de tipo anatómico-cerebral, le permiten al adolescente poder plantear matices entre situaciones complejas así como posibilidad de acceso al individuo para entender la lógica de sí mismo con el mundo. El adolescente ya no se siente identificado como un niño pero tampoco como un adulto y esto lo lleva a preguntarse por su propia identidad así como por su lugar dentro de la familia o con el resto de la sociedad. Como explica Jensen (2008:175) *“Una de las características más*

distintivas de la adolescencia es que es una época para pensar, quién es uno, hacia dónde va su vida, en qué cree y cuál es su lugar en el mundo”

Hablar del lugar que ocupa un individuo en el mundo, necesariamente lo obliga a sentirse diferenciado pero a la vez, identificado con otros seres humanos. Para dar luz a este punto, se puede entender por *identidad* en palabras de Alejandro Monsiváis en 2004 citado en Castillo (2011:34) lo siguiente:

Al proceso de individuación en el marco de un conjunto de relaciones sociales y estilos de vida, estos últimos, se refieren a un grupo determinado de patrones de acción que construyen las relaciones de los individuos con la sociedad y cumplen un papel definitorio en la construcción de las identidades de las personas

Por otra parte Ríos (2007:174) establece que la identidad es:

Un proceso dinámico que pertenece a una ideología propia que no tiene un punto de origen y que sin embargo, aunque parezca contradictorio, le da al sujeto la seguridad de sentirse identificado con cánones históricos que determinan un *modus operandi* del grupo social al que está inscrito.

La identidad, por lo tanto está estrechamente vinculada con el proceso de identificación. Identificarse marca el hecho de la presencia de un “otro” con el cual hay un proceso de comparación-diferenciación. Siempre es necesaria la presencia de más de una persona para que exista identificación.

Este proceso de la búsqueda de la identidad, se observa de manera más evidente en la adolescencia, pero es una condición que prosigue a lo largo de la vida, debido a la importancia que representa para todos los sujetos, debido a la necesidad de diferenciarse pero a la vez se semejar a otras personas.

Establece Anzaldúa (2004: 92) que:

La manera en que cada uno de nosotros, pensamos que somos; es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos *identidad*. Ésta también es fruto de las identificaciones ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás.

En otras palabras, en la adolescencia, los procesos de identidad necesariamente se encuentran marcados por la presencia de los otros, los cuales, son vitales en la construcción de una personalidad definida.

En este sentido, resulta benéfico recurrir a algunos postulados de Erik Erikson, para clarificar lo mencionado hasta ahora. El autor dedicó la mayor parte de su investigación en el terreno psicoanalítico a profundizar en el entendimiento del desarrollo del adolescente y sus vínculos con la sociedad y la relación con los pares., a partir del proceso de identificación. El autor explica, a través de distintas etapas, las características del desarrollo del hombre de acuerdo a ciertas necesidades específicas enmarcadas por la cronología de vida, sin embargo, para este escrito es de vital importancia revisar únicamente una etapa en específico enmarcada en el contexto adolescente conocida como la de:

Identidad vs confusión de la Identidad *“En esta fase la persona se enfrenta al descubrimiento de quién es, qué hace en la vida y hacia dónde va”*. Santrock, (2003:253).

Dentro de esta fase, el individuo comienza a pensar de manera distinta su concepción de sí mismo en relación con los demás, por lo tanto, necesita explorar diferentes identidades así como diferentes formas de ser, de comportarse y de vestirse con el único objetivo de poder encontrar su lugar como individuo dentro de la sociedad.

Según la teoría eriksoniana, el ser humano a lo largo de la vida atraviesa por diferentes crisis. En la adolescencia la crisis está centrada en el proceso de identificación por lo cual esta etapa Erikson la consideró como una crisis de identidad. Sin embargo, autores más contemporáneos han decidido nombrar a esta etapa como una fase de exploración; debido a que el adolescente experimenta con diferentes roles, tratando de localizar el que le corresponde o aquél con el que se siente más seguro y cómodo.

En esta etapa el camino de resolución saludable ante la confusión, se establece en el logro de la construcción de la identidad y personalidad estable. El camino no saludable lo lleva a la confusión de la identidad que es la incapacidad de tener una *"identidad estable y segura"*. Jensen (2008:176).

Es necesario aclarar que este tipo de situaciones por las que atraviesa el adolescente pueden observarse de manera particularmente cercana a la realidad mexicana. Por el contrario en otras zonas del planeta, muchas veces no se permite culturalmente que este tipo de situaciones acontezcan, dado que la adolescencia no se contempla como una fase intermedia entre la niñez y la adultez. Por ejemplo, en diversos países africanos y en algunos otros del continente asiático, los niños adquieren las responsabilidades de adulto de una manera inmediata y solamente mediada por la aprobación social y la superación de algunas pruebas que les otorgan el estatuto de adultos. En países como México por el contrario, la adolescencia es una etapa en donde se prolonga por varios años, la transición entre la niñez y la adolescencia.

En virtud de esta aseveración, se halla en Salazar (2007:2) una explicación en torno a la adolescencia, la cual sería una condición existente y representativa de los modos particulares de organización social. El autor establece que:

En las sociedades industriales se ha ido prolongando artificialmente hasta llegar a formar la "segunda década de la

vida" en que la autonomía todavía se retrasa. No podemos comprender este período de la vida humana sin considerar que el eje definidor está en el entramado social que genera la propia adolescencia; así como que la adolescencia no es algo autónomo, sino una realidad que forma parte de un sistema social determinado.

En nuestro contexto, el adolescente tiene la posibilidad de explorar diferentes roles, probar y consolidar su identidad, compararse y juzgarse mediante sus relaciones de afectivas y de amistad. Si esta etapa de ajuste es transitada de manera efectiva y consciente, se puede hablar de la consolidación de una identidad saludable, no obstante menciona Jensen (2008: 177) citando a Erikson (1959:118) *"El sentido de la identidad nunca se consigue y se mantiene de una vez y para siempre... constantemente se pierde y se recupera"*.

Aun cuando el adolescente tenga claro el papel que ha decidido tomar en relación a su propio comportamiento, sus amigos, su pareja, su familia o escuela, por ejemplo, en algún momento de su vida pueden presentarse cambios en su manera de pensar y comportarse y podrá experimentar nuevamente cambios en su rol que le tocará desempeñar dentro de la sociedad, sin embargo, se espera que estos cambios ocurran gradualmente con una menor intensidad a medida que el adolescente madura y se adapta al entorno social.

Para que el joven logre una constitución de la identidad más firme debe atravesar por diferentes categorías de solución. Estas categorías fueron planteadas por uno de los más reconocidos intérpretes de Erikson, James Marcia, quien clasificó a los adolescentes en cuatro categorías de la identidad conocidas como "Modelo de Niveles de Identidad", las cuales se describen a continuación:

Modelo de difusión de la Identidad *"Es una categoría que combina la falta de exploración con la ausencia de compromiso"*. Jensen (2008:179). Se refiere a

aquellos adolescentes que todavía no han pasado por la exploración de roles sociales, pues aún no han experimentado una crisis de identidad.

Modelos de la Identidad Moratoria: En esta etapa el adolescente se encuentra dispuesto a explorar, mas no a comprometerse. El adolescente puede poner a prueba diferentes opciones que tienen que ver con su personalidad, ocupación e ideología.

Modelos de la Exclusión de la Identidad: En esta clasificación se encuentran aquellos jóvenes que han asumido un compromiso personal aún sin haber experimentado otros roles; hay compromiso más no hay exploración. Normalmente este tipo de identidad se establece debido a una fuerte influencia de los padres, los cuales no permiten que sus hijos exploren e intenten asumir distintos roles sociales. Estos padres poco permisivos generalmente ya tienen definido el rol que les tocará desempeñar a sus hijos en sociedad.

Modelo del logro de la Identidad: En esta clasificación se encuentran aquellos adolescentes que han explorado y que han asumido un compromiso social, pues han realizado elecciones ocupacionales, personales o académicas de manera firme y razonada. En el logro de identidad en el adolescente, consiste en que este ha atravesado por una crisis de identidad y han salido de ella asumiendo un compromiso social. Santrock (2003:256).

El adolescente que ha tenido la opción de explorar y asumir de manera consciente su rol con la sociedad, en diversas ocasiones es aquel que puede asumir de manera más consciente la idea de cuáles son las opciones que le generan mayores beneficios enmarcados en la sana solución de problemas que involucran a los pares, padres y otras personas.

En otras ocasiones cuando el adolescente no cuenta con orientación suficiente en el momento en que se presentan las crisis de identidad, puede llegar a enfrentarse a situaciones que lo colocan en riesgo justamente en la búsqueda de

referentes sociales que le generen seguridad, los cuales, no siempre resultan benéficos para su salud o su integridad física y psicológica.

3.6 Factores de riesgo en la adolescencia

En la literatura se halla una amplia diversidad de criterios para clasificar las situaciones más comunes de riesgo en las cuales se puede colocar un adolescente. Sin embargo, existe convergencia en diversos autores sobre rubros que pueden ser claramente identificados y tomados como una línea base para hablar acerca de los factores de riesgo más comunes en la adolescencia.

Por supuesto que todo intento de categorización de los riesgos en la adolescencia debe estar contemplado dentro de un contexto social en particular. En la época contemporánea, la sociedad mexicana atraviesa por una serie de dificultades y carencias a nivel gubernamental, económico y educativo que se ven reflejadas en comportamientos y conductas particulares entre la población en general como los son: la violencia entre iguales, el quebrantamiento de las leyes, el uso y abuso de sustancias tóxicas para el organismo, entre otros. Los adolescentes suelen ser quienes se colocan en mayores situaciones de riesgo.

En la adolescencia, se han identificado algunas situaciones específicas que colocan a los individuos en un potencial riesgo letal en medio de las crisis y la búsqueda de seguridad con base en su integración a grupos sociales de pertenencia. El adolescente mexicano, por lo general, no cuenta con herramientas suficientes para poder enfrentar situaciones de compleja solución en contextos inestables.

A continuación se enlistan algunas de las situaciones de riesgo más comunes halladas por Aguilar y Martínez (2008:55) y se agregan algunas más que resulta prudente contemplar. No se profundiza en la explicación de cada uno de los puntos ya que esta tarea implica un nivel de profundidad extenso que rebasa los

propósitos de esta investigación, sin embargo, si se les identifica y contempla por ser los más comunes y probablemente presentes en diversa medida con la población de estudiantes adolescentes con que se trabaja en el nivel educativo medio superior.

Problemas juveniles y factores de riesgo más comunes:

- 1) Distorsión corporal (desórdenes alimenticios, anorexia, bulimia, entre otros)
- 2) Sexualidad (embarazos a temprana edad, enfermedades venéreas y aborto, discriminación, relaciones sexuales no consensuadas)
- 3) Adicciones (Alcoholismo, consumo de sustancias que alteran la consciencia en general ya sean naturales o sintéticas y tabaquismo)
- 4) Violencia (En la familia, en relaciones afectivas y de noviazgo, con los amigos y la pertenencia a grupos pandilleriles)
- 5) Escuela (Deserción, reprobación, bajo interés y falta de motivación)

Estas cinco grandes categorías, enmarcan en su generalidad, las situaciones que ponen en riesgo con mayor frecuencia a los adolescentes. Es de vital importancia poner atención a las categorías dos y cuatro, no por ser las más importantes, sino porque son aquellas que contienen los elementos que están estrechamente vinculados con la propuesta de secuencia didáctica que se ha trabajado en la intervención docente con los alumnos del CCH, es decir; la promoción las relaciones de noviazgo responsables y respetuosas así como una concepción incluyente, consciente y amplia de la atracción de tipo sexual en la adolescencia.

3.7 La escuela como un factor de protección para el adolescente

El adolescente pasa una gran cantidad de horas del día en la escuela; de manera coloquial, suele ser denominada como la “segunda casa”. La primera casa es el hogar y los padres fungen o deben fungir como los orientadores principales ante las dudas y problemáticas de los jóvenes. En el caso particular del CCH sur, las

instalaciones cuentan con el Departamento de Psicopedagogía en donde tanto psicólogos como orientadores, brindan soluciones de tipo académico a los estudiantes. También se encuentra en el Colegio, el espacio de atención a la salud mental encargado de ofrecer ayuda psicoterapéutica a los estudiantes que lo requieren. De igual manera, la Universidad, ofrece una amplia cantidad de espacios en donde el estudiante puede obtener ayuda, medica, legal, psicológica, en tratamiento de adicciones, etc.

No obstante, si bien es cierto que estas situaciones resultan ser ideales o con amplias posibilidades de que los estudiantes puedan obtener ayuda ante situaciones de gran complejidad, también es cierto que no todos ellos se encuentran informados de la existencia de dichos espacios, o peor aún, muchos a pesar de que sí se encuentran informados deciden no acudir a solicitar ayuda por diversos factores como el miedo, la apatía, la falta de tiempo, el temor a la crítica social, entre otros.

Por lo tanto, el salón de clases, resulta ser uno de los espacios privilegiados en donde se genera la existencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde la interacción entre docente y alumno puede posibilitar el surgimiento de algunas respuestas a las inquietudes y dudas del adolescente, siempre en el marco de la los objetivos institucionales y académicos.

Las asignaturas en el nivel medio superior, deben estar encaminadas a la generación de soluciones e interpretación del contexto de vida del adolescente. El docente en este sentido, es un intermedio entre la realidad y las interpretaciones académicas y teóricas de la misma. La escuela y en específico el salón de clases, pueden actuar como espacios de discusión y entendimiento de los problemas más cercanos de la realidad cotidiana del estudiante adolescente.

En virtud de la idea de la relevancia del papel del docente en la generación de respuestas a las inquietudes de los estudiantes en el salón de clases, es que se

propone la idea de la escuela como un factor de protección para el adolescente ya que es el espacio físico en donde mediante la revisión de cuestiones teóricas, ejercicios prácticos y la convivencia con los compañeros y el profesor, se puede responder en gran medida a las inquietudes propias de la edad. El estudiante en la escuela tiene la oportunidad de comprender inmerso en espacio seguro que permite el ensayo y el error de manera efectiva, sobre aquellas cuestiones que le atañen directamente. En el caso específico de la presente intervención docente se ha elegido trabajar el tema de las relaciones de pareja con los estudiantes con el objetivo de que ellos logren identificar elementos de riesgo en la conformación del noviazgo, evitar conductas que atenten contra la propia seguridad y la de la pareja, evitar la discriminación hacia la conformación de parejas desde una perspectiva incluyente de la sexualidad, entre otras.

El adolescente, de acuerdo a lo revisado hasta el momento, está constituido por diversos elementos en su maduración biológica, psicológica y social y dispone de ellos para poder comprender la importancia de un fenómeno complejo por ejemplo, como es el de las relaciones de atracción interpersonal en donde se pone a prueba su capacidad de elaborar juicios conscientes, la toma de decisiones razonadas, el fomento del pensamiento moral y el respeto por el otro así como la evitación de comportamientos de riesgo.

La intención central de este apartado, es la de invitar a tomar en alta consideración para la elaboración de la secuencia didáctica y la intervención docente, las características propias del adolescente así como el poder aprovecharlas observándolas como ventaja. El estudiante-adolescente, comprende y puede aprender de manera efectiva en el salón de clases. La labor principal del docente consiste en acompañarlo y guiarlo de manera efectiva en el proceso, además de ser un referente de seguridad que pueda identificar las posibles situaciones de riesgo entre sus alumnos, generando posibles respuestas y canalizando a los estudiantes a espacios de ayuda pertinentes en donde puedan recibir la contención y apoyo necesario para cada situación.

CAPÍTULO 4. LOS CORTOMETRAJES COMO MATERIALES DIDÁCTICOS

4.1 El papel del profesor en el manejo de materiales didácticos en el aula

En el constructivismo sociocultural la educación escolar está pensada como una práctica socializadora en donde el estudiante tiene el papel fundamental y activo en la generación de su propio conocimiento. Bajo este enfoque el profesor es un mediador en dicho proceso y establece apoyos pedagógicos para que el estudiante pueda relacionar conocimientos previos con los contenidos novedosos mediante un proceso de andamiaje.

Coll en 2011, citado por Díaz y Hernández (2001:23) expresa que una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, permite:

1. El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano individual y en su intersección con los aprendizajes escolares
2. La identificación y la atención a intereses, necesidades y motivaciones en los alumnos, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender contenidos significativos.
4. La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la promoción de estrategias de aprendizaje e instrucciones cognitivas.
5. La importancia de promover la interacción entre el docente y los alumnos, así como entre los alumnos, a través del manejo de grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

6. La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta de manera regular al alumno.

Uno de los puntos más interesantes de esta definición, reside en el número cuatro: la búsqueda de alternativas novedosas para la promoción de estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo cual le otorga al docente un papel activo en la búsqueda y selección de material didáctico pertinente para la población con la que trabaja.

Partiendo de lo que establece Quezada (2009:49) el proceso de enseñanza-aprendizaje, está constituido por *“lo que se conoce como el triángulo interactivo, compuesto por: estudiante, docente y contenidos.”* Los contenidos son el eje conductor en la planeación de la enseñanza y deben estar regulados por lo que el docente conoce y lo que se pretende que el estudiante pueda conocer.

La regulación que establece el docente se encuentra enmarcada bajo técnicas o procedimientos en donde emplea diversos materiales y recursos que utiliza para llevar a términos eficientes su labor de enseñanza.

No obstante, es importante señalar, que la labor del profesor no se encamina únicamente al manejo de materiales y recursos en el salón de clases. Bajo diversas perspectivas educativas contemporáneas el profesor además de la labor que implica el diseño, elaboración y/o el manejo de material didáctico, también cumple diversas funciones que permiten el logro de los objetivos educativos planteados.

Torres (2009:02) explica que en la actualidad el profesor se aleja de los cánones tradicionales de la educación, lo cual a su vez le exige cumplir con un perfil más amplio y diverso en sus funciones dentro del salón de clases.

La autora plantea que el “nuevo rol del docente” deseado para atender las necesidades educativas del siglo XXI es aquel que:

- 1) Domina los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza.
- 2) Provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan.
- 3) Interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales.
- 4) Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo.
- 5) Toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse.
- 6) Detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso.
- 7) Desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

- 8) Prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas.

Según la visión de la autora el docente es un personaje central en la consecución de los objetivos educativos existentes en cualquier institución. Fundamentalmente se resaltan los puntos seis, siete y ocho, como características centrales a tomar en consideración en la descripción de las actividades docentes planteadas en este escrito debido a se ha procurado tomar en consideración las preocupaciones de los estudiantes basados en su contexto de vida a través de la recuperación de valores como el respeto en búsqueda de la mejora de las condiciones de convivencia. Finalmente el punto número ocho, establece la necesidad de encaminar a los estudiantes hacia la generación de juicios críticos de la realidad plasmada en los medios masivos de comunicación, en este caso sobre el trabajo con los cortometrajes.

4.2 Breves datos históricos del cine

En sus orígenes el cine estuvo pensado como un medio a través del cual se plasmaran de manera real, situaciones cotidianas en donde imágenes o fotografías fijas al ser entrelazadas mediante una secuencia, permitían al espectador captar movimiento.

De manera oficial se reconoce a los hermanos Auguste y Louis Lumière, como los padres del cine. Ambos filmaron en Francia la primera película el 19 de marzo de 1895 con una duración de apenas tres minutos, dicha película fue *“La salida de los trabajadores de la fábrica”* en Lyon Montplaisir. Martínez, Reyes, Pimentel (2014: 135)

De igual manera realizaron las primeras proyecciones de cine en el mismo año, primero ante grupos de personas de la alta sociedad y posteriormente en espacios

de acceso público. Para el año de 1909 existían ya 10 000 salas con exhibición de películas cortas en los Estados Unidos de América.

Resulta fácil deducir que existieron cada vez más directores, actores, e inversionistas, ante lo cual, el cine evolucionó y se adaptó a las necesidades a través del tiempo.

El papel del cine cambió a lo largo de los años comenzando por ser un medio de entretenimiento, hasta retratar en la pantalla grande, problemas o situaciones de relevancia social.

En la actualidad el cine, cumple con diversas funciones que interactúan a su vez: entretener, criticar, informar, concientizar o generar recursos económicos.

Por supuesto, estas diferencias se hacen más notorias dependiendo del tipo de cine sobre el cual se hable. En general se han categorizado a las películas en distintos rubros según la temática sobre la cual están diseñadas.

En Martínez (2014:164) se enlistan diez categorías en las cuales puede ser clasificada una película de acuerdo a su temática central. Estas categorías son:

- Cine de arte
- Aventuras
- Ciencia ficción
- Comedia
- Animación
- Documental
- Drama
- Musical
- Western
- Suspenso

No obstante, resulta pertinente aclarar que si bien estas categorías ayudan a la realización de una clasificación de películas no establecen una separación tajante entre las mismas, ya que en diversas ocasiones los temas se entrelazan. Por ejemplo, puede existir una película cuyo argumento central esté basado en la comedia, pero que al mismo tiempo, incluye importantes escenas y elementos de suspenso y drama.

La importancia del cine para los propósitos del presente escrito radica en la condición informativa, reflexiva y educativa que este aporta en las actividades de aprendizaje en el aula.

4.3 Formatos del filme: cortometrajes y largometrajes

En México lo que comúnmente entendemos por “película” en realidad puede ser nombrado también como “filme”. En términos más formales en la Ley General de Cinematografía, consultada en internet, se define que una película o filme como:

La obra cinematográfica que contenga una serie de imágenes asociadas, plasmadas en un material sensible idóneo, con o sin sonorización incorporada, con sensación de movimiento, producto de un guión y de un esfuerzo coordinado de dirección, cuyos fines primarios son de proyección en salas cinematográficas o lugares que hagan sus veces y/o su reproducción para venta o renta.

Para efectos del tema de interés de la presente investigación, se considera relevante la obtención de la definición en cuanto a los tiempos de duración de una película.

En la literatura se encuentran distintas definiciones de lo que se entiende por el formato de largometraje y cortometraje. Algunos referentes consideran al

largometraje como una película con una duración mayor a los 60 minutos y al cortometraje como una película con una duración menor a 60 minutos.

Se ha optado por la definición que propone la ley mexicana. En la Ley General de Cinematografía en México, se encuentra que un cortometraje es *“aquella película que no exceda los 30 minutos de duración”* mientras que un medimetraje es *“aquella película que dura entre 30 y 60 minutos”* y un largometraje *“aquella película que dura más de 60 minutos”*.

Los cortometrajes que se utilizaron en la secuencia didáctica, cumplen con las características de tiempo mencionadas, además de otras que serán señaladas más adelante.

4.4 El uso didáctico de materiales filmicos

Existen diversas posturas teóricas que no terminan de formular una definición concreta para hablar de materiales didácticos.

Se suma a esta dificultad, la disparidad de criterios para diferenciar: materiales didácticos y recursos didácticos. En muchas ocasiones estos dos términos se usan como sinónimos, lo cual dificulta la aplicación correcta de dichos conceptos en un trabajo de investigación.

Se ha optado por asumir la postura conceptual de Moreno (2004:3) quien explica las diferencias esenciales entre los dos términos mencionados en líneas anteriores.

A continuación se cita la explicación aportada por el autor.

Los recursos didácticos engloban el uso de todo tipo de materiales didácticos. Es la capacidad de decisión sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de

enseñanza. Involucra la capacidad de acción de una persona. Los materiales didácticos son los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje.

Se deduce entonces que los recursos didácticos tienen que ver con la toma de decisiones que el docente hace acerca de los materiales didácticos que desea emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. El cine por lo tanto, es un tipo de material didáctico y no un recurso didáctico.

En Ortega (2014:14) se encuentra que el material didáctico está constituido por:

Los recursos materiales concretos, observables y manejables que facilitan la labor del instructor del aprendizaje al propiciar la comunicación entre éste y el grupo a través de la estimulación de los sentidos para llegar más fácilmente a la conclusión de objetivos.

El uso de materiales didácticos, facilita la comunicación y el logro de objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y los alumnos.

Por otra parte es importante señalar que los materiales didácticos suelen ser clasificados según la visión de diferentes autores y perspectivas teóricas, sin embargo, se encuentran clasificaciones básicas acorde a la característica más predominante del material.

En un documento de la Universidad de Celaya, se encuentra la siguiente información, que ha sido sintetizada en una tabla para facilitar la comparación entre los materiales existentes.

Materiales	Ejemplo	Ventajas	Desventajas
Impresos	<ul style="list-style-type: none"> • libros • periódicos • revistas • comics 	Accesibles, de bajo costo, no requiere de mobiliario o tecnología especializada	Los ejemplos son abstractos en comparación con el uso de otros medios.
Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • instrumental de laboratorio • herramientas de taller 	Permite al alumno poner en práctica los conocimientos mediante la manipulación directa de materiales y herramientas.	El costo y el acceso para los alumnos.
Visibles no Proyectados	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías, • posters • rotafolios, pizarrón y pintarrón • murales • mapas y planos 	Fáciles de utilizar, muestran las características principales de un objeto o lugar.	El tamaño, ya que pueden no resultar visibles para todos los alumnos en un salón de clases.
De exposición proyectados	<ul style="list-style-type: none"> • Retropoyector de acetatos. • PowerPoint. 	Fáciles de usar, visibles para una gran cantidad de público.	El diseño requiere creatividad para estimular la atención de los alumnos.
Auditivos	<ul style="list-style-type: none"> • Radio • Discos compactos • Mp3 	Suministran información breve y concreta. Estimulan la atención de los alumnos. Ejemplifican datos importantes	Requieren un aparato específico para la reproducción.

Audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Televisión • Videos • Películas 	<p>Fomentan la reflexión, el debate, la opinión.</p> <p>Fomentan valores.</p> <p>Facilitan la comprensión al poner ejemplos cercanos a la realidad.</p>	<p>Si se utilizan incorrectamente, colocan al alumno como agente pasivo.</p>
Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Dispositivos de conexión 	<p>Permite el diálogo directo con especialistas y otras personas en cualquier parte del mundo.</p> <p>Acceso a múltiples bases de datos en un corto periodo de tiempo.</p>	<p>Requiere un dispositivo especializado.</p> <p>Difícil selección de la información confiable.</p>

Tabla elaborada con base en la información obtenida de la página electrónica de la Universidad de Celaya <http://www.udec.edu.mx/>

Para hacer más específica la definición que es menester para el presente trabajo de investigación, se encuentra en Sánchez (2013:83) que un material didáctico audiovisual, está constituido por:

Un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan la enseñanza, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de los medios audiovisuales en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos.

Continuando con las aportaciones del autor, se enlistan a continuación, algunas de las ventajas, según su perspectiva, de la utilización de los materiales didácticos audiovisuales. Sánchez (2013:84-85)

- Integran imagen, movimiento, color y sonido a realidades complejas.
- Mantienen la atención de los estudiantes.
- Posibilitan procesos de retroalimentación grupal.
- Proporcionan un punto de vista común.
- Transmiten información como explicación, aclaración o refuerzo de determinados contenidos que se vayan a impartir.
- Permiten efectuar modificaciones de actitudes y comportamientos o germinar otros nuevos ante determinados hechos, situaciones o ideas representadas en las imágenes audiovisuales.

Es de esta manera en que se puede concluir que las ventajas que aporta la utilización de películas de cine proyectadas en el aula, son muy amplias.

La utilización de estos materiales, se efectúa en distintos niveles educativos ya sea con niños, adolescentes y adultos, en donde el docente busca obtener mejores resultados en cuanto a los objetivos educativos planteados.

4.5 Los filmes y sus implicaciones educativas

Las múltiples aristas tanto informativas como educativas que componen a los filmes como materiales didácticos, permiten resaltar lo que ya se ha mencionado con anterioridad: la gran influencia que ejerce en el espectador.

Se describe en Campo (2006:01) la manera en que el cine llega a incidir en la percepción y en la opinión en una persona que observa e interpreta una película.

A continuación se cita el argumento central de la autora:

El cine es uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo veintiuno, pues a través de la tecnología de la que se sirve, posee la capacidad de penetrar en la vida senso-perceptiva y memorial de las personas, influyendo en sus valores, en sus costumbres, en sus modos de actuar, y en la configuración de modelos referenciales de identidad.

Como medio de comunicación de masas, el cine tiene la habilidad de reflejar la realidad desde una óptica particular (la del director y productores) y desde una época histórica y visión del mundo específicos, la de los espectadores por una parte, y la de la temática en sí de la película por la otra. El cine es capaz de incorporar los continuos avances tecnológicos para entremezclarse con la capacidad creativa de quien lo produce y disfruta o consume; de ahí su condición de obra de arte.

Se observa que la gran cantidad de estímulos presentes en una cinta, dígase; sonidos, imágenes y emociones, son fácilmente perceptibles por parte del espectador lo cual llega a configurar una nueva opinión o bien reforzar una opinión previa en torno a una determinada situación observada en una cinta.

La proyección de videos o de cortometrajes en este caso, actúa como un medio estimulante de la atención del estudiante además de que permite mostrar un ejemplo en concreto sobre la temática, concepto o idea que se busca trabajar en una sesión de clase.

En virtud de este argumento, se encuentra en Amar (2009:01) que:

El cine en sus diferentes manifestaciones de consumo y a partir de las posibilidades que se derivan con el

advenimiento de las nuevas tecnologías hace que el acaparamiento de la atención se centre aún más, si cabe, sobre la imagen en movimiento.

La intención de utilizar filmes como materiales didácticos audiovisuales en el aula, radica en diferentes objetivos que rebasan el de brindar información simple al estudiante. El filme es una herramienta pedagógica que permite al joven estudiante cuestionar la realidad en torno a ejemplos concretos, mediante el empleo activo de los sentidos de la vista y el oído.

Hernández (2013) expone argumentos a través de los cuales, se explican algunas de las bondades o ventajas de utilizar películas en un salón de clases para apoyar la labor docente.

El autor, describe la forma en la que como parte de una investigación, utilizó largometrajes para explicar y ejemplificar algunas enfermedades y trastornos mentales con sus estudiantes de la carrera de medicina en la asignatura de psiquiatría, correspondiente al quinto año en la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey, Cuba.

Sostiene que los resultados de dicha investigación arrojaron una opinión favorable por parte de los estudiantes acerca de la utilización de películas como un medio para explicar gráfica y auditivamente un caso clínico.

Hernández observó también una retención memorística más amplia y duradera de conceptos por parte de los estudiantes a la vez que estos reportaban aspectos positivos en relación a un crecimiento en su cultura general.

A continuación se cita el fundamento que da sustento a dicha investigación. Hernández (2013).

El cine en el contexto educativo es un poderoso medio, teniendo en cuenta resultados de investigaciones que

demuestran que el uso de películas efectivas y apropiadas: provoca mejor aprendizaje en menos tiempo y con mayor retención de lo aprendido; las personas enseñadas con películas están mejor capacitadas para aplicar lo que aprendieron que las personas que no han tenido instrucción fílmica; despierta el interés por el conocimiento; desarrolla la creatividad y estimula la fantasía, aumenta la actividad psíquica y emocional del estudiante; acelera el ritmo de la clase y ahorra tiempo en la enseñanza.

El empleo del cine con propósito formativo cuenta con experiencias en los diferentes niveles educativos, que van desde la enseñanza primaria y secundaria, con mayor énfasis en la educación en valores, hasta la universitaria, con aplicaciones específicas en carreras vinculadas a la salud, como Medicina, Biología, Farmacia o Psicología. El carácter formativo de una película lo confiere su argumento, pero sobre todo la intencionalidad del docente que lo utiliza para promover la reflexión y el estudio de un tema, o para estimular el análisis de un problema de salud. Este cine formativo se inscribe en un proceso dinámico que debe contar con la complicidad del docente y del alumno.

Es importante resaltar el aspecto que tiene que ver con la observación por parte del estudiante en torno a un largometraje que retrata aspectos nodales en su formación académica, ya que uno de los elementos centrales reside en la guía de observación o elementos de análisis de un filme, que el profesor elabora.

Se ha encontrado de igual forma en otras disciplinas distintas a la Medicina, como por ejemplo el Derecho, la Economía, la Física, entre otras, también se hace un uso extendido de filmes como herramientas didácticas para el trabajo de contenidos propios de la disciplina, lo cual permite pensar que el uso de estos

materiales es amplio además de que es un material de uso preferencial por parte de docentes pertenecientes a diversas áreas.

Uno de estos ejemplos lo aporta la investigación realizada por Milena y Pulido (2012) cuyo trabajo estuvo enfocado en describir la relación existente entre el los filmes, la pedagogía y la filosofía. Esta última disciplina al estar configurada como un área del pensamiento en el que convergen distintas aristas como el la conceptualización del lenguaje, la construcción de ideas, la deducción lógica, entre otras, la forjan como un área de difícil concreción y ejemplificación.

El filme en este caso, actúa como un medio articulador entre la teoría y la práctica ya que permite que los conceptos filosóficos, abstractos y de compleja asimilación para los alumnos, contengan un grado de identificación objetiva y clara cuando son acompañados de un ejercicio de observación fílmica. De esta manera el alumno obtiene de manera evidente, ejemplos sencillos de asimilar y de articular con conceptos.

Los autores Milena y Pulido concluyen que:

El cine como forma de pensamiento contemporáneo ha sido utilizado en cuanto medio que posibilita experiencias y relaciones sensibles con escenarios diversos, es así como en los procesos educativos suscita un encuentro que permite devenires y retroalimentaciones mutuas, es decir, en determinadas acciones y momentos la educación deviene cine y el cine deviene educación en un encuentro fascinante y posibilitador de constitución y acción sobre los sujetos que aprenden, que enseñan, que enseñan aprendiendo y que aprenden enseñando. El cine llega a la escuela y a la universidad para ser usado como forma de enseñanza, además es usado también en pedagogía para la formación

de maestros y para el fortalecimiento de experiencias de aula con estudiantes.

Es decir, los autores dan cuenta de la gran capacidad como instrumento didáctico y de enseñanza que tiene el uso de filmes en el aula.

Aunado a esta postura, Ávila, Arreasa y Sulbarán (2009) hablan acerca del cómo la utilización de filmes en el aula por parte del docente, cumple una función tanto ejemplificadora como facilitadora del aprendizaje en los alumnos. Los autores señalan que:

El cine es la pantalla propicia para desencadenar procesos ideológicos, produce un placer estético global, construye una realidad mediante mecanismos técnicos de simulación. En tal sentido, no sólo se trata de inducir al alumno en el proceso apreciativo del cine, sino de valorar el hecho cinematográfico desde otra perspectiva: mediante la descomposición y síntesis del hecho en sí, del mensaje, del tema y de toda la estructura organizada para transmitir informaciones o comunicaciones a un espectador heterogéneo.

El cine, como recurso tecnológico, está en la capacidad comunicativo-informativa de generar conocimientos relacionados no solo con el mundo ficcional representado en sus imágenes, sino en la difusión de la ideología de una sociedad, en la búsqueda de un lenguaje audiovisual, y en la comprensión simultánea de los distintos valores humanos, sociales, culturales, educativos y políticos que están inmersos en la estructura narrativa de la producción cinematográfica.

En nuestro país, también existe evidencia del uso de filmes en las aulas como un material didáctico idóneo para la enseñanza.

Según información hallada en Torreblanca en 1994, citada en Rodríguez (2001:56), se llevó a cabo una encuesta entre los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM a quienes se les preguntó acerca de los materiales que implementaban en su labor de enseñanza y se encontró que los largometrajes eran un material usado con frecuencia por los académicos para tratar temas como: roles de género, relaciones de pareja, atracción interpersonal, problemas sociales, discapacidad física y psicopatología, lo cual representa evidencia del uso extendido de estos materiales para la ejemplificación de temas complejos en su abordaje, en este caso, en la licenciatura en Psicología

4.6 El aprendizaje en situaciones que involucran actitudes y valores a través de material fílmico.

El ser humano cuenta con un interés intrínseco por conocer la constitución de distintas situaciones y fenómenos que involucran a las personas que le rodean. En virtud de esta aseveración, Kant (1803) consultado en (2013:93) explica que:

Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos por: a) por nosotros mismos, b) por aquellos entre quienes hemos crecido y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y templar en ellos sus almas.

Las personas deberían alegrarse por el bien general, aun cuando no sea del provecho de su patria ni el suyo propio. En estas palabras, Kant, explica la importancia de fomentar el respeto y el amor por uno mismo y por las demás personas, por el bien del mundo.

La importancia misma de la educación radica en la reivindicación de los valores y no solamente en el conocimiento por sí mismo ya que es importante estudiar los

conceptos del mundo pero igualmente importante, el compromiso social con los otros. Dewey (1960:78) establece que *“Lo que una sociedad es, lo es como producto de una educación, en lo que concierne a su espíritu y propósito animadores”*

Es decir, si encontramos carencia de valores pero no de conocimientos científicos entre los estudiantes respecto a temas que directamente los involucran, obedece esto, a una relación directa con el tipo de sociedad a la que se pertenece, es decir, una sociedad que no ha tenido acceso al cuestionamiento directo sobre temas de importancia cotidiana.

En este caso, la utilización del cine o películas en el aula no solamente tiene cualidades académicas o formativas para el alumno sobre un contenido escolar específico, también permite pensar en una educación en valores.

Para esto se plantea la necesidad de realizar una observación de cortometrajes en el salón de clases con la guía pertinente del docente lo cual puede permitir distintos alcances de manera paralela a la asimilación de un contenido, concepto, o tema escolar ya que no son excluyentes los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino complementarios.

La enseñanza de valores esenciales en sociedad como el respeto, la tolerancia, la amistad, el amor o la lealtad, pueden ser interiorizados o comprendidos de manera conjunta por parte de los estudiantes a la par de que adquieren una formación conceptual sólida.

De manera sumativa a los elementos anteriormente señalados, se halla en Almacellas (2004:29) que la utilización de filmes en el aula, revela elementos pedagógicos importantes para su consideración ya que:

Son un recurso pedagógico excelente porque permite realizar la experiencia profunda de una situación de vida y analizarla sobre la base de los descubrimientos que el joven ya ha llevado a cabo. De este modo la imagen cinematográfica se convierte en una escuela de verdadera formación ética.

Esta formación ética se refiere a la interiorización de valores así como de conceptos en el estudiante y resulta fundamental su consideración en la etapa escolar del alumno de nivel medio superior ya que no solo adquiere relevancia para sus objetivos académicos, sino que esto constituirá parte de su formación como persona en la vida diaria.

Con respecto a esta visión, diversas organizaciones, programas educativos y programas de formación docente en distintos países, se han ocupado de dar atención al fomento de valores entre los estudiantes vinculando la utilización de películas como un medio facilitador del entendimiento para el alumno.

El gobierno de España, mediante el programa “Cine y educación en valores 2.0” a partir de 1995 realiza una campaña basada en el cine, cuyo objetivo es llevar a cabo proyecciones fílmicas con el propósito de prevenir comportamientos de riesgo entre niños y adolescentes así como la promoción de valores sociales y el autocuidado; en el entendido de que el cine tiene una gran capacidad para transmitir valores, actitudes y modelos de vida saludables además de *“el carácter de divertimento que tiene, facilita la posibilidad de que los individuos puedan sentirse identificados, llegando a adoptar algunos de los valores o comportamientos que en las películas se transmiten”*

Información consultada en la página web <http://cineyvalores.fad.es/>

Los responsables del programa sostienen que la observación de filmes, tiene un carácter educativo en valores si la persona que observa una cinta está preparada

para elaborar un análisis que sobrepasa el simple entretenimiento y aunado a esta condición, cuenta con la guía de alguien que le ayude a interpretar una película.

4.7 Ejemplos prácticos del uso de filmes en el aula

La observación de filmes en el salón de clases, está expuesta a ser entendida de múltiples maneras dependiendo del juicio del espectador, por lo tanto para el ámbito de la docencia, es necesario establecer una guía de análisis de las proyecciones, para no perder de vista los elementos centrales a trabajar en un salón de clases.

Martínez (2003) Explica la dimensión multifactorial de elementos que componen el análisis fílmico, razón suficiente para hablar de un análisis específico del mismo, para no perderse en la inmensidad de análisis de elementos.

El autor establece lo siguiente:

Una película se compone de millones de elementos diferentes que en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones. Como todo relato, una película utiliza técnicas que hay que conocer, descubrir e interpretar para que los mensajes lleguen a nosotros de la forma más parecida a como pretenden quienes han realizado la película.

Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

No basta únicamente con observar un largometraje o un cortometraje en el salón de clases, es necesario hacer un análisis o una interpretación de ciertos

elementos cruciales para que resulte educativa su observación y no solamente lúdica.

La autora Almacellas (2004:31) señala que la manera y objetivos con los que se proyecta un filme en el salón de clases, repercute en el modo en que los estudiantes aprovechan dicha experiencia; es decir: no es suficiente con proyectar una película por si sola o como forma de entretenimiento. Según su visión, la proyección tiene que estar acompañada de ciertos elementos como:

- La elección de una película idónea a los objetivos que persigue el docente, por ejemplo la prevención del uso de drogas, la violencia, la discriminación etc.
- Claves de comprensión. Es decir, que se proporcione a los estudiantes una orientación sobre los elementos importantes de una cinta, para que ellos, sean capaces de llevar a cabo una mejor lectura de la historia que van a analizar.
- Trabajo en grupos con un cuestionario que les permita reflexionar sobre los aspectos que fundamentan los objetivos propuestos.
- Diálogo con los estudiantes en torno a la película y vincular lo observado con problemas de su propia realidad.
- Realizar una evaluación de la actividad.

Existen diferentes maneras de trabajar didácticamente un filme en el salón de clases. Algunas de las principales variables que determinan la manera de trabajo son: 1) El tiempo disponible por clase, 2) la edad de la población estudiantil 3) el número de sesiones en las que se piense trabajar una película 4) el número de alumnos 5) La asignatura y 6) El tema específico.

En la página de internet del Gobierno de Aragón en España, se encuentra un ejemplo de una secuencia didáctica al momento de trabajar una cinta titulada “*Quisiera ser como Beckham*” la cual hace alusión a un ex-futbolista inglés.

Si bien es cierto que la estrategia hallada es marcadamente distinta a otras y sus objetivos son muy específicos, también es cierto que algunos elementos de trabajo pueden ser rescatados y adecuados a un contexto específico.

Por ejemplo, en esta situación, en la fase “previa a la proyección” se sugiere:

- 1) Nombrar el título de la cinta y preguntar a los alumnos, por qué creen que se escogió esa película.
- 2) Dar una breve descripción de la trama así como del lugar de origen de la cinta y datos del director.
- 3) Predisponer al alumno hacia una dirección en el seguimiento de la cinta.
- 4) Pedirle al alumno que vincule situaciones de la cinta con aspectos de su vida cotidiana.

En la “fase de observación” en general se sugiere que los estudiantes puedan observar la proyección sin distractores, como comida, aparatos electrónicos, o ruido excesivo. En todo caso si se considera pertinente, se les puede solicitar que anoten frases que emiten los personajes y que les llamen la atención.

En cuanto a la “fase posterior a la observación” se sugiere que los estudiantes trabajen en grupos pequeños donde puedan diferenciar 1) relaciones entre personajes, 2) Discutir frases interesantes que tengan que ver con el objetivo de la clase, 3) Ponerse en los zapatos del o los personajes principales y formular soluciones, 4) Generar ejemplos cotidianos.

De manera complementaria, se hallan documentos en la página electrónica del área de Formación de Profesorado en España <http://formacionprofesorado.educacion.es>, misma que contienen información detallada sobre diferentes películas y como éstas pueden ser trabajadas de acuerdo a contenidos conceptuales específicos y en cuanto a enseñanza de valores.

Un ejemplo de la forma de trabajo, se realiza en torno al filme “*Mary y Max*” en donde se proponen distintos elementos a revisar.

En la parte previa a la proyección, se sugiere:

- 1) Asignar a los estudiantes la investigación de uno o varios conceptos que tengan que ver con la temática a trabajar.
- 2) Que los estudiantes busquen datos sobre el país de origen de la cinta, su situación geográfica, su contexto de vida, población, etc.
- 3) Que observen fotos o imágenes fijas de los personajes y que intenten describir qué piensan de ellos, su forma de vida y las emociones que transmiten.
- 4)

En la parte posterior a la proyección se pueden trabajar aspectos como:

- 1) Que el alumno responda un cuestionario con preguntas acerca de su opinión sobre la cinta, identificación del tema principal, problemas secundarios, identificación de personajes, etc.
- 2) La opinión del estudiante en torno a frases mencionadas en la cinta.
- 3) La descripción de las emociones que sintieron a lo largo de la proyección.
- 4) En un cuadro establecido, se pueden describir escenas de la película, haciendo una vinculación con emociones, valores o personajes.
- 5) La elaboración de un escrito sobre la opinión del filme, con aspectos teóricos.
- 6) La búsqueda de películas con temas similares al tratado y un comentario al respecto con posterioridad.

De esta manera se puede establecer un mayor control en el análisis de un filme en el salón de clases fomentando una vinculación de los aspectos teóricos con las emociones, los valores y la opinión del propio estudiante. Rodríguez (2001:34) Sugiere que para el trabajo didáctico de un largometraje, en este caso menciona la cinta de “*Los olvidados*” del director Luis Buñuel, se sugiere la aplicación de un

pre-test y un post-test para evaluar la efectividad de la implementación de este material didáctico. El autor sugiere que para el pre-test, se pueden hacer preguntas en torno a: la trama de la película, los personajes existentes en la misma, el mensaje principal, escenas específicas, el nombre del director del filme entre otros. En el post-test, se realizan las mismas preguntas, para comprobar si los alumnos identificaron estos elementos correctamente o si no existieron cambios significativos una vez que observaron la proyección. Rodríguez establece que en su experiencia, los alumnos suelen contestar correctamente a las preguntas del post-test, en comparación al pre-test, una vez que ya tienen información proveniente de la observación del filme, lo cual explica que las respuestas no ocurrieron por producto del azar.

Como se observa no existe una forma única o más eficaz de trabajar una película en clase. Sin embargo, se concluye que en todas las situaciones, es importante contar con una adecuada selección del material fílmico, la guía del profesor, una actividad previa a la proyección y un elemento evaluativo para potencializar la eficacia del uso de filmes en el salón de clases. Las actividades complementarias de aprendizaje posteriores a la observación de filmes, dependerá del tipo de población con la que se trabaja y de los objetivos del docente, no obstante, diversos autores han hecho uso de lecturas, representaciones teatrales, discusión por equipos, elaboración de dibujos y cuentos, entre otros

CAPÍTULO 5. SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE CORTOMETRAJES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE TIPO ACTITUDINAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL CCH

Una secuencia didáctica, es un plan de acción ejecutado por el docente, el cual puede ser entendido de acuerdo a las normas del Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008) hallado en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/suple4-2008.pdf> como *“la serie de actividades que con un progresivo nivel de complejidad desarrollan los alumnos auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado”*

Para la presente intervención docente se diseñó una secuencia didáctica planteada para trabajar a lo largo de dos semestres con el grupo 570 (quinto semestre) y 670 (sexto semestre) con alumnos de la asignatura “Psicología I y II” respectivamente.

La *primera* parte de la secuencia correspondiente al ciclo 2015-1 se trabajó con el tema “atracción interpersonal”, señalado en el programa de estudios de la materia. La segunda parte de la secuencia se trabajó en el semestre 2015-2 en el tema: “implicaciones psicológicas del amor y el desamor” en correspondencia con el programa de estudios.

El aprendizaje fundamental a promover con los alumnos a partir de las actividades realizadas en ambos semestres, es el denominado como “de tipo actitudinal”

La puesta en marcha de la secuencia didáctica, comenzó en el mes de septiembre del año 2014. Fue desarrollada a lo largo de ocho horas de trabajo, repartidas en cuatro sesiones de dos horas de duración cada una en el horario de 15:00 a 17:00 horas con el grupo de quinto semestre número 570 compuesto por veintidós

alumnos en lista de los cuales asistían en promedio catorce alumnos, en la asignatura “Psicología I” en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur bajo la supervisión directa del profesor titular.

5.1 Diagnóstico sobre el uso del cine como material didáctico

Los problemas detectados para atender en el salón de clases, surgen en primera instancia del análisis crítico del programa de estudios en Psicología I y II, que ya ha sido descrito en el capítulo 1 de este texto en donde se identificó que en la estructura del mismo, existe una escasa promoción del aprendizaje en valores y actitudes. La secuencia didáctica está pensada como una forma de resarcir estas carencias así como para aprovechar la estructura del programa de estudios que trabaja con temas muy grandes en su composición general.

En segundo lugar, la selección del material didáctico “cortometrajes” se realizó en función de la revisión de la literatura especializada en términos educativos descrito en el cuarto capítulo de este escrito, así como de los resultados obtenidos gracias a la aplicación de un cuestionario diagnóstico.

También se toma en consideración una fase de observación de tres sesiones de clase en la sede en donde se realizó la práctica docente, en donde se consideran elementos que adquieren relevancia para la investigación. A continuación se describe la fase de observación y posteriormente se detallan los datos obtenidos por medio del cuestionario directamente vinculado con el uso del cine en el salón de clases.

En las sesiones de observación se obtuvo información cualitativamente valiosa sobre el grupo, misma que se detalla a continuación.

La dinámica de trabajo acostumbrada entre el grupo y el profesor supervisor, consistió en la clase expositiva tradicional, en donde el docente llevó el rol activo

al determinar el ritmo de la clase y los estudiantes participaron de manera correspondiente al dedicarse a hacer anotaciones en el cuaderno y participaciones ocasionales, así como de la entrega de reportes de lectura, trabajos impresos entre otros.

Se detectaron algunas variables determinantes que influyen en el desempeño y la participación de los alumnos. En primera instancia el horario de clases propicia que los estudiantes lleguen al salón con ciertas distracciones producto de su reciente llegada al plantel tales como: el cansancio por el traslado en transporte público, el proceso digestivo por la reciente hora de ingesta de alimentos o bien la ausencia de alimentos en sus cuerpos, las condiciones climáticas, entre otros.

Los alumnos en general participaban escasamente de manera individual ante las preguntas del profesor supervisor además de que se observaron dificultades para interactuar con el profesor supervisor y con los compañeros. Por lo general, el número de integrantes en los grupos de psicología es reducido, en el caso del grupo 570, 20 alumnos en lista con una asistencia promedio de entre 14 y 15 personas, lo cual puede facilitar la interacción docente-alumno. En las sesiones de observación se detectaron rasgos de apatía grupal, distracciones continuas con aparatos electrónicos como celulares, computadoras y tabletas, lo cual era detectado también por el profesor supervisor, quién intervenía llamando la atención y señalando esta situación a los alumnos.

Se detectó también en estas sesiones de observación previas a la intervención docente del maestrante, que los estudiantes en pocas ocasiones mostraron cumplimiento a tiempo en cuanto las tareas asignadas por el profesor las cuales consistieron en la lectura de textos que tratan la diversidad de modelos en Psicología. Por otra parte, se detectó poca interacción entre los mismos compañeros de clase así como de la existencia de dificultades en el seguimiento de la secuencia de las sesiones de trabajo, debido a la distracción de los estudiantes con los aparatos electrónicos.

En cuanto al uso del material didáctico (largometrajes) en estas sesiones de observación, se pudo registrar el hecho de que se proyectó por parte del profesor supervisor en una de las sesiones la pieza cinematográfica con el título “Irreversible” con la intención de mostrar a los alumnos el rompimiento de las leyes y las normas en la sociedad que implican los acuerdos de pareja para llegar a ejercer la sexualidad. En la cinta, una violación hacía una mujer, desata la trama de la historia y muestra cómo es que la violencia y la usurpación del cuerpo del otro en el terreno sexual, implica daños psicológicos y físicos.

En este sentido, uno de los elementos importantes a notar sobre el uso de la película en una de las sesiones de clase es que el tiempo para observarla fue insuficiente, dado que quedaron alrededor de 20 minutos sin ser observados en dicha sesión debido a que la hora de finalización de la clase (17:00 hrs.) había llegado. Estos elementos adquieren concordancia con los resultados del cuestionario del uso del cine en el salón de clases en donde se observa que los alumnos identifican que uno de los mayores inconvenientes sobre la observación de películas de larga duración en el salón de clases, es justamente la insuficiencia del tiempo para su observación y la realización de actividades de aprendizaje que debieran acompañar el proceso. A continuación se muestran los resultados generales del cuestionario en concordancia con los elementos identificados en las sesiones de observación.

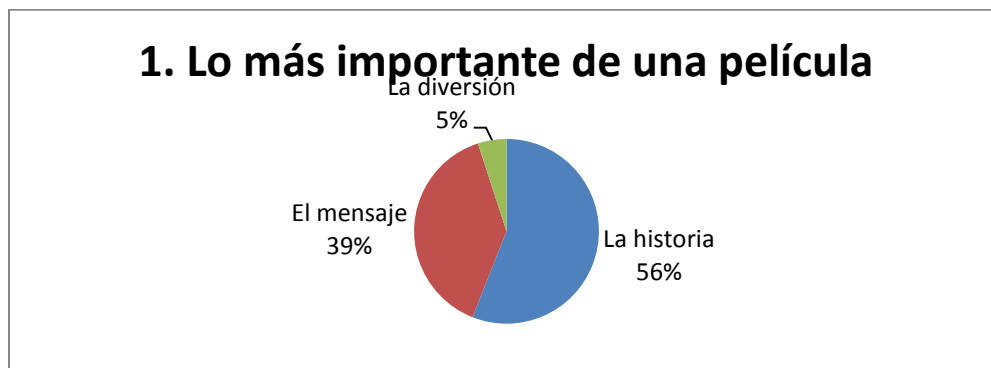
En las sesiones de observación se aplicó un cuestionario a 18 alumnos (**Anexo 1**) que contiene nueve preguntas de opción múltiple y un espacio para un comentario. Dicho instrumento se diseñó con la finalidad de obtener referencias acerca de la percepción que tienen los alumnos acerca del uso del cine por parte de sus profesores en distintas asignaturas.

El cuestionario del uso del cine en los salones de clase, permitió detectar algunas de las dificultades que los estudiantes identifican sobre el uso de dicho material didáctico. En general los alumnos dicen que les gusta observar películas como

parte de una actividad en el aula porque esto les ayuda a comprender mejor los conceptos complejos.

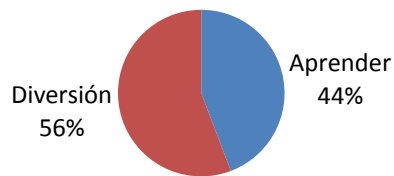
Existen preguntas que arrojan información con mayor peso de apoyo a la presente investigación, con respecto a otras.

Los resultados de la pregunta No. 1, expresan las expectativas de los alumnos sobre mirar una película y las características más importantes que esta debe tener. El 56% de los alumnos considera que la historia es lo más importante de una película, el 39% consideró que el mensaje que se transmite es lo más relevante en contraste con el 5% que dijo que la característica a identificar en una película es que ésta sea divertida. En este punto ningún alumno consideró a la duración de la película como un factor relevante como característica principal de su interés.



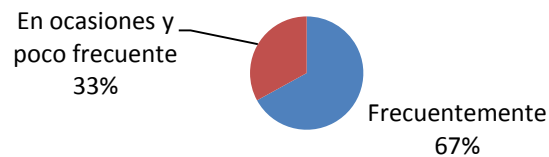
En la pregunta No. 2, es importante tomar en consideración que el 42% de los alumnos encuestados consideran que las películas ayudan a aprender, sin embargo también es notable que el 53% de ellos considera a la diversión como el objetivo principal de observar una película. La labor del docente consiste entonces, en encaminar la observación de películas a la cuestión del aprendizaje, para que esta intención quede claramente detectada por parte de los alumnos.

2. Las películas sirven para



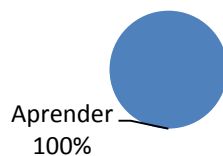
En la pregunta No. 3, el 67% de los alumnos dicen que las películas se observan en sus salones de clases frecuentemente, con lo cual puede percatarse el lector de la amplia frecuencia de uso que tiene este material didáctico en los salones de clase, los alumnos manifiestan que sus profesores utilizan en diversas ocasiones las películas como parte de sus clases.

3. Frecuencia del uso de películas en sus clases

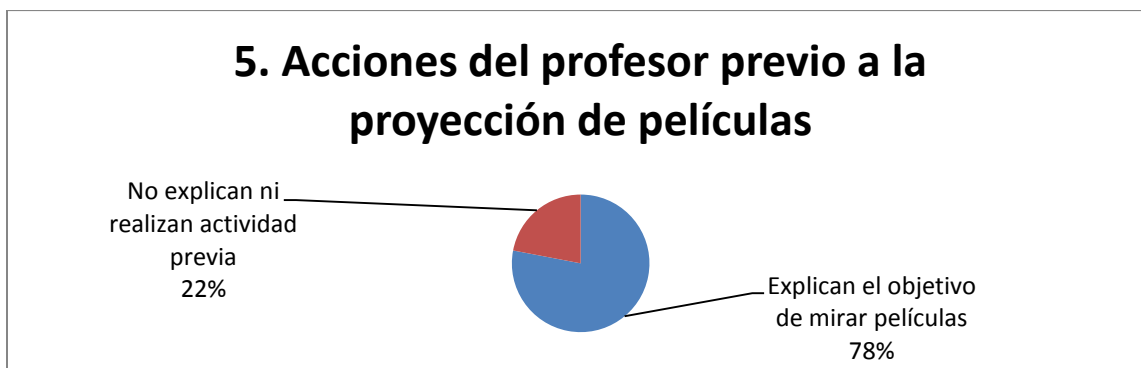


En la pregunta No. 4, el 100% de los alumnos mostraron una opinión uniforme acerca de que una película en clase los ayuda a aprender, ninguno dijo que el uso de películas fuese irrelevante o que no sirviera para fines educativos.

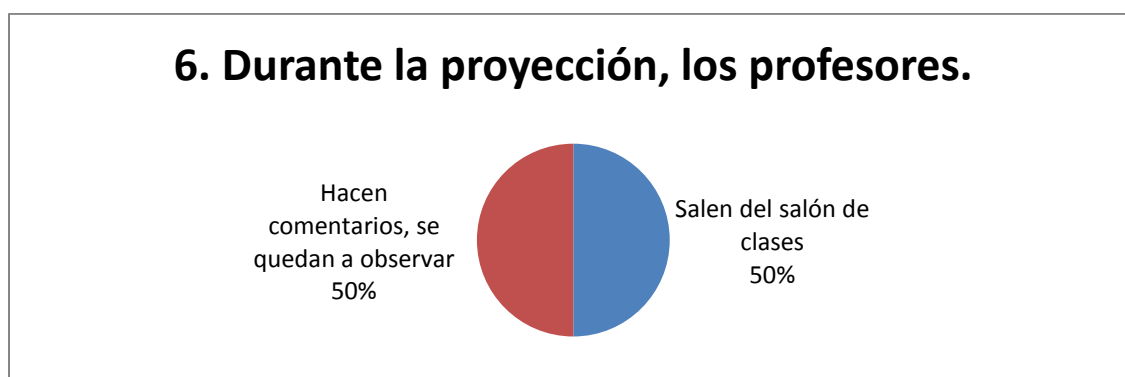
4. En clase, una película ayuda para



La pregunta No. 5, sobre los momentos previos a la proyección de una película en clase, el 78% de los alumnos encuestados dicen que sus profesores explican el objetivo de mirar dicha cinta, por lo tanto no se observa que los alumnos detecten deficiencias en sus profesores al explicar los objetivos de mirar una cinta en el salón de clases.

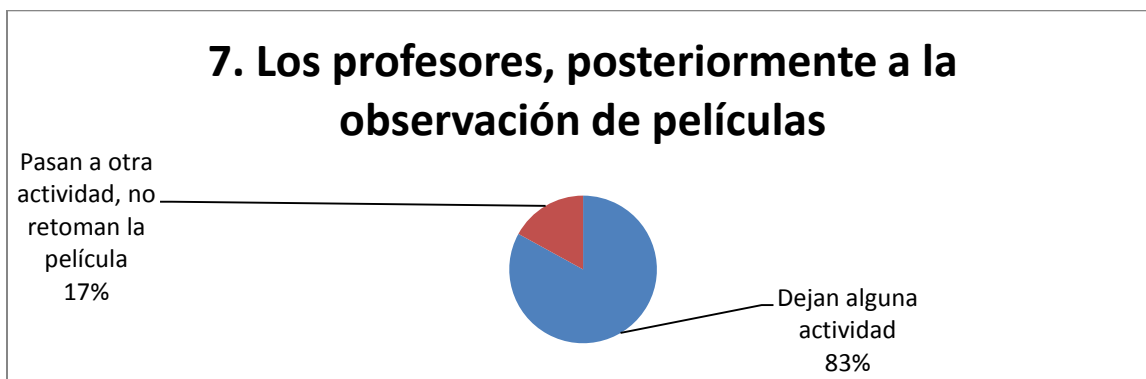


En contraste, en la pregunta No. 6, el 50% de los alumnos dicen que sus profesores mientras se proyecta una película salen del salón de clases. Este porcentaje elevado muestra que una de las deficiencias que existe en la proyección de películas en los salones de clase, ocurre debido a que los profesores salen de salón, lo cual trae en consecuencia, posibles distracciones de los alumnos, falta de acompañamiento, falta de solución de dudas, etc.

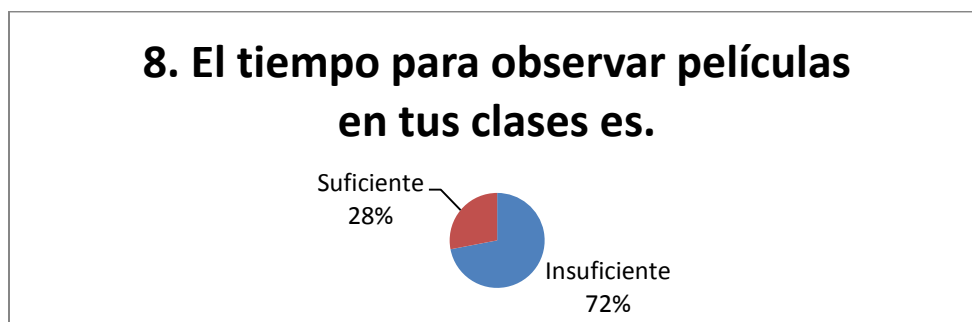


En vinculación directa con las dos preguntas anteriores, en la interrogante No. 7, los alumnos en su gran mayoría, el 83% de ellos, expresan que los profesores

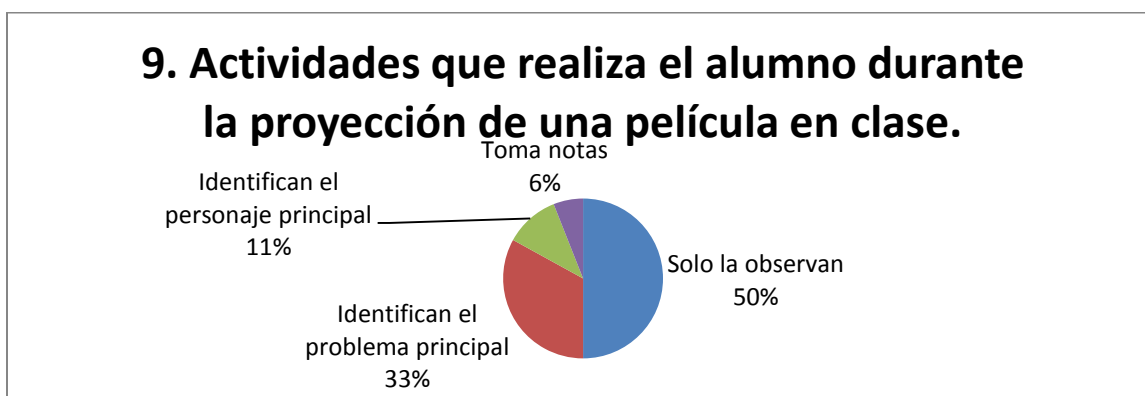
dejan una tarea relacionada con la proyección de la película o bien realizan una actividad conjunta lo cual es muy pertinente para ellos. La dificultad mayor observada radica en el momento de la proyección ya que si la mitad de los alumnos dicen que sus profesores salen del salón de clases, es posible que las actividades de aprendizaje ejecutadas con posterioridad a la proyección de una película también se vean afectadas por la falta de asesoramiento y guía durante la proyección.



Por otra parte la pregunta No. 8, permite dar sustento a la elección de cortometrajes para trabajar en las sesiones de intervención. El tiempo es un factor que generalmente interviene de manera significativa en la completa observación de una película en las sesiones de clase. El 72% de los alumnos dijeron que el tiempo para observar películas en el salón de clases es insuficiente. La propuesta de uso de cortometrajes permite subsanar esta dificultad.



Finalmente en la pregunta No. 9, el 50% de los alumnos dicen que mientras se proyecta una película en el salón de clases ellos solo la observan sin hacer otra actividad, el 33 % dice que se preocupa por identificar el problema principal, el 11 % dice que identifican al personaje principal y el 6% dice que toma notas. Se observa que no existe una actividad en común por parte de los alumnos mientras observan una película, probablemente esto obedece a la falta de instrucciones claras por parte de los docentes en la fase previa a la observación de la cinta.



Con base en los resultados obtenidos a partir de cuatro ejes: la observación participante del maestrante, la revisión del programa de estudios, la aplicación del cuestionario sobre el uso del cine en el salón de clases y finalmente la revisión de diversas fuentes de información, se tomaron las siguientes decisiones en torno al diseño de la secuencia didáctica para trabajar los contenidos propios de los temas tema “Atracción interpersonal y relaciones de pareja” e “implicaciones psicológicas del amor y el desamor”

- 1) El diseño de un plan de clase flexible, que permita la interacción entre docente y alumnos, en donde se estableciera un diálogo constante para fomentar la comunicación.
- 2) Abordar el tema de las relaciones de pareja y la atracción interpersonal, desde un punto de vista incluyente y diverso, ya que éstas, no son

exclusivas de la configuración heterosexual. La diversidad debe ser contemplada en una sociedad igualmente diversa lo cual sienta las bases del respeto y aceptación de los otros, eje fundamental en las sociedades actuales e incluyentes además de formar parte de la visión ética y respetuosa del estudiante del CCH.

- 3) Resaltar la importancia del aprendizaje de valores y actitudes como el respeto hacia las personas involucradas en relaciones de pareja distintas a la normativa heterosexual, desde un punto de vista incluyente. El respeto por supuesto también debe pensarse como una necesidad dentro de la pareja misma. Dicho aprendizaje actitudinal, se encuentra escasamente mencionado en el programa de estudios oficial, razón por la cual, se decide privilegiarlo.
- 4) Trabajar con cortometrajes para aprovechar el gusto de los alumnos por los medios audiovisuales y porque los cortos además requieren de un breve periodo de exposición, lo cual resulta idóneo en cuanto al manejo del tiempo para trabajar en las sesiones de clase, a su vez, los cortometrajes permiten aprovechar los periodos más altos de atención de los alumnos ya que por contener una gran cantidad de estímulos para la vista y el oído, son idóneos para ejemplificar un tema de manera breve y efectiva.
- 5) Establecer una selección de cortometrajes pertinentes para los temas que se tratan, estos deben promocionar explícitamente el valor del respeto y la integridad hacia la diversidad sexual y dentro de las relaciones de pareja. El uso de cortometrajes, también evita que el tiempo sea un obstáculo para su observación completa en el salón de clases y a su vez, permite la realización de actividades de aprendizaje sencillas, dinámicas y concretas. La selección de cortometrajes idóneos posibilita trabajar en los dos semestres de la secuencia didáctica privilegiando en todo momento el aprendizaje de tipo actitudinal.

Como ya se ha descrito en otro capítulo de la presente investigación, el cine y en específico el uso de cortometrajes en el aula, permite trabajar de manera dinámica. El uso del tiempo de clase es pertinente para realizar actividades de aprendizaje relacionadas con la observación de cortometrajes.

La proyección de cortometrajes en el salón de clases facilita el aprovechamiento de los periodos más altos de atención del estudiante así como su clara preferencia por los materiales audiovisuales.

Para la selección de los 6 cortometrajes con los que se trabajó a lo largo de los dos semestres de intervención, se diseñó una sencilla pero efectiva metodología.

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección de los cortometrajes.

1. Que la duración del material esté comprendido entre los 0 y 30 minutos.
2. Los cortometrajes deben haber sido utilizados previamente por alguna instancia gubernamental o educativa con fines didácticos.
3. Los cortometrajes deben haber recibido alguna distinción, premiación o reconocimiento de tipo gubernamental, cinematográfico o cultural.
4. El país de origen no es una limitante para la selección de un cortometraje, siempre y cuando éste, al tratarse de una producción que no se base en el idioma español, cuente con los subtítulos o doblaje pertinente para su entendimiento.
5. La trama del cortometraje debe estar evidentemente vinculada con el tema educativo a tratar en las sesiones de clase. Además de que resulta

pertinente que exista concordancia con la realidad y preocupaciones de los estudiantes.

La delimitación de estos criterios permitió una selección pertinente de los siguientes cortometrajes con los cuales se trabajó, garantizando la utilización de producciones cinematográficas de calidad y con una utilidad didáctica adecuada.

“Love Is All You Need” (2011) (Utilizado para trabajar la sensibilización ante el tema de la diversidad sexual.)

“Pauline” (2010) (Utilizado para promover la detección de emociones ante problemática de una chica homosexual)

“Hechos son amores” (2007) (Utilizado para promocionar el respeto entre los miembros de una relación de pareja desde la perspectiva de la diversidad sexual)

“Ser mejor” (2013) (Utilizado para trabajar la identificación de conductas violentas y factores de riesgo en una relación de pareja)

“Noviazgo” (2012) (Utilizado para trabajar la prevención de la violencia física o verbal en el noviazgo)

“Cicatrices” (2008) (Utilizado para trabajar la identificación de la violencia psicológica en la pareja)

5.2. Descripción de la secuencia didáctica en el primer semestre

Como ya se ha señalado; el programa de estudios en Psicología, hace explícito escasamente la enseñanza en valores y los aprendizajes actitudinales. Dichos elementos, son de gran relevancia para la configuración de la identidad, el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades de responsabilidad social para el alumno de bachillerato. La secuencia didáctica diseñada contempla la inclusión y privilegio de dicho tipo de aprendizajes sin excluir ni demeritar el aprendizaje de conceptos y procedimientos útiles para la vida académica del alumno.

Por lo tanto se hace presente la necesidad de fomentar en la secuencia, principalmente dos aprendizajes básicos señalados en el programa de estudios de Psicología I del CCH:

1. Respeto y tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás.
2. Actitud positiva ante el trabajo colectivo.

La situación actual del país, requiere que los jóvenes tomen consciencia de la importancia que tiene el respeto en virtud de las relaciones que establecen con otras personas así como el respeto a su propia persona. Los temas para los cuales se diseña la secuencia didáctica son ideales para privilegiar la educación en valores y el aprendizaje de actitudes responsables, respetuosas y tolerantes.

La secuencia didáctica, en su primera parte, se diseñó para trabajar con los alumnos del CCH en la asignatura de Psicología del grupo 570, en el tema de “Atracción interpersonal y relaciones de pareja” contenido en el programa de estudios. Contemplando las necesidades detectadas en el diagnóstico y la revisión del programa de estudios oficial, se decidió privilegiar en la estrategia, *los aprendizajes de tipo actitudinal como el respeto y tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás y la formación de una actitud positiva ante el trabajo colectivo.*

Tomado del Programa de estudios oficial de la asignatura de Psicología I, del CCH.

Consultado en la página electrónica del Colegio

La intervención docente se realizó dentro de la Unidad titulada “Atracción interpersonal y relaciones de pareja” debido a que los tiempos asignados para la práctica misma, tuvieron que ser negociados y vinculados con el calendario de trabajo establecido por el profesor supervisor de la asignatura de Psicología I, en el ciclo escolar 2015-1, durante el mes de septiembre del año 2014, periodo de tiempo determinado institucionalmente para la realización de la práctica docente.

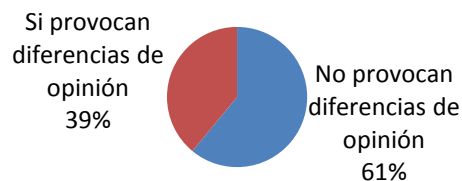
Una sesión anterior al inicio de la práctica docente se aplicó un cuestionario sobre el tema de la diversidad sexual para obtener una impresión acerca de las ideas y concepciones previas que los alumnos tienen sobre el tema.

Este cuestionario (**ANEXO 2**) estuvo compuesto por 9 preguntas, 8 de ellas de opción múltiple y una final de comentarios abiertos. Dicho instrumento de breve tiempo de aplicación (15 minutos en promedio) arrojó información valiosa para enfocar las actividades, lecturas y estructura general de la secuencia didáctica.

En general se observó que los alumnos mostraron una opinión favorable hacia la apertura y discusión de los temas que involucran a la diversidad sexual. Existieron algunas preguntas que permitieron identificar la visión que tienen los alumnos en torno al tema y que este sigue siendo un ámbito que representa problemas sociales, dificultades en la interacción entre las personas y resistencias en la contemplación de la perspectiva de la diversidad.

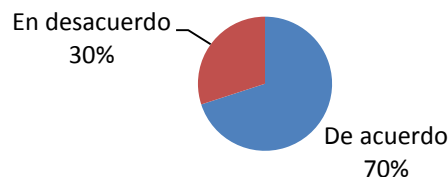
En la pregunta número uno.- *¿Qué tanto crees que las preferencias sexuales provocan diferencias de opinión entre los estudiantes del colegio?* La mayoría de los alumnos (61%) identifican que la diversidad sexual y las manifestaciones de la misma, no provocan o provoca pocas diferencias de opinión entre los estudiantes del Colegio. Sin embargo, es importante destacar que el 39% de los alumnos, creen que si existen diferencias y conflictos dentro del Colegio en torno al mismo tema. Las opiniones muestran una división que permite observar la disparidad de criterios probablemente debido a la observación de situaciones de ambas características.

Pregunta 1



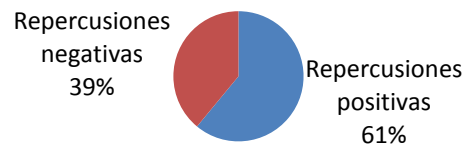
En la pregunta número dos.- *¿Estás de acuerdo en que dos personas del mismo sexo contraigan matrimonio?* el 77% de los alumnos mostro estar de acuerdo con esta visión, sin embargo, el 33% equivalente a cuatro alumnos dijo ser indiferente ante esta visión. Como se observa en las respuestas a otras preguntas, alrededor de 3 o 4 alumnos muestran una visión conservadora en torno al tema de la diversidad sexual.

Prregunta 2



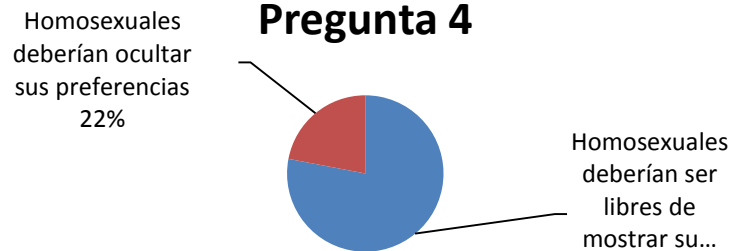
La pregunta número tres.- *¿Qué repercusiones tiene para la sociedad que esté compuesta por personas con diferentes orientaciones y preferencias sexuales?* Evidencia nuevamente que los alumnos no tienen del todo claro el tipo de beneficio social que implica hablar de personas con preferencias sexuales distintas a la heterosexualidad en una sociedad como la nuestra ya que el 61% de los alumnos las clasifican como positivas, mientras que el 39% como negativas.

Pregunta 3



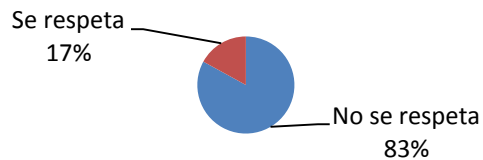
Es interesante observar que en la pregunta *cuatro*.- *Las personas homosexuales deberían...* un amplio porcentaje de alumnos (78%) cree que las personas homosexuales deberían ser libres de mostrar su preferencia, sin embargo resalta el hecho de que cuatro alumnos (22%) creen que las personas homosexuales deberían ocultar su preferencia o más radicalmente cambiarla, lo cual permite observar nuevamente la visión tradicional que persiste en las ideas de algunos alumnos.

Pregunta 4



Por otra parte la mayoría de los alumnos (83%) identifican claramente que en nuestro país no se respetan las formas distintas de expresión de la sexualidad y que la educación es una buena forma de transformar este sentido ya que de igual manera el 83% de los alumnos dice que es importante tratar estos temas en el salón de clases para generar conciencia y respeto hacia estos temas.

En nuestro país se respeta la diversidad sexual



Finalmente cabe resaltar que en la sección última en donde se les solicitaba a los alumnos algún comentario adicional solamente se halló información que podría indicar de cierto nivel de intolerancia ante estos temas.

Si bien es cierto que en nuestro país han existido avances en torno a la discusión de temas que tienen que ver con el respeto y la inclusión de la diversidad sexual en el discurso público, gubernamental y en diversos sectores de la sociedad, todavía persisten entre estos estudiantes del bachillerato universitario del CCH ideas tradicionales que resulta conveniente poner en cuestión al momento de abordar temas polémicos como lo son estos, sin duda para generar una conciencia universitaria basada en la comprensión de la diversidad, el respeto a la diferencia y la inclusión de las personas es un valor que debe estar incluido en el marco del respeto social..

Los datos obtenidos en el cuestionario permitieron estructurar las cuatro sesiones de clase en donde los temas se trabajaron en dos bloques: el primer bloque denominado *“Por el respeto desde afuera”* estuvo compuesto por la primera y segunda sesión orientadas al tratamiento teórico y ejemplificación gráfica de la atracción interpersonal desde la diversidad sexual y la concientización del rechazo social que sufren las personas cuando no entran en las expectativas sociales tradicionales. Por otra parte el segundo bloque: *“Por el respeto desde adentro”* estuvo compuesto por la tercera y cuarta sesión, orientadas al tratamiento teórico y ejemplificación gráfica de los postulados que explican la atracción interpersonal de pareja así como los posibles factores de riesgo existentes entre las personas

involucradas, desde la perspectiva de la diversidad sexual y la inclusión. La carta descriptiva de las primeras cuatro sesiones de trabajo puede ser consultada en el **ANEXO 3**.

PRIMERA CLASE

En la primera sesión se realizó una presentación inicial para establecer un clima de confianza e integración en el salón de clases consistente en la enunciación de los nombres de los alumnos, las razones por las cuales ellos estaban inscritos en la asignatura de psicología y finalmente para que comentaran la licenciatura que pensaban estudiar. Posteriormente se procedió a recuperar los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a los conceptos de diversidad sexual, preferencia sexual y atracción interpersonal, de los cuales ya se había hecho un uso útil con los datos obtenidos en el cuestionario.

En lo sucesivo se realizó una exposición breve por parte del maestrante con una duración aproximada de 20 minutos proyectando en diapositivas los conceptos fundamentales a trabajar, los cuales, fueron obtenidos de páginas electrónicas de diferentes dependencias del gobierno de la república, esto con la finalidad de obtener un marco general de referencia con un lenguaje preciso y de fácil ubicación para los estudiantes (**ver ANEXO 4**)

En la siguiente actividad realizada en esta sesión de trabajo se proyectó el cortometraje titulado “Love is all you need” (2011), el cual observaron los estudiantes con la única instrucción de identificar a los personajes principales así como los diálogos más interesantes para ellos. Después de la proyección del cortometraje, los estudiantes respondieron una serie de preguntas de manera individual (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO I**) en donde las respuestas fueron socializadas con el resto del grupo.

Los catorce alumnos participantes en esta sesión de trabajo, contestaron a las nueve preguntas vinculadas directamente con la observación del cortometraje “Love is all you need?”

Las preguntas se enuncian a continuación para su mejor comprensión para el lector.

- 1.- ¿Cuándo se da cuenta Ashley que no encaja en las expectativas sociales?
- 2.- ¿En qué lugar comienza a recibir burlas Ashley?
- 3.- ¿Qué piensan las mamás de Ashley sobre las parejas heterosexuales?
- 4.- ¿Por qué las compañeras de Ashley la insultan?
- 5.- ¿Por qué Ian, oculta su interés por Ashley?
- 6.- ¿Cómo reaccionan las mamás de Ashley, después de que la golpean en la escuela?
- 7.- ¿Cómo te sentirías en el lugar de Ashley y qué harías?
- 8.- ¿Qué opinas del final del cortometraje?
- 9.- ¿Cuál es el mensaje que transmite el cortometraje?

Es necesario aclarar que existen algunas preguntas que resultan fundamentalmente importantes para la intención que da sustento a esta investigación. Específicamente las preguntas: siete, ocho y nueve, tienen un diseño tal que permiten la expresión de los alumnos e invitan a la argumentación desde un punto de vista personal. Las preguntas uno a seis, son preguntas de control en donde el objetivo principal fue el de marcar una línea base que permitió a los alumnos identificar escenas clave y personajes principales, focalizando su atención sobre el filme y eliminando el sesgo de la respuesta azarosa.

En general las seis primeras preguntas contienen respuestas muy similares y con una solución adecuada entre el conjunto de alumnos que respondieron las preguntas.

A continuación se presentan las respuestas obtenidas de los alumnos en relación a las preguntas siete, ocho y nueve, que permiten obtener un panorama general

de la opinión y perspectiva en cuanto a la sensibilidad de los alumnos respecto a la proyección del cortometraje.

PREGUNTA	RESPUESTAS
7.- ¿Cómo te sentirías en el lugar de Ashley y qué harías?	<p>1) “Con miedo y rechazo pero enfrentaría la realidad” 2) “Me sentiría discriminada y no sabría qué hacer”. 3) “Mal y confundida”. 4) “Sentiría tristeza y trataría de luchar”. 5) “Me sentiría muy triste pero trataría de hablar con alguien”. 6) “Me deprimiría pero trataría de hablar con mi mamá”. 7) “Me sentiría frustrada”. 8) “Me sentiría triste y sería difícil enfrentar la realidad”. 9) “Me sentiría mal pero trataría de hablar con la gente”. 10) “Me sentiría sola y trataría de ocultarme de todos”. 11) “No me importaría que los demás opinen cosas malas de mí”.</p>
8.- ¿Qué opinas del final del cortometraje?	<p>1) “Es muy trágico que ella se suicidara”. 2) “Debió tener otra solución y no suicidarse Ashley”. 3) “Es muy probable que eso pase”. 4) “Es triste que la gente se suicide por presión de los demás”. 5) “No la culpo por suicidarse pero ojalá que eso no pasara”. 6) “Me sentí mal de que ella se suicidara”. 7) “Si las personas pudieran ser libres no se sentirían presionadas y no se suicidarían”. 8) “La sociedad es la culpable de que mucha gente se suicide”. 9) “Ashley tomó una mala decisión por miedo”. 10) “El final es fuerte, pero es cierto que hay gente que se suicida por presión de los demás”. 11) “La nula tolerancia y respeto hacia ella, orillaron a Ashley al suicidio”.</p>
9.- ¿Cuál es el mensaje que transmite el cortometraje?	<p>1) “Que es muy importante la aceptación y tolerancia hacia todas las personas”. 2) “Es necesario no discriminar o golpear a las personas que son distintas”. 3) Que la tolerancia debe prevalecer ante la diversidad”. 4) “Que es importante respetar a todos los seres humanos ya que somos capaces de provocar muchas cosas con la</p>

	<p>agresión”. 5) “Es necesario que nos hagamos más tolerantes ante las diversidades”. 6) “Es una invitación a la eliminación de la discriminación y la intolerancia”. 7) “Todos debemos ser tolerantes y respetuosos de todos”.</p> <p>8) “Nada es normal o anormal pero debemos respetar a todos”. 9) “Las consecuencias de la intolerancia hacia la diversidad de gustos en parejas”. 10) “Que debe haber respeto y tolerancia hacia todas las personas”. 11) “Es malo el rechazo a la diversidad”. “El odio puede orillar a alguien a decidir mal”. 12) “Que hay que aceptar a todos sin importar lo diferentes que sean”.</p>
--	---

Cualitativamente, se observa por las respuestas que los alumnos brindaron que en general en el instrumento, el mensaje o la intención de la proyección del cortometraje fue claramente identificada por ellos, es decir, el de la importancia del respeto hacia las distintas preferencias sexuales de igual manera existe evidencia de que existió un grado alto de identificación con las emociones de los personajes por el modo en que las respuestas fueron expresadas. La tipificación de la necesidad de valores como el respeto y actitudes tolerantes prevalecen a lo largo de las respuestas como una medida efectiva de combatir la intolerancia.

En la parte final de esta primera clase, se comentaron aspectos generales de manera colectiva que estuvieron relacionadas con la recuperación de escenas del cortometraje, dudas de los alumnos, y conclusiones.

SEGUNDA CLASE

Para esta sesión, la apertura de clase comenzó recuperando la información fundamental trabajada en la primera clase. Posteriormente se les entregó a los alumnos una lectura (**ver ANEXO 5**) que ellos debieron leer en parejas. El objetivo de la actividad consistió identificar algunos datos que mostraban la discriminación y homofobia hacia parejas y personas con preferencias no heterosexuales. El análisis de la lectura consistió únicamente en que los alumnos

comentaran los aspectos y datos que les resultaron más interesantes o con un interés prioritario.

A la par de la lectura en parejas, los alumnos elaboraron preguntas y dieron ejemplos que compartieron con el resto del grupo.

Posteriormente se proyectó un fragmento de video de un capítulo de la serie televisiva “Los Simpson” titulado “La fobia de Homero”. Una vez que el video fue observado los alumnos respondieron de manera individual un cuadro con respuestas de opciones “SI y NO” también conocido como de “concordancia y discordancia” el cuadro es una elaboración propia del maestrante (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO II**). Los alumnos comentaron sus respuestas y las compararon con las respuestas de sus compañeros para poder establecer diferencias similitudes en los criterios de respuestas, así como de la adecuada identificación de elementos, por ejemplo escenas relevantes para pensar la importancia del respeto hacia la diversidad sexual.

Después de que esa actividad se finalizó, se procedió a proyectar el cortometraje titulado “Pauline” en donde a los alumnos se les pidió que identificaran emociones presentes en la narración de la protagonista así como emociones que surgieran en su propia persona ante el relato de la protagonista. Los alumnos capturaron la información en un esquema, con preguntas y situaciones que se les proporcionaron de manera escrita (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO III**).

Esta actividad tuvo por objetivo que los alumnos se mostraran empáticos, identificados y sensibles ante las emociones de la protagonista y también que ellos mismos identificaran sus propias emociones ante la observación del cortometraje. Se trató de una actividad de sensibilización ante las emociones de la protagonista del cortometraje. Es interesante señalar que existieron emociones comunes identificadas por los alumnos ante la observación de escenas en específico.

Las nueve preguntas se enlistan a continuación, seguidas de las respuestas que los alumnos entregaron por escrito. Se establecen grupos de emociones o categorías por la frecuencia en que fueron mencionadas. Los alumnos en algunos casos enlistaron una o varias emociones en cada pregunta por lo que los números totales varían.

PREGUNTA/SITUACIÓN	RESPUESTAS
¿Qué emociones existen en Pauline cuando habla de su niñez?	Felicidad (6 estudiantes) Nostalgia (6 estudiantes) Tristeza (4 estudiantes)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando habla de su adolescencia?	Tristeza (9 estudiantes) Confusión (6 estudiantes)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando habla de que su primer novio la traicionó?	Tristeza (8 estudiantes) Enojo (6 estudiantes)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando habla de las personas se rieron de ella en el teatro?	Odio (5 estudiantes) Vergüenza (6 estudiantes) Tristeza (5 estudiantes) Rechazo (2 estudiantes)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando habla de sus padres?	Enojo (6 estudiantes) Tristeza (7 estudiantes) Decepción (3 estudiantes) Miedo (1 estudiante)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando dice que ya no ve a sus padres?	Añoranza (9 estudiantes) Tristeza (7 estudiantes)
¿Qué emociones existen en Pauline cuando observa a su pareja al llegar?	Felicidad (12 estudiantes) Tranquilidad (3 estudiantes) Esperanza (2 estudiantes)
¿Qué emociones sentiste tú, al escuchar la historia de Pauline?	Tristeza (11 estudiantes) Enojo (9 estudiantes) Felicidad (2 estudiantes) Compasión (1 estudiante)

Al finalizar la actividad, los alumnos socializaron y compararon sus respuestas, se les ayudó a identificar la existencia de concordancias en muchas de las emociones detectadas en la protagonista del cortometraje mediante la separación en distintas escenas así como en ellos mismos. Se concluyó grupalmente que detrás de toda historia humana existen emociones que es importante tomar en cuenta y que las

personas somos sensibles a detectar emociones similares aun cuando se trate de una historia ficticia, por lo tanto el respeto hacia las personas es un valor innegable en la construcción de relaciones humanas saludables.

El objetivo de esta actividad, fue el de sensibilizar a los alumnos ante la historia del corto lo cual se cumplió de manera satisfactoria ya que existe evidencia de que los alumnos se mostraron sensibles ante la problemática de la protagonista e identificaron adecuadamente las emociones comunes en las escenas del cortometraje.

Una vez finalizada la actividad y a manera de cierre de la sesión, los alumnos tuvieron oportunidad de compartir de manera oral con el resto del grupo sus impresiones del cortometraje, las emociones que ellos lograron identificar en la protagonista y las emociones que ellos sintieron.

TERCERA CLASE

Se dio por iniciada esta sesión de trabajo con una exposición docente en donde se abordaron algunas de las principales teorías psicológicas que explican la atracción interpersonal y la elección de pareja independientemente de su preferencia sexual. Al final de la exposición se hizo hincapié en la necesidad de detección de los factores de riesgo presentes en el establecimiento de la dinámica de pareja como son: los celos, la violencia, el acoso, la irrupción de la privacidad, entre otros. La exposición sirvió para recuperar lo trabajado en las dos sesiones anteriores y como una breve recuperación de referentes teóricos.

Posterior a la exposición, se proyectó el cortometraje “Hechos son amores” (2007) que hace una invitación a la problematización de la importancia del respeto entre los miembros de una pareja. El cortometraje expone tres situaciones de noviazgo con una perspectiva incluyente de las preferencias sexuales ya que se pueden observar en la trama la parejas compuestas por jóvenes heterosexuales y

homosexuales, el objetivo esencial de la proyección del corto radica en la observación por parte de los alumnos de las diferentes soluciones que se dan entre los miembros de las parejas ante un conflicto.

Después de la proyección, se invitó a los alumnos a participar en una actividad lúdica (**Ver ANEXO 6**) en donde mediante el sorteo en una tómbola, cada uno de los alumnos de manera individual sacaron algunos papeles que contenían: preguntas teóricas, actuación teatral de situaciones, la interpretación de una canción, la realización de dibujos en el pizarrón sobre una situación en particular, todo, vinculado con la observación del cortometraje, los referentes teóricos de la exposición y en general con los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.

El objetivo general de esta actividad, fue que los estudiantes mediante situaciones lúdicas a las que tuvieron que dar respuesta al azar, pudieran vincular los aspectos teóricos revisados al inicio de la sesión con los personajes y situaciones específicas del cortometraje.

En cuanto a los objetivos secundarios para la realización de la actividad fue el de involucrar a los alumnos en su interacción como grupo, en su colaboración con el resto de los compañeros, fomentando su participación y su movilidad por el salón de clases para romper el esquema tradicional de trabajo que otorga un rol pasivo al alumno.

En esta sesión en particular se observó de manera precisa, la manera en que los alumnos enlazaron las teorías revisadas anteriormente con el cortometraje, se involucraron unos con otros, trabajaron en equipo y establecieron conclusiones que resaltaban la importancia del respeto en las relaciones de atracción interpersonal diversa de pareja lo cual los involucra a ellos de manera cercana.

Este aspecto resulta importante de resaltar ya que como se ha planteado con anterioridad, el objetivo principal de la intervención didáctica consiste en dar

prioridad al trabajo en clase en torno a los aprendizajes actitudinales y los aprendizajes de valores.

La evaluación de actitudes, valores y comportamientos emocionales, representa siempre una dificultad de capturar numéricamente o con criterios de variables bien definidas. La observación del docente en cuanto a comportamiento del grupo, evidencias de conductas respetuosas, convivencia entre los alumnos, expresiones faciales que denotan emociones, son la herramienta para evidenciar el impacto de una actividad, material o tema que involucra actitudes y valores.

En general se tomó en cuenta el comportamiento grupal por encima del desempeño individual por ser uno de los objetivos de la secuencia didáctica: promover el trabajo colaborativo, el desempeño respetuoso y la labor en equipo. La actividad fue evaluada de manera cualitativa mediante la siguiente rúbrica.

Situación a evaluar	Muy adecuadamente	Con suficiencia	Con dificultades
Los alumnos recurrieron a aspectos teóricos para resolver una situación.			
Los alumnos recurrieron a ejemplos del cortometraje para resolver una situación.			
Los alumnos mostraron actitudes positivas para realizar la actividad-			
Los alumnos se mostraron cooperativos con el resto de sus compañeros.			
Los alumnos se mostraron respetuosos ante las participaciones de sus compañeros.			

Tabla elaborada por el maestrante

Se observó en general que la actividad fue del agrado de los alumnos ya que se mostraron cooperativos, respetuosos, alegres, interesados y con un desempeño colectivo ampliamente satisfactorio. El cierre de sesión tuvo cabida con la finalización de la actividad.

CUARTA CLASE

Se inició la sesión recuperando ejemplos de las situaciones identificadas en el cortometraje “Hechos son amores” ya que se observó que este material, logró integrar los objetivos hasta ahora planteados de manera eficaz y clara.

En esta cuarta y última sesión a los alumnos se les facilitó una lectura (**Ver ANEXO 7**) que contiene la composición y explicación biopsicosocial de la relación de pareja. Se les pidió a los alumnos que de manera breve y sencilla, identificaran y expusieran por equipos algunos elementos básicos del texto. Esta lectura sirvió para poder introducir elementos teóricos básicos de utilidad en la segunda parte de la secuencia didáctica con seguimiento en el semestre consecuente.

Los alumnos se apoyaron de los apuntes en sus cuadernos y expusieron ante el grupo un resumen de la lectura. Los criterios de evaluación de la actividad no fueron extensos, únicamente se determinó que el trabajo en equipo y la comunicación oral del resumen de la lectura obtenida fueron satisfactorios en ambos equipos.

Por otra parte, en la recta final de esta parte de la intervención docente, a los alumnos se les entregó un formato de autoevaluación (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO IV**) que contempla tres rubros: el aprendizaje teórico y procedimental, el aprendizaje adquirido en torno a la observación de los cortometrajes y su vinculación con los valores y finalmente, una estimación de cada alumno sobre su propio desempeño dentro del salón de clases. El total de alumnos que respondieron dicho formato fue de 15, por ser el número total de asistentes a la última sesión de trabajo.

En la siguiente tabla se enlistan las respuestas más comunes a las tres preguntas realizadas en el formato de autoevaluación. Los alumnos no dieron respuestas simples sino ampliaron sus argumentos, por lo tanto en cada una de las preguntas

se hallan una, dos o más respuestas complementarias. Se menciona el total de alumnos que respondieron a cada categoría en que se agruparon sus respuestas por lo que en lugar de existir un porcentaje total de respuestas, se coloca la frecuencia de respuestas más comunes.

PREGUNTA	RESPUESTAS
¿Qué aprendiste en estas clases?	La importancia del respeto hacia las diferentes conformaciones de pareja (9 alumnos) Identificar los factores de riesgo en una pareja (8 alumnos) La importancia de tener una relación de pareja sana (7 alumnos) Teorías, definiciones y conceptos (4 alumnos)
¿Qué aprendiste sobre la observación de los cortometrajes?	A identificar factores de riesgo en una relación de pareja (10 alumnos) Que se debe respetar a todas las personas sin importar su tipo de relación de pareja (7 alumnos) Ayudaron a comprender los temas de la clase (6 alumnos) A reflexionar sobre la influencia de la sociedad en torno a una relación de pareja (4 alumnos)
¿Cómo fue tu desempeño como alumno en estas clases?	Bueno porque asistí (12 alumnos) Bueno porque puse atención (10 alumnos) Bueno por que participé (9 alumnos) Regular por que no participaba mucho (5 alumnos) Trabajé con los compañeros (4 alumnos) Respeté a los demás (4 alumnos)

Los aprendizajes actitudinales y en valores, fueron el eje conductor de la estrategia como ya se había planteado y se observaron resultados positivos y satisfactorios en el desempeño de los alumnos así como en las evidencias del aprendizaje. No obstante es importante señalar que cuando se habla de evaluación del aprendizaje y al alumno se le otorga un papel activo en la propia determinación de su aprendizaje, se observa una tendencia a evaluar aspectos que tienen que ver más con la disciplina o los parámetros “esperados” por el profesor desde una postura tradicional, es decir: “asistí a clase, llegué puntual, participé, etc.”

Los alumnos no resaltaron en general el hecho de colaborar con los demás y respetar las opiniones al momento de su autoevaluación a pesar de que lo lograron hacer de manera efectiva y fue el eje conductor de las sesiones de trabajo. Se propone realizar más énfasis en la importancia de hacer explícitos a los alumnos, por parte del docente, los objetivos de las sesiones de clase para que este aspecto no resulte mermado.

El objetivo de la aplicación del formato de autoevaluación para el cierre de actividades, consistió en el anclaje entre la teoría y la práctica, principalmente vinculado con la observación de los cortometrajes en una asignatura como es la de Psicología. Esta unión fue clara para los alumnos debido al trabajo fundamentado en el eje de la promoción de valores y actitudes de respeto hacia y dentro de las relaciones de pareja con una perspectiva de inclusión como es la diversidad sexual, sobre el cual, ellos hicieron mención en las distintas sesiones de trabajo así como en la evaluación final.

Los alumnos se mostraron sensibles e interesados de manera progresiva ante la importancia de la revisión de estos temas en el salón de clases en donde el objetivo principal reside en el hecho de resaltar la relevancia de la formación de actitudes sanas en las relaciones de pareja y la de la formación de una actitud crítica ante comportamientos dañinos.

La necesidad de trabajar con actitudes propositivas como son las que reflejan el respeto, es una característica que los alumnos identificaron como básica para este momento histórico social, en el que deben ser aceptadas por la sociedad, las diferentes formas de preferencia sexual en la conformación de parejas o bien, hablando dentro de la constitución de la pareja misma, en la necesidad de actitudes respetuosas entre los involucrados en una relación afectiva.

5.3 Descripción de la secuencia didáctica en el segundo semestre

En el sexto semestre, se trabajó de manera continua con los mismos alumnos que participaron en la primera parte de la secuencia. En esta parte, se enfocó el trabajo docente al diseño de actividades y utilización de materiales para intervenir en el tema “Implicaciones psicológicas del amor y el desamor” privilegiando el mismo tipo de aprendizajes (actitudinales) y brindando una continuidad en el tratamiento de los temas. Si bien en la segunda parte el tema de la diversidad sexual ya no era el principal factor de interés a señalar, la introducción a la perspectiva del tema en el primer semestre de la secuencia permitió a los alumnos identificar claramente que cuando se habla de relación de pareja o relación amorosa de pareja, se está hablando implícitamente de cualquiera de sus configuraciones planteadas por la perspectiva de la diversidad sexual.

Principalmente se ha enfatizado en el hecho de que los alumnos logren interiorizar la importancia del respeto en las relaciones de pareja. También están involucrados los aprendizajes de tipo procedimental (saber hacer) las distintas actividades en el salón de clases como la lectura de cortometrajes, el análisis de lectura y trabajo en equipo así como los de tipo conceptual (aprendizaje de conceptos básicos sobre el amor, el desamor, factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja)

En esta ocasión no se realizaron sesiones de observación previa a la realización de la práctica docente ya que esto había sido realizado ya con el grupo en la primera parte de la secuencia didáctica además de que se contaba con elementos suficientes para haber generado impresiones diagnósticas sobre el uso de los materiales fílmicos en el salón de clases así como de la dinámica general y comportamiento del grupo.

La carta descriptiva de estas cuatro sesiones puede ser consultada en el **ANEXO 8**.

PRIMERA CLASE

En la primera sesión de trabajo a manera de poder identificar las ideas previas y de los alumnos, las cuales ponen de manifiesto de manera muy simple, la manera en que los alumnos conciben o dan cuenta de la idea de un tema o concepto. En este caso, en relación al concepto “amor” se llevó a cabo una lluvia de ideas (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO V**) en donde los alumnos plasmaron lo que ellos conocían o tenían entendido por dicho concepto antes de realizar alguna lectura o de tener definiciones científicas más sólidas.

Con posterioridad a esta actividad de apertura, se procedió a realizar una exposición teórica de los conceptos “amor” y “desamor” tomando como base los postulados del texto “Del amor romántico al amor comprometido” que es una elaboración propia del maestrante con base a una revisión teórica general del tema. (**Ver ANEXO 9**)

Seguido de la exposición docente, se procedió a entregar a los alumnos una lectura de casos (**Ver ANEXO 10**) sobre jóvenes inmersos en situaciones de pareja que implican riesgos o comportamientos no amorosos. El grupo fue dividido en dos equipos y cada uno de ellos tuvo que identificar, plasmar en papeles rota folios (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO VI**) y exponer de manera oral los siguientes puntos:

- 1) Identificación del problema principal del caso.
- 2) Identificación de conductas de desamor en el texto
- 3) Identificación de conductas de amor en el texto
- 4) ¿Qué soluciones le brindarían a los protagonistas del caso?
- 5) ¿Sintieron alguna(s) emoción(es) al leer el texto? ¿Cuál o cuáles?

Para evaluar esta actividad, se les propuso a los estudiantes el trabajo en equipos y se diseñó la siguiente rúbrica con base en algunos criterios de desempeño y consecución de los objetivos de la actividad.

ELABORACIÓN DEL PAPEL ROTAFOLIOS POR EQUIPOS PARA EXPOSICIÓN	Completamente	Parcialmente	Insuficientemente
El equipo identificó el problema principal del caso			
El equipo se apoyó adecuadamente los conceptos de amor y desamor			
El equipo trabajó en conjunto			
El equipo se mostró sensible ante la problemática del caso			
El material es limpio y tiene orden			
La explicación oral del material es clara			

Tabla de evaluación elaborada por el maestrante

En la parte final, la del cierre de las actividades de esta sesión, se propició la participación de los alumnos de manera oral en donde se procuró la expresión de sus dudas respecto a los aspectos teóricos revisados, la lectura de casos, y la actividad en equipo en donde se concluyó que las actividades de discusión por equipos, permiten integrar un mayor cúmulo de información así como la integración de los comentarios de cada uno de los participantes, lo cual resulta fundamental al hablar del tema de la violencia en las relaciones de pareja.

SEGUNDA CLASE

Ésta sesión de trabajo estuvo dedicada a la revisión del concepto “desamor”. Se comenzó solicitando a los alumnos que escribieran en el pizarrón algunos comportamientos o conductas presentes en una relación de pareja basada en el desamor. **(Ver ejemplo-evidencia en ANEXO VII)**

Tomando como base las ideas previas de los alumnos con respecto a este concepto, se procedió a la actividad de proyección del cortometraje titulado “*Ser mejor*” (2013).

Minutos antes de la proyección del cortometraje, se les facilitó a los alumnos un breve instrumento de captura de información relacionado al concepto desamor **(Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO VIII)**

Los resultados obtenidos por parte de 11 alumnos en el instrumento *Pre-observación* al cortometraje se agrupan por categorías las respuestas similares o con un sentido equivalente para un manejo sintetizado de la información así como para evitar la repetición de datos.

Se presentan en una tabla a continuación los datos obtenidos.

¿Cómo defines al desamor?	Respuestas	Porcentaje de alumnos que concordaron en las respuestas
	Una relación insana.	(4 alumnos) 37%
	Cuando no hay apoyo en ambas personas.	(2 alumnos) 18%
	Donde existe la tragedia y los problemas.	(2 alumnos) 18%
	Aferrarse a una persona a pesar de los problemas.	(2 alumnos) 18%
	Un amor riesgoso.	(1 alumno) 9%
Da un ejemplo de una situación o comportamiento de pareja en donde exista desamor.	Respuestas	Porcentaje de alumnos que concordaron en las respuestas
	Cuando hay agresión física, psicológica o verbal.	(6 alumnos) 55%
	Cuando una persona se aprovecha de la otra.	(3 alumnos) 27%
	Cuando una relación no	(2 alumnos) 18 %

	termina a pesar de que hay muchos problemas.	
¿Qué emociones vinculas al concepto de “desamor”? Escribe tres emociones y dales una jerarquía, coloca el número 1 a la emoción que consideres más importante, 2 a la que le sigue en relevancia y 3, al de relevancia menor.	Emociones	Puntaje Total
	Enojo Tristeza Desconfianza Inseguridad Violencia Rechazo Desinterés Celos Conveniencia Añoranza	18 14 9 8 4 3 3 3 2 1

Se pudo observar que los alumnos describieron una amplia cantidad de emociones que lograron vincular al concepto “desamor”, sin embargo, existieron dos emociones comunes de tipo negativo o perjudicial que ellos identificaron asociadas a dicho concepto, lo cual resultó conveniente en el sentido de que la planeación didáctica estuvo enfocada a resaltar la siguiente idea: si una persona siente algunas emociones (negativas, perjudiciales), se puede hablar de desamor, si una persona siente algunas emociones (positivas, benéficas) se puede hablar de amor.

Las emociones de enojo identificadas con 18 puntos, tristeza con 14 puntos así como la desconfianza con 9 puntos, son señaladas por los alumnos como aquellas que están asociadas al concepto desamor, dicho de otra forma: si en una relación de pareja prevalece el enojo, la tristeza y la desconfianza se puede identificar como una relación de pareja basada en el desamor.

Una vez finalizada la actividad de llenado de instrumento pre-observación, los alumnos observaron el cortometraje.

Terminada la proyección del cortometraje se dieron algunas instrucciones a los alumnos, para realizar una actividad de relajación mental, lo cual facilita el recuerdo de imágenes y escenas de la observación de un cortometraje

Las instrucciones y el diseño de las actividades son una adecuación original del maestrante tomando como base técnicas propias de la psicoterapia Gestalt y del ámbito de las Neurociencias, para facilitar el recuerdo de imágenes y sonidos. Rosler (2007:88).

- 1.- Cerrar los ojos y respirar profundamente.
- 2.- Relajar los músculos y soltar la tensión de las extremidades.
- 3.- Recordar las imágenes (rostros, vestimenta, escenarios) observados en el cortometraje.
- 4.- Recordar los diálogos más importantes entre los personajes del cortometraje.
- 5.- Recordar los sonidos más relevantes en el cortometraje (voces, ruidos ambientales)
- 6.- Recordar las emociones que sentían los personajes.
- 7.- Respiración profunda y comenzar la activación muscular.
- 8.- Apertura de los ojos progresivamente y adaptación a la luz del salón de clases.

Esta actividad tuvo como objetivo que los alumnos logaran recordar escenas, diálogos, sonidos, rostros, entre otros elementos importantes observados en el cortometraje.

Posteriormente, se pidió a los alumnos que contestaran un instrumento de recopilación de información post-observación del cortometraje. **(Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO IX)**

A continuación se presenta de manera sistematizada la información obtenida en dicho instrumento.

POST-OBSERVACIÓN DEL CORTOMETRAJE		
¿Quiénes son los personajes principales?	Un chico y una chica. Los 11 los alumnos notaron que el cortometraje no menciona sus nombres.	
Describe una escena o un momento del cortometraje que a tu parecer, ejemplifica el concepto de desamor	Respuestas	Total de alumnos
	Cuando se observa a la chica encerrada.	(6 alumnos)
	Cuando la chica dice que dejaría todo por el chico.	(3 alumnos)
	Cuando la chica deja la escuela para atender al novio.	(2 alumnos)
¿Qué emociones crees que existen entre los personajes del cortometraje? Escribe tres emociones y dales una jerarquía. Con el número 1 a la emoción que consideres más importante, 2 a la que le sigue en relevancia y 3, al de relevancia menor.	Emociones	Puntaje Total
	Posesión Añoranza Desconfianza Celos Inseguridad Enojo Felicidad	19 puntos 15 puntos 10 puntos 10 puntos 5 puntos 3 puntos 1 punto
¿Cuál es el problema central que existe entre los personajes?	Posesión: 5 Alumnos Dependencia: 6 Alumnos	
¿Qué soluciones ofrecerías al conflicto?	Respuesta	Porcentaje de alumnos
	Recurrir a apoyo profesional.	5 Alumnos
	Terminar la relación. Replantear los objetivos en la relación	4 Alumnos 1 Alumno
	Que ella tenga más autoestima	1 Alumno
¿Cuál de las siguientes características consideras que es la que NO existe en la pareja del cortometraje? Señala solo una	Respuesta	Porcentaje de alumnos
	Respeto Sinceridad Tolerancia Compromiso Confidencialidad Entrega	10 alumnos 1 alumno 0 alumnos 0 alumnos 0 alumnos 0 alumnos

Se evaluó en esta actividad la capacidad que los alumnos en general lograron evidenciar al identificar escenas en común para poder señalar y vincular con el concepto de “desamor”.

También es importante resaltar el hecho de que los alumnos lograron identificar emociones comunes entre los personajes del cortometraje (Posesión, Desconfianza, Añoranza y Celos) a pesar de que no se les dio un listado de emociones ni se les influyó para detectar emociones en específico, lo cual está vinculado con los argumentos planteados en el capítulo 4 de esta investigación en torno a la observación de escenas de películas y la sincronización cerebral.

Otro elemento fundamental a analizar es que el 90% de los alumnos identificaron que el “Respeto” es un valor que no se encuentra presente en la pareja del cortometraje. Sobre las soluciones que los alumnos sugieren para dar fin al conflicto de la pareja el 45% de los alumnos sugiere que es importante recurrir a ayuda profesional mientras que un 37% cree que es importante terminar la relación como un elemento de protección de la persona y para fomentar el autocuidado. Los alumnos a nivel colectivo se mostraron cooperativos, participativos, involucrados en la actividad y dieron muestra de actitudes positivas ante la observación del cortometraje.

Continuando con la descripción de las actividades de clase, en la parte final de esta segunda sesión de trabajo, se realizó una proyección en diapositivas por parte del docente sobre algunos de los elementos de protección para el adolescente que se encuentra inmerso en una relación de pareja riesgosa o basada en el desamor (**Ver ANEXO 11**)

La sesión se concluyó dando paso a la expresión de las dudas de los alumnos y generando conclusiones del tema.

TERCERA CLASE

En cuanto a la tercera sesión de trabajo, ésta estuvo dedicada a la revisión del concepto “amor y salud emocional en las relaciones de pareja” justamente pensada para proponer a los alumnos el concepto de amor comprometido para poder hablar de un amor saludable en las relaciones de pareja, en contraste con el amor de tipo riesgoso o el amor romántico que ha demostrado en épocas recientes ser una idealización del amor en la pareja que ha llevado a los jóvenes principalmente a involucrarse en relaciones violentas o posesivas.

En la apertura de esta sesión, se les pidió a los alumnos que expresaran de manera oral, las características que ellos consideran como “saludables” en una relación de pareja.

Se realizó un registro en audio sobre estas expresiones de los alumnos, identificándose la siguiente información:

Una característica de amor saludable en una pareja es:

- Que las personas anden el tiempo que consideran necesario.
- Que se respeten las decisiones de cada uno de los involucrados.
- Que existan acuerdos entre ellos.
- Que no influya uno en el otro en la forma de vestir.
- Que puedan tener espacios individuales.
- Que no se revisen su celular.
- Que no compartan sus contraseñas de Facebook u otras redes sociales.

Estas ideas previas que los alumnos establecen como las necesarias para poder hablar de una relación basada en un amor saludable, permitieron que la siguiente actividad de la clase lograra tener un anclaje adecuado.

Se realizó una breve exposición docente sobre el tema en cuestión, en donde se hizo uso de material visual de apoyo compuesta por imágenes de escenas de la

serie de televisión “The Big Bang Theory” para que los alumnos logran identificar ejemplos concretos y familiares para ellos que se vincularon con la representación gráfica del amor comprometido.

Posteriormente a la exposición docente se dio paso a la actividad de proyección de cortometrajes, dos en esta ocasión. El primer cortometraje lleva el título de “Cicatrices” (2008) y el segundo es titulado “Noviazgo” (2012). Ambos cortometrajes se proyectaron de manera consecutiva.

Después de que se proyectaron ambos cortometrajes se procedió a que los alumnos realizaran una actividad de aprendizaje directamente vinculada con la observación de cortos. El objetivo principal de estos, es mostrar las consecuencias físicas y psicológicas que existen en dos parejas que ejercen violencia.

Debido a que las escenas y la trama de los cortos muestran el ejercicio de comportamientos violentos, se hizo la invitación a los alumnos a “transformar” el contenido de los cortos, para esto se dieron las siguientes instrucciones.

1. “Vamos a dividir al grupo en dos equipos, cada uno de los equipos va a escoger un cortometraje de su agrado”
2. “Cada equipo va a trabajar con el cortometraje que eligió estableciendo un cambio en los diálogos entre los personajes y las emociones entre ellos, procurando que en estos nuevos diálogos, los personajes se traten de manera respetuosa, mostrando evidencias de un amor comprometido y saludable”
3. Cada equipo escogerá a los miembros que considere pertinentes para realizar una actuación frente al grupo, en función de los diálogos que acaban de crear.

Para esta actividad se dio a los equipos un tiempo aproximado de media hora para que diseñaran y escribieran estos diálogos alternativos y para que escogieran a los actores que los representarían.

Cada equipo realizó una breve actuación de sus diálogos, es importante señalar que no se tomó en consideración la capacidad de representación teatral de los alumnos sin que este fuera un aspecto nodal, ya que no tiene amplia relevancia para los objetivos de la materia, sin embargo, se dio prioridad a la consideración de aspectos como la disposición para el trabajo en equipo, la claridad en la idea general, sensibilidad ante el problema de la violencia en la pareja y el uso de los conceptos básicos.

A continuación se presenta la rúbrica completa para evaluar el desempeño de cada uno de los equipos.

TRANSFORMACIÓN DE LOS DIÁLOGOS DEL CORTO “CICATRICES” y “NOVIAZGO”	Adecuadamente	Con suficiencia	Con dificultades
El equipo utilizó el concepto de amor			
El equipo identificó al “Respeto” como un elemento necesario en las relaciones sanas de pareja.			
El equipo mostró una actitud cooperativa para la actividad.			
El equipo formuló soluciones saludables ante la situación violenta de pareja en el cortometraje, reflejada en el diálogo creado			
Los alumnos se mostraron sensibles ante la problemática del cortometraje			
El equipo actuó su diálogo			

Rúbrica de evaluación de la actividad elaborada por el maestrante

Se observó en general que los alumnos se mostraron participativos, entusiastas, creativos y comprometidos ante esta actividad. No obstante en la actuación de escenas por parte de los equipos, en momentos de manera no consciente ya que los alumnos hacían chistes y daban muestras de actitudes celotípicas, que no

percibieron de primera instancia. Este hecho fue señalado por el maestrante y se hizo énfasis en que gran parte de nuestras actitudes en torno a situaciones de pareja están marcados por señales y configuraciones sociales que son difíciles de identificar; sin embargo, cuando las personas hacen conscientes dichas actitudes, el cambio de las mismas puede ser más fácil.

Se estableció el cierre de esta clase mediante la generación de conclusiones grupales y la resolución de dudas generales.

CUARTA CLASE

Para la última sesión de la secuencia didáctica se buscó establecer un cierre a las actividades y contenidos revisados con anterioridad con un enfoque propositivo, en donde existieron menos actividades pero una mayor asociación entre los elementos ya trabajados con anterioridad.

En la apertura de la sesión se hizo uso de la música a través de la proyección de tres videos musicales a los alumnos para utilizar un material audiovisual acorde a los objetivos de las sesiones de clase. Los videos de las canciones: “Adiós” interpretado por Gustavo Cerati, “Is this love” interpretado por Bob Marley y “Limón y Sal” interpretado por Julieta Venegas, se utilizaron con la finalidad de que en las letras de las canciones (**Ver ANEXO 12**) se evidencia claramente la solución saludable a conflictos de pareja, la aceptación de las características emocionales de las personas y la finalización de una relación de pareja cuando como vía de solución ante problemas de incompatibilidad.

A la vez que los alumnos leyeron la letra de las canciones, los videos musicales hicieron fácilmente identificable el mensaje principal debido a la observación de imágenes en movimiento acompañadas de la letra y la música.

Se establecieron conclusiones, anclajes, recuperación de ejemplos por parte de los alumnos y del docente en diversos momentos de la exposición.

Evaluación final de las actividades

Se les solicitó a los alumnos en esta misma sesión de trabajo, la elaboración de un escrito breve de media cuartilla como extensión promedio (**Ver Ejemplo-Evidencia en ANEXO X**) en donde dieron respuesta a la pregunta abierta *¿Qué aprendiste en estas cuatro clases?*

Se identificaron seis categorías de respuesta a las cuales se les asigna un punto para determinar su grado de relevancia, el punto se asigna si es que en los escritos de cada uno de los alumnos se hace referencia clara o una explicación evidente de dichos elementos. Algunos alumnos hacen referencia a uno solo o varios elementos de dichas categorías, por lo que la suma de puntos determina el grado de importancia que ellos asignaron a los temas, materiales y actividades realizadas en el salón de clases. Se pueden observar los resultados totales obtenidos en el **ANEXO 13**

Los alumnos hicieron referencia en sus escritos a la importancia del amor comprometido y el respeto como base de una relación de pareja equilibrada (9 puntos) resultados que concuerdan con los objetivos de aprendizaje planteados para la secuencia didáctica.

En segundo lugar las referencias a los cortometrajes y ejemplos sustraídos de ellos ocupan el segundo lugar de importancia para los alumnos (7 puntos) como elemento importante para entender los temas revisados en clase, en contraste con la referencia a las lecturas y discusión de casos (1 punto) como material de apoyo.

Se determinó que los cortometrajes causaron un impacto psicológico importante en los alumnos ya que los ejemplos y situaciones observadas y escuchadas en dicho material, se registraron de manera más frecuente en sus escritos en comparación con la lectura de casos que a pesar de que contenía una carga

emocional por la naturaleza del relato, no fue algo que se hizo presente en los escritos de los alumnos.

Es importante notar que para los alumnos, el hecho de identificar conductas de riesgo y comportamientos violentos en una relación de pareja también ocupa un lugar importante en las menciones de sus escritos (5 puntos). No obstante, aparece escasamente la preocupación por solicitar ayuda profesional ante situaciones que implican problemas de compleja solución en una relación de pareja (1 punto); por lo que se determina que en las sesiones de clase, es necesario hacer un mayor énfasis en el trabajo sobre los factores de protección ante situaciones violentas de pareja. Los alumnos identificaron de mejor manera la detección de los problemas y situaciones de riesgo en una relación de pareja, pero identificaron escasamente las soluciones más adecuadas ante dichos conflictos y dificultades.

De manera complementaria se solicitó a los alumnos que contestaran un instrumento denominado “*Formato de autoevaluación del aprendizaje en el curso*” (Ver ANEXO 14) elaborado por el maestrante. El instrumento cuenta con dos preguntas a responder, una de ellas, implicó la jerarquización de elementos y la otra la selección de incisos.

El total de alumnos que contestaron el formato fue de 12.

La asignación de puntaje para calificar el instrumento fue de la siguiente manera: Se otorgan, tres, dos y un punto únicamente a tres de los aprendizajes descritos en la columna de la izquierda, la suma total de puntos se encuentra en la columna de la derecha. Esta sumatoria refleja los tipos y grado de aprendizajes que los alumnos identificaron como más importantes en las sesiones de trabajo.

Se observa que existieron cuatro aprendizajes principales que los alumnos consideran son los que tuvieron mayor relevancia para ellos en estas sesiones de clase, jerárquicamente a saber:

- 1.- Señales de riesgo en la pareja: 18 puntos
- 2.- La importancia del respeto en la pareja: 18 puntos
- 3.- Entender el mensaje de un cortometraje: 9 puntos
- 4.- El concepto de amor: 9 puntos

Ante estos resultados, se evidencia la consecución de objetivos de aprendizaje de la planeación didáctica; es decir, el privilegio del aprendizaje de tipo actitudinal (identificación de señales de riesgo en la pareja y la importancia del respeto en la misma) así como los beneficios del uso del material didáctico (entender el mensaje principal de un cortometraje). El aprendizaje del concepto amor, muestra que para los alumnos es importante contar con un referente teórico para abordar un fenómeno complejo como es el de los temas tratados.

En la segunda pregunta en el formato de evaluación del aprendizaje en las sesiones de clase, los alumnos debieron elegir solamente una opción de la pregunta, ante lo cual, se obtuvieron los siguientes resultados:

Se identificó con esta pregunta, que existe una similitud entre los elementos que los alumnos consideran importantes para su aprendizaje ya que le otorgan un peso equivalente a la observación de cortometrajes (33.3%), lo cual era uno de los objetivos de la secuencia. Sin embargo, se observa que la exposición del docente (33.3%) es el otro elemento relevante para los alumnos mientras que el trabajo en equipo (8.3%) es observado como un elemento con poco peso para los alumnos en la consecución de sus aprendizajes, ante lo cual se sugieren mejoras en las actividades colectivas.

Para finalizar la intervención docente, se generaron conclusiones generales con el grupo, se resaltó la importancia del abordaje de los temas en el salón de clases. Se agradeció la entusiasta participación y colaboración de los alumnos para con el docente-practicante en la realización de las actividades así como una felicitación por la consecución plena de los objetivos planteados

CONCLUSIONES

Trabajar con alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur ha implicado un amplio reto pero también una gran satisfacción en la realización de este trabajo. Como egresado del Colegio en años pasados y ahora como egresado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el área de las Ciencias Sociales, llevar a cabo la labor docente, representó un compromiso todavía mayor debido a que se sumó el componente emocional y afectivo a esta experiencia, sin duda, de completo aprendizaje.

La experiencia de haber sido alumno en el Colegio y al regresar años después estando del otro lado de la moneda como profesor, permite sin duda alguna cuestionar e identificar claramente la importancia y el impacto que tiene la labor del docente, fundamentalmente con la formulación de las opiniones y puntos de vista sobre un tema en particular que se van gestando en el alumno en su formación integral.

La secuencia didáctica presentada en este trabajo representa únicamente una forma de trabajar los apartados del temario de la asignatura Psicología I y II, lo cual no pretende ser una verdad a acabada sino una aportación a la siempre cambiante y por lo tanto, dinámica labor del docente, la cual está siempre vinculada al contexto y las características subjetivas de un grupo de trabajo.

Resulta fundamental explicar que por las características del programa de estudios de Psicología I y II, se evidencia la facilidad de poder trabajar temas de manera más flexible con los alumnos ya que la carga de contenidos no es excesiva en contraste con el programa de estudios de psicología en el sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, el cual está planteado de manera tal que es complicado que el docente pueda sintetizar temas o realizar actividades de clase más flexibles debido amplia carga de contenidos señalados.

En este sentido, la estructura flexible del programa de estudios en Psicología I y II del CCH, permitió el uso idóneo de materiales diversos, el ejercicio de actividades lúdicas, el trabajo en equipo y la síntesis de información conceptual con los alumnos. El programa de estudios del CCH, puede derivar en una ventaja o una desventaja en el diseño de los planes de clase, lo que sin duda depende del manejo que puede generar el profesor a cargo de la asignatura de acuerdo sus objetivos, formación, expectativas y visión de la asignatura.

A continuación realizo algunas conclusiones divididas por segmentos para tratar de reunir y ahondar en estas consideraciones de manera más extensa.

1.- Sobre el uso del material didáctico utilizado en la secuencia

El privilegio del uso de los cortometrajes como material didáctico favorecedor del aprendizaje actitudinal, a lo largo de las ocho sesiones de duración de la intervención docente, demostró una amplia utilidad y facilitó el abordaje de conceptos abstractos y de difícil problematización como lo es el concepto del amor, la diversidad sexual y la salud emocional en la pareja.

Dicho material fue seleccionado con base en los intereses didácticos y académicos que tienen que ver con mi propia formación académica, lo cual quiere decir que el uso de los cortometrajes estuvo dirigido desde una perspectiva profesional, ética y responsable.

Es importante señalar que la selección de los cortometrajes no fue un elemento sencillo de delimitar. Como se ha mencionado anteriormente, se hizo uso de una metodología simple pero eficaz que permitió tener un control del material didáctico pensado para las características de los estudiantes como son la edad, el nivel de maduración cognitiva, los intereses y expectativas de vida, la preferencia por los materiales de tipo audiovisual, los temas, entre otros. Sumado a estos factores, ha sido menester tomar en consideración que la búsqueda en internet de los

cortometrajes seleccionados no es un asunto que se puede realizar en un periodo corto de tiempo, ya que en el mundo cibernético, abundan las producciones cinematográficas creadas con deficiencias en su producción, diálogos, actuaciones e intenciones de impacto en el espectador.

Adquiere amplia relevancia sostener que si se establece una metodología adecuada para la selección de cortometrajes óptimos para trabajar otros temas de la asignatura o de otras asignaturas inclusive, acompañada de actividades de aprendizaje adecuadas, posibilitarán la consecución de los fines educativos planteados.

No obstante, es necesario decir que el uso de cortometrajes en la asignatura de Psicología así como en otras asignaturas, no debe caer en la posibilidad del abuso del recurso a pesar de ser un material pertinente para trabajar distintos temas, dado que el uso excesivo favorecería únicamente el efecto contrario: el del hartazgo por parte de los alumnos ante la exposición muy frecuente de un mismo material de apoyo.

Esta última aseveración adquiere mayor énfasis si se toma en cuenta el hecho de que, justamente, la secuencia didáctica demostró ser efectiva dado que los materiales de apoyo a la docencia no consistieron únicamente en cortometrajes.

Los escritos impresos y virtuales, el uso de canciones y videos musicales, los juegos, entre otros, demostraron ser complementos útiles para la estructura general así como de la integración de la secuencia, debido a la observación de las actitudes de compromiso, trabajo, participación e interacción de los estudiantes a lo largo de las actividades.

Por lo tanto, la selección de material didáctico idóneo para trabajar temas en específico en el salón de clases y con poblaciones de alumnos en particular, le exige al docente una preparación constante al igual que una búsqueda sistemática

de materiales de apoyo para su labor, acompañado del conocimiento y manejo adecuado de la información que se encuentra en internet y otros acervos de datos, lo cual sin duda, le solicita al profesor una preparación y actualización constante en el ámbito disciplinar y psicopedagógico.

Finalmente pero no menos importante es, recuperar los postulados fundamentales de las neurociencias, que establecen que hay evidencia suficiente para determinar que se desarrollan procesos emocionales complejos y sincronizados entre los observadores de una película. En esta intervención el objetivo educativo fundamental reside en el hecho de que sí fue posible determinar la empatía emocional en los alumnos, al recuperar sus respuestas en los formatos presentados así como en sus expresiones faciales y orales acerca del grado de empatía que ellos tuvieron con los personajes de los cortometrajes, lo cual de manera cualitativa y observacional permite establecer que el grado de empatía emocional fue muy similar entre los estudiantes hacia los personajes y situaciones observadas en los cortometrajes, dado que las respuestas brindadas por los jóvenes, reflejan características comunes, además de que los propios alumnos generaron comentarios entre ellos y hacia mi persona, que dieron muestra de actitudes sensibles ante la observación de los cortometrajes a la vez que los vincularon con situaciones de su propia vida o de las experiencias cercanas de amigos y familiares.

Se observaron actitudes que reflejaron la empatía emocional de los alumnos con sus compañeros y con la observación de los cortometrajes ya que expresaron su capacidad de “sentir lo que el otro siente” hecho sustentado con los referentes teóricos propuestos por las neurociencias en cuanto a los mecanismos de la sincronización cerebral, lo cual les ayudó a comprender las situaciones complejas pero familiares a ellos, que los protagonistas de los cortometrajes estaban viviendo en la trama, hecho que sin duda potencializó la sensibilidad emocional de los alumnos así como la generación de actitudes y soluciones basadas en el respeto, ante las problemáticas observadas.

2.- Sobre la promoción del aprendizaje actitudinal y los valores en la secuencia

Es necesario considerar que este tipo de aprendizaje, representa uno de los ejes fundamentales a trabajar y fomentar en la educación contemporánea. Distintos países de América Latina con México incluido por supuesto, han sufrido de los efectos del debilitamiento del lazo social, lo cual se traduce en la observación de la violencia en las calles, la desestabilización de instituciones importantes como la familia, la inmersión de los jóvenes en el consumo de sustancias adictivas o el involucramiento en relaciones de pareja basadas en la violencia, así como la deserción escolar por citar algunos ejemplos; la escuela representa justamente el contexto idóneo en donde la educación basada en la promoción de valores y actitudes que contribuyan a la reivindicación del respeto entre las personas, puede ayudar a resarcir en cierta medida las normas de convivencia social, la salud mental individual y la formación de relaciones intersubjetivas saludables.

Como se ha planteado la escuela debe ser un lugar idóneo en donde los alumnos puedan comprender parte de la realidad que les rodea. La idea de que el salón de clases resulta un factor de protección para los adolescentes-estudiantes, es una cuestión fundamental basada en una mirada crítica de la educación. Los contenidos revisados por parte de los profesores en las diversas asignaturas del Colegio, deben estar encaminados a brindar respuestas a las interrogantes más importantes del contexto de vida del estudiante, de esta manera, las aulas sirven como espacios de discusión de los problemas cotidianos y no únicamente como recintos de abordaje del saber académico.

Psicología dentro del Colegio, es una asignatura que por su estructura misma, resulta idónea para promocionar el aprendizaje de tipo actitudinal debido al interés que busca generar entre los estudiantes en torno al conocimiento del ser humano sobre sí mismo, sobre el entendimiento de la conducta individual y sus repercusiones físicas o psicológicas en la interacción con otras personas.

Existe una idea ampliamente difundida sobre el cuestionamiento de “la utilidad” de la educación en valores y actitudes, sumada al hecho de que como cultura, nuestra sociedad ha desarrollado a lo largo de los años la perspectiva de que hablar de sentimientos, emociones, valores y de la responsabilidad con los otros, son temas que tienen poca trascendencia en la escuela y en otros ámbitos.

Como se puede observar al analizar los resultados obtenidos en las evidencias de aprendizaje así como en las rúbricas de evaluación de las mismas, los alumnos generaron respuestas que mostraron empatía con los aspectos de tipo actitudinal y emocional. En este sentido, es de amplia relevancia señalar el hecho ya ampliamente discutido en la actualidad en el ámbito de la educación y la pedagogía acerca de la dificultad para “capturar o medir” el aprendizaje de tipo actitudinal y el aprendizaje en valores.

En esta secuencia didáctica también se identificó esa dificultad para seleccionar las actividades, instrumentos y rúbricas de evaluación pertinentes para poder “capturar” evidencias que mostraran que el aprendizaje actitudinal realmente se estaba promoviendo de manera significativa entre los alumnos. Para esto se diseñaron algunos instrumentos de acuerdo a números, frecuencias de respuesta, identificación de datos entre otros, para “comprobar” que realmente los alumnos estaban interiorizando un aprendizaje de tipo actitudinal, lo cual sin duda genera parámetros de control sobre este aspecto, sin embargo, las actitudes se observan y se viven por lo cual es complicado capturarlas en instrumentos.

Los datos obtenidos son de amplia relevancia y arrojaron información interesante de analizar. Un ejemplo de esto se encuentra al contrastar los tipos de emociones, quince en total, que los alumnos identificaron en los personajes de los cortometrajes así como en ellos mismos, con las seis emociones básicas planteadas como referente teórico de este trabajo de investigación. Este hecho plantea dos posibilidades: que existen referentes teóricos en torno a las emociones con carencias en su clasificación o bien que las emociones por sus

características son más difíciles de categorizar e identificar por parte de los alumnos dado que existen muchas más emociones que esas seis descritas como básicas, dependiendo el contexto de vida, historia personal, dinámica social de cada alumno. Es importante recordar que como personas existen diferencias individuales que amplían o acortan esta perspectiva sobre las emociones.

La observación de elementos cualitativos por parte del docente acerca del comportamiento del grupo y la expresión de conductas individuales, son el instrumento que ha permitido capturar un posible cambio de actitudes y un comportamiento favorable hacia el abordaje de los temas de la diversidad sexual y del amor en las relaciones de pareja, desde el planteamiento flexible e incluyente que se buscó desde un principio.

3.- Sobre la conducción del grupo durante las sesiones de trabajo

Existieron algunas resistencias al trabajo colectivo y colaborativo así como del abordaje de aspectos emocionales y actitudinales en un principio con el grupo con el que se realizó la intervención docente. Dichas resistencias se observaron mediante: quejas ante la solicitud de trabajar en equipo, poca interacción y diálogo entre los ellos ante el trabajo colaborativo, escasa participación grupal ante las preguntas, entre otras.

En las primeras dos sesiones de trabajo, se observó que los estudiantes mostraron dificultades para hablar y pasar al pizarrón. Como medida resolutive de estas resistencias grupales se optó por invitar de manera personal a cada uno de ellos para participar o responder una pregunta, ya que de manera voluntaria, casi ningún alumno quería colaborar con la dinámica de clase. Cabe señalar que los estudiantes no se mostraron inquietos ya que no salían constantemente del salón de clases y no platicaban entre ellos; más bien se observó en un inicio, cierta incredulidad y poco interés ante los planteamientos hechos por mi persona, sobre

poner atención a las emociones de las personas y el fomento del respeto entre todos. Se observó una actitud apática en general.

Ante estas observaciones, como ya se ha descrito, en la primera parte de la secuencia didáctica, se optó por la realización de una actividad lúdica para la tercera sesión de trabajo, con tres objetivos: 1) el abordaje conceptual de las teorías revisadas, 2) la asociación de la teoría con la práctica y 3) fomentar la integración, participación, activación y movilización del grupo.

Aprender mediante un juego-actividad colaborativa, permitió a los alumnos: moverse de su asiento, hablar entre ellos, reír y ayudar a los demás. También se detectó un incremento en la confianza e interacción docente-alumno, ya que los jóvenes hicieron más preguntas, pidieron consejos para la actividad y hablaron más con el docente practicante. Al propiciar la generación de actitudes positivas ante el trabajo en equipo, el respeto entre los compañeros de clase, la colaboración y la participación en actividades grupales, los alumnos “creyeron” y trabajaron en conjunto de acuerdo a mis planteamientos como profesor.

Esta modificación de las actividades “sobre la marcha” por parte del docente, plantea la necesidad de pensar que el trabajo del profesor implica necesariamente el conocimiento de la población y el grupo de trabajo, además de contar con las habilidades necesarias de observación para identificar y dar tratamiento a una situación en específico. Sin duda, este hecho está estrictamente vinculado con la idea del “profesor-investigador”.

El grupo mostró un crecimiento y una apertura actitudinal progresiva ante las actividades docentes así como del enfoque y dinámicas grupales en las sesiones, con resultados ampliamente satisfactorios. La secuencia didáctica inició en la primera parte de la secuencia con un grupo en apariencia cerrado, apático y hermético y finalizó, en la segunda parte de la secuencia, con un grupo abierto, respetuoso, entusiasta y cooperativo.

La habilidad de observación por parte del docente acerca del comportamiento y de las actitudes individuales y colectivas con el grupo de trabajo, es una herramienta fundamental para comprobar que los alumnos realmente se encuentran en disposición para el trabajo en equipo, para respetar las opiniones de los demás, para mostrarse sensibles y empáticos ante problemas que viven otras personas pero que no les son ajenos a su realidad.

4.- Sobre las aportaciones de la Maestría

En este punto, contemplo la necesidad de reconocer los elementos teóricos y metodológicos aportados por la maestría en sí misma para la consecución en buenos términos de los objetivos planteados. Dicho de otra forma, la formación obtenida en la MADEMS con las aportaciones realizadas de manera puntual por los profesores, supervisores y tutores, permitió llevar a cabo una propuesta docente profesional que buscó minimizar los grados y elementos de improvisación e intuición por parte del maestrante.

En este sentido, la MADEMS, representa un esfuerzo invaluable por parte de las autoridades universitarias así como de sus docentes, por profesionalizar la labor de la enseñanza y formar egresados capaces de responder las demandas que implica el mundo actual en el terreno educativo.

Los alumnos del nivel medio superior de hoy en día se encuentran inmersos en lo que se conoce como la “sociedad de la información” en donde el manejo de la tecnología de profundo alcance de datos como el internet, requiere de la existencia y formación de profesores que conozcan las características de sus alumnos, sus modos de adquisición de información, así como de su nivel de maduración cognitiva, para que lejos de seguirse reivindicando en la enseñanza tradicional, el profesor contemporáneo se forme como un acompañante y un guía en el desmenuce de la información disponible así como un conductor en la

realización de actividades de aprendizaje flexibles en el salón de clases que le permitan al estudiante establecer vínculos claros entre la teoría y la práctica.

Sin duda alguna la formación adquirida por mi parte a lo largo de los dos años de duración en la maestría, han contribuido a construir y replantear mi idea sobre el papel del docente en nuestra sociedad.

El trabajo interdisciplinario me ha permitido aprovechar el intercambio constante de ideas en torno a la educación y la necesidad de la generación de docentes actualizados, profesionales, éticos, comprometidos y sensibles ante el trabajo en el aula con alumnos de nivel medio superior los cuales ante todo, son adolescentes que por su momento de desarrollo psicológico son complejos en su entendimiento y trato, pero también muy capaces, críticos y sensibles para entender su realidad cotidiana. El docente debe ser capaz de entender la importancia de su labor y la MADEMS, contribuye sin duda alguna a la formación de docentes de calidad.

No obstante todos estos atributos de la maestría, a manera de sugerencia creo que es pertinente mencionar la necesidad del reforzamiento entre los vínculos institucionales de la maestría con diversos escenarios de intervención docente ya sea con las autoridades de los bachilleratos de la UNAM así como con las de otros sistemas de bachillerato público.

Menciono esto con la intención de mejorar las condiciones de realización de las prácticas docentes por parte de los alumnos de la maestría, mediante la formación de un banco de profesores supervisores que estén dispuestos a aceptar a alumnos de la MADEMS para la realización de sus prácticas en docencia.

En mi caso, no tuve problemas para contactar al profesor supervisor que me proporcionó el grupo de trabajo para las prácticas docentes; por el contrario, recibí múltiples facilidades para la realización de mi intervención. Sin embargo, expongo

estas razones en virtud del conocimiento de los casos de otros compañeros de la maestría que no contaron con las mismas facilidades.

A reserva de estas dificultades administrativas, el sentido académico y formativo de la maestría, que es el más importante, me ha permitido obtener un enorme crecimiento profesional y personal, con el cual pretendo seguir contribuyendo a la sociedad como hasta ahora me lo he planteado.

ÍNDICE DE ANEXOS

PRIMER SEMESTRE

Anexo 1. Resultados del cuestionario aplicado a los alumnos para conocer su percepción sobre el uso del cine en el salón de clases.

Anexo 2. Resultados del cuestionario aplicado a los alumnos para conocer su percepción sobre la diversidad sexual.

Anexo 3. Carta descriptiva de las actividades realizadas en la secuencia didáctica del primer semestre.

Anexo 4. Definiciones expuestas por el docente en la primera sesión sobre conceptos teóricos en torno a la diversidad sexual, preferencia sexual y atracción interpersonal.

Anexo 5. Lectura utilizada en la segunda sesión para trabajar el concepto de homofobia

Anexo 6. Actividad lúdica mediante el sorteo-tómbola, diseñada para la tercera sesión para trabajar el cortometraje “hechos son amores”.

Anexo 7. Lectura para trabajar los componentes biopsicosociales de la relación de pareja.

Anexo I. Ejemplo-Evidencia de una alumna sobre la actividad “preguntas y respuestas” posterior a la proyección del cortometraje “Love is all you need?”

Anexo II. Ejemplo-Evidencia de un alumno sobre la actividad “si y no” para trabajar el video “la fobia de Homero” segunda sesión.

Anexo III. Ejemplo-Evidencia de un alumno sobre la actividad “identificación de emociones y sentimientos” para trabajar el cortometraje “Pauline” segunda sesión.

Anexo IV. Ejemplo-Evidencia del formato de autoevaluación de los alumnos, contestados en la cuarta sesión.

SEGUNDO SEMESTRE

Anexo 8. Carta descriptiva de las actividades realizadas en la secuencia didáctica del segundo semestre.

Anexo 9. Lectura base para la exposición docente sobre tema del amor y el desamor.

Anexo 10. Lectura de casos sobre violencia en las relaciones de pareja tomada como base para que los alumnos trabajaran en equipo.

Anexo 11. Factores de protección ante la violencia en el noviazgo. Elementos teóricos utilizados en la proyección de diapositivas en la exposición docente.

Anexo 12. Canciones con sus letras, utilizadas para la exposición docente en donde se evidencian situaciones de amor comprometido y respetuoso.

Anexo 13. Resultados de la información obtenida por parte de los alumnos para conocer sus respuestas ante una pregunta abierta sobre su aprendizaje en clases.

Anexo 14. Resultados del formato de autoevaluación a los alumnos para conocer el tipo de aprendizaje que ellos identificaron con mayor relevancia en las sesiones de trabajo.

Anexo V. Lluvia de ideas plasmadas en el pizarrón por los alumnos en torno a sus preconcepciones generales de los conceptos “amor y desamor”.

Anexo VI. Ejemplo de la elaboración de un esquema por parte de un equipo compuesto por cinco alumnos para trabajar las lecturas con casos de violencia en la pareja.

Anexo VII. Concepciones previas de los alumnos acerca de los comportamientos existentes en una relación de pareja basada en el desamor.

Anexo VIII. Ejemplo de las respuestas de un alumno sobre su concepción del concepto “desamor” previo a la observación del cortometraje “ser mejor”.

Anexo IX. Ejemplo de las respuestas de un alumno posteriormente a la observación del cortometraje “ser mejor”.

Anexo X. Ejemplo de una alumna sobre la actividad de escritura libre en torno a los aprendizajes obtenidos a lo largo de las cuatro sesiones de clase.

ANEXO 1

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS PARA CONOCER SU PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DEL CINE EN EL SALÓN DE CLASES

1.- Lo más importante de una película es...

- a) La historia 56% (10 alumnos)
- b) La duración (0)
- c) Que sea divertida 5% (1 alumno)
- d) Que deje un mensaje positivo 39% (7 alumnos)

2.- El objetivo de mirar una película es...

- a) Divertirse 53% (10 alumnos)
- b) Pasar el rato 5% (1 alumno)
- c) Aprender 42% (8 alumnos)
- d) Convivir (0)

3.- En mis clases, en general, las películas se proyectan...

- a) Frecuentemente 39% (7 alumnos)
- b) Algunas veces 28% (5 alumnos)
- c) Casi nunca 33 (6 alumnos)
- d) Nunca (0)

4.- Considero que mirar una película en clase...

- a) Me ayuda a aprender 100% (18 alumnos)
- b) No me beneficia ni me perjudica (0)
- c) No me ayuda a aprender (0)

5.- Antes de mirar una película en clase la mayoría de mis maestros

- a) Explican el objetivo de mirarla 78% (14 alumnos)
- b) Utilizan una lectura para comentarla (0)
- c) Solo la proyectan 22 % (4 alumnos)
- d) Explica la historia de la película (0)

6.- Mientras se proyecta una película en clase, la mayoría de mis maestros

- a) Se salen del salón 50% (9 alumnos)
- b) Hacen comentarios 5% (1 alumno)
- c) Hacen preguntas 5% (1 alumno)
- d) La observan con el grupo 40% (7 alumnos)

7.- Después de que se proyecta una película en clase la mayoría de mis profesores...

- a) Realizan una actividad relacionada 50% (9 alumnos)
- b) Dejan una tarea relacionada 33% (6 alumnos)
- c) No comentan nada (0)
- e) Pasan a otro tema 17% (3 alumnos)

8.- Cuando miro una película en clase, el tiempo para verla es...

- a) Insuficiente 72% (13 alumnos)
- b) Suficiente 28% (5 alumnos)

9.- Mientras observo una película en clase...

- a) Tomo notas 6% (1 alumno)
- b) Identifico al personaje principal 11% (2 alumnos)
- c) Identifico el problema principal 33% (6 alumnos)
- d) Solo la observo 50% (9 alumnos)

10.-Comentarios

No existieron comentarios adicionales.

ANEXO 2

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS PARA CONOCER SU PERCEPCIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD SEXUAL

Pregunta	Porcentaje de respuesta a las opciones	Opiniones abiertas más frecuentes
1.- <i>¿Qué tanto crees que las preferencias sexuales provocan diferencias de opinión entre los estudiantes del colegio?</i>	a) Poco 33% (6 alumnos) b) Mucho 39% (7 alumnos) c) Nada 28% (5 alumnos)	¿Por qué? No todas las personas aceptan las diferencias. Se han logrado avances en la aceptación de las diferencias.
2.- <i>¿Estás de acuerdo en que dos personas del mismo sexo contraigan matrimonio?</i>	a) De acuerdo 77% (14 alumnos) b) Indiferente 23% (4 alumnos) c) En desacuerdo 0%	¿Por qué? -Todas las personas tienen derecho de ser libres. -Es como cualquier cosa. -La sociedad debería - respetar las decisiones de los demás. No le afecta a nadie.
3.- <i>¿Qué repercusiones tiene para la sociedad que esté compuesta por personas con diferentes orientaciones y preferencias sexuales?</i>	a) Positivas 61% (11 alumnos) b) Neutrales 0% c) Negativas 39% (7 alumnos)	-En la sociedad debe existir diversidad. -La orientación sexual enriquece la diversidad cultural. -La sociedad siempre crítica. -Las personas diferentes son discriminadas.
4.- <i>Las personas homosexuales deberían...</i>	a) Mostrar sus preferencias 78% (14 alumnos) b) Ocultar sus preferencias 11% (2 alumnos) c) Cambiar sus	-No tienen por qué avergonzarse. -Deben mostrarse como son. -Las personas deben poder ser como quieran. -

	preferencias 2 11% (2 alumnos)	
5.- <i>¿Cuál es el principal problema, para las personas bisexuales, homosexuales y lesbianas hoy en día?</i>	<p>a) Discriminación 66% (12 alumnos)</p> <p>b) Críticas 12% (2 alumnos)</p> <p>c) No tienen problemas 0 %</p> <p>d) Falta de aceptación 22% (4 alumnos)</p>	<p>-Las personas suelen discriminar las preferencias sexuales.</p> <p>-La sociedad critica la homosexualidad.</p> <p>-La sociedad no está abierta a la diversidad sexual.</p> <p>-La sociedad no tolera las preferencias sexuales distintas.</p>
6.- Es mejor que las personas...	<p>a) Hagan pública su preferencia sexual. 61% (11 alumnos)</p> <p>b) No hagan pública su preferencia sexual. 39% (7 alumnos)</p>	<p>-Todos tienen derecho a hacer evidente su preferencia sexual.</p> <p>-No es necesario hacer pública la preferencia sexual.</p> <p>-Es mejor no mostrar la preferencia si la sociedad no la entiende.</p>
7.- En México, se respetan todas las formas de preferencia sexual.	<p>a) De acuerdo 17% (3 alumnos)</p> <p>b) En desacuerdo 83% (15 alumnos)</p>	<p>-Todavía hay mucha discriminación.</p> <p>-La sociedad no respeta la diversidad sexual, pero el gobierno tiene programas de apoyo.</p> <p>-Hay una falta de respeto a la diversidad sexual en nuestro país.</p>
8.- Consideras que abordar el tema de la diversidad sexual en clase es...	<p>a) Importante 83% (15 alumnos)</p> <p>b) Poco importante 17% (3 alumnos)</p> <p>c) Nada importante 0</p>	<p>-Es importante aprender a respetar a las personas.</p> <p>-Estos temas en clase nos hacen aprender de los demás.</p> <p>-Debemos aprender más sobre el tema.</p>
9. Algún comentario que quieras agregar.	Existieron únicamente dos comentarios en este apartado.	<p>-Hoy en día hay muchas personas homosexuales.</p> <p>-Ser homosexual no es malo, pero no estoy de acuerdo en que adopten hijos.</p>

ANEXO 3

CARTA DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL PRIMER SEMESTRE

Contenido <i>CLASE 1</i>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
<p>La Atracción interpersonal desde la diversidad sexual y las dificultades sociales asociadas a su aceptación.</p>	<p>El alumno identifica los conceptos de “atracción interpersonal” y “diversidad sexual”</p> <p>El alumno se acerca a un proceso de sensibilización ante la problemática que viven las personas que se sienten atraídas por personas en una dinámica no heterosexual y la necesidad del respeto ante las diferencias.</p> <p>El alumno identifica personajes y acciones en el cortometraje. Argumenta su punto de vista sobre la proyección.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificación de los conceptos previos de los alumnos sobre la atracción interpersonal y diversidad sexual. 2) Exposición docente sobre el tema mencionado 3) Proyección del cortometraje “Love is all you need?” 4) Dinámica de preguntas y respuestas 5) Socialización de la actividad de preguntas y respuestas y establecimiento de conclusiones generales. 	<p>20 min. Pizarrón blanco y Plumones.</p> <p>20 min. Proyector y computadora</p> <p>16 min. Proyector y computadora</p> <p>30 min. Hojas de cuaderno. Plumas.</p> <p>20 min. La palabra.</p>

Contenido <u>CLASE 2</u>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
El problema del rechazo social hacia las relaciones de atracción interpersonal no heterosexuales	<p>El Alumno identifica el concepto de Homofobia y discriminación. Trabaja en equipo para el hallazgo y discusión de las ideas centrales en la lectura.</p> <p>El alumno identifica en los personajes, modos de discriminación y conductas homofóbicas. Se sensibiliza ante las consecuencias de dichas conductas violentas e identifica la importancia del respeto hacia las diferencias individuales y de preferencia sexual. El alumno comprende la importancia del respeto hacia las personas, sin que su preferencia sexual influya. Se pone en el lugar de la protagonista del cortometraje e identifica emociones en ella y en su propia persona.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura por parejas del texto “La homofobia en México” 2) Proyección de un fragmento de la serie televisiva “Los simpson” (capítulo: La fobia de Homero” 3) Actividad “concordar-discordar” para trabajar el capítulo. 4) Proyección del cortometraje “Pauline” 5) Realización de la actividad “Identificación de Emociones” para trabajar el cortometraje 6) Establecimiento de conclusiones grupales, dirigida por el profesor 	<p>30 min. Hojas impresas, plumones.</p> <p>10 min. Proyector, y computadora</p> <p>20 min. Hoja impresa. Pluma y lápiz.</p> <p>7 min. Proyector y computadora.</p> <p>20 min. Hojas de cuaderno, plumas.</p> <p>15 minutos. La palabra</p>

Contenido <u>CLASE 3</u>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y material
Relaciones de pareja	<p>El alumno identifica los conceptos de “Relación de pareja, teorías de atracción interpersonal de pareja, factores de riesgo en la relación de pareja”</p> <p>El alumno identifica los factores de riesgo en las parejas del cortometraje y toma consciencia de la importancia de establecer relaciones sanas basadas en el respeto.</p> <p>El alumno vincula el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de manera lúdica al responder a preguntas, actuar, cantar, dibujar, y colaborar con sus compañeros.</p> <p>Conclusiones</p>	<p>1) Exposición docente</p> <p>2) Proyección del cortometraje “Hechos son amores”</p> <p>3) Actividad lúdica</p> <p>4) Cierre de sesión</p>	<p>20 min. Proyector y computadora</p> <p>17 min. Proyector y computadora</p> <p>50 minutos Pizarrón blanco, plumones, computadora , bocinas, Papeles y tómbola.</p> <p>15 minutos. La palabra</p>

Contenido <u>CLASE 4</u>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y material
<p>Componentes biopsicosociales de la relación de pareja</p> <p>Fase de evaluación</p>	<p>Teóricos sobre las tres dimensiones que componen a la relación de pareja</p> <p>Los alumnos refuerzan su compromiso para trabajar en equipo y para identificar información relevante en el texto.</p> <p>Resumen y retroalimentación sobre los aprendizajes promovidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Los alumnos ejercen su capacidad de emitir juicios, capacidad de análisis y autocrítica.</p>	<p>1) Los alumnos leen en equipos el texto "Componentes de la relación de parejas"</p> <p>2) Los alumnos identifican ideas centrales en la lectura y exponen uno de los ejes asignados por el profesor.</p> <p>3) Cierre de sesión y retroalimentación de la secuencia en su totalidad entre profesor y alumnos.</p> <p>4) Los alumnos responden a: un formato de autoevaluación y un formato de evaluación sobre el desempeño del profesor.</p>	<p>20 min. Hojas impresas, lápices, plumas.</p> <p>30 min. Pizarrón blanco, plumones.</p> <p>20 min. La palabra</p> <p>30 min. Hojas impresas, lápices, plumas.</p>

ANEXO 4

DEFINICIONES EXPUESTAS POR EL DOCENTE EN LA PRIMERA SESIÓN SOBRE CONCEPTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA DIVERSIDAD SEXUAL, PREFERENCIA SEXUAL Y ATRACCIÓN INTERPERSONAL

Definición de diversidad sexual

- 1.- Son las variaciones que encontramos en todas las personas, relacionadas con el deseo de vincularse erótica y sexualmente con otras personas. (*Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y SIDA, CENSIDA*)
- 2.- Es el conjunto de expresiones y manifestaciones sexuales de hombres o mujeres los cuales pueden ser: Heterosexuales, Homosexuales, Bisexuales, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual, entre otros, que existen en la especie humana. (*Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED*)

(Descripción de la diversidad sexual)

Heterosexual: Preferencia sexual y afectiva hacia personas del sexo opuesto.

Homosexual: Preferencia sexual y afectiva hacia personas del mismo sexo.

Bisexual: Preferencia sexual y afectiva hacia personas de ambos sexos.

Transgénero: Cambios en el género que se le ha otorgado culturalmente a una persona, asociado a su sexo biológico.

Transexual: Una persona que recurre a técnicas quirúrgicas u hormonales para realizar un cambio permanente en su cuerpo.

Travesti: Una persona que se viste, habla y actúa de manera distinta, a su propia condición. Es un cambio temporal, generalmente.

Intersexual: Una persona que presenta simultáneamente, características anatómicas de nacimiento, que corresponden a ambos sexos.

Definición de Preferencia sexual

Es la elección consciente de una persona, hombre o mujer, que hace para vincularse sexual y eróticamente con otra persona.

La preferencia u orientación sexual tiene dos vertientes: la heterosexual y la homosexual.

Definición de Atracción interpersonal

Es el juicio que una persona hace, de otra persona, a través de actitudes. Está asociada a la observación del físico, los comportamientos y sentimientos.

Definición de la preferencia sexual

Es la preferencia en la elección por un hombre o una mujer, para establecer una relación afectiva y/ o sexual

Conclusiones

1) Solo existen dos “tipos” de preferencia sexual u orientación sexual:

Heterosexual y Homosexual.

2) Las categorías de la diversidad sexual, son modos de expresar la identidad sexual personal, con independencia de su preferencia sexual.

3) La atracción interpersonal se genera independientemente de la preferencia sexual y las actitudes de identidad.

Referencias de apoyo

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)
www.conapred.org.mx Consultada el 10/09/2014

Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y SIDA (CENSIDA)
www.censida.salud.gob.mx Consultada el 12/09/2014

Comisión Nacional de Bioética

<http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/> Consultada el 06/07/2014

ANEXO 5
LECTURA UTILIZADA EN LA SEGUNDA SESIÓN
PARA TRABAJAR EL CONCEPTO DE HOMOFOBIA

La Homofobia

Se entiende por homofobia a todo prejuicio que contiene características negativas por el hecho de ser homosexual de tener conductas homosexuales.

También se concibe por homofobia al término que se ha destinado para describir el rechazo, miedo, repudio, prejuicio o discriminación hacia mujeres u hombres que se reconocen a sí mismos como homosexuales. El uso cotidiano del vocablo incluye a las otras personas contempladas en la diversidad sexual, como ocurre por ejemplo con las personas bisexuales o transexuales.

(Definiciones obtenidas de diccionario en internet y de un informe de la Comisión de Bioética en México)

Cifras de crímenes por homofobia en la Ciudad de México

El año pasado la Comisión Ciudadana Contra Crímenes de Odio por Homofobia (CCCCOH) dio a conocer que de 1995 a 2013 fueron asesinadas 887 personas de la comunidad LGBTTTI.

El Instituto Oikos, una Organización No Gubernamental en defensa de la discriminación, declaró que nuestro país ocupa el segundo lugar a nivel mundial en crímenes de odio por este miedo a las personas con preferencias homosexuales. Las entidades que destacaron fueron el Distrito Federal con 164, Estado de México con 78, Nuevo León con 64 y Michoacán y Jalisco con 54 homicidios.

De acuerdo con los últimos resultados sobre diversidad sexual de la Encuesta Nacional Sobre Discriminación, el 83.4 por ciento de los mexicanos y mexicanas

reportaron que alguna vez han sentido que sus derechos no han sido respetados por motivos de preferencia sexual.

La ENADIS detectó que las personas homosexuales perciben mayor intolerancia por parte de la policía (42.8 por ciento), así como de las personas de su iglesia o congregación (35.3 por ciento).

De acuerdo con el CONAPRED, de enero de 2011 a abril de 2012, hubo 273 actos de discriminación en agravio a las personas LGTTTBI, lo que se refleja, según la ENADIS, en 237 quejas sobre presuntos actos de discriminación y 36 reclamaciones contra autoridades y servidores públicos y federales. La discriminación hacia la comunidad LGTTTBI abarca diversos ámbitos como el educativo, el familiar, el laboral, el de salud, el legal, el político, el religioso y el laboral.

De acuerdo con el Consejo, el rechazo a las personas homosexuales provoca que éstas emigren a otros lugares donde no sean molestados, en ocasiones deben exiliarse de sus comunidades de origen donde el acoso y la persecución sean menores.

La discriminación contra las personas homosexuales: Fortalece la intolerancia a la diversidad y facilita los abusos de la autoridad. Promueve la ruptura de las familias y el odio entre los grupos. Legitima la ley del más fuerte. Es caracterización de superioridad y de inferioridad, y negación de igualdad en derechos. Se expresa en maltrato, en abusos, en exclusión, en miedo y en ruptura del tejido social. Puede provocar acoso, persecución, burlas, agresiones físicas y psicológicas, incluso derivar en crímenes de odio.

Referencia

Periódico "Sin embargo"

Nota sobre los crímenes de odio

<http://www.sinembargo.mx/17-05-2014/994214> Nota publicada el 17 de mayo del

2014. Página electrónica consultada el 18 de septiembre del 2014

ANEXO 6

ACTIVIDAD LÚDICA MEDIANTE EL SORTEO-TÓMBOLA, DISEÑADA PARA LA TERCERA SESIÓN PARA TRABAJAR EL CORTOMETRAJE “HECHOS SON AMORES”

¿Por qué se comporta Juan así?	¿Qué tipo (s) de violencia ejerce Juan con Ana?	¿Qué teoría (s) explica (n) el tipo de atracción que predominaba en Lola con su exnovia, Gele?	¿Qué teoría (s) explica (n) el tipo de atracción que hay entre Ana y Juan?	Actúa junto con otra persona que escojas, lo que debió hacer Ana, al comenzar a discutir con Juan.
¡No lo leas en voz alta! Dibuja en el pizarrón, a una pareja en una situación en donde exista respeto entre ambos. Muéstrale al profesor lo que tienes que hacer. Tus compañeros deben adivinar tu dibujo.	Actúa sol@ o con alguien más, una situación en donde se presenten los celos en la vida cotidiana. ¡En la actuación no pueden hablar!	¿Qué tipo de factor de la atracción predomina en la relación de Ana y Juan?	¿Cómo crees que comenzaron a salir Ana y Juan? ¿Por qué se gustaron?	¡No lo leas en voz alta! Dibuja en el pizarrón, la predominancia del factor de atracción “físico” en una relación? Muéstrale al profesor lo que tienes que hacer. Tus compañeros deben adivinar tu dibujo.
Forma un equipo y actúen como los amigos de Ana en la fiesta y expliquen cómo le ayudarían a resolver su situación	Canta un fragmento de canción que hable de violencia en la pareja	¿Qué factor (es) de riesgo existían en la relación de Lola y su novia Gele?	¿Existe algún factor de riesgo en la relación de Pilar y Alberto?	¿Qué opinas de la frase de Lola? “En una relación no se debe trabajar, No es tan complicada”

<p>¡No lo leas en voz alta! Dibuja en el pizarrón a una pareja, en donde uno de los miembros, no respeta la privacidad del otro. Muéstrale al profesor lo que tienes que hacer. Tus compañeros deben adivinar tu dibujo.</p>	<p>Actúa junto con alguien más una situación de violencia física en la pareja.</p>	<p>Actúa junto con alguien más una situación de violencia psicológica en la pareja.</p>	<p>Actúa junto con alguien más una situación de violencia sexual en la pareja.</p>	
<p>¿Qué piensas de la frase “el amor lo puede todo?”</p>	<p>Inventa junto con otr@ compañer@, un final alternativo del cortometraje y cuéntaselo al grupo</p>	<p>¿Hasta qué punto los celos son necesarios en una pareja?</p>	<p>¿Qué harías si tu pareja comenzara a impedir que vieras a tus amig@s?</p>	<p>Canta un fragmento de canción, que hable de celos en la pareja.</p>

ANEXO 7

LECTURA PARA TRABAJAR LOS COMPONENTES BIOPSIICOSOCIALES DE LA RELACIÓN DE PAREJA

¿Es lo mismo el amor y la relación de pareja? (Fragmento)

La relación de pareja es una dinámica relacional humana que va a estar dada por diferentes parámetros dependiendo de la sociedad donde esa relación se de. Estudiar el fenómeno de ser pareja amerita conocer el contexto cultural en donde ambos individuos han sido formados y donde se desenvuelven, ya que esto influirá directamente en la forma en que ambos ven y actúan dentro de una relación.

Por otra parte, el amor es un proceso netamente biológico. El amor está relacionado con la reproducción y la crianza, siendo un proceso determinado por nuestras funciones sistémicas (Fisher, 2002). La relación de pareja es un proceso que abarca toda la naturaleza humana y en donde el amor es un elemento de la relación, pero no el único que lo conforma.

Los cuatro componentes de la relación de pareja

Toda relación de pareja es una mezcla de biología y cultura que se funda en cuatro pilares: compromiso, intimidad, romance y amor. La neurobiología nos entrega las bases del amor como proceso funcional sistémico; la psicología habla de la relación amorosa como un proceso social en donde factores como el compromiso y la intimidad son necesarios para el amor maduro. Una relación debe poseer los cuatro elementos, sin embargo, es posible establecer relaciones basadas en solo alguno o mezclas de estos elementos. Los tres primeros componentes son de tipo social y por lo tanto se fundan en el lenguaje, el cuarto en cambio es de tipo biológico y se presenta de la misma forma en todas las culturas y sociedades, aunque pese a esto, con variaciones individuales dependientes de la constitución estructural sistémica de cada sujeto. Por esta razón nosotros establecemos dos tipos de componentes en la relación de pareja: un componente biológico y tres componentes sociales.

El amor

Desde un punto de vista biológico el amor es la necesidad fisiológica de una pareja exclusiva para la cópula, la reproducción y la crianza, y cuya satisfacción genera placer. Por lo tanto, esto es un proceso que no es exclusivamente humana ya que esta conducta se observa en otras especies animales. Basándose en esto el amor puede clasificarse en dos tipos: amor romántico y el amor materno, teniendo ambos una finalidad de reproducción y crianza, existiendo muchas estructuras neurales en común, pero siendo el deseo sexual (inexistente en el amor materno) la gran diferencia entre ambos (Zeki, 2007).

Los tres componentes sociales

Toda relación de pareja se basa en tres componentes sociales: el compromiso, la intimidad y el romance, que poseerán características propias dependiendo de la cultura en donde se lleven a cabo dichas prácticas.

a) El compromiso:

Este componente de la relación romántica hace referencia al interés y responsabilidad que se siente por una pareja y por la decisión de mantener dichos intereses con el transcurso del tiempo pese a las posibles dificultades que puedan surgir, debido a que se cree en lo especial de la relación (Yela, 1997). Este elemento tenderá a crecer a medida que transcurre el tiempo de duración de la relación debido al aumento de la interdependencia personal y material entre ambos miembros (Levinger y Snoek, 1972; Altman y Taylor, 1973).

b) La intimidad

Tiene que ver con el apoyo afectivo, el conversar, la capacidad de contar cosas personales y profundas a la pareja, la confianza, la seguridad que se siente con el otro, temas y preferencias en comunes, el dar apoyo a la pareja, al estar dispuesto a compartir aspectos económicos y emocionales etc. “Este componente tiende a aumentar con tiempo de duración de la relación debido a la reciprocidad de autorevelaciones y del número de episodios, metas, amistades, emociones, lugares, etc. compartidos (Rubin, 1973; Levinger, 1988, Sternberg, 1988)” (Yela, 1997. p. 3) y una vez llegado al máximo tiende a estabilizarse (Yela, 1997).

c) El romance

Se refiere a las conductas establecidas por cada sociedad como las adecuadas para generar la atracción y el posterior interés que se mantiene en el tiempo de una pareja en una relación, en otras palabras, el romance es un conjunto de acciones que en una sociedad son conceptualizadas como demostrativas del interés de pareja que un individuo tiene o mantiene en referencia a otro. Para Yela (1997) son ideas y actitudes vehementes con respecto a la pareja, idealización, creencia de algo mágico de la relación, identificación de la pareja con el ideal romántico, etc.

Conclusiones

La relación de pareja se basa en cuatro componentes, tres de tipo social y que van a ser determinados por la cultura y el tiempo histórico donde nos desenvolvamos como seres humanos, y estos son el compromiso, la intimidad y el romance; y un cuarto elemento de tipo biológico: el amor. Éste se encuentra determinado por factores neurales relacionados con neurotransmisores, y receptores específicos en determinadas regiones cerebrales.

En sociedades occidentales actuales como la nuestra las relaciones de parejas se fundan en un inicio en la atracción y el amor. A medida que crecen los componentes sociales estos toman fuerza y con los años se convierten en la verdadera base de la relación.

Referencias

Maureira. F. (2011) Los cuatro componentes de la relación de pareja. Revista electrónica de psicología Iztacala. FES Iztacala. UNAM. Vol. 14. Núm. 1

ANEXO 8

CARTA DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL SEGUNDO SEMESTRE

Contenido <i>CLASE 1</i>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
El amor y el desamor desde la psicología	El alumno identifica sus preconcepciones sobre el concepto de “amor” y “desamor”	1) Identificación por escrito en el pizarrón de los conceptos previos de los alumnos sobre el amor y el desamor (APERTURA)	20 min. Pizarrón blanco y Plumones.
	El alumno obtiene referentes teóricos sobre el amor y el desamor y genera una definición básica.	2) Exposición docente sobre aspectos generales del tema, introducción a los conceptos.	25 min. Pizarrón blanco y plumones.
	El alumno fortalece sus habilidades para trabajar en equipo y contribuye para elaborar el material de exposición (cartulina)	3) Lectura de escritos con casos prácticos, donde los alumnos discuten e identifican las conductas de expresión del desamor o el amor en una relación de pareja. (DESARROLLO)	25 min. Hojas impresas, plumones, cartulinas.
		4) Los alumnos identifican por equipo, elementos para trabajar la lectura. Expresan sus respuestas en una cartulina, y lo exponen ante el grupo. Trabajo en equipo.	25 min. Cartulinas, plumones.
		5) Establecimiento de conclusiones generales. (CIERRE)	15 min.

Contenido <u>CLASE 2</u>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
El desamor y sus consecuencias en las relaciones de pareja	<p>El alumno identifica la pérdida del respeto y autonomía como factores asociados a una relación de pareja basada en el desamor.</p> <p>Factores de riesgo en una relación de pareja basada en el desamor (celos, violencia física, sexual, psicológica)</p> <p>Sensibilización ante las emociones presentes en las personas involucradas en una relación de pareja basada en el desamor.</p> <p>Factores de protección ante conductas violentas en una relación de pareja basada en el desamor.</p>	<p>1) Los alumnos escriben en el pizarrón algunas conductas o comportamientos de una pareja en donde el desamor sea la constante. (APERTURA)</p> <p>2) Proyección del cortometraje “Ser mejor” (DESARROLLO) (llenado de tabla pre-observación)</p> <p>3) Se establece un periodo de recuperación cognitiva, en donde los alumnos primero se relajan por un periodo de tiempo, luego contestan y completan el llenado de la tabla (Evaluación con base a la post-observación) (DESARROLLO) Se comentan las anotaciones de la tabla post-observación de manera grupal.</p> <p>(Evaluación: de manejo adecuado de los conceptos, integración y cooperación con los compañeros, actitud respetuosa ante el grupo)</p> <p>4) Exposición docente sobre factores de protección para el adolescente inmerso en una relación basada en el desamor (instituciones de orientación, vías de solución, apoyo gubernamental, etc.) (CIERRE)</p>	<p>20 minutos Pizarrón, plumones</p> <p>15 minutos. Proyector, computadora. Hoja impresa, lápices, plumas.</p> <p>40 minutos. Hoja impresa, lápices, plumas</p> <p>20 minutos Proyector, computadora</p>

Contenido <u>CLASE 3</u>	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
El amor y el cuidado emocional en las relaciones de pareja	<p>Las características positivas en la relación de pareja.</p> <p>Concepto de salud emocional en la pareja.</p> <p>La importancia del respeto en las relaciones de pareja.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los alumnos expresan oralmente, características que consideran saludables emocionalmente en una relación de pareja, ejemplo: sobre la duración de una relación de pareja, tiempo compartido, influencia de las ideas de la pareja sobre la forma de vestir, etc. (APER) (Evidencia de ideas previas en los alumnos)* 2) Exposición docente sobre el concepto de salud emocional y su evidencia en una relación de pareja 3) Proyección de dos cortometrajes: “noviazgo” y “cicatrices” 4) Los alumnos por equipos, escriben diálogos “alternativos” a los cortometrajes observados, en donde se transforme el contenido, hacía una relación amorosa saludable. Dos equipos, cada uno trabaja un cortometraje. Actúan los diálogos al final. <p>Se evalúa: creatividad, actitudes de solución emocional saludable en los diálogos, manejo del concepto amor, claridad en la actuación.***</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) Conclusiones grupales 	<p>15 minutos</p> <p>Hojas de papel, plumas, lápices</p> <p>20 minutos. Pizarrón, plumones</p> <p>10 minutos</p> <p>Proyector, computadora.</p> <p>40 minutos</p> <p>Hojas de papel, lápices.</p> <p>15 minutos</p>

Contenido CLASE 4	Aprendizajes	Secuencia de actividades	Tiempo y materiales
El amor saludable como vía de solución a los conflictos de pareja.	<p data-bbox="410 306 677 478">Identificación de soluciones saludables. La importancia de la empatía y el respeto hacia el otro.</p> <p data-bbox="410 730 566 793">Síntesis de la información.</p>	<p data-bbox="753 306 1198 443">1) Recopilación general de los temas tratados en las sesiones anteriores por parte del docente. (APERTURA)</p> <p data-bbox="753 520 1182 657">2) Proyección de tres videos musicales con letra en donde se evidencian historias de amor saludable.</p> <p data-bbox="753 877 1187 1073">3) Los alumnos elaboran un escrito breve sobre los temas tratados en las clases así como la respuesta a dos preguntas de evaluación general.</p> <p data-bbox="753 1161 1122 1276">4) Los alumnos contestan el cuestionario de evaluación docente.</p> <p data-bbox="704 1486 1198 1518">Cierre del tema y conclusiones generales</p>	<p data-bbox="1229 306 1365 338">20 minutos</p> <p data-bbox="1229 373 1354 447">Pizarrón, plumones.</p> <p data-bbox="1229 552 1365 583">20 minutos</p> <p data-bbox="1229 619 1398 693">Proyector, computadora.</p> <p data-bbox="1229 863 1365 894">20 minutos</p> <p data-bbox="1229 930 1398 1087">Hojas blancas, hojas impresas, lápices.</p> <p data-bbox="1229 1119 1365 1150">15 minutos.</p> <p data-bbox="1229 1186 1344 1344">Hojas impresas, lápices, plumas.</p> <p data-bbox="1229 1444 1365 1476">15 minutos.</p>

ANEXO 9

LECTURA BASE PARA LA EXPOSICIÓN DOCENTE SOBRE TEMA DEL AMOR Y EL DESAMOR

Del amor romántico al amor comprometido

El adjetivo de “romántico” (romantic) aparece en Inglaterra a mediados del siglo XVII, aplicado a situaciones que suceden fuera de la realidad con tintes novelescos o con acciones que implican la introducción de hechos propios de la fantasía.

La palabra deriva del francés “roman” que significa “novela o fábula”. El romanticismo; movimiento artístico, musical e intelectual acontecido entre los siglos XVIII Y XIX, estuvo caracterizado por la creación de relatos y arte con características irracionales, mágicas y fantásticas, donde la espontaneidad, la pedida de la razón y las fuerzas instintivas de la vida, se plasmaban de manera evidente.

El romanticismo, cumplió con el reforzamiento de la idea de que la noción pulsional e irracional de las personas, debían imperar por encima de las acciones controladas y la racionalidad.

La influencia del romanticismo aplicado al término “amor” influyó en la creación de una concepción sobre el mismo en torno a un amor exagerado, desmedido e impregnado de emociones fuertes que podían derribar cualquier obstáculo entre los amantes.

Las expresiones literarias del amor romántico, influyeron en el entendimiento colectivo del “amor”, autores como Shakespeare con su obra “Romeo y Julieta” cuyos protagonistas, jóvenes enamorados, luchan contra las imposiciones de las familias ante su amor arrebatado.

Esta novela dramática, condensa en gran medida la idea del amor romántico ya que los protagonistas “superan” las oposiciones familiares, fundiéndose en un pacto de muerte. La fusión de los seres implica necesariamente un desdibujamiento de la individualidad, de la anulación del “uno a uno” para centralizarse en la idea del “uno mismo”, la idea de

fusión está acompañada de la idea de la fundición del metal por medio del fuego, y debido a esto es que en medio de la concepción del amor romántico se hacen visibles expresiones como “fuego pasional” “amor ardiente” etc.

El amor romántico, es por característica un asunto de “dos”, “celoso”, vigilante eterno de la intromisión de un tercero que puede venir a arruinar la aproximación de dos seres unidos “por el destino” por “fuerzas ajenas a la voluntad de los dos” El amor romántico es eterno, no conoce límites, escapa a las barreras del tiempo y del espacio, por lo tanto; escapa a las barreras que impone la vida y por lo tanto la muerte.

Una de las características más relevantes del amor romántico es que es de carácter pasional, que en su significado implica aquello que “no podemos controlar” que nos rebaza como seres humanos, justamente que escapa a la razón y al dominio de los actos.

Para la mayoría de las personas expertas (Altable, 1999; Sanpedro, 2005; González y Santana, 2001; García Salomón, 2006, entre otras), nuestra sociedad sigue aferrada a un modelo de conducta amorosa, articulada alrededor de factores psicológicos y socioculturales, que se basa en el mito del amor romántico.

El enamoramiento se presenta como un sentimiento arrebatado, súbito, una pasión que impulsa al deseo de un vínculo fusional, a expectativas mágicas como la de encontrar un ser absolutamente complementario para toda la vida, una pasión que exige también las pruebas de amor, el sufrimiento y el sacrificio... La literatura, el cine, las canciones están llenos de personajes y situaciones que encarnan este ideal de simbiosis indisoluble.

Mientras en muchos países los matrimonios son concertados previamente, en nuestras sociedades el soporte de una institución social básica, la familia, se fundamenta en el amor romántico. Este amor romántico, construcción socio-cultural propia de Occidente, ofrece a las personas un modelo de conducta amorosa, que cuando falla –y siempre falla- produce la frustración y el desengaño, y es uno de los factores de la violencia en las relaciones de pareja.

La adopción de cierto lenguaje y modos de expresión, implica y favorece el desarrollo de sentimientos claramente diferenciados, por ejemplo: “mi vida ha sido una larga espera

para encontrarte”, “no puedo vivir sin ti”, “sin ti no soy nada”, “pasión que aísla del mundo”, “te quiero más que a mi vida”, son solamente algunos de los ejemplos de la manifestación de la sensación de complementariedad que ofrece el encuentro de dos personas en el amor romántico.

El mito del amor pasional es una construcción de Occidente. En Oriente y en la Grecia contemporánea de Platón el amor es concebido como placer, como simple voluptuosidad física, y la pasión, en su sentido trágico y doloroso, no solamente es escasa, sino que además, y sobre todo, es despreciada por la moral corriente como una enfermedad frenética.

El concepto de amor no existe en China. El verbo amar es empleado sólo para definir las relaciones entre la madre y los hijos. El marido no ama a la mujer, “tiene afecto por ella”. A los chinos se les casa muy jóvenes y el problema del amor no se plantea. No comparten las eternas dudas europeas: ¿es amor o no esto que siento? ¿amo a esta mujer, a este hombre o siento sólo afecto? ¿amo a ese ser o amo al amor? Tampoco sienten desesperación o dolor cuando descubren que han confundido el amor con las ganas de amar.

El amor comprometido

Erick Fromm, postuló que existen dos tipos de amor en los seres humanos; el primero de ellos se refiere al incondicional, eterno y pasional que lo constituye el amor romántico. El segundo tipo de amor se refiere al amor comprometido en el que la voluntad, el empeño, y el trabajo constante en la relación de pareja constituyen sus características principales.

Bajo esta mirada, el amor está constituido sobre una base del respeto, conocimiento y el cuidado al “otro” en una relación de intercambio entre dos personas diferenciadas que se conocen, se respetan y pueden compartir intereses y actividades comunes, sin que esto implique una fusión o una unión simbiótica como lo postula el amor romántico.

La psicología contemporánea, ha retomado este principio desarrollado por el psicoanalista Fromm, para explicar que el amor comprometido o saludable, consiste en la conservación de la identidad e integridad personal mediante el desarrollo del trabajo cotidiano.

A este tipo de amor también se le ha dado el nombre de amor maduro, en donde la premisa consiste en la unión voluntaria de dos personas diferenciadas y cuya constitución rechaza por obvias razones la idea de la complementariedad y de las “medias naranjas”.

A pesar de que este tipo de amor no promete el ideal de “felicidad eterna” ni “la superación de todas las dificultades con la fuerza del amor” en la realidad, constituye la manera más cercana de poder observar y estudiar las relaciones de pareja, que en la mayoría de los casos están llenas de desencuentros, rupturas, deficiencias, desacuerdos e inconformidades.

Si esta idea del amor romántico, a pesar de estar desvinculada de la evidencia de las relaciones humanas “reales”, se encuentra ampliamente difundida entre “el inconsciente colectivo” recurriendo a un término Jungniano, es esperado que un amplio número de personas se encuentren capturadas bajo la fantasía de consecución de esa idea de amor.

En el amor comprometido, el ser humano es un ente activo, capaz de elegir libremente con quien quiere estar, así como identificar las razones de su decisión, mientras que en el amor romántico las personas son presas de sus pasiones, son entes pasivos que son arrastrados por algo que no pueden controlar.

Hasta este momento y acorde a la revisión de las características del amor romántico y el amor comprometido, se pueden establecer equivalencias de estos términos con otros de similar estructura: Amor romántico equivale a hablar de desamor por tratarse de la exposición de personas a situaciones riesgosas o de pérdida de la identidad y por otra parte, el amor comprometido equivale a hablar de amor, a secas, dado el nivel de respeto, compromiso y comportamientos saludables que pueden ser asociados al concepto.

Los jóvenes en un amplio número, actúan bajo el modelo del entendimiento del amor romántico o desamor, así lo demuestran las cifras que ponen en evidencia prácticas violentas en el noviazgo como los celos, golpes u otro tipo de acciones controladoras.

Según cifras de la Encuesta Nacional de Violencia en el Noviazgo (2007) aplicada a poco más de 14 millones de jóvenes entre los 15 y 24 años de edad, se encontraron datos que permiten identificar elevados índices de comportamientos violentos en el noviazgo presentes en este grupo de edad, dichos comportamientos se categorizaron en: violencia física, psicológica y sexual.

El 15 % del total de los jóvenes encuestados dijeron haber o estar sufriendo algún tipo de violencia física por parte de su pareja.

En cuanto a la violencia de tipo sexual, que implica un tipo de forzamiento para inducir a las personas a tener relaciones sexuales con su pareja, el número más elevado de identificación de este tipo de violencia, lo reportaron las mujeres, el 15% de ellas indicaron haber sido presionadas por su pareja para tener relaciones sexuales.

Finalmente, en la categoría de la violencia psicológica, el 76% del total de los jóvenes encuestados, dijo haber padecido o padecer en su relación de noviazgo algunos de los siguientes comportamientos violentos por parte de su pareja: abuso emocional, depreciación de la autoestima, maltrato verbal, celos y menoscabo de la estima hacia una o varias personas como amigos y familiares.

Esta última categoría arroja resultados que resultan alarmantes en el sentido de que la violencia psicológica pocas veces es evidente para la propia persona que está inmersa en dicha situación así como para personas allegadas, ya que no existe una evidencia física que permita hacer claramente observable el daño que sufren las personas que viven el maltrato psicológico.

Para concluir, y a manera de síntesis de la información señalada: la concepción del amor romántico (desamor) ha influido en las personas para la generación de expectativas psicológicas en sus relaciones de pareja que los colocan en situaciones de riesgo o peligro para la vida: celos (me cela porque me quiere), la formulación de la idea de exclusividad (solo tú y yo), justificaciones ante maltrato verbal o físico (nuestro amor es más poderoso que cualquier problema).

Los estudiantes del nivel medio superior, adolescentes en consecuencia, están involucrados en una dinámica de riesgo al momento de involucrarse en relaciones de pareja, ya que por sus características particulares de la edad: nivel de desarrollo cerebral

y cognitivo, sus relaciones sociales, así como la búsqueda de su identidad y la consolidación de su personalidad, los hace vulnerables y con distintas carencias para identificar comportamientos violentos por parte de su pareja.

La idea del amor romántico sigue vigente e interiorizado por supuesto en los ideales de pareja de una amplia cantidad de jóvenes.

La propuesta de cambio en la visión de los jóvenes, reside entonces en la posibilidad de que ellos puedan establecer un cuestionamiento del concepto amor, en este caso mediante la educación, acercándose o tomando como referente a la propuesta de Fromm del amor comprometido o algunas otras reformulaciones del concepto propuestos por la psicología contemporánea como el amor maduro, el amor saludable o el amor respetuoso.

Sin duda un cambio en el entendimiento de los jóvenes sobre el concepto “amor” permitirá también la posibilidad de un cambio en la dinámica de sus relaciones de pareja hacia terrenos saludables y propicios para la salud mental y emocional.

Referencias de apoyo

Villegas, M. (2010) Amor y dependencia en las relaciones de pareja. Barcelona. Universidad de Barcelona. Revista de psicoterapia. Vol. VII. Núm. 68. pp 5-63

Arroyo, L. Jesús, M. Izarra, M. Parejas adolescentes: Del amor y sus límites. En www.porlosbuenostratos.org Página consultada el 02/03/2015

ANEXO 10

LECTURA DE CASOS SOBRE VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA TOMADA COMO BASE PARA QUE LOS ALUMNOS TRABAJARAN EN EQUIPO

CASO 1

El puño de Ricardo impactó en su cabeza. Sintió como si le clavarán agujas en el cráneo y perdió el sonido. Sólo un zumbido llegaba a sus oídos. Cuando cayó al suelo, fue demasiado tarde. Ya no hubo manera de evitar la tortura.

Ricardo se trepó como anfibio a su cuerpo y siguió golpeándola sin descanso. Durante 10 minutos fue su costal de entrenamiento. No era ajeno al deporte de los puños. Ricardo boxeaba en el gimnasio del Deportivo Margarita Maza de Juárez, ubicado en Vallejo, al norte de la ciudad de México.

Esa noche Erika, quien pidió que se le identificara con ese nombre por proteger su integridad, vio a un Ricardo irreconocible, lleno de furia. Su novio desde los 16 años no quiso escuchar sus gritos, los mismos que despertaron la curiosidad de los vecinos. Todos en el edificio se enteraron de la golpiza. Ricardo se cansó de pegarle en el cuerpo y se incorporó para patearle las costillas. Le sacó el aire, no podía respirar. –Espérame, espérame –trataba de tener un respiro. –¡Cállate pendeja! Ya ves lo que te pasa por no obedecer rápido. Ricardo perdió el control porque Erika no fue a comprar la leche deslactosada que quería mientras veían una de las recientes películas de Woody Allen: Amor y muerte. ¿Qué tan fuerte puede ser el amor por una persona?, dice el slogan de la comedia. Estaban, como casi todos los fines de semana, en el departamento de Ricardo. Erika se quedaba a dormir ahí cuando su suegra se ausentaba. Eran las nueve de la noche del 26 de abril del 2008.

Erika le dijo que en los comerciales iría a la tienda por su leche. La puerta estaba cerrada y no encontraba las llaves, las buscó un par de minuto. Ricardo se le quedó viendo fijamente: –Ya ve a comprar la leche, chingá, te ando esperando. –Ya voy, pero no tengo las llaves para salir, la puerta está cerrada. Erika pensó que le iba a prestar las suyas y él siguió aumentando el tono de su voz: –¡Entonces no vas a ir o qué, estúpida! Llegó la furia. Duraron 10 minutos los gritos y ruidos traspasaron los muros del departamento. Erika se levantó del suelo como pudo ante la colérica mirada de Ricardo y salió corriendo en medio de rumores de los vecinos. La pena de vivir esa escena le dio fuerzas para llegar a su casa, a unas a pocas cuerdas de distancia.

El dolor le hizo ver las estrellas de una noche fría en la colonia El Arbolillo, donde se levanta el temible Reclusorio Norte. Durante los días siguientes no supo qué hacer. Estaba en shock. Ricardo nunca la había tratado así. En su noviazgo había celos, discusiones, empujones cuando se enojaban, pero esa noche la trató como un perro. – ¿Cómo conociste a Ricardo? Responde Erika, cuyo testimonio se consiguió con la ayuda

del Instituto de la Juventud del Gobierno del DF: –Desde la secundaria siempre me buscó. Éramos ve - cinos de la colonia. Él me defendía de las bromas de los chicos de la cuadra o de la escuela. Era una experiencia nueva para mí. Luego fuimos novios formales cuando yo iba en la Prepa - ratoria 9 y él en el Colegio de Bachilleres 1, el que está en está en El Rosario. Tres días después de la golpiza Erika acu - dió a la Agencia del Ministerio Público 21 de la delegación Gustavo A. Madero para denunciar lo que vivió. Un hombre de bigote negro, con la camisa arremangada, le dijo con una honestidad sorprendente. –¿De verdad quiere que se le dé segui - miento, señorita? –Claro que sí – contestó indignada –Pase entonces con el médico legista para que tome nota. El médico le dijo al terminar la revisión que no se le veían los golpes, que se trataba de un invento. – Pero me duelen mucho la cabeza y las costillas. Al caminar siento dolor... –No tienes nada, no se te ve ningún golpe. ¿Por qué no viniste el mismo día? –Es que me duele mucho, doctor.

No vine rápido porque tenía miedo, no sabía qué hacer. El médico reportó que Erika no tenía ningu - na lesión física. La investigación se quedó en el papel. Por supuesto, el doctor no iba encontrar nada. Ricardo entrenaba box desde que iba al Bachilleres y sabía cómo pegar, en qué partes del cuerpo podía mal - tratar sin dejar huellas. Ese día Erika ya no regresó con él. En ese momento dijo “ya no más golpes”. Cada vez que le pegaba, sentía rabia, aunque reconoce que las palizas no eran frecuentes. En los casi 10 años de noviazgo fueron seis las ocasiones en las que Ricardo la agredió.

Al principio, Erika trataba de defenderse, de responderle los golpes, no quería que se fuera limpio. Pero no hay comparación entre los golpes de un hombre y una mujer. La rutina de Erika por muchos años fue soportar la humillación, salir del departamento de Ricardo y encerrarse en su cuarto por varias horas. Su escape era acudir por las mañanas a estudiar sociología en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Su familia y sus amigos nunca supieron por lo que pa - saba. Hasta la fecha ha guardado silencio. Por pena. “¿Qué van a pensar de mí, una universitaria que deja que le peguen?”. –¿Por qué te esperaste hasta la sexta golpiza? –Estaba muy enamorada. Sólo he tenido un novio en mi vida. Ahora estoy viendo si funciona con alguien pero en esos momentos era antisocial, sólo vivía para él.

Se fue acabando el amor poco a poco. Desde antes de que fuera mi novio tenía la imagen de violento en la colonia, se peleaba mucho, tiene un carácter explosivo, busca muchas broncas. Busca solucionar los problemas a golpes, no le importa con quién esté. Un año antes de la golpiza que la llevó a intentar denunciar, Erika ya había tenido una prueba de lo que era su noviazgo, aunque en ese momento no lo pudo ver. En enero del 2007, asesinaron a su primo favorito. El mundo se le vino encima. Estaba muy deprimida, lloraba casi todos los días. Guardó luto total en su casa. Una semana después fue a buscar a Ricardo, quería contarle lo mal que la trataban las horas. Pero lo encontró enojado, con más dudas sobre ella. Ricardo pensó que le era infiel. Los celos ya eran enfermos. –Piensa las cosas, Erika, piensa bien lo que andas haciendo. –Yo no estoy haciendo nada malo. –Pues si no quieres vivir por lo de tu primo, ahí están las pastillas que le recetan a mi hermano del psiquiátrico. Las pastillas eran rivotril. Ricardo la agarró

en un salto mortal. Erika se sentía muy frágil. Pensaba “es verdad, la vida no tiene sentido para mí”.

Así que se tomó una pastilla, se tragó otra y nada. A la tercera, Ricardo alcanzó a decir: “No, ya cálmate, ya estuvo”. Pocos minutos después, él salió del departamento. Y ella aprovechó para tomarse el resto de las pastillas del paquete. En total se tomó las seis. No tardó mucho en sentirse mareada, con mucho sueño, no recuerda casi nada. Sólo que estaba en el asiento trasero del auto de su padre rumbo a la sala de emergencias de la clínica 24 del IMSS.

Escuchaba algunas voces pero no veía nada. Pensaba que era el final. No sentía su cuerpo, escuchaba el ruido de 100 tambores encargados de ahuyentar los demonios de su existencia. Erika recuerda como una ráfaga la pregunta del doctor que le realizó un lavado estomacal: –¿Por qué te tomaste las pastillas? Estuviste a nada de dejarnos... El doctor nada más escuchó un “porque quise”. –¿Cómo era despertar y ver a Ricardo por las tardes, los fines de semana, en su tiempo de novios? –Yo me levantaba sin ganas de vivir. Otro día quizá de golpes, más de lo mismo.

Otro día de amor loco. –Cómo te sientes ahora... – Estoy contenta porque ya terminé mi carrera, ahora estoy realizando mis prácticas profesionales en el INJUVE. Me siento más tranquila gracias a la ayuda del psicólogo. Antes tenía necesidad de estar con él, pero ya pasaron las etapas: de necesitarlo a odiarlo... A mis 26 años sé que no quiero regresar. Aprendí que los celos siempre te llevan a la violencia, pero me di cuenta demasiado tarde.

CASO 2

10 AM. Sonó el teléfono de la línea telefónica de ayuda de Origen, una organización para auxiliar a víctimas de violencia. –Hola, ¿en qué puedo ayudarte? –¿Sabes? Estoy muy triste. –¿En qué puedo ayudarte? –No, nada más quiero despedirme.

–Despedirte... ¿por qué? –Porque le he hablado a mi mamá, le estoy llamando a mi hermana y no me contestan. Yo ya estoy muy cansado y quiero despedirme. –¿Qué es lo que está sucediendo? –No quiero que me convenzas de no hacerlo, porque no lo vas a hacer. Yo sólo hablo para despedirme porque no quiero irme sin decirle adiós a alguien. Sólo quiero eso. –Bueno... cuéntame, ¿qué es lo que te está pasando o qué te está orillando a pensar en eso? –No, nada más quiero despedirme y quiero que en algún momento se lo digas a mi mamá. –¿Dónde está tu mamá? ¿Qué crees que va a pensar cuando sepa que ya no estás aquí? –Ya me cansé de estar pensando en todos los demás y no en mí. Yo ya estuve mucho tiempo aquí por los otros y yo ya no quiero estar aquí. – Pero... ¿qué es lo que te tiene así?

Detrás de la línea de ayuda sólo se escuchó un ruido muy fuerte y ese fue el final de la conversación. Oscar había llegado de Guadalajara para tratarse psiquiátricamente por un trastorno bipolar. Siempre fue una persona violentada en casa y en la escuela. Cargaba con el estigma de ser débil o “raro”. En la ciudad de México comenzó un tratamiento con

litio, lo cual le ayudó a estabilizar los neurotransmisores que lo mantenían fluctuando entre la felicidad y la tristeza. Con el tratamiento mostró una evolución en su comportamiento.

Consiguió un trabajo y su vida comenzó a cambiar, se hizo más seguro e independiente y entonces conoció a Joana, una chica por la que Oscar comenzó a desvivirse. Estaba enamorado. Llegó el momento de tener relaciones sexuales y con ello los problemas. Una de las consecuencias de los medicamentos que ingería Oscar es la disminución de la libido. Oscar pidió tiempo para tomarlo con calma. –¿Qué? ¿Eres puto? ¿Qué no me deseas? Joana se desnudaba frente a Oscar y volvía a reprocharle: –¿Qué, no te gusto? Ningún hombre normal me haría eso. Cualquier hombre que me viera desnuda me estaría cogiendo todo el día. Oscar accedió a tener relaciones con Joana tras la presión, aun cuando eso implicaba que él dejara de tomar el medicamento. También abandonó sus sesiones psiquiátricas por complacerla. Su ánimo comenzó a fluctuar nuevamente y se desestabilizó hasta perder su trabajo. Ya no hubo regalos, ni salidas para Joana y entonces ella lo dejó. Oscar quedó destrozado.

Oscar había llamado a una línea de ayuda para despedirse. Rastrearón la llamada para solicitar apoyo de algún familiar. Tenían algunos datos que él había proporcionado en alguna otra llamada. En el DF vivía con una tía. La llamaron para alertarla. Ella dudó mucho y luego accedió a ayudar. Cuando concluyó la llamada de Oscar, a su puerta había una patrulla y una ambulancia. Ambos tuvieron que esperar a que la tía llegara para entrar. Para ese momento, Oscar había tratado de suicidarse con una corbata enredada a su cuello y jalando con sus dos brazos en sentido contrario. Su cuerpo se debilitó y la pérdida de fuerza lo llevó a fracasar en el intento. Tomó una cuerda, la amarró a una viga y luego intentó colgarse. La cuerda no soportó el peso y cayó al suelo. Oscar sangraba y su laringe estaba muy lastimada. Su tía, los paramédicos y la policía entraron por él. Los paramédicos no quisieron llevarlo a un psiquiátrico y lo dejaron en manos de la policía con una advertencia: “Si se te suicida en el camino o en la cárcel, va a ser tu responsabilidad”. Ambos se marcharon y la tía de Oscar asumió el control de la situación. Llamó a la línea telefónica y pidió ayuda. Las instrucciones fueron: tomar un taxi y dirigirse directamente a urgencias del Instituto Nacional de Psiquiatría. La tía pensó que una buena opción sería caminar mientras Oscar se tranquilizaba y lo llevó del brazo. Lo animaba y, a la par, trataba de recordarle lo importante de la vida. Él caminó en silencio. Entraron al metro y Oscar esperó pacientemente en los andenes. Cuando vino el primer tren, no dudó en lanzarse. Tenía sólo 23 años.

Referencia de apoyo

Violencia en la pareja, casos.

<http://niprincesasnisuperheroes.org.npns/docentes-recursos.html>

Consultada el 28/02/2015

ANEXO 11

FACTORES DE PROTECCIÓN ANTE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO. ELEMENTOS TEÓRICOS UTILIZADOS EN LA PROYECCIÓN DE DIAPOSITIVAS EN LA EXPOSICIÓN DOCENTE

Factores de Protección ante la violencia en el noviazgo

Son elementos y/o situaciones que apoyan el proceso de formación de la persona para evitar conductas delictivas, violentas y/o adictivas.

INDIVIDUAL	FAMILIAR	SOCIAL	ESCOLAR
Fortalecimiento de la autoestima. • Respeto. • Tolerancia. • Resolución no violenta de conflictos con la pareja. • Actitud positiva ante el futuro. • Proyecto de vida. • Comunicación asertiva. • Información. • Capacidad de tomar decisiones.	Resolución no violenta de conflictos en el hogar. • Apoyo familiar. • Dinámica familiar positiva. • Estilos de vida saludables. • Comunicación.	Modelos sociales positivos y solidarios. • Redes sociales que apoyen y orienten a víctimas de violencia en el noviazgo. • Leyes contra la violencia en el noviazgo. • Espacios para la recreación y el deporte.	Fortalecimiento de valores. • Orientación, información y apoyo en casos de violencia en el noviazgo. Disciplina basada en el compromiso.

¿CON QUIEN ACUDIR POR AYUDA?

EN LA UNAM

-Departamento de psicopedagogía del plantel Sur, Edificios U y R.

-Programa de atención psicológica del plantel Sur, Zona de cafeterías

-Dirección General de Servicios Médicos, Ciudad Universitaria

<http://www.dgsm.unam.mx/>

-Centro de Servicios Psicológicos, Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria

<http://pavlov.psicol.unam.mx:8080/site/servcom/centros/quillermodav.htm>

-Departamento de psiquiatría y Salud Mental, Ciudad Universitaria

<http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/psiquiatria/>

GUBERNAMENTALES

Instituto Mexicano de la Juventud, departamento de equidad y género.

www.imjuventud.gob.mx

Instituto de la Juventud de la Ciudad de México, departamento de Salud Emocional.

www.jovenes.df.gob.mx

Centros de Integración Juvenil

atencion@cij.gob.mx

Instituto Nacional de las Mujeres

<http://www.inmujeres.gob.mx/>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación

<http://www.conapred.org.mx/>

Referencia

Guía del Taller: Prevención de Violencia en el Noviazgo

<http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214154/>
/archivo Página consultada el 03/03/2015

ANEXO 12

CANCIONES CON SUS LETRAS, UTILIZADAS PARA LA EXPOSICIÓN DOCENTE EN DONDE SE EVIDENCIAN SITUACIONES DE AMOR COMPROMETIDO Y RESPETUOSO

ADIÓS (Gustavo Cerati)

Suspiraban lo mismo los dos
y hoy son parte de una lluvia lejos
no te confundas no sirve el rencor
son espasmos después del adiós

Ponés canciones tristes para sentirte mejor
tu esencia es más visible,
Del mismo dolor
vendrá un nuevo amanecer.
uuuuh

Tal vez colmaban la necesidad
pero hay vacíos que no pueden llenar
no conocían la profundidad
hasta que un día no dio para más

Quedabas esperando ecos que no volverán
flotando entre rechazos
del mismo dolor
vendrá un nuevo amanecer.
uuuuh

Separarse de la especie
por algo superior
no es soberbia es amor
no es soberbia es amor

Poder decir adiós
es crecer
uuuuh

IS THIS LOVE? (Bob Marley) Traducción al español

Quiero amarte,
Y tratarte bien.
Quiero amarte,
Todo el día y toda la noche.

Estaremos juntos,
Con un techo sobre nuestras cabezas.
Compartiremos el cobijo,
De mi cama sencilla.

Compartiremos el mismo cuarto, ¡Sí!
Pues Jah provee el pan.

Es esto amor... es esto amor... es esto amor...
Es esto amor el que estoy sintiendo?

Quiero saberlo... quiero saberlo... quiero saberlo ahora!
Tengo que saberlo... tengo que saberlo... tengo que saberlo ahora!
Yo- yo-yo-yo yo... estoy deseoso y dispuesto.
Así que echo mis cartas sobre tu mesa!

Quiero amarte...
Quiero amarte y tratarte...
Amarte y tratarte bien.
Quiero amarte,
Todo el día y toda la noche.

Estaremos juntos, sí!
Con un techo sobre nuestras cabezas.
Compartiremos el cobijo, Sí!
De mi cama sencilla.

Compartiremos el mismo cuarto, ¡Sí!
Pues Jah provee el pan.

LIMÓN Y SAL (Julieta Venegas)

Tengo que confesar que a veces, no me gusta tu forma de ser,
luego te me desapareces y no entiendo muy bien por qué?

No dices nada romántico cuando llega el atardecer,
te pones de un humor extraño con cada luna llena al mes.

Pero todo lo demás le gana lo bueno que me das,
solo tenerte cerca, siento que vuelvo a empezar.

Yo te quiero con limón y sal, yo te quiero tal
y como estas no hace falta cambiarte nada.

Yo te quiero si vienes o si vas, si subes
y bajas si no estás seguro de lo que sientes.

Tengo que confesarte ahora, nunca creí en la felicidad,
a veces algo se le parece pero es pura casualidad.

Luego me vengo a encontrar, con tus ojos me dan algo más,
solo tenerte cerca, siento que vuelvo a empezar.

Yo te quiero con limón y sal, yo te quiero tal
y como estas no hace falta cambiarte nada.

Yo te quiero si vienes o si vas, si subes
y bajas si no estás seguro de lo que sientes.

Referencias:

Letras de canciones obtenidas de la página de internet

<http://www.musica.com/> Consultada el 10/03/2015

ANEXO 13

RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA POR PARTE DE LOS ALUMNOS PARA CONOCER SUS RESPUESTAS ANTE UNA PREGUNTA ABIERTA SOBRE SU APRENDIZAJE EN CLASES*

1.- ¿Qué aprendiste en estas clases? Puedes recurrir a ejemplos de las actividades realizadas y los contenidos revisados”

Categoría	Total de alumnos
La importancia del amor comprometido y el respeto en la pareja.	9 alumnos
Situaciones sustraídas de los cortometrajes.	7 alumnos
Identificación de conductas de riesgo o comportamiento violento en una relación de pareja.	5 alumnos
Concepto de amor o desamor.	4 alumnos
Referencia a la revisión de las lecturas y discusión de los casos.	1 alumno
La importancia de solicitar ayuda ante dificultades en sus relaciones de pareja.	1 alumno

*La pregunta de evaluación y la tabla de resultados fueron elaboradas por el maestrante.

ANEXO 14

RESULTADOS DEL FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN A LOS ALUMNOS PARA CONOCER EL TIPO DE APRENDIZAJE QUE ELLOS IDENTIFICARON CON MAYOR RELEVANCIA EN LAS SESIONES DE TRABAJO*

1.- Asigna 3, 2 o 1 punto al tipo de aprendizaje que consideras fue de mayor aprovechamiento para ti.

Aprendizaje	Suma total de puntos
El concepto de amor	9
Señales de riesgo en la pareja	18
Entender el mensaje de un cortometraje	9
Trabajar en equipo	0
La importancia del respeto en la pareja	18
Factores de protección en la pareja	2
Beneficios de la salud emocional	6
Expresarme de manera escrita y oral	0
Detectar las idea principales de una lectura	3
El concepto de desamor	4

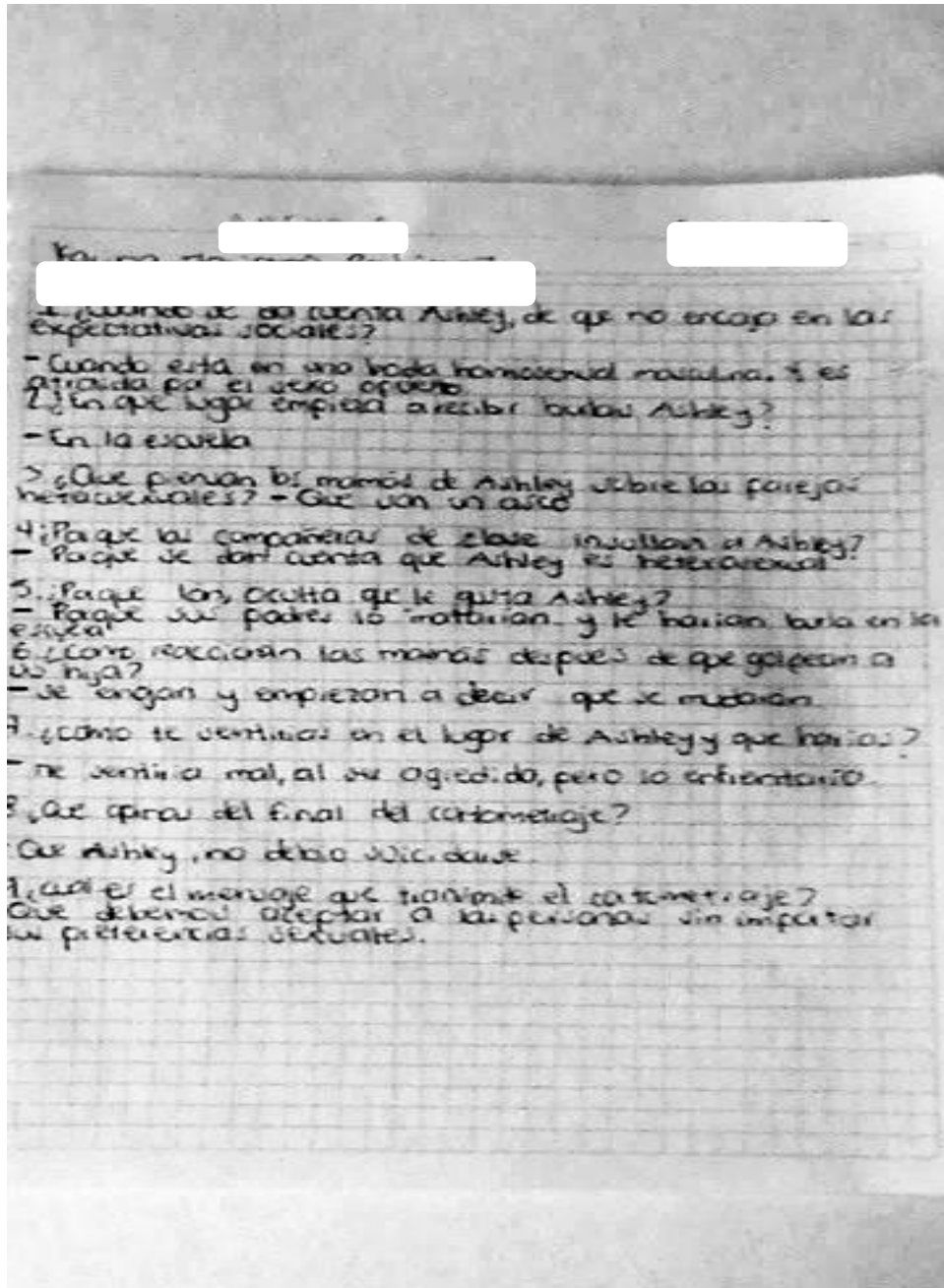
2.- Lo que te ayudó más para entender el tema de amor y el desamor en las relaciones de pareja fue:

Inciso	Número de veces que los alumnos señalaron el inciso	Porcentaje respecto al total de respuestas.
a)La exposición del profesor	4	33.3%
b) Observar los cortometrajes	4	33.3%
c) Las lecturas	2	16.6%
d) Trabajar con compañeros en equipo	1	8.3%
e) Los videos musicales	1	8.3%

*Formatos elaborados por el maestrante

ANEXO I

EJEMPLO-EVIDENCIA DE UNA ALUMNA SOBRE LA ACTIVIDAD “PREGUNTAS Y RESPUESTAS” POSTERIOR A LA PROYECCIÓN DEL CORTOMETRAJE “LOVE IS ALL YOU NEED?”



ANEXO II

EJEMPLO-EVIDENCIA DE UN ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD "SI Y NO" PARA TRABAJAR EL VIDEO "LA FOBIA DE HOMERO" SEGUNDA SESIÓN

[Redacted]

Psicología: [Redacted] Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

Nombre: [Redacted]

Actividad sobre el capítulo de los Simpson "La Fobia de Homero"

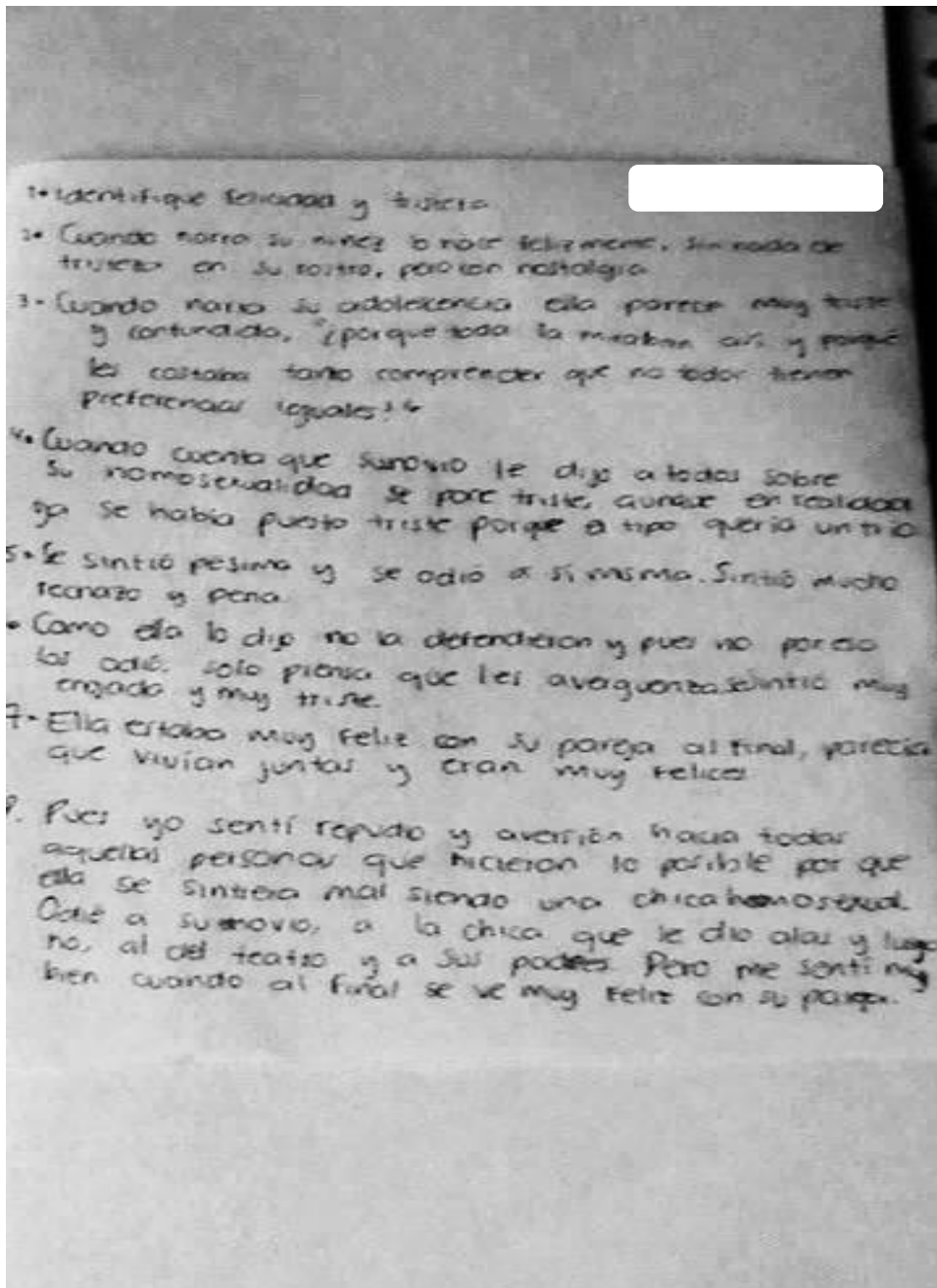
Marca con un check (✓) una de las dos opciones si o no y escribe un argumento para tu respuesta

PREGUNTA	SI	NO	¿POR QUÉ?
¿Homero muestra su actitud cuando se muestra que alguien es homosexual?	✓		Porque al enterarse de eso no pide que corran, le da más un jueguito y miedo a que se vaya porque lo nombraba.
La actitud de Marge, es respetuosa	✓		Porque no discrimina en ningún momento a Javier aun sabiendo que es gay.
Homero, muestra un comportamiento homofóbico	✓		No quiere a Javier en su casa ni con su familia. Evita a Javier.
Homero hace lo correcto al llevar a Bart a ciertos lugares para recibirlo		✓	Lo correcto únicamente sería si es hablar con él o la niña o niña y no decirle cosas que podría oponerle.
¿Barney, Moe, hacen exclusiones homofóbicas?	✓		Porque le dicen "maricón" a Javier y "señor gay".
Al hablar, Homero discrimina a los homosexuales	✓		Ovviamente por la enorme discriminación que usa cuando habla.
El capítulo ¿Muestra el valor del respeto a las preferencias sexuales?	✓		Porque sea quien sea con la preferencia sexual que sean siempre podrás encontrar un buen amigo si lo buscas.

23/08/2014

ANEXO III

EJEMPLO-EVIDENCIA DE UN ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD "IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS" PARA TRABAJAR EL CORTOMETRAJE "PAULINE" SEGUNDA SESIÓN



ANEXO IV

EJEMPLO-EVIDENCIA DEL FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS, CONTESTADOS EN LA CUARTA SESIÓN

Formato de autoevaluación. Psicología I. Colegio de Ciencias y Humanidades
plantel Sur

Nombre: _____

1.- ¿Qué aprendiste en estas cuatro clases?

- Diversidad sexual, los tipos de preferencias sexuales, aceptación a estas preferencias por parte de la sociedad.
- Factores de riesgo en una relación.
- Componentes que estructuran a la relación de pareja.

2.- ¿Qué aprendiste sobre la observación de cortometrajes y el video?

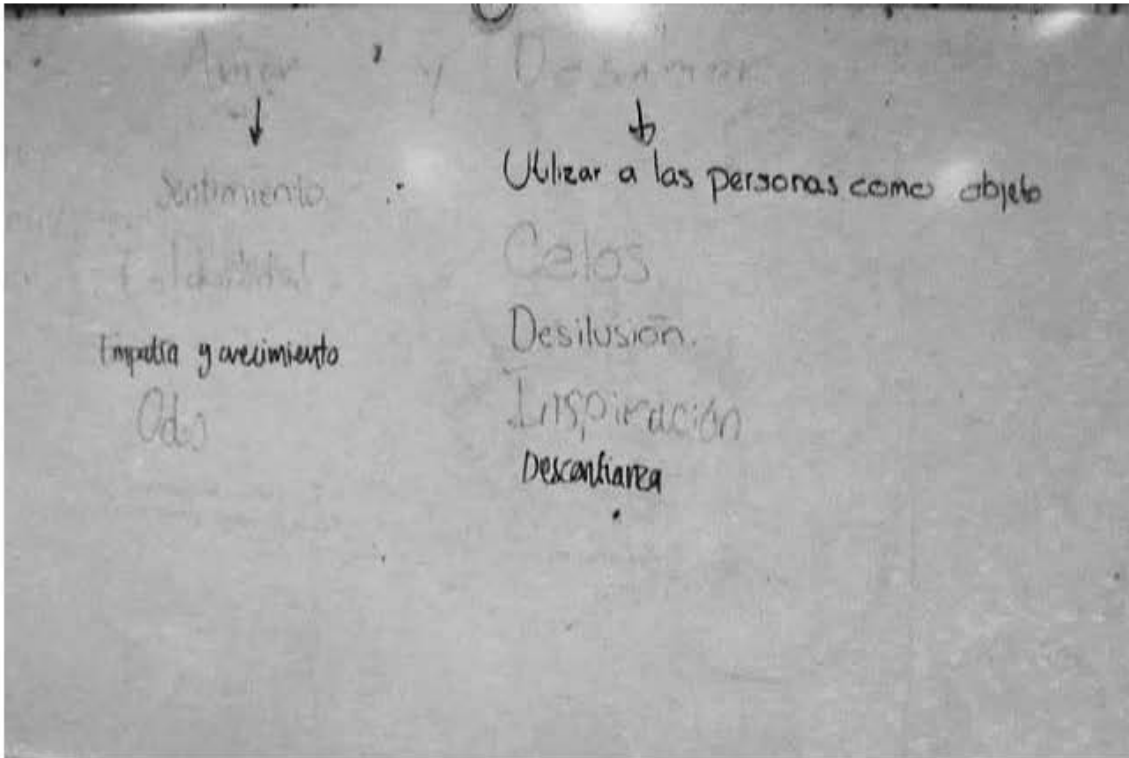
- Love is all you need.
Me hace pensar en la sociedad, en como ella sigue ideales falsos que ella misma ha inventado.
- Hechos son amores.
Es como información a base de ejemplos.
Nos informa de los factores de una relación obitina.

3.- ¿Cómo fue tu desempeño como alumno en estas clases y que calificación te pondrías?

Pues hice lo que se tenía que hacer, pero una clase falte me calificaría con un 8, talvez, puse atención, trabaje en las actividades, no participe mucho, y falte una clase.

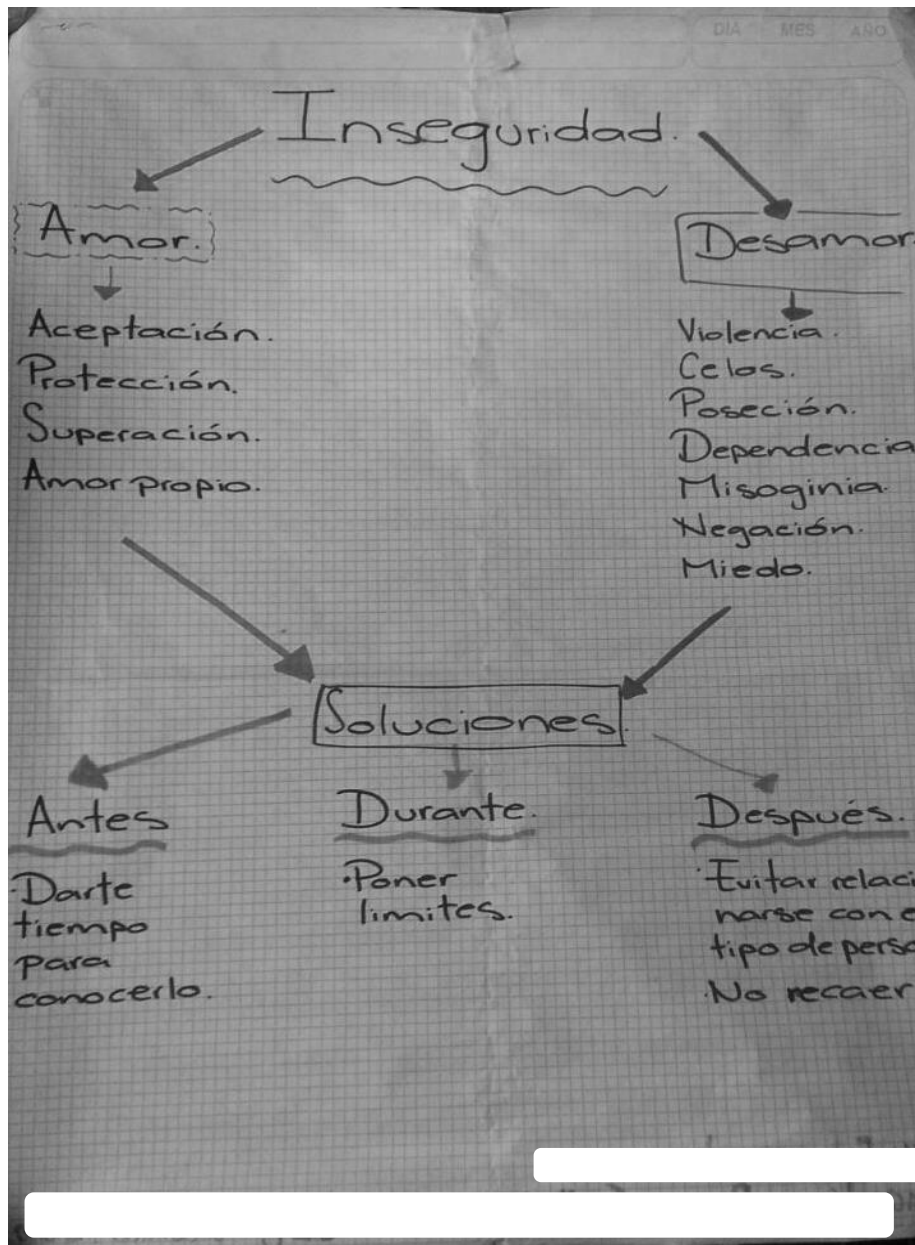
ANEXO V

LLUVIA DE IDEAS PLASMADAS EN EL PIZARRÓN POR LOS ALUMNOS EN TORNO A SUS PRECONCEPCIONES GENERALES DE LOS CONCEPTOS "AMOR Y DESAMOR"



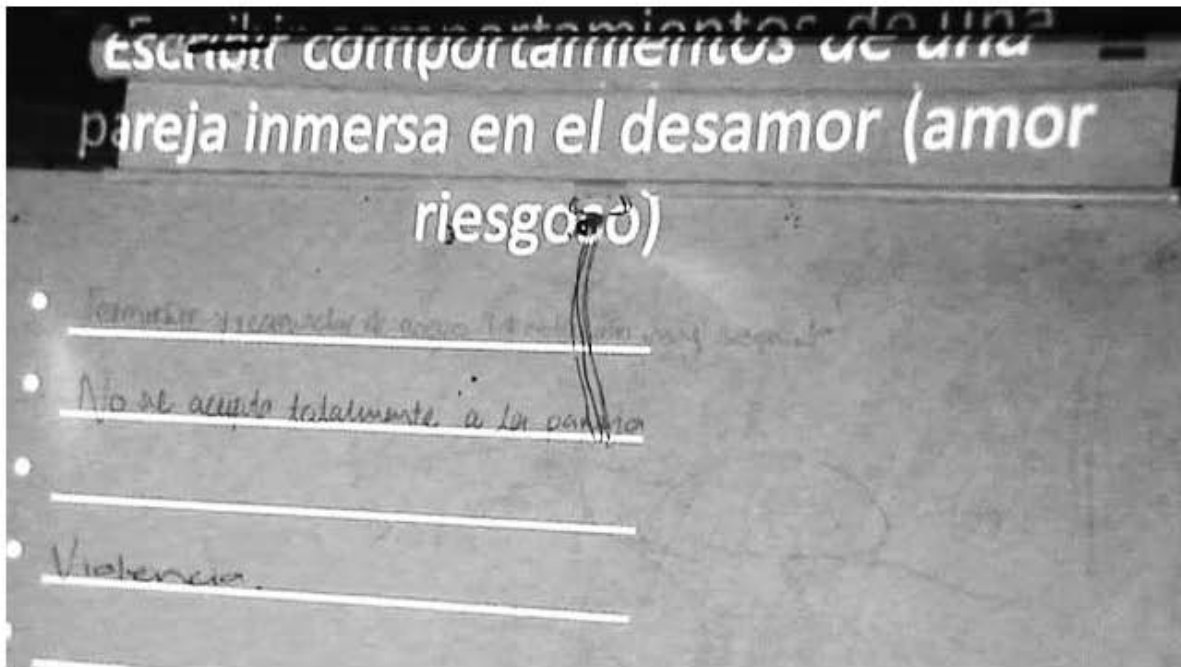
ANEXO VI

EJEMPLO DE LA ELABORACIÓN DE UN ESQUEMA POR PARTE DE UN EQUIPO COMPUESTO POR CINCO ALUMNOS PARA TRABAJAR LAS LECTURAS CON CASOS DE VIOLENCIA EN LA PAREJA



ANEXO VII

CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LOS COMPORTAMIENTOS EXISTENTES EN UNA RELACIÓN DE PAREJA BASADA EN EL DESAMOR



ANEXO VIII

EJEMPLO DE LAS RESPUESTAS DE UN ALUMNO SOBRE SU CONCEPCIÓN DEL CONCEPTO “DESAMOR” PREVIO A LA OBSERVACIÓN DEL CORTOMETRAJE “SER MEJOR”

PRE-OBSERVACIÓN DEL CORTOMETRAJE	
¿Cómo defines al “desamor”?	Cuando la persona no te importa y te da lo mismo que pase con ella.
Da un ejemplo de una situación o comportamiento de pareja en donde existe “desamor”	Si ve que puede correr peligro o le da igual si lo agredes verbal o psicológicamente.
¿Qué emociones vinculas al concepto de “desamor”? Escribe tres emociones y dales una jerarquía, coloca el número 1 a la emoción que consideres más importante, 2 a la que le sigue en relevancia y 3, al de relevancia menor.	Emoción <u>desiderios</u> núm. (1) Emoción <u>violencia</u> núm. (2) Emoción <u>corrosión</u> núm. (3)

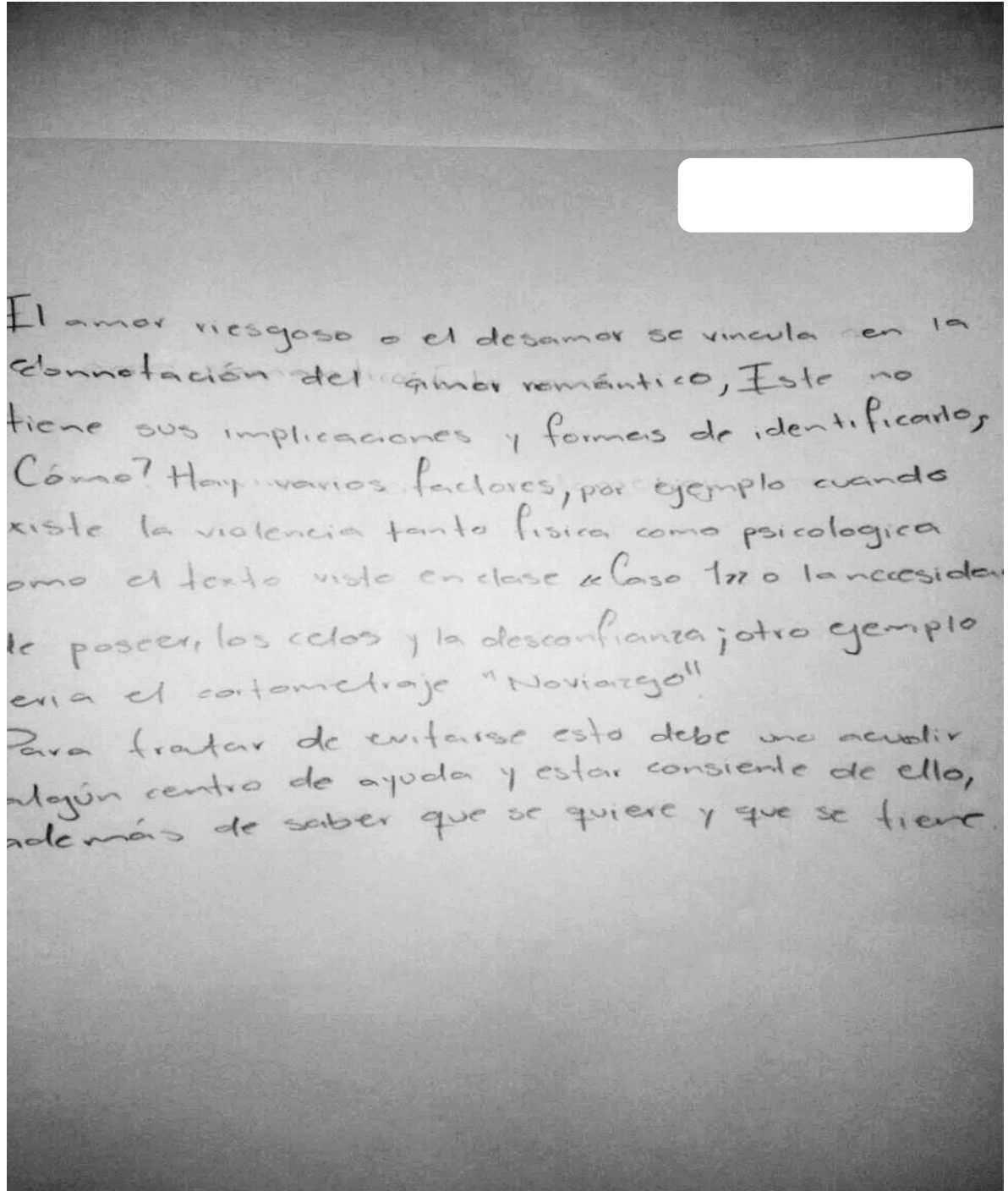
ANEXO IX

EJEMPLO DE LAS RESPUESTAS DE UN ALUMNO POSTERIORMENTE A LA OBSERVACIÓN DEL CORTOMETRAJE “SER MEJOR”

POST-OBSERVACIÓN DEL CORTOMETRAJE	
1 ¿Quiénes son los personajes principales? Escribe sus nombres	Una pareja
2 Describe una escena o un momento del cortometraje que a tu parecer, ejemplifica el concepto de desamor	Desde el cortometraje que el niño tiene excusas a su pareja.
3 ¿Qué emociones crees que existen entre los personajes del cortometraje? Escribe tres emociones y dales una jerarquía. Con el número 1 a la emoción que consideres más importante, 2 a la que le sigue en relevancia y 3, al de relevancia menor.	Emoción <u>indiferencia</u> núm. (1) Emoción <u>desamor</u> núm. (2) Emoción <u>tristeza</u> núm. (3)
4 ¿Cuál es el problema central que existe entre los personajes?	Poseción
5 ¿Qué soluciones ofrecerías a la pareja?	A ella le diría que hablara con algún modelo que se de cuenta de sus necesidades.
6 ¿Cuál de las siguientes características consideras que NO existe en la pareja del cortometraje? Señala solo una	Tolerancia () Sinciedad () Pasión () Respeto (X) Confidencialidad () Entrega ()

ANEXO X

EJEMPLO DE UNA ALUMNA SOBRE LA ACTIVIDAD DE ESCRITURA LIBRE EN TORNO A LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS A LO LARGO DE LAS CUATRO SESIONES DE CLASE



El amor riesgoso o el desamor se vincula con la
elaboración del régimen romántico, Esto no
tiene sus implicaciones y formas de identificarlo,
Cómo? Hay varios factores, por ejemplo cuando
existe la violencia tanto física como psicológica
como el texto visto en clase «Caso 1» o la necesidad
de poseer, los celos y la desconfianza; otro ejemplo
era el cortometraje "Noviazgo"
Para tratar de evitarse esto debe uno acudir
algun centro de ayuda y estar consciente de ello,
además de saber que se quiere y que se tiene.

REFERENCIAS

Impresas

Aguilar. F. y Martínez. A. (2008) Juventud divino tesoro...jóvenes en vía libre. México. Instituto Mexicano de la Juventud.

Almacella, M. (2004) Educar con el cine: 22 películas. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias.

Amar, V. (2009) El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. Maracaibo. Revista Enlace. Vol. 6 No. 2

Anzaldúa. R. (2004) La docencia frente al espejo, Imaginario, transferencia y poder. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Ausubel, D. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona. Paidós.

Ávila, R. Arreasa, E. y Sulbarán, E. (2009) Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: resultados preliminares. Maracaibo. Revista Enlace Vol.6 No 2

Campo, M. (2006) El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familia. Maracaibo. Revista Enlace. Vol. 3 No. 3

Carretero, M. (1997) ¿Qué es el constructivismo? Desarrollo Cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación. Progreso. México. pp. 39-71

Casas, M. (2011) Guía para la planeación didáctica en la universidad. México. Universidad Pedagógica Nacional

Castillo. O. (2011) Pandillas Juveniles, Identidad y acción colectiva. México. Instituto Mexicano de la Juventud.

Castro. R, Vázquez. V, (2008) ¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 709 -738

Comenio, J. (2013) Didáctica magna. México. Editorial Porrúa. Colección Sepan Cuantos. Núm. 167

Consejo de la Nueva Universidad (1970) Memorando. Sesión del 18 de septiembre de 1970. 14 pp.

De la Barrera. L, y Donolo. D. (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista Digital Universitaria. 10 de abril 2009 • Volumen 10 Número 4.

Dewey, J. (1960) La ciencia de la educación. Argentina. Losada.

Díaz, F y Hernández, G. (2001) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Mc Graw Hill.

Durán, F. (1988) Modificación de actitudes y mentalidades. Santiago. Universidad de Chile.

Eggleston, J. (1980) Sociología del currículo escolar. Buenos Aires. Editorial Troquel.

Freud, S. (2001) Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu
(1923) El yo y el ello.

Gallego, D. González, B. y Vivas, M. (2007) Educar las emociones. Mérida, Venezuela. Producciones Editoriales C.A.

González, P. (1953) El problema del método en la reforma de la enseñanza media. México. Separada del boletín de la Asociación Nacional de Universidades. Vol. 2, Núm. 2.

Hernández, P. (2013) El cine como herramienta en la docencia de Psiquiatría. Camagüey. Revista Humanidades Médicas. Vol. 13 No. 1

Jensen. J. (2008). Adolescencia y Adultez Emergente. Un enfoque cultural. México: Pearson.

Johnson, H. (1994) Curriculum y educación. Barcelona. Ediciones Paidós.

Kant, I. (2013) Pedagogía. España. Akal. Básica de bolsillo.

Martínez, E. (2003) El valor del cine para aprender y enseñar. Huelva. Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación. No. 20. pp. 45-52

Martínez, F. Reyes, C. Pimentel, E. (2014) Ciencias de la Comunicación II. México. Editorial Santillana.

Maureira. F. (2011) Los cuatro componentes de la relación de pareja. Revista electrónica de psicología Iztacala. FES Iztacala. UNAM. Vol. 14. Núm. 1

Milena, D. Pulido, O. (2012) Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. Bogotá. Revista Colombiana de Educación. No. 63.

Mora. F. y Sanguinetti. A. (2003) Diccionario de neurociencias. Madrid. Alianza.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia. UNESCO.

Nieto. J. (2011) Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza. Madrid. Editorial CCS.

Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. Primera aproximación. Noviembre de 2001.

Orientación y sentido de las áreas de estudio del plan de estudios actualizado. (2006) UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Ortega, E. (2014) Guía didáctica para la elaboración de materiales didácticos. Material de apoyo para la asignatura de Diseño y Elaboración de Material Didáctico. MADEMS Ciencias Sociales.

Peñafiel, F. (2014) Evaluación e intervención didáctica. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. Madrid. Ediciones Pirámide.

Piaget, J. (1991) Seis estudios de Psicología. Barcelona. Gersa Industria Gráfica.

Platón. (1989) Diálogos. México. Editorial Porrúa. Colección Sepan Cuantos. Núm. 13.

Quezada, R. (2009) Como planear la enseñanza estratégica. México. Limusa, Noriega editores.

Ríos. A. (2007) Identidad. Joven-es. México. Revista de Estudios sobre Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud. No 27. pp. 174-179

Rizzolati, G. (2006) Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona. Paidós.

Rodríguez, (2001) El cine como un recurso dentro de la estrategia didáctica en los procesos de orientación educativa. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Rosler, R. (2007) "Técnicas de enseñanza. Enseñar a Enseñar. Revista Chilena de Neurocirugía. Número 28 páginas 85-88.

Salazar, D. (2007) Los adolescentes y la cultura: La conducta y la buena educación. Revista Papeles del Psicólogo. Enero, Número 84

Sánchez, A. (2013) Diseño de medios y recursos didácticos. México. Limusa.

Sanpedro, P. (2005) El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. Madrid. Revista Disenso. Núm. 45

Schunk, D. (1997) Teorías del aprendizaje. México. Prentice Hall Hispanoamericana.

Taba, H. (1974) Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires. Editorial Troquel.

Torres, R. (1997) Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. México. CEA/SNTE/UNESCO.

Tyler, R. (1973) Principios básicos del currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel.

Villegas, M. (2010) Amor y dependencia en las relaciones de pareja. Barcelona. Universidad de Barcelona. Revista de psicoterapia. Vol. VII. Núm. 68. pp 5-63

Zubieta, J. et al. (2012) Mejora de la calidad educativa. En: Hacia una reforma del sistema educativo mexicano. UNAM. México. pp. 349-369.

Virtuales

Arroyo, L. Jesús, M. Izarra, M.
Parejas adolescentes: Del amor y sus límites.
En www.porlosbuenostratos.org Consultada el 02/03/2015

Cine y neurociencia, datos y evidencias
Hasson. U, Heeger. D, Knappmeyer. B, Landesman. O, Rubin. N, y Vallines I,
(2008) Neurocinematics: The Neuroscience of Films. Berghahn Journals. Volume
2, Issue 1, Summer
En <http://www.cns.nyu.edu/~nava/MyPubs/Hasson-et al NeuroCinematics2008.pdf>
Versión electrónica consultada el 30/01/2015

Centro Nacional para la Prevención y Control del SIDA (CENSIDA)
Datos sobre la discriminación hacia la diversidad Sexual en México
En www.censida.salud.gob.mx Consultada el 12/09/2014

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
González. J. (2015) *Notas sobre el Modelo Educativo del Colegio*
Nuevos Cuadernos del Colegio Número 5
En <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/141> Consultada el 01/06/2015

Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVYT)
Datos sobre las actitudes y valores
En http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/concurso/tematica_d/0020.pdf
Consultada el 02/02/2015

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)
Datos sobre la discriminación hacia la diversidad Sexual en México
En www.conapred.org.mx Consultada el 10/09/2014

Comisión Nacional de Bioética
Datos sobre la situación de grupos vulnerables en el Distrito Federal
En <http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/> Consultada el 06/07/2014)

Diccionario de la Real Academia Española
Definición de emociones
En <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=emoci%C3%B3n> Versión electrónica
Consultada el 10/03/2015

Diccionario en línea.

Definición de valores

En <http://cineyvalores.fad.es/> (Consultada el 18/07/2014)

Diccionario en línea

Definición de la homofobia

En <http://definicion.de/homofobia/> Consultada el 09/07/2014

Encuesta Nacional de Violencia en el Noviazgo 2007 (ENVINOV)

En [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007 -
_Resultados_Generales_2008.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf) Página consultada el 02/03/2015

Gaceta CCH

Gobierno de Aragón

La enseñanza y la educación en la diversidad sexual

En

<http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/09/docs/Profesionales/Salud%20publica/Publicaciones/Programa%20cine%20salud/Educacion%20sexual/GPROFE+%E2%80%A2+BECKHAM.PDF> (Consultada el 16/07/2014)

Gobierno de España

El cine como recurso didáctico

En <http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/experiencias/175-el-cine-un-recurso-didactico-profundizacion> (Consultada el 16/07/2014)

Ley Federal Cinematográfica

En

http://www.imcine.gob.mx/sites/536bfc0fa137610966000002/content_entry537f86d693e05abc55000278/53d19eb09d7279bf03004ffb/files/1.pdf Consultada el 10/10/2014

Moreno, I. (2014) *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula.*

Universidad Complutense de Madrid. En

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf> Consultada el 10/10/2014

Organización Mundial de la Salud.

La salud en el adolescente

En http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/ Página consultada el 11/12/2014

Periódico "Sin embargo"

Nota sobre los crímenes de odio

En <http://www.sinembargo.mx/17-05-2014/994214> Nota publicada el 17 de mayo del 2014. Página electrónica consultada el 18 de septiembre del 2014

Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Número 3, mayo de 2008.

En <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/suple4-2008.pdf> Consultada el 28/05/2015

Revista UNAM

Materiales didácticos en el aula

En <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf> Versión electrónica consultada el 30/01/2015

Secretaría de Seguridad Pública

Guía del taller: Prevención de la Violencia en el noviazgo

En

<http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214154//archivo> Página consultada el 03/03/2015

Universidad de Alicante

Las emociones

En

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4298/26/TEMA%208.La%20emoci%C3%B3n.pdf> página consultada el 12/03/2015

Universidad de Celaya

Materiales didácticos

En

<http://www.udec.edu.mx/portal/docs/DIDACTICA/MATERIALES%20DIDACTICOS.pdf> Consultada el 10/10/2014

Violencia en la pareja, casos.

En <http://niprincesasnisuperheroes.org.npns/docentes-recursos.html>

Consultada el 28/02/105

Audiovisuales

“Cortometrajes”

- **“Love Is All You Need”** (Utilizado para trabajar la sensibilización ante el tema de la diversidad sexual.)

Año: 2011

Duración: 17 min.

País: Estados Unidos de América

Dirección: Kim Rocco Shields

Presentado en el segundo coloquio de sexualidad, Facultad de Psicología, UNAM.

Liga electrónica de ubicación <https://www.youtube.com/watch?v=3ROXTFfkco>

- **“Pauline”** (Utilizado para promover la detección de emociones ante problemática de una chica homosexual)

Año: 2010

Duración 7 min.

País: Francia

Directora: Céline Sciamma

Liga electrónica de ubicación <https://www.youtube.com/watch?v=PVucCl23e0I>

- **“Hechos son amores”** (Utilizado para promocionar el respeto entre los miembros de una relación de pareja desde la perspectiva de la diversidad sexual)

Año: 2007

Duración: 18 minutos

País: España

Director: Carlos Crespo

Liga electrónica de ubicación https://www.youtube.com/watch?v=zUhlcP_3P_g

4 “Ser mejor” (Utilizado para trabajar la identificación de conductas violentas y factores de riesgo en una relación de pareja)

Año: 2013

Duración: 5 minutos

País: México

Realizado por estudiantes de instituciones de educación superior pública en Puebla. Cortometraje ganador del segundo lugar del Primer Concurso Nacional de Cortometrajes para prevenir la violencia en el Noviazgo, organizado por el Instituto Poblano de las Mujeres.

Liga electrónica de ubicación <https://www.youtube.com/watch?v=isXm7G0doWQ>

5 “Noviazgo” (Utilizado para trabajar la prevención de la violencia física o verbal en el noviazgo)

Año: 2012

Duración: 4 minutos

País: México

Producción realizada por la Universidad de Sonora, México.

Liga electrónica de ubicación <https://www.youtube.com/watch?v=HBmVT7EkVpc>

6 “Cicatrices” (Utilizado para trabajar la identificación de la violencia psicológica en la pareja)

Año: 2008

Duración: 1:30 minutos

País: México

Dirección: Alejandro Márquez Vela.

Producción ganadora del concurso “Te lo digo en un minuto” organizado por el Instituto Jalisciense de las mujeres, para prevenir la violencia en el noviazgo.

Liga electrónica de ubicación <https://www.youtube.com/watch?v=JZST3BoIQUw>

“Videos Musicales”

1) Título: “Adiós”

Interprete: Gustavo Cerati. Disco: “Ahí vamos”

País: Argentina. Año de lanzamiento: 2006

Liga de ubicación del video en internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=GUf81ofAZV0&list=RDGUf81ofAZV0>

2) Título: “Is this Love”

Interprete: Bob Marley. Disco: “Kaya”

País: Jamaica. Año de lanzamiento: 1978

Liga de ubicación del video en internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=EztmEF24fdo>

3) Título: “Limón y sal”

Interprete: Julieta Venegas. Disco: “Limón y sal”

País: México Año de lanzamiento: 2006

Liga de ubicación del video en internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=tlpzfs5tBJU>

Video-Producción animada

- ***“La fobia de Homero”***

Los Simpson, serie de televisión de dibujos animados

Octava temporada, Episodio quince

País: Estados Unidos de América

Productor: Matt Groening