



Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR
CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR

Tesis
Que para optar por el grado de
Maestra en Docencia para la Educación Media Superior

Presenta
Leticia Hernández Trejo

Asesor
Dr. José Jesús Carlos Guzmán
Facultad de Psicología

Comité Tutor
Dra. María de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Dra. Milagros Figueroa Campos
Facultad de Psicología

Dr. Gustavo de la Vega Shiota
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Dra. Irene Daniela Muria Vila
Facultad de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 madre, sólo por el simple y hermoso hecho de ser mi madre, pues su corazón es tan grande que le ha permitido quererme todos los días sin fallar en alguno.

A mi padre, por ser la fuerza de la familia, la disciplina del éxito y la entrega sin cansancio alguno hasta lograr lo anhelado.

A mis hermanos, Dany y Guille, por estar a mi lado en los momentos de flaqueza, dolor, angustia y desesperación, pues sólo su compañía me hizo salir adelante.

A mi compañero de viaje, Israel, por mostrarme el amor más puro que una persona puede tenerle a otra sin condición ni reserva alguna.

A mi tía Isabel que, aunque quizá, aun no lo sepa es la persona que admiro más porque me ha enseñado que cuando el viento no sopla a favor, uno debe ser fuerte para continuar y conseguir lo que le dicte el corazón.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser mi Alma Mater una vez más, por haberme brindado la oportunidad de abrir una ventana más amplia al conocimiento y con el apoyo del Programa PAEP conocer otras culturas.

Y por supuesto, agradezco de corazón a mis profesores la paciencia, entrega y disposición con la que compartieron su saber para que yo pudiese concluir una meta más en mi profesión.

Finalmente, pero no por ello menos importante, a los estudiantes que hicieron posible el que yo me convirtiera no sólo en mejor docente sino también en mejor persona.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo general evaluar los efectos del uso de la narrativa para fomentar, en los estudiantes de nivel medio superior, conciencia y regulación emocional, con el fin de apoyarlos en la construcción de relaciones libres, autónomas y solidarias. El alcance de la investigación fue de tipo exploratorio, cuyo objeto de estudio residió en el desarrollo de la competencia emocional, en particular, conciencia y regulación, utilizando la narrativa como estrategia didáctica.

La población con la que se trabajó fueron adolescentes de entre 14 y 18 años de edad. Se siguió una metodología cualitativa; los datos fueron recolectados y analizados bajo el método etnográfico, se utilizó la observación participativa y el diario de campo como técnica e instrumento principal, respectivamente.

Los resultados del trabajo mostraron el desarrollo de la conciencia emocional en los estudiantes, pues se percibieron así mismos con capacidad para nombrar, reconocer y definir la emoción que experimentaron ante los conflictos interpersonales, sin embargo, aún expresaban dificultad para regular sus emociones.

La investigación presentó como limitaciones, haber trabajado con un solo grupo y el tiempo del que se dispuso para la práctica docente.

Se propone mejorar el registro de los datos, tales como los beneficios que los participantes mostraron sobre el aprendizaje obtenido, ya que los estudiantes manifestaron un interés por seguir aprendiendo sobre sí mismos y sobre sus emociones, pues éstas últimas son parte de su vida y les pueden apoyar a ser mejores personas en interacción con los demás en lo personal y profesional.

Índice de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1 Educación Media Superior: Las competencias genéricas como clave en el desarrollo personal de los estudiantes	7
1.1. ¿Qué es educación?.....	9
1.2. Fines y objetivos de la Educación Media Superior.....	10
1.3. RIEMS: Propuesta de un perfil único por competencias.....	16
1.3.1. Competencias genéricas	18
1.3.2. Competencias disciplinares	21
1.3.3. Competencias profesionales.....	22
1.4. Categoría “Se autodetermina y cuida de sí” y su relevancia en el desarrollo personal de los estudiantes.....	26
1.4.1. Importancia del atributo “Identifica emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase”.....	29
1.5. La competencia emocional como parte de las competencias genéricas que incide en el desarrollo personal del estudiante.....	31
Capítulo 2 El desarrollo de competencias genéricas en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Estado de México	38
2.1. ¿Qué es el CONALEP?	40
2.2. Situación del subsistema CONALEP	43
2.2.1. Modelo educativo.....	46
2.2.2. El plan de estudios.....	47
2.2.2.1. El desarrollo de las competencias genéricas dentro de la formación básica	48
2.2.2.2. Ubicación del módulo “Identificación de la Conducta Humana” en el cuidado de la salud física y emocional del estudiante	50
2.3. El contexto del proceso enseñanza-aprendizaje.....	51
2.4. Importancia de la educación emocional dentro de la formación técnica: Los estudiantes como uno de los principales actores de la educación	59
Capítulo 3 Didáctica de una educación emocional. El desarrollo de la competencia emocional dentro del currículo escolar.....	70
3.1. Una perspectiva teórica de la didáctica	71
3.2. El método didáctico en la enseñanza de las emociones.....	79
3.2.1. Diagnóstico de la población juvenil	82
3.2.1.1. Las necesidades emocionales de los estudiantes.....	84

3.2.1.1.1.	Aprobación	85
3.2.1.1.2.	Aceptación.....	85
3.2.1.1.3.	Importancia.....	86
3.2.1.1.4.	Comodidad	86
3.2.2.	Selección del contenido curricular sobre las emociones.....	87
3.2.2.1.	¿Qué son las emociones?	88
3.2.2.2.	La importancia de conocer y regular algunas emociones.....	93
3.2.2.2.1.	Ira	93
3.2.2.2.2.	Miedo.....	94
3.2.2.2.3.	Tristeza.....	95
3.2.2.2.4.	Alegría	95
3.2.2.2.5.	Vergüenza	96
3.2.2.2.6.	Humor.....	96
3.2.2.2.7.	Valor	97
3.2.2.2.8.	Orgullo.....	97
3.2.2.3.	Cómo conocer las propias emociones y la de los demás	98
3.2.2.4.	Cómo regular las emociones para evitar conductas impulsivas	99
3.2.3.	Estrategias didácticas para conocer y regular las emociones	102
3.2.3.1.	Narrativa para conocer, sentir y pensar la emoción	110
3.2.4.	Evaluación del proceso enseñar-aprender a ser consciente y capaz de regular las emociones	113
3.3.	Reflexiones sobre las competencias didácticas del profesional docente en la enseñanza de las emociones	115

Capítulo 4 Propuesta: La narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional en estudiantes de Nivel Medio Superior, Caso CONALEP	118	
4.1.	Objetivo general y específicos	119
4.2.	Método etnográfico	119
4.2.1.	Técnicas	121
4.2.2.	Instrumentos	123
4.3.	Procedimiento	124
4.3.1.	Fase 1 Aplicación pre-test	126
4.3.2.	Fase 2 Ejecución	128
4.3.2.1.	Sesión 1 “¿Conozco mis emociones?”	128
4.3.2.2.	Sesión 2 “Percibir, comprender y expresar la emoción”	130

4.3.2.3. Sesión 3 “Situación, emoción, pensamiento y acción”.....	135
4.3.2.4. Sesión 4 “La teoría necesita de la práctica”.....	137
4.4. Fase 3 Aplicación pos-test.....	142
4.5. Secuencia didáctica	142
4.6. Resultados.....	157
Capítulo 5 Conclusiones.....	172
Discusión	175
Referencias	181
Anexos.....	191

Introducción

El presente documento representa el resultado del trabajo de investigación que se realizó durante dos años como propuesta de tesis para la obtención del grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior.

La educación juega un papel importante en cuanto a que forma al hombre “El hombre es lo que la educación hace de él”¹ por tanto es menester que sea adecuada para la humanidad y para el hombre, iniciando con el bien del hombre mismo y continuar con la satisfacción de necesidades de una población en términos axiológicos: autonomía, justicia social, libertad, democracia, equidad y solidaridad², lo que indudablemente indicaría progreso y la posibilidad de un género humano más feliz.

El problema ha de encontrarse en alinear los fines y la práctica educativa, así como los criterios sobre la satisfacción de aquellas necesidades consideradas desde el hombre y para el hombre, pues “cuanto más pobre sea una nación y más bajas las formas de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, consideradas despreciables, innatamente inferiores, casta sin valor”³. De aquí la importancia de que el estudiante sea capaz de indagar, cuestionar, reflexionar y encontrar en su vida la importancia de educarse.

El nivel medio superior en México representa una oportunidad para que los jóvenes adolescentes con su ímpetu, energía, creatividad, innovación, fuerza espiritual y física se involucren en el cuidado y bienestar de sí mismos como en el de los demás a partir de un interés genuino y crítico, a fin de no transformar las necesidades cualitativamente humanas en la simple obtención de reconocimiento u adquisición de objetos carentes de valor.

¹ Kant, I. (1991). *Pedagogía*. España: Akal, Básica de Bolsillo.

² Yurén, C. M. T. (2008). El proyecto educativo de la modernización (de 1983 a los inicios del siglo XXI). En *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas.

³ Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

En el primer capítulo se encontrará que la propuesta de una educación por competencias brinda una alternativa para que todo estudiante de nivel medio superior cuente no sólo con las herramientas y los recursos que le han de apoyar en el logro de objetivos profesionales (continuar con los estudios o incorporarse al campo laboral), sino también haya desarrollado la capacidad, habilidad, actitudes y valores que le permitan procurar un bienestar físico y emocional al aprender de sí mismo en interacción con los demás.

Ya que se suele hablar de cifras acerca de la deserción y la reprobación que cada día aumenta en este nivel educativo, con una justificación multifactorial, mientras que se observa entre la población adolescente estudiantil, situaciones que se dan a partir de la interacción entre grupos en los que una o más personas pueden ser objeto de burla, sumisión, chantaje, acoso, humillación y agresión por parte de quienes “deben” y “tienen” que mostrar superioridad o importancia ante los demás. Éstas últimas acciones parecen tener mayor frecuencia en el nivel medio superior, pues es el nivel al que asisten jóvenes de entre 14 y 18 años de edad, etapa en la que se da mayor importancia al “cómo me ven los demás” y “cómo quiero que me vean”. Que a fin de satisfacer necesidades emocionales como aprobación, aceptación, importancia o comodidad los estudiantes muestran conductas de riesgo que podrían tener como resultado: accidentes y muertes, intento suicida y suicidio, depresión, trastornos alimenticios, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, abuso de drogas y delincuencia por mencionar solo algunas que parecen afectar las esferas individuo-familia-sociedad.

Por tanto, se estudió el desarrollo de la competencia emocional, en particular la conciencia y la regulación emocional a fin de que los estudiantes sean capaces de conocerse a sí mismos para tomar decisiones adecuadas ante las adversidades o situaciones que pueden ocasionar estrés y presión de acuerdo a las situaciones del entorno o de quienes les rodean. Para ello se tomaron en cuenta, principalmente las aportaciones de Bisquerra (2015, 2012, 2009, 2000) y Fernández (2004), como precursores en el estudio de las emociones y su educación, esto es, existe el concepto

educación emocional porque de acuerdo a éstos autores las emociones pueden educarse, las personas pueden conocer sus propias emociones, decidir sobre ellas y minimizar el acto impulsivo que puede traer consecuencias no sólo sobre las relaciones interpersonales también riesgos hacia la salud y el bienestar mismo.

Por tratarse de un estudio en el nivel medio superior fue necesario elegir uno de los subsistemas en los que se llevaría a cabo el trabajo de campo, por experiencia previa a la investigación se conocía el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), de aquí en adelante serán utilizadas las siglas para hacer referencia a dicha institución, en el Estado de México. Asociado a este hecho el CONALEP tiene como modelo educativo la formación por competencias, sin embargo, la práctica educativa observada a través de dicha experiencia, indica una formación tradicional, pues parece no tenerse en claro cómo desarrollar competencias genéricas, disciplinares y profesionales; aún se veía sobrevalorado el orden en las clases, la disciplina como sinónimo de obediencia, en la que se estimaba la conducta ordenada, silenciosa y obediente de los estudiantes más que el conocimiento, la reflexión y la crítica.

Es así que en el capítulo 2 se expone la filosofía del colegio a partir de su misión, visión y valores. Se describe el modelo educativo y el plan de estudios como área de oportunidad para desarrollar en los estudiantes la competencia emocional equivalente a las competencias genéricas a partir de uno de los módulos (Identificación de la Conducta Humana) que se imparte en el sexto semestre, aquí la emoción es uno de los temas relevantes que se encuentra del programa de estudios de dicho módulo y que resultó de importancia en su desarrollo con los estudiantes.

Con el fin de proporcionar al lector un contexto más amplio sobre la operatividad del colegio en relación a la práctica educativa se narra una experiencia, en la que los actores principales son los estudiantes en interacción con los docentes. Se describe la forma en la que aún fuera del aula los estudiantes aprenden y los docentes enseñan, pero, ¿qué pasa cuando es el estudiante quién enseña y el docente aprende sin darse

cuenta que hay lecciones que no se encuentran planeadas en una secuencia didáctica y que si tienen un aprendizaje significativo? Bueno, pues la narración es expuesta para su reflexión y crítica sobre la importancia de aprender y enseñar en distintos contextos.

Ser docente tiene una vocación, como cualquier otra profesión, y por ser una profesión, el educador tiene la misión de formarse en conocimientos, habilidades, actitudes y valores mínimos necesarios que le han de proporcionar, en mayor medida, los saberes de la didáctica, ésta considerada parte de la pedagogía que se encarga de estudiar los métodos de enseñanza para analizar y proponer respuestas al qué, cómo, con qué recursos y para qué de la enseñanza.

En el capítulo 3 se presenta una perspectiva general sobre los postulados filosóficos (Comenio, 1922; Rousseau, 1970; Kant, 1991; Dewey, 1995) que sostienen a la didáctica. La exposición resalta la importancia de saber a quién se enseña, en este caso adolescentes de entre 14 y 18 años de edad. La adolescencia es una etapa del ser humano en la que no se es niño pero tampoco adulto, física y biológicamente se experimentan cambios, sin embargo, lo importante en la educación y formación de un ser que se encuentra en esta edad no es definir con exactitud qué lo hace diferente de un niño y un adulto para determinar qué es ser adolescente; lo relevante es conocer cómo aprender lo que corresponde a su edad para seguir con el camino de su educación, formación y conocimiento de las cosas que le rodean y le rodearán a lo largo de su vida. Tener quince años de vida representa una época de la vida del ser humano "...preciosa...que se va para no volver; época muy breve y que por lo tanto...importa mucho emplearla bien"⁴

Para ello se consideraron los elementos que deben ser contemplados dentro de la práctica educativa propuestos por Tyler (1973), Johnson (1979), Eggleston (1980) y Taba (1990), elementos que se ejemplificaron sobre la enseñanza de las emociones dentro del aula como parte del currículo escolar. Referente a las estrategias didácticas para una educación emocional se destacó la aportación de Repetto (2009) y en cuanto

⁴ Rousseau, J.-J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa Colección.

a la narrativa como estrategia didáctica propuesta en el desarrollo de conciencia y regulación emocional se consideraron las contribuciones de Fernández (2004).

Para conocer los efectos que el uso de la narrativa como estrategia didáctica tuvo en el desarrollo de conciencia y regulación emocional en los estudiantes de nivel medio superior, con el fin de apoyarlos en la construcción de relaciones libres, autónomas y solidarias, se eligió una metodología de corte cualitativo (Guber, 1991; Vasilachis, 2006), los datos fueron recolectados y analizados bajo el método etnográfico desde su carácter fenomenológico (Schettini & Cortazzo, 2015). Se utilizó un diseño mixto (Sampieri, Collado & Lucio, 2006) en relación a dos técnicas aplicadas: la observación participativa y la encuesta, se diseñaron dos instrumentos, el diario de campo y el cuestionario respectivamente.

En el capítulo 4 se expone el fundamento de la elección del método etnográfico que permite a través de la observación y la participación por parte del mismo investigador, describir, analizar, comprender y explicar una parte de la realidad para construir nuevas explicaciones sobre la situación o problemas en los que se pretende intervenir científicamente, especialmente en aquellos que son dinámicos como lo es la práctica educativa.

El método etnográfico se utilizó para referir las tres fases en las que se llevó a cabo la investigación. La primera fase hace referencia a la aplicación del pre-test, la segunda fase a la ejecución de cuatro sesiones como trabajo de campo con un total de 10 horas, y finalmente la tercera fase en la que se aplicó el pos-test. Los resultados se presentan en dos segmentos: en el primero, se comparan los resultados antes y después de las sesiones para cada indicador en relación a la conciencia y regulación emocional, en el segundo, se muestran las percepciones de los estudiantes en relación a la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional dentro del aula después de dos meses de haber concluido con las sesiones.

Como conclusión del trabajo se ha de decir con toda seguridad que la educación es el fin y no el medio para transformar al hombre en un ser cada vez mejor, por ello uno de los fines que ha de perseguir la educación es la autonomía del ser humano para decidir sobre sí mismo, por supuesto, necesitará de la conciencia y la libertad⁵, pues en ellas radica la diferencia de los animales y el hombre⁶ para transformar la realidad en la que vive.

El CONALEP aun cuando oferte un tipo de educación técnica puede ofrecer a los estudiantes el desarrollo personal que requieren para el bienestar físico y emocional a través del desarrollo de competencias genéricas, en este caso, se dio importancia al conocimiento y manejo de las emociones por ser las emociones posibles de educarse en relación a la impulsividad que pueden generar emociones negativas, y que a su vez provoquen riesgos en la salud y el bienestar de los adolescentes.

En cuanto a la propuesta de la narrativa como estrategia didáctica para el desarrollo de conciencia y regulación emocional, se reconoce la debilidad de los resultados para asegurar que los estudiantes lograron regular sus emociones frente a los conflictos interpersonales, sin embargo, como estudio exploratorio puede continuarse la investigación a saber que el tema no sólo es de interés para los estudiantes, también puede brindar descripciones, relaciones y explicaciones entre las conductas de riesgo y los conflictos interpersonales que tienen como base las emociones. Y como escribiría Philippe Meirieu (2003, p. 73).

“...hay que admitir que lo normal, en educación, es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye.”

⁵ Yurén, 2008, *op. cit.* p.22, quien al respecto escribe que “La conciencia y la libertad son las condiciones que fundan la capacidad del ser humano para trazarse fines, para dar sentido a sus acciones, para orientar su vida conforme a objetivos determinados autónomamente”

⁶ Kant, *op. cit.*

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo.”
Arnold Glasow

Capítulo 1 Educación Media Superior: Las competencias genéricas como clave en el desarrollo personal de los estudiantes

En este capítulo se presenta una definición de educación para conocer su relación entre los fines y objetivos que se persiguen en la educación media superior en México. Pues, desde la filosofía de la educación es importante que los objetivos educacionales logren satisfacer las necesidades de la población en términos axiológicos (autonomía, justicia social, libertad, democracia, equidad, solidaridad) para un desarrollo político, económico y social de beneficio al país (Yurén, 2008).

Sin embargo, si la educación es el camino por el que una persona puede desarrollar y potencializar recursos para incorporarse exitosa y productivamente en el país ¿Cuáles son los criterios para asumir que una persona es educada? (Fenstermacher, & Soltis, 1998).

En el caso de la educación media superior, la unificación de criterios ha sido y es una situación compleja debido a la diversidad de ofertas educativas que existen: general (formación propedéutica para el ingreso al nivel superior), técnica (formación para el ingreso al sector productivo) y bivalente (formación propedéutica y para el ingreso al sector productivo), de ahí que sea la educación basada en competencias una propuesta que unifica los criterios por los cuales una persona ha adquirido conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le son útiles en el desarrollo personal y social a lo largo de su existencia.

Por tanto, en el acuerdo 444 se establecen las competencias que los estudiantes han de desarrollar y observarse a lo largo de su formación académica y a su egreso del nivel medio superior. Dichas competencias se clasifican en: genéricas, disciplinares y

profesionales, éstas últimas dependen del subsistema técnico y bivalente. Se particulariza en el desarrollo de las competencias genéricas.

El presente capítulo centra la atención en la categoría “Se autodetermina y cuida de sí”⁷ que indica como primera competencia que el estudiante logre “conocerse, valorarse a sí mismo para abordar retos y problemas enfocando los objetivos que persigue.”⁸ Para ello se hace referencia al segundo atributo que enfoca el conocimiento y cuidado de sí mismo tanto en el aspecto físico como emocional, este es “Identifica emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase”⁹ ya que al ser las emociones uno de los temas, al parecer, poco abordados dentro del aula; ya sea por su desconocimiento o bien, por considerar a la emoción en su concepto tradicional: caos e inestabilidad, aquello que es difícil de expresar, no es posible controlar; es probable que los estudiantes consideren, en general, los contenidos curriculares como poco o nada útiles para educar la forma en la que reaccionan ante el estrés o la presión, formas vistas como conductas de riesgo a su bienestar físico y emocional, ejemplo: consumo de drogas, relaciones sin protección, aislamiento social, agresividad, entre otras.

Debido a las aportaciones de la educación emocional (Bisquerra, 2015, 2012, 2009, 2000), se sabe que las emociones se aprenden, pueden ser educadas. Aunque en México, la investigación en este sentido, es escasa, se encuentra el interés por este tema; el ser consciente de las emociones y conocer diferentes formas de expresar y regular la emoción posibilita, entre otras ventajas, disminuir las respuestas impulsivas que tienen consecuencias irreparables sobre la salud física y mental de las personas, conductas que se observan con mayor frecuencia entre los estudiantes jóvenes, tales conductas de riesgo se han mencionado en el párrafo anterior.

⁷ Diario oficial. (2008). Capítulo I Objeto y disposiciones generales. *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, p.2. Recuperado el 04 de abril de 2016 de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

⁸ *Ídem.*

⁹ *Ídem.*

De ahí la importancia de desarrollar en los estudiantes la competencia emocional (Bisquerra, 2003, 2007, 2009; Saarni, 1999, 1997)¹⁰ como parte de las competencias genéricas. Por ello, para finalizar el capítulo se consideró pertinente exponer la diferencia entre inteligencia emocional y competencia emocional, conceptos que, de acuerdo a la literatura, suelen utilizarse como sinónimos y que al ser todo lo contrario se justifica la adopción de la competencia emocional en el presente estudio para esclarecer la postura teórica que se ha seleccionado respecto al desarrollo de una parte de ésta, conciencia y regulación, en relación con las competencias genéricas.

1.1. ¿Qué es educación?

El concepto educación es polisémico, sin embargo, se puede definir como el camino por el cual el ser humano conoce, a través de la experiencia o la instrucción, lo que por naturaleza se la ha proporcionado, en términos biológicos, espirituales, sociales y culturales. La forma en la que los hombres educados comparten su saber con otros hombres resulta extraordinaria, cuando ésta le permite al ser humano desarrollar facultades para elegir a voluntad lo correcto en beneficio de sí mismo y de los demás por sobre todo aquello que le rodea. Así, la educación representa el arte en una práctica infinita, que transforma y perfecciona, de generación en generación, a las personas, las relaciones y el mundo, pues no solo considera el presente, también el futuro mejor.¹¹

Es así que, desde la postura filosófica, se puede comprender el fin de la educación y desde la práctica, analizar los medios para lograrlo.

¹⁰ Citados en Fragoso, L. R. (Feb,2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. VI, núm. 16, 2015, (pp. 119-120).

¹¹ Construcción propia del concepto a partir de las aportaciones de Rousseau (1970), Kant (2003), Dewey (1995) y Freire (1971) a la educación.

1.2. Fines y objetivos de la Educación Media Superior

El fin de la educación para México en el siglo XXI es “construir un [país] más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante.”¹²

Es posible que el lector de cuenta, que este fin no es una descripción amplia y más bien denote incertidumbre al mencionar un “mundo...complejo y desafiante.” Lo que supone inferir la influencia de la globalización (económica, política, tecnológica y cultural). El término globalización se expresa como: un complejo de procesos en los que cambia radical o gradualmente la vida de las personas, tanto en la esfera personal como social por las presiones “desde arriba, desde abajo y desde lo lateral”¹³, esto es la imposición de lo externo para cambiar y que de ninguna manera puede verse totalmente benigna en sus consecuencias. Entonces se infiere que la influencia de la globalización se da principalmente en aquellas instituciones educativas en las que las personas desean formarse, debido a la tarea de dichas instituciones que es formar.

Uno de los documentos oficiales que puede ser de referencia a estos cambios es la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos ante la reforma al artículo 3° constitucional¹⁴, referente a la educación, en el que se establece la obligatoriedad de la educación media superior y dos agregados: 1) La disposición de un servicio profesional docente para regular el ingreso, permanencia y promoción de los docentes mediante concursos de oposición¹⁵ y 2) la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que se encuentra a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), éste último se define como un organismo autónomo con

¹² Secretaría de Educación Pública. *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

¹³ Giddens, A. (2000). Globalización. En *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus. (pp. 19-31).

¹⁴<http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Constitucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf>

¹⁵ Conjunto de pruebas que garantizan los conocimientos, capacidades y habilidades de los docentes para ser parte del servicio profesional docente, así como los méritos a considerar a su favor en relación con otros candidatos.

personalidad jurídica y patrimonios propios para evaluar la calidad, el desempeño y los resultados de la educación en México.

Es, entonces, en la constitución mexicana (artículo 3°) en la que se puede observar un discurso filosófico y científico sobre los fines de la educación al aludir que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.¹⁶

El documento agrega que [esta educación en el país] debe ser: **democrática** "...como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural..."; **nacional** "...atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura"; contribuirá a la **mejora de la convivencia humana** "a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos"; y será de **calidad** al mejorar constantemente el "...máximo académico de los educandos."¹⁷

En el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2013-2018 se instauran seis objetivos de la presente administración para cumplir el cometido de la educación:

- 1) Asegurar la calidad de los aprendizajes en educación básica para una formación integral.

¹⁶Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario oficial el 5 de febrero de 1917. *Artículo 3°*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de <http://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>

¹⁷ *Ídem*.

- 2) Fortalecer la calidad y pertinencia en los niveles medio superior y superior a fin de que estos puedan contribuir al desarrollo del país.
- 3) Asegurar la cobertura, inclusión y equidad en la educación para construir una sociedad más justa.
- 4) Fortalecer las actividades físicas y deportivas como parte de la formación integral de los estudiantes.
- 5) Promover y difundir el arte y la cultura, acciones que también corresponden a una formación integral.
- 6) Impulsar la ciencia y tecnología para transformar al país y ser parte de la sociedad del conocimiento.¹⁸

Hasta aquí, se afirma que la finalidad de la educación determina el camino que ésta ha de seguir y continuar a través de un plan que ha sido diseñado y pensado en un tiempo histórico-social definido.

Este plan se conoce como proyecto educativo. Si bien, no es objetivo del apartado analizar el proyecto educativo mexicano desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, es importante considerar éste, para saber porque se apuesta a una de las perspectivas del proyecto actual.

El proyecto al cual se hace referencia es llamado “modernizador” que va de 1983 hasta los inicios del siglo XXI y que sigue consolidándose desde entonces. Surge sobre la idea de formar a un “hombre nuevo”, que puede explicarse desde dos perspectivas; la primera comprende lo profundo del ser en relación con otros seres para transmitir saberes de una generación a otra; se procura la reflexión, comunicación y promoción de valores tales como, en la esfera cultural la verdad, en la esfera social la justicia y en la esfera personal la autenticidad; la segunda, supone los adelantos en infraestructura y gestión para estar dentro de las exigencias de la globalización económica, así los

¹⁸ Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. (pp. 23-24). México. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

valores predominantes son la productividad y la eficiencia en la esfera técnica. La segunda perspectiva es impuesta por unos cuantos para asumir que los medios justifican los fines, prevaleciendo los valores de productividad y eficiencia en la esfera técnica sobre la verdad, la justicia y la autenticidad en las esferas culturales, social y personal.¹⁹

En este trabajo se piensa sobre el área de oportunidad que el proyecto tiene sobre la primera perspectiva. No se podría estar más de acuerdo con Morín (1999) al considerar al *hombre* como un ser finitamente complejo en cuerpo y espíritu, hombre que integra pensamientos, emociones y acciones en torno a sí mismo, a la interacción con los demás y la naturaleza. Por ello la educación ha de encontrar su fin en impulsar la comprensión, reflexión y creatividad hacia un ser mejor que sea capaz de estar y ser en armonía con sí mismo y con el universo.²⁰

Así, es en la educación media superior donde se espera que se fortalezcan estos fines con los estudiantes jóvenes a fin de que sean enriquecidos en el nivel superior para un desarrollo próspero en las esferas individuo-familia-escuela-sociedad.

Cabe mencionar que el sistema educativo del nivel medio superior en México es complejo, al distinguirse por una gran variedad de instituciones; desde algunas que pueden albergar escasos 50 estudiantes hasta aquellas que llegan atender a ocho mil o más; empero, el tamaño de la escuela y la cantidad de estudiantes no es el principal factor de complejidad, aunque si uno de los que podrían tomarse en cuenta para el análisis del problema que enfrenta cada institución en particular.

Aquella complejidad existe debido a las dos perspectivas del proyecto, del que ya se ha hecho referencia, puesto que existe una doble finalidad en la educación media superior:

¹⁹ Yurén, C. M. T. (2008). El proyecto educativo de la modernización (de 1983 a los inicios del siglo XXI). En *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas. (pp. 255-256).

²⁰ Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

formar para la continuidad de los estudios en el nivel superior o capacitar para el trabajo.²¹

Por ello se dice que el nivel medio superior oferta tres modalidades de educación: general, técnica y profesional técnico-bachiller, ésta última también conocida como bivalente, de reciente aparición a fin de vincular los propósitos de la educación general y la educación técnica.²²

La educación general es de carácter propedéutico al procurar profundizar en cuatro grupos de conocimiento: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, ciencias sociales y humanidades. La educación técnica tiene la intención de capacitar al estudiante para incorporarse a los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal, es decir, se incorpore al sector productivo. Así, la educación profesional técnico-bachiller se crea con la finalidad de que los estudiantes cursen una formación propedéutica para continuar con sus estudios en el nivel superior al mismo tiempo que se les prepara para incorporarse al campo laboral; a su egreso obtienen un certificado de bachiller, así como título y cedula, a nivel técnico, para facilitar su ingreso al campo laboral si así lo desean.

Debido a que las exigencias en la actualidad para el trabajo son cambiantes, desafiantes y generan incertidumbre, este cometido se ha dificultado al ser los aprendizajes, que se adquieren en la escuela, insuficientes para conseguir o desempeñarse en el mercado laboral, “cuatro de cada diez [estudiantes] mencionaron que las habilidades adquiridas en este nivel educativo les sirvieron poco o nada en su primer empleo.”²³ Por tanto, la escuela debe hacer frente a este cometido al dar cuenta de que las condiciones en las que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden pueden no existir el día de mañana. Un reto que aún enfrentan los principales actores de la educación media e indudablemente la educación en general.

²¹ Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.*, op. cit.

²² *Ibid.*, pp. 27-28

²³ Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, op. cit., p. 29

Quizá por ello, se infiere que se ha vuelto la mirada con mayor énfasis a la formación en valores como: **autonomía** (conocimiento de sí mismo para actuar con criterio propio); **justicia social** (capacidad para defender los derechos propios y de los demás); **libertad** (saber utilizar los recursos a favor sin dañar la naturaleza o a otros seres); **democracia** (participar con interés en las decisiones políticas, económicas y sociales del país); **solidaridad** (armonizar las relaciones interpersonales en busca del apoyo y crecimiento personal y social) para que la educación con jóvenes estudiantes tenga mayores oportunidades de cumplir su cometido en un tiempo presente y futuro.

El objetivo, entonces, es crear espacios en lo educativo para que los jóvenes descubran y potencien conocimientos, habilidades y actitudes que les apoyen a enfrentar cambios, dificultades e incertidumbres en un mundo desafiante sin tener que doblegar los valores con los que son formados y que le son necesarios al hombre en sociedad.

En este sentido cabe mencionar que se encuentra entre jóvenes de sectores populares y medios del país, un sentido especial en la educación, ya que:

...poder estudiar una profesión para unos, conseguir un empleo formal para otros. Para muchos, obtener el certificado es un medio para el progreso social individual, en sectores urbanos populares adquiere un sentido de progreso familiar, mientras que en los municipios indígenas incluso reviste el sentido de progreso de la comunidad.²⁴

Pero, ¿cómo asegurar en un sistema tan complejo como diverso ese fin y objetivo? Es quizá la educación basada en competencias una alternativa que se propone para hacer explícitos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debieran desarrollar los estudiantes en su formación de nivel medio superior, independiente del tipo de educación en que se encuentren inscritos, para llegar a ser personas autónomas, libres, democráticas, justas y solidarias tanto con su persona como con su profesión.

²⁴ Weiss, E. (Coordinador). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Anuies. (p. 16).

1.3. RIEMS: Propuesta de un perfil único por competencias

La educación basada en competencias ha sido una de las alternativas para unificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo egresado del nivel medio superior debe adquirir, ya sea para continuar los estudios y profesionalizar su elección de carrera o bien, incorporarse al sector productivo a la vez que se deja abierta la opción de seguir estudiando, pues se insiste en cambios vertiginosos que obligan a una preparación continua.

Una competencia definida por la ANUIES es el,

...conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales...Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)²⁵

La OCDE define competencia como "...la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales...en un contexto particular."²⁶

Ambas definiciones comparten el hecho de que una competencia le permite a la persona movilizarse ante las exigencias de la sociedad en los aspectos tanto personales como laborales, por ello se entiende que una competencia es la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo ser humano puede emplear para su desarrollo psicosocial.

Para tal efecto, se dio lugar a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008.

²⁵ De Allende y Morones (2006. p. 4) citado en Alcántara, A. & Zorrilla, J. F. (Oct, 2009). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular [versión electrónica]. *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, núm. 127, 2010. (p. 6).

²⁶ SEP (2008) citado en *Ídem*.

...que tiene entre sus principales propósitos impulsar un cambio cualitativo...mejora en la organización y las condiciones de operación de los planteles. Dado que el proceso educativo se realiza en ámbitos y condiciones muy diversas y con una gran diversidad de modelos educativos, necesariamente este cambio se irá concretando por etapas y durante cierto tiempo, pasando por el nivel de subsistema y de plantel, hasta que llegue al más importante, que es el nivel del aula."²⁷

Entonces, la educación por competencias es uno de los objetivos de la RIEMS y para asegurar que las instituciones del nivel medio superior enfatizarán sus esfuerzos en llevar a cabo este cometido, se crea el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) mismo que acreditará a cada uno de los planteles de la educación media superior de acuerdo a cuatro pilares:

- I) Construcción de un Marco Curricular Común.
- II) Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior.
- III) Profesionalización de los servicios educativos.
- IV) Certificación Nacional Complementaria.²⁸

El número I representa las competencias que han de adquirir los estudiantes al término de sus estudios de bachillerato. Los números III y IV no se abordarán en el documento debido a que rebasan los objetivos del mismo, sin embargo, el lector puede consultar cada uno de ellos en la referencia al final de la página.

Cabe mencionar que los planteles serán evaluados por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) en cuatro niveles, del IV al I, al ser el nivel I de mayor categoría, mismo que representa la acreditación. Así, el plantel que pertenece al SNB demostró haber implementado cambios en:

- I. Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.

²⁷ http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

²⁸ <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

- II. Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
- III. Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
- IV. Instalaciones [y] materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.²⁹

A ocho años de implementarse la reforma en el país, y tras la obligatoriedad de la EMS en el 2011, parece que el pilar que ha sido viable hasta el momento ha sido la construcción de un Marco curricular Común (MCC) basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

1.3.1. Competencias genéricas

Las competencias genéricas tienen la característica de ser **clave**, (importante a lo largo de la vida, ejemplo, salud, bienestar físico y emocional), **transversal** (relevante para todas las disciplinas, ejemplo, lectura, escritura, operaciones matemáticas) y **transferible** (a partir de su adquisición se pueden desarrollar otras competencias, ejemplo, trabajo colaborativo).³⁰ Dichas competencias se organizan en seis categorías:

- A. Conocimiento y cuidado de la salud física y emocional
- B. Comunicación y lenguaje
- C. Pensamiento crítico
- D. Aprendizaje autónomo
- E. Trabajo colaborativo
- F. Valores, convivencia y responsabilidad social³¹

²⁹ *Ídem.*

³⁰ Diario oficial. (2008). Capítulo I Objeto y disposiciones generales. *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, p.2. Recuperado el 04 de abril de 2016 de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

³¹ *Vid. Ibíd.*, pp., 2-5

En el inciso A) se pretende que el estudiante se (re) conozca como persona que cuenta con los recursos necesarios para enfrentar las adversidades de la vida, a fin de que pueda estar en un equilibrio mente-cuerpo para el bienestar propio y de quienes le rodean. Las competencias que integran esta categoría son:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.³²

En el inciso B) se espera que el estudiante exprese en forma oral y escrita argumentos en defensa de sus propias opiniones e ideas, ya sea en su lengua materna o bien, en una adicional al español, para que sea parte de la sociedad del conocimiento a través de la tecnología de la información. La competencia que le corresponde a esta categoría es:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados³³.

El inciso C) enfoca la atención en el desarrollo de un tipo de pensamiento crítico que les permita a los estudiantes adoptar una postura personal ante distintos debates académicos y no académicos para la toma de decisiones, así como crear diferentes alternativas de solución a partir de métodos establecidos en la construcción del conocimiento científico. Las competencias a las que hace referencia este inciso son:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva³⁴.

En el inciso D) se pretende que el estudiante se interese por el conocimiento y busque los medios para acceder a la información a fin de que él mismo construya su propia

³² *Ibíd.*, pp. 2-3

³³ *Ibíd.*, p. 2

³⁴ *Ibíd.*, pp. 3-4

forma de conocer, aprender y aplicar lo que sea de su interés en la vida cotidiana. La competencia que guía a esta categoría es:

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida³⁵.

Uno de los problemas que enfrentan los docentes en el trabajo de aula es la individualidad vs la solidaridad entre los estudiantes. De ahí la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales. El inciso E) acomete desarrollar en los estudiantes las habilidades y actitudes que mejoren los resultados de un trabajo colaborativo vs de un trabajo individual. La competencia a desarrollar es:

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos³⁶.

El inciso F) es la última de las categorías, asume la responsabilidad de formar un estudiante con valores cívicos y éticos para armonizar la convivencia social, suponer un compromiso con el país y el mundo, al saberse parte no sólo de una localidad sino del universo en su totalidad. Las competencias que integran esta categoría son:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables³⁷.

Con ello, se muestra que el desarrollo de las competencias genéricas es de importancia en el objetivo de formar seres integrales, pues un estudiante que adquiere competencia se ocupa tanto de su persona como de las situaciones que suceden en su comunidad y país, un ser con valores espirituales, cívicos y éticos en beneficio de sí mismo y de los demás. Indudablemente el complemento del ser es el conocimiento de los hechos que le rodean a través de las disciplinas que integran el saber científico.

³⁵ *Ibíd.*, p. 4

³⁶ *Ídem.*

³⁷ *Ibíd.*, pp. 4-5

1.3.2. Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares son aquellas que se desarrollan actualmente en cinco campos del conocimiento (Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales, Humanidades y Comunicación). Ya que hasta antes del 2012 no se consideraba a las humanidades dentro de las competencias disciplinares. Aunado a esta modificación se agrega la especificidad de las disciplinas que integran a cada campo, ejemplo, el campo de las matemáticas lo compone, algebra, aritmética, calculo, trigonometría y estadística; en ciencias sociales se han agregado dos disciplinas, derecho y antropología; para humanidades, literatura, filosofía, ética, lógica y estética; por último, en comunicación se ha añadido el taller de lectura y redacción y lo que se llamaba lengua extranjera e informática, ahora se nombra lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación.³⁸ En la tabla 1 se muestra la distribución de cada disciplina en correspondencia al campo de conocimiento.

Tabla 1

Campo disciplinar	Asignaturas
Matemáticas	Algebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración.
Humanidades	Literatura, filosofía, ética, lógica y estética.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla tomada del Diario oficial. (2012). *Acuerdo número 656*

³⁸ Diario oficial. (2012). *Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el acuerdo numero 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, y se adiciona el diverso numero 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general.* Recuperado el 29 septiembre de 2016 de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

Como el lector podrá observar, la psicología no es considerada en ninguno de los campos descritos con anterioridad y al ser el desarrollo personal una parte importante de la formación integral en el estudiante, parece no incluirse a la psicología como disciplina que puede aportar a este fin. Lo que indica que aún falta trabajo para integrar y organizar disciplinas que han de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y que no son contempladas hasta el momento dentro de las competencias disciplinares.

1.3.3. Competencias profesionales

Las competencias profesionales pretenden favorecer a los estudiantes en su incorporación al sector productivo. Tal es el caso de los subsistemas que imparten la modalidad técnica y profesional técnico-bachiller para cada una de las opciones técnicas.

Depende de cada plantel asegurar dicha competencia, de ahí que sus planes y programas de estudio deben buscar la vinculación continua con las exigencias del mercado laboral. Una de las formas de llevar a cabo esta vinculación es la práctica profesional, esto es, los estudiantes en el transcurso de su formación deben hacer estancias cortas en empresas o instituciones públicas o privadas en las que pongan en práctica aquellos conocimientos que fueron adquiridos en las clases teóricas, lo que se conoce como un tiempo para la teoría y otro para la práctica. La ventaja de las prácticas profesionales es que éstas se realizan en un terreno real sobre el mercado laboral.

La organización de una formación por competencias ha conseguido hasta ahora unificar un perfil de egreso, el cual refiere que toda persona al finalizar los estudios en el nivel medio superior:

- a) Argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna con claridad, de forma oral y escrita; se comunica en inglés con fluidez y naturalidad; utiliza las TIC para obtener, procesar, interpretar información y comunicar con eficacia.
- b) Utiliza el razonamiento lógico, el pensamiento matemático y el método científico para analizar críticamente fenómenos, generar hipótesis, desarrollar

- argumentos, resolver problemas, justificar sus conclusiones y desarrollar innovaciones; responde con adaptabilidad y flexibilidad a entornos cambiantes.
- c) Respeta la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.
 - d) Es consciente, determinado y persistente, tiene capacidad de afrontar la adversidad, cultiva relaciones interpersonales sanas, cuida su salud física y mental, maneja sus emociones y tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales.
 - e) Siente amor por México, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista, entiende la relación entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora la diversidad cultural y étnica.
 - f) Valora y experimenta el arte y la cultura porque le permiten comunicar sentimientos, valores e ideas, así como desarrollar su creatividad y fortalecer su sentido de identidad.
 - g) Comprende las implicaciones del daño ambiental y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones sostenibles; piensa globalmente y actúa localmente.³⁹

Un perfil de egreso que se conoce como integral a partir de los diferentes campos de conocimiento que van desde las matemáticas hasta las humanidades. Empero,

El perfil de egreso que se hace explícito en la mayoría de los planes de estudio - desde primaria hasta posgrado -, congruente con el discurso oficial, describe a un sujeto que posee mucha información, que es crítico, creativo, y manifiesta actitudes democráticas; es solidario, asume un compromiso con su comunidad y es capaz de contribuir al logro de una sociedad justa. Pero la realidad pinta un panorama muy distinto y poco alentador.⁴⁰

En definitiva, no basta con haber conseguido unificar un perfil para cada egresado del nivel medio superior, un perfil independiente de la modalidad en la que se encuentre o bien, la región del país de donde provenga. Es importante garantizar su desarrollo a saber qué necesita el estudiante, para qué y en dónde puede emplear dichas competencias de acuerdo a su contexto y realidad. Se espera que la educación basada en competencias impacte en la vida de los estudiantes y provea de herramientas para hacer frente a los cambios y a la incertidumbre que gobierna el día de hoy. Pero ¿cómo garantizar ello? De ahí que la educación por competencias sea un tema de debate aun en la actualidad, debido a confusiones teóricas y dificultades en su práctica, por tanto, la necesidad de un balance teórico al respecto.

³⁹ Secretaría de Educación Pública. *Los fines de la educación en el siglo XXI, op. cit.*

⁴⁰ Yurén, C. M. T., *op. cit.*, p. 11

Las competencias surgen a raíz del proyecto educativo modernizador que pretende preparar para hacer frente a las exigencias de un mundo globalizado; en el que, por un lado, al no tener certidumbre de lo que se debe enseñar y aprender en la escuela para el futuro (ya que hasta el hoy es incierto), se piensa en una persona que sea capaz de aprender a lo largo de la vida bajo cuatro pilares propuestos por la UNESCO “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir”⁴¹, y por el otro lado, la competencia es vista como la capacidad en la que las personas, a través de la educación formal y no formal, pueden integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan adquirir los cuatro aprendizajes antes mencionados. El complemento entre uno y otro es la disposición y capacidad de la persona para construir aprendizajes por sí mismo en interacción con los demás en el día a día.

Aprendizajes que apuestan al desarrollo integral. Entiéndase como desarrollo integral el saber de lo cognitivo como lo emocional, lo teórico como lo práctico. Un aprendizaje que como desarrollo despierta en las personas la capacidad para tomar decisiones libres, autónomas y solidarias, pues mientras el *aprender a conocer y hacer* representan un quehacer individual, el *aprender a ser y convivir* buscan que el individuo sea parte de una sociedad para trabajar en el ser y estar mejor en sociedad. Sin embargo, esta concepción de competencia y aprendizaje a lo largo de la vida no es la que se ha mostrado en los planes y programas de estudio.

Puesto que se suele entender por competencia la capacidad de las personas para demostrar su saber a través de la práctica, pues solo así se puede otorgar acreditación de acuerdo a los fines que el mercado solicite. Por tanto, el concepto de competencia pasa a ser un concepto de calificación. Una calificación que sirve al mercado para seleccionar los aptos de los no aptos, un engaño a quienes se les hace pensar que son no competentes y que se les inspira a *hacer*, más que *ser*, hecho que subordina los alcances axiológicos de libertad, autonomía y solidaridad, pues se piensa en “competir”, esto es, cada vez hacer mejor las cosas que los demás para alcanzar los “estándares de calidad” en el mercado laboral que lo solicite.

⁴¹ Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.

Es en este competir, como señala Yurén (2008), donde el aprendizaje a lo largo de la vida se ve trastocado por el de formación permanente en un periodo particular para una finalidad determinada, en la que existe una evaluación y actualización constantes por parte del sector productivo, un sector que toma el derecho de decir quiénes, qué, y cuándo sobre el aprendizaje, lo menos o nada del para qué o por qué del mismo. Así se observan contradicciones a la par que oportunidades del enfoque por competencias como modelo educativo.

Se está de acuerdo con Díaz-Barriga (2013) sobre que el mundo está cambiando, no es posible dar espaldas a los hechos que surgen en torno a la educación solo porque las propuestas parecen o son conceptualmente débiles.⁴²

En el caso del enfoque por competencias, aludiendo a la competencia como capacidad y al aprendizaje a lo largo de la vida como un desarrollo integral que puede darse en distintos momentos por diferentes medios y para fines distintos, se requiere de reconocer el valor de esta perspectiva y articularla desde los saberes de las distintas disciplinas.

En este estudio se considera a la psicología por sus aportaciones de la cognición a la par de la emoción y de las ciencias sociales como referente para analizar los problemas que los adolescentes suelen afrontar en las esferas social, familiar e individual. Entre las ventajas de un desarrollo por competencias desde una perspectiva de ambas disciplinas, se podría encontrar el interés de los educandos por lo que aprenden en la escuela y que les es útil en su vida presente y futura, es posible que valoren la enseñanza y se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, así como saberse constructores de las condiciones en las que viven y las oportunidades que pueden crear para tener una mejor calidad de vida, disminuyendo la visión de sí mismos como víctimas del medio.

⁴² Díaz-Barriga, A. (Abr, 2013). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias [versión electrónica]. Perfiles educativos. vol. XXXVI, núm. 143, 2014, (pp. 160-161).

Ya en materia sobre las competencias, una de las competencias genéricas que puede influir positivamente en la vida de los estudiantes es aquella que comprende el conocimiento y cuidado de la salud física y emocional (en el diario oficial dentro del acuerdo 444 se encuentra bajo el nombre de “Se autodetermina y cuida de sí”).

El conocimiento de uno mismo es relevante para la toma de decisiones frente a las influencias de amigos, compañeros, grupos de presión, etc., así como ante las adversidades por las que todo ser humano pasa en algún momento de su existencia (pérdida de un ser querido, frustración por metas inconclusas, separación o peleas recurrentes entre los padres, entre otras), situaciones en las que las emociones cobran un papel fundamental para su afrontamiento, en donde es posible que las respuestas de los estudiantes se muestren impulsivas al no contar con los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan saber cómo responder de la manera más adecuada a fin de proteger la vida y el bienestar mismo y de aquellos que les rodean por los desacuerdos que existen entre uno con el exterior. A continuación, una explicación sobre la relevancia de esta categoría en el desarrollo personal de los estudiantes.

1.4. Categoría “Se autodetermina y cuida de sí” y su relevancia en el desarrollo personal de los estudiantes

Se puede apreciar como problema central de los jóvenes el incorporarse al desarrollo del país en condiciones desfavorables, debido a:

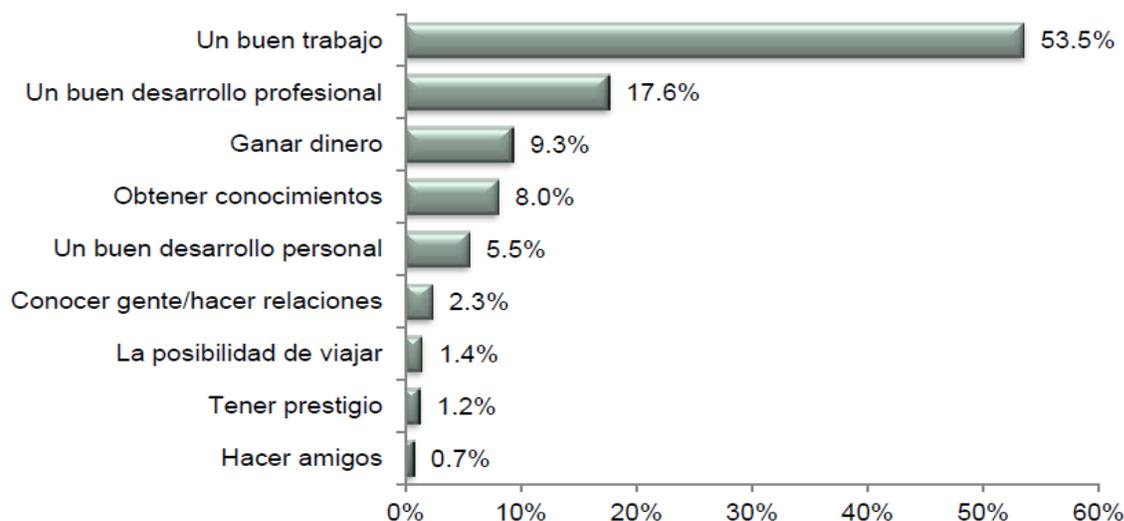
1. Desvinculación entre la escuela y el entorno y la,
2. Deficiente formación de habilidades que permiten el desarrollo personal y profesional, especialmente en zonas con capital cultural, social y económico disminuido.⁴³

En donde uno de los efectos importantes es la elevada victimización de los jóvenes debido a su vulnerabilidad impuesta por la edad y el contexto. Paradójicamente un

⁴³ Vid. IMJUVE., *op. cit.*, p. 4

desarrollo personal, en particular, no es lo que los jóvenes estudiantes esperan de la educación (ilustración 1), y si una de las causas que les desfavorece en su incorporación al desarrollo del país, puesto que los jóvenes esperan de la educación que reciben conseguir un buen trabajo y no consideran que les provea de elementos para su desarrollo personal, la educación es vista como algo instrumental, el medio y no el fin, pero es la educación la que puede ofrecer herramientas y recursos para un desarrollo personal que les ha de beneficiar también en lo profesional, convirtiéndose así la educación en el fin y no el medio.

Ilustración 1
Expectativas ante la educación, 2012



Grafica tomada de IMJUVE. (2013). Deficiente formación y desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo personal En *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. (p. 22). Recuperado el 02 de marzo de 2015 de [http://www.imjuventud.gob.mx/imas/uploads/Diagnostico Sobre Jovenes En Mexico.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imas/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf)

Sin embargo, mientras se deje el cometido sólo a áreas como orientación educativa o a fines se corre el riesgo que los estudiantes observen en la educación contenidos vacíos de valor, sentido o significado para su vida no sólo personal sino también profesional. De ahí que no sea noticia que los adolescentes sean considerados como la población más vulnerable ante las adversidades; mientras que lo que se enseña y aprende en la escuela no impacte en la vida personal de los estudiantes para enfrentar esas adversidades en las que todo ser humano puede estar expuesto en algún momento de

su vida, como ya se ha mencionado, es posible que la educación siga vista desde un enfoque instrumentalista.

Aquí en sonde el desarrollo personal toma especial relevancia (entiéndase como desarrollo personal el proceso por el que la persona llega a *ser* aquello que puede y necesita profundamente llegar a *ser* en torno a las capacidades, habilidades y potencialidades para un *estar* y *ser* mejor). El desarrollo personal es un proceso que se extiende a todo el período de la vida de la persona en el que se busca ir más allá y por encima de cubrir solo las necesidades básicas (alimento, vestido, sexo, descanso, etc.) a fin de disfrutar del poder descubrir talentos y cualidades, ser creativo e innovador en el aquí y ahora durante el tiempo en el que se esté con vida.⁴⁴

El *ser* es el principio fundamental en la educación para:

...contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.⁴⁵

Un desarrollo personal del ser humano que como proceso dialéctico comienza “por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás.”⁴⁶

La competencia “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”⁴⁷ puede dar cuenta de este desarrollo personal que se persigue en los estudiantes. La competencia se construye a partir de los siguientes atributos:

⁴⁴ Maslow, A. (2003). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona, España: Kairós. (p. 51).

⁴⁵ Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI. (p. 100).

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 102

⁴⁷ Diario oficial. (2008)., *op. cit.*, pp. 2-3

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.⁴⁸

El atributo “Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase” es uno de los que en este estudio interesa, ya que centra la atención en el conocimiento y regulación de las emociones, en especial sobre aquellas situaciones que han de rebasar a los estudiantes, caracterizadas especialmente por el estrés y la presión que el medio les exige. Las situaciones en las que ellos parecen actuar de forma impulsiva y arriesgada se describen a continuación sobre el contexto educativo.

1.4.1. Importancia del atributo “Identifica emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase”

En la escuela se dan situaciones a partir de la interacción entre grupos, en las que una o más personas pueden ser objeto de burla, sumisión, chantaje, acoso, humillación, manipulación y agresión solo por mencionar algunas de mayor frecuencia.

El estudiante que no ha descubierto los recursos y herramientas de las que posee para hacer frente a estas situaciones por lo que puede dar respuestas impulsivas, lo que trae como resultado muerte, enfermedad o cárcel (en el caso de los menores infractores). Si bien es cierto que la familia es un apoyo social indiscutible (una esfera en la que los adolescentes pueden encontrar seguridad, orientación y guía para prevenir conductas impulsivas), también es cierto que los sectores más desfavorecidos cultural, social y económicamente muestran desintegración familiar o bien, los padres se ven obligados a cubrir la función de proveedores más que de educadores.

⁴⁸ *Ídem.*

Es oportuno mencionar que una de las intenciones de la escuela no sea asumir la función educadora que le confiere a los padres, pero sí asuma el compromiso de potencializar y fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes, para hacer frente a diversas dificultades, a través de la enseñanza y el aprendizaje por cada disciplina en particular.

Debido a que es responsabilidad de las instituciones educativas corresponder a las necesidades de los educandos en sus formas individual y social, ya que los jóvenes, tienen el derecho de estar *bien* preparados para conseguir un lugar en espacios académicos o laborales deseables para ellos, tanto dentro como fuera del país; es importante capacitarlos en sus recursos personales, académicos y laborales para que puedan seguir estudiando y aprendiendo a lo largo de la vida.⁴⁹

En este sentido es la observación de respuestas impulsivas la que denota un déficit en el conocimiento, habilidad y actitud que muestran los estudiantes sobre el manejo de sus emociones, en particular en condiciones de estrés o presión.

Aun cuando los estudiantes conocen las consecuencias negativas que las respuestas impulsivas llegan a tener, parecen no conocer otra forma de protegerse, defenderse o ser aprobados, lo que se convierte en una paradoja, al pensar que la forma en la que actúan les hace libres o autónomos, mientras sucede todo lo contrario, son presas de sí mismos e influyen los otros en sus decisiones sin ser plenamente conscientes de ello.

De acuerdo con algunos autores (Bisquerra, 2015, 2012, 2009, 2000; Fernández, 2004) el conocimiento de las propias emociones y las formas en las que se pueden regular le permite a las personas:

- 1) Identificar las situaciones en las que aparecen emociones positivas, negativas o ambas, según sea el caso.
- 2) (Re) conocer la emoción principal para valorar su intensidad y luego entonces,

⁴⁹ Castañón, R., & Seco, R. M., *op. cit.*

- 3) Identificar los pensamientos que hacen que dicha emoción permanezca a fin de cambiarlos para,
- 4) Responder de la manera más adecuada ante la situación.

La interacción es una de las principales formas por la que los estudiantes aprenden a conocerse a sí mismos y a los demás; es importante que logren discernir entre lo que los demás exigen de ellos y lo que ellos realmente quieren en su vida y para su vida, que sean capaces de tomar decisiones bajo situaciones de extrema presión o estrés, sin comprometer el bienestar, la salud y su vida en general.

Cabe mencionar que el documento en el que se establecen las competencias genéricas y sus atributos no explícita la forma en la que cada atributo pudiese desarrollarse en los estudiantes dentro del aula, es así que queda a disposición, experiencia y criterio del docente el poder lograrlo.

1.5. La competencia emocional como parte de las competencias genéricas que incide en el desarrollo personal del estudiante

El concepto competencia emocional surge a través de las exigencias por parte de organismos internacionales como la UNESCO, que como ya se ha mencionado, establece cuatro pilares de la educación: *aprender a ser*, *aprender a hacer*, *aprender a ser y aprender a convivir*; en éstos dos últimos se enfatizan las habilidades sociales y emocionales que han de desarrollar los estudiantes para aprender a lo largo de su vida. Por otra parte, la OCDE (2011) en el informe DeSeCo (2004) identifica una serie de competencias que desde niños hasta adultos son indispensables en una vida responsable y exitosa, dichas competencias son consideradas como clave y tiene su base en la inteligencia emocional. Así, la Unión Europea a través del Proyecto Tuning⁵⁰, establece competencias generales para toda persona, éstas competencias comprenden la interacción con los otros, ejemplo: capacidad para el trabajo en equipo,

⁵⁰ “Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos...Su meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia [de la educación]”. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

habilidades interpersonales, capacidad para actuar antes situaciones nuevas y tomar decisiones; “todas ellas relacionadas con competencias emocionales e inteligencia emocional”⁵¹.

Finalmente, dos de los documentos clave que hacen alusión al concepto, citados en el capítulo 1, son el artículo 3° constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y la RIEMS que especifica en uno de sus atributos que el estudiante es capaz de identificar sus emociones y manejarlas de forma constructiva. Sin embargo, ¿a qué se refieren los conceptos inteligencia y competencia emocional?

En la literatura se encontró que los autores clave en **inteligencia emocional** son Mayer y Salovey (1997)⁵², quienes inspirados por los trabajos de Howard Gardner (creador de las inteligencias múltiples) y Robert Sternberg (inteligencia basada en el procesamiento de la información) proponen un modelo sobre tres componentes que integran a la inteligencia emocional: percepción y apreciación, regulación, y utilización emocional. Con el paso del tiempo se modifican dichos componentes para consolidar el constructo: percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones”.⁵³

Los modelos más representativos de esta perspectiva son dos: Modelo de Goleman y Modelo de Bar-On. Daniel Goleman (2002)⁵⁴ fue uno de los autores que popularizó el concepto a través de su *best seller* “Inteligencia Emocional” en 1995, parece que tuvo respuesta debido al cansancio que había sobre la valoración de lo cognitivo sobre lo emocional, sin embargo, es posible que se cayera en el error de pensar que lo cognitivo entorpece lo emocional y viceversa; de manera que lo importante en los jóvenes sea solo el desarrollo de alguna de las dos habilidades emocionales⁵⁵, lo cual ira en contra

⁵¹ Fragoso, L. R. (Feb,2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. VI, núm. 16, 2015, 109-125. (p. 113).

⁵² Citado por *Ibid.*, p. 114

⁵³ *Ídem.*

⁵⁴ Citado *Ídem.*

⁵⁵ *Ídem.*

de la formación integral de la que se ha escrito, puesto que es tan importante educar la razón como la emoción.

Para este autor la inteligencia emocional es el "...conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales...y se integra por cuatro dimensiones: el conocimiento de uno mismo, autorregulación, conciencia social y regulación de relaciones interpersonales."⁵⁶

Bar-On (2010, 2006)⁵⁷ propone el término inteligencia socioemocional y la define como "conjunto de competencias y habilidades que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana...se compone de cinco dimensiones básicas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor"⁵⁸.

Debido a que estos modelos eran difíciles de operar, Sternberg, Mayer y Salovey diseñaron un modelo llamado "Modelo de Habilidad" que consiste en considerar a la emoción como parte del desarrollo del pensamiento, esto es la esfera cognitiva (razonamiento, juicio, abstracción) y la esfera afectiva (estado de ánimo, sentimientos y emociones) del ser humano que integran la inteligencia emocional, la cual definen como el:

...conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones...Se desprenden las cuatro habilidades básicas de la inteligencia emocional:

- Percepción, valoración y expresión de las emociones
- Facilitación emocional del pensamiento
- Comprensión de las emociones
- Regulación reflexiva de las emociones⁵⁹

⁵⁶ *Ibíd.*, pp. 115-116

⁵⁷ Citado por *Ibíd.*, p. 116

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 116

⁵⁹ *Ibíd.*, pp. 117-118

Es claro que el modelo de Mayer y Salovey encuentra relación directa entre la inteligencia emocional y el procesamiento de la información, por lo tanto, el núcleo de la inteligencia emocional, son las habilidades para razonar las emociones, es decir, cómo las emociones influyen en el pensamiento y las acciones.⁶⁰

En cuanto al constructo **competencia emocional**, se advierte que Carolyn Saarni (1990, 1997)⁶¹ parece ser la primera en utilizar el concepto, separándolo apropiadamente del término inteligencia emocional. Define la competencia emocional como "...un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma."⁶²

La autora centra la atención en el concepto emoción y retoma tres modelos teóricos: relacional, funcionalista y socioconstructivista. El modelo relacional está basado en considerar a la emoción como una experiencia relacionada a la percepción del ambiente, es decir, si es dañino o benéfico lo que se encuentra en el exterior aparece una emoción. El modelo funcionalista, comprende el aspecto social de la emoción, en el que la persona intenta mantener, cambiar o terminar la relación que establece con el medio, dependiendo de la emoción, si esta es negativa o positiva. Por último, el modelo socioconstructivista sugiere que la emoción depende del contexto de cada persona, pues la emoción que aparece en unos, bajo las mismas condiciones, no aparecerá en otros, ello tiene que ver con que las emociones no aparecen en el vacío⁶³, se expresan a partir de la interacción con uno mismo, con los demás y con el medio que rodea.

Saarni propone ocho competencias básicas para asumir que se ha logrado la competencia emocional:

- Conciencia emocional de uno mismo
- Habilidad para discernir y entender las emociones de otros

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 119

⁶¹ Citada en *Ídem*.

⁶² *Ídem*.

⁶³ *Ídem*.

- Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción
- Capacidad de empatía
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa
- Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes
- Conciencia de comunicación emocional en las relaciones
- La capacidad de la autoeficacia emocional⁶⁴

Como se puede apreciar este modelo de Saarni encuentra sustento entre las teorías del desarrollo humano y las teorías cognitivas de la emoción. Son condiciones importantes: contexto, espacio, tiempo en el desarrollo de la competencia emocional.⁶⁵

Bisquerra (2003, 2007, 2009)⁶⁶, otro de los autores que ha propuesto un modelo coherente de competencias emocionales; "...retoma como influencia teórica las recomendaciones de diversos organismos internacionales..."⁶⁷, mismos que se han mencionado al inicio de este apartado. Para este autor la competencia emocional se define como

...el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social...se compone de los siguientes cinco elementos:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía emocional⁶⁸
- Sociabilidad emocional⁶⁹
- Bienestar emocional⁷⁰

En conclusión, se define una competencia emocional como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que un individuo es capaz de

⁶⁴ *Ibid.*, p. 120

⁶⁵ Bisquerra, A. R. & Pérez, E. N. Las competencias emocionales [versión electrónica]. *Facultad de educación UNED*. Educación XX1. 10, 2007, (p. 67).

⁶⁶ Citado en Fragoso, L. R., *op. cit.*, p. 120

⁶⁷ *Ídem.*

⁶⁸ *Ídem.*

⁶⁹ *Vid. Ídem.*

⁷⁰ *Vid. Ídem.*

movilizar e integrar para tomar conciencia, comprender, expresar, regular y socializar de forma apropiada las experiencias emocionales, a fin de que pueda responder sabiamente ante situaciones de cambio o incertidumbre; consolidándose a través del aprendizaje como una persona equilibrada, libre, autónoma y solidaria en busca del bienestar personal y social.

Debido a que el estudio está basado en una educación por competencias, se adopta el término competencia emocional como parte del concepto educativo y el modelo de Bisquerra como uno de los autores que ha incursionado en el tema, además, este autor considera que el concepto competencia emocional incluye más aspectos psicológicos que solo la inteligencia emocional, ejemplo, la estima por uno mismo y los demás, la motivación y el bienestar, solo por mencionar algunos; por tanto, el concepto se considera amplio e integrador y el marco conceptual de las emociones puede extenderse más que el de inteligencia emocional. Entre los aspectos que se pueden ver favorecidos por la competencia emocional es el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y la situación laboral.⁷¹

El desarrollo de la competencia emocional le permite al estudiante conocerse a sí mismo a partir de identificar emociones, regularlas y decidir con autonomía la forma en la que responde ante diversas situaciones, en particular, las que representan un riesgo para su bienestar físico y mental. Si los estudiantes aprenden a educar sus emociones, esto es posible que sean capaces de crear diferentes alternativas de respuesta ante las situaciones que les ocasionen estrés o presión, ya sea en el ámbito personal como profesional, pues así como la cognición y la emoción no están separadas en el ser humano, tampoco lo está el desarrollo personal del profesional, ya que se integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un ser, hacer, estar y convivir con uno mismo y con los demás en las distintas esferas del ser humano.

Entonces, al ser la escuela un espacio en el que los estudiantes pueden lograr un desarrollo, tanto personal como profesional, a través de integrar conocimientos,

⁷¹ Bisquerra, A. R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis. (p. 146).

habilidades, actitudes y valores, se hace necesario conocer las condiciones en las que las instituciones puede posibilitar dicho desarrollo, antes de pensar que lo garantizan. En este caso, se recuerda al lector que el centro de atención del presente estudio se centra en las competencias genéricas que permiten un desarrollo personal, no porque el profesional no sea importante, sino que el considerar el desarrollo de ambos rebasaría los objetivos propuestos en la presente investigación.

A continuación, se decide exponer el contexto CONALEP, subsistema que tiene como objetivo ofertar una educación bivalente. La selección se justifica a partir de la experiencia y el conocimiento que se tiene de la población en su conjunto, tras haber participado en áreas de docencia, orientación educativa y preceptoría (tutoría).

“Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía.”
John Ruskin

Capítulo 2 El desarrollo de competencias genéricas en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Estado de México

Este capítulo tiene como finalidad exponer las características del subsistema CONALEP, institución considerada pionera en capacitación por competencias en el ámbito profesional debido a una oferta educativa de tipo técnico. Con el paso del tiempo y en correspondencia a la formación integral, se incluyen en el plan de estudios la formación básica que tiene como objetivo desarrollar tanto las competencias disciplinares como genéricas.

Al inicio del capítulo se presentan antecedentes breves sobre el objetivo que persigue la formación técnica y cómo estos se han ido modificando debido a las exigencias del mundo actual. Posteriormente se describe el modelo educativo del colegio, un modelo que se ha creado a partir del desarrollo de las competencias, desafortunadamente desde el punto de vista productivo más que formativo, ésta como una de las razones en las que el presente estudio pretende incidir para encontrar las áreas de oportunidad que puede encontrarse en el trabajo docente en interacción con los estudiantes.

En seguida, se muestra el plan de estudios, el foco de atención es la formación básica, ya que a ésta le corresponde el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares; las primeras a ser desarrolladas en su totalidad en el primer semestre, independientemente de la carrera a la cual se hayan inscrito los estudiantes. Todos los de recién ingreso deberán atenderse bajo los mismos módulos en correspondencia a su formación propedéutica.

El desarrollo de las competencias disciplinares se atienden a partir del 2° hasta el 6° semestre. Uno de los problemas que se observa en este tipo de oferta educativa es que las competencias profesionales son maximizadas sobre el desarrollo de las

competencias disciplinares y genéricas. Cabe mencionar que no es que unas sean más importantes que las otras, sin embargo, se deja ver que las competencias genéricas tienen un desarrollo pobre a lo largo de la trayectoria académica del estudiante bajo un tipo de educación técnica.

En esta investigación se encontró un área de oportunidad sobre el plan de estudios para desarrollar las competencias genéricas en los estudiantes a largo de su trayectoria académica. En este caso, a través del módulo “Identificación de la Conducta Humana” que se imparte en sexto semestre en el área biológica y de la salud.

El plan de estudios es fundamental para la toma de decisiones sobre la formación de los estudiantes, aunque lo cierto es que el trabajo de aula es definitivo en el logro de objetivos. Por ello que se identifica una necesaria reflexión sobre el tipo de enseñanza que predomina en las aulas, no basta con seleccionar adecuadamente los contenidos, es necesario modificar la enseñanza si es que no se ha logrado impactar en los estudiantes. Debido al tiempo y los recursos, no fue posible un diagnóstico de los 39 planteles que conforman al CONALEP, Estado de México, así que se relata una experiencia en uno de sus planteles.

Finalmente, la exposición de una de las problemáticas que en los jóvenes se observa: las conductas de riesgo, problemática que quizá los contenidos curriculares y la enseñanza tradicional no han logrado disminuir. De aquí la importancia de la educación emocional dentro del currículo escolar para que los jóvenes desarrollen la competencia emocional que les favorezca en la toma de decisiones. Decisiones en las que los estudiantes pueden ser parte de las soluciones y no de los problemas que aquejan a México día a día.

2.1. ¿Qué es el CONALEP?

El CONALEP es un subsistema de educación media superior bivalente, es decir, todo estudiante que se encuentre inscrito desarrollará las competencias genéricas en los módulos de formación propedéutica (solo se imparten en el primer semestre), las competencias disciplinares (campos del conocimiento científico) en los módulos de formación y las competencias profesionales (propias de la carrera técnica que se haya elegido) en los módulos de carrera. Al egresar los estudiantes pueden continuar con sus estudios en cualquier institución de nivel superior y cuentan con una cédula profesional en un nivel técnico para incorporarse al campo laboral si así lo desean.⁷²

Su misión es "Formar capital humano de clase mundial en el campo tecnológico y de servicios para el desarrollo del Estado de México"⁷³ lo que confirma su labor de formar a los estudiantes en su capacidad para el trabajo. Su visión⁷⁴ puede resumirse en los siguientes puntos:

- Aplicar esquemas de vanguardia que garanticen la inserción de sus egresados competitivamente en la sociedad del conocimiento.
- Formar en valores cívicos e institucionales.
- Capacitar al personal docente en competencias pedagógicas y de especialización acreditada.
- Construir espacios de aprendizaje eficaces en el desarrollo de competencias.
- Incluir y aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), así como las Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento (TAC's).
- Buscar la vinculación de los estudiantes en formación con los sectores públicos y privados para su inserción favorable en el mercado laboral.
- Ofrecer servicios tecnológicos que cumplan con los requerimientos del sector productivo y que constituyen una fuente de ingresos importante para la institución.

⁷² <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx>

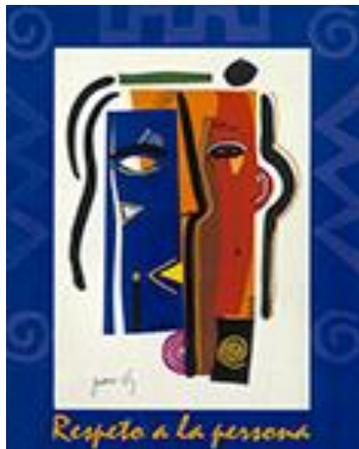
⁷³ <http://www.conalepmex.edu.mx/portal/mision.html>

⁷⁴ <http://www.conalepmex.edu.mx/portal/vision.html>

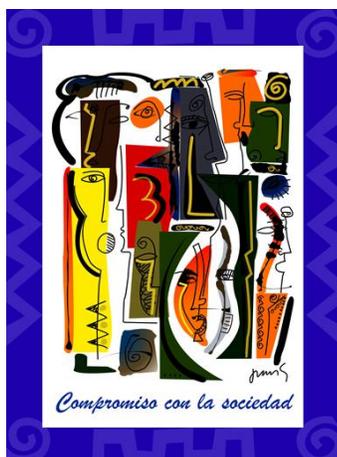
- Apoyar la investigación para el desarrollo de nuevas tecnologías de la enseñanza.

Entre sus valores institucionales⁷⁵ se encuentran:

Respeto a la persona: Se considera al individuo digno de atención con intereses personales más allá de lo estrictamente profesional o laboral.



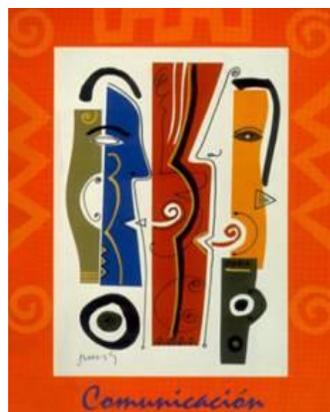
Compromiso con la sociedad: Se reconoce a la sociedad como la beneficiaria del trabajo realizado en la institución, por lo cual se deben atender las necesidades específicas de cada región, aprovechando las ventajas y compensando las desventajas.



Responsabilidad: Es el compromiso que cada uno asume en el resultado de su trabajo, de ahí la importancia de tomar decisiones propias dentro del ámbito de su competencia.

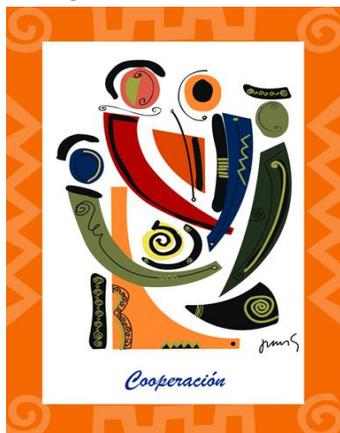


Comunicación: Claridad y fluidez en la transmisión de la información y de las ideas, en las que el receptor asume una actitud responsable sobre su entendimiento.

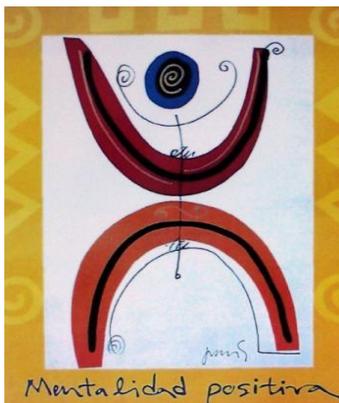


⁷⁵ <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/valores-conalep.aspx>

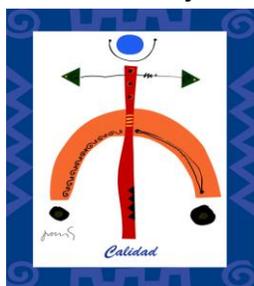
Cooperación: En el sentido de que todas las partes conforman el todo, es que este valor asume el éxito en el logro de una meta al impulsar el trabajo en equipo, respetando las diferencias, complementando los esfuerzos y construyendo puentes con los demás.



Mentalidad positiva: Disposición para enfrentar los retos con una visión de éxito, pensar que siempre habrá una solución para cada problema.



Calidad: Bajo la oración “hacer las cosas bien desde la primera” es que este valor emplea el tener en mente de la persona un plan estratégico para emplear adecuadamente los recursos disponibles en beneficio de la tarea a realizar.



La educación que ofertaba el CONALEP en sus inicios de los años 70's estaba dirigida hacia personas adultas que tuviesen como objetivo los estudios de una carrera terminal, un nivel técnico que les brindara oportunidad de incorporarse al mercado laboral o bien, los conocimientos básicos para emprender su propia fuente de ingresos; certificado de estudios, título y cedula profesional eran documentos emitidos por el colegio para ser entregados a los egresados una vez que cumplieran con los requisitos reglamentados por la SEP y el CONALEP, entre ellos, cabe mencionar la elaboración de tesis como opción única de titulación.

Sin embargo, si alguno de los egresados deseaba continuar con sus estudios en un nivel superior, debía cursar el bachillerato desde inicio hasta fin para obtener el

certificado que avalaba los conocimientos en las disciplinas básicas (matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación). Debido a que ello representaba un problema de movilidad para los estudiantes a continuación se exponen las condiciones actuales en las que opera la institución.

2.2. Situación del subsistema CONALEP

En la actualidad la institución incluye por normatividad en su plan de estudios la formación que corresponde al bachillerato general y la formación profesional, lo que se conoce como profesional técnico-bachiller, esta modalidad bivalente permite a los estudiantes, por un lado, continuar estudios en el nivel superior, ya sea en la carrera que han elegido o en alguna otra que deseen cursar y, por otro lado, decidir incorporarse al campo laboral con los conocimientos adquiridos en la carrera de la que han sido egresados, al saber poner en práctica las competencias adquiridas durante su formación.

El CONALEP Estado de México cuenta con 39 planteles distribuidos en las zonas oriente, poniente y norte del Estado; oferta 30 carreras agrupadas en siete áreas ocupacionales:

- Contaduría y administración
- Electricidad y electrónica
- Mantenimiento e instalación
- Producción y transformación
- Salud
- Tecnología y transporte
- Turismo⁷⁶

El tipo de educación que ofrece es bivalente, que como ya se mencionó, es de tipo bivalente, en la que los egresados obtienen un certificado de estudios para continuar su preparación en el nivel superior y un título con cedula profesional en un nivel técnico para incorporarse al sector productivo, este último objetivo con una seria dificultad, pues los egresados se encuentran con el problema del desempleo o disminuidas

⁷⁶ <http://www.conalepmex.edu.mx/portal/aspirantes/oferta-educativa.html#pr>

oportunidades para continuar con sus estudios, ya sea por una formación deficiente o provenir de zonas marginadas.

En este apartado cabe decir que, se justifica el hecho del desempleo para implementar el piloteo sobre el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) en el 2013, el cual busca vincular la teoría con la práctica, insertando a los estudiantes en diferentes empresas para desarrollar las competencias profesionales que exige el sector productivo en momento real y presente a través de convenios entre los planteles y las empresas.⁷⁷

Actualmente pueden ser candidatos los estudiantes de 3° y 5° semestre, quienes deben aprobar el proceso de selección, tanto dentro de los planteles en los que están inscritos como el que establece la empresa a la cual desean postularse y que haya sido la misma empresa quien solicita vacantes bajo esta modalidad.

De ser aprobados, los estudiantes, dejan de asistir a la escuela para continuar con su formación dentro de la empresa, los módulos que corresponden a los contenidos disciplinares son estudiados por los mismos estudiantes a través de una plataforma, hay un docente del área que los asiste a distancia.

La restricción para ingresar a este modelo es que los estudiantes una vez que hayan decidido cambiar de modalidad no pueden regresar a la modalidad escolarizada en la que estaban inscritos, las autoridades no proporcionaban explicación convincente del por qué.

De la experiencia en uno de los planteles del CONALEP Estado de México, se sabe que el proyecto impacto a estudiantes y padres de familia; a los estudiantes por la idea de abandonar las aulas con “clases aburridas” y a los padres de familia por la idea de un “empleo seguro” para sus hijos. No obstante, las experiencias de quienes habían ingresado al modelo como prueba piloto no expresaban satisfacción. Por un lado, el

⁷⁷ <http://www.conalep.edu.mx/academicos/Documents/mmfd/prsntcn-cnfrnc-mmfd.pdf>

proceso de selección no era el que se había pactado, de hecho, los estudiantes solo se anotaban en una lista si deseaban cambiar a la modalidad dual, cuando la empresa postulaba una vacante, se llamaba a los estudiantes y a los padres de familia para la autorización y el consentimiento escrito. Una vez en la empresa los estudiantes hacían labores administrativas o de oficina, si la empresa tenía departamentos, debían estar un periodo corto en cada departamento aun cuando no fuera del área en la que ellos se estaban formando.

Para aprobar los módulos que comprendían los contenidos disciplinares, los estudiantes ingresaban a una plataforma en la que se les prometía asistencia por un docente, sólo que el docente que los asistía no era del área, ejemplo de ello es que un licenciado en derecho asistía para todas las disciplinas. No se aprecia programa o actividad que contribuya al desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes inscritos en esta modalidad.

La postura de los docentes ante esta modalidad es de desacuerdo, ya que es un modelo que solo ofrece desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes, aunado al hecho de que las empresas pueden aprovecharse de la condición de los jóvenes para evadir prestaciones que por ley le corresponde a todo trabajador; los jóvenes estudiantes no eran contratados como trabajadores, sólo como becarios, coartándolos de una educación de calidad. Pues con esta modalidad se alejan de dos de los pilares de la educación, el *saber ser* y el *saber convivir* con los demás bajo los criterios axiológicos de libertad, autonomía, solidaridad, democracia, entre otros.

Aunque la oferta educativa dual sigue vigente, parece que son menos los estudiantes que optan por incorporarse a esta modalidad, ya que como se mencionó, la estabilidad laboral es incierta y la posibilidad de continuar con los estudios en el nivel superior se puede ver mayormente reducida. Además de algunas experiencias negativas que han expresado los estudiantes en las entrevistas informales, aunque éste hecho no puede asegurarse si es de importante considerarse como oferta educativa.

Aunque se sabe que el objetivo, por el cual se crea CONALEP, es corresponder a las necesidades del sector productivo, empero es importante la re-significación de lo que representa la escuela técnica en el país actualmente, pues presentan áreas de oportunidad para un desarrollo integral al cual tienen derecho los estudiantes que ingresan a este tipo de educación. Prueba de ello es su modelo educativo.

2.2.1. Modelo educativo

Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC) es el nombre que lleva actualmente el modelo académico del CONALEP.

El objetivo del modelo es formar un ser integral bajo el esquema de competencias, puesto que éstas le permiten movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en cada uno de los sectores, personal, social, educativo y productivo, tal como se muestra en la siguiente ilustración:



Fuente: Modelo Académico de Calidad para la Competitividad

De esta manera, el [CONALEP] contribuye a atender a los egresados de educación media (secundaria) que buscan no sólo continuar sus estudios de nivel medio

superior, sino desarrollar competencias para la formación profesional técnica que le permitan, adicionalmente, insertarse en el mercado laboral.⁷⁸

Como se puede mostrar en la ilustración 2, el modelo educativo centra al individuo en cuatro esferas importantes (social, personal, laboral y educativa) procurando un equilibrio entre cada una de ellas para ampliar la visión de lo que rodea a los estudiantes.

2.2.2. El plan de estudios

De acuerdo al modelo propuesto por el colegio el plan de estudios se define como proyecto académico que justifica el orden, organización y selección de contenidos de los módulos que lo componen para fines de enseñanza-aprendizaje, que contribuyan al logro de objetivos sociales y culturales para la formación del Profesional Técnico y Profesional Técnico-Bachiller.⁷⁹

La educación de nivel medio superior que ofrece el colegio se cursa en modalidad escolarizada, durante



escolarizada, durante seis semestres de 18 semanas cada uno, con una carga de 35 horas a la semana, obteniéndose un total de 3780 horas.

La estructura de su oferta está integrada por núcleos de formación (ilustración

3), éstos núcleos de formación son: Básica y Profesional y se complementan con los de

⁷⁸ CONALEP (2010). Modelo Académico de Calidad para la Competitividad. [versión electrónica]. México: CONALEP.

⁷⁹ *Ídem.*

formación Propedéutica y Pos técnica, los cuales son de carácter opcional en teoría, puesto que en la práctica no se les ofrece a los estudiantes materias optativas, éstas ya están seleccionadas en los módulos a cursar por semestre.

Como se puede apreciar en la *ilustración 3*, la formación básica tiene mayor peso en el primer semestre mientras que partir del 2º y hasta el 6º semestre la formación profesional ocupa un espacio y tiempo considerable sobre la formación básica. Los estudiantes en este sentido, también parecen priorizar la formación profesional que la disciplinar o la genérica, ya sea por el deseo o necesidad de incorporarse al sector productivo o bien, porque las clases de contenidos disciplinares carecen de sentido y significado para ellos.

En teoría, los trayectos técnicos (que se refieren a estudios de especialidad) y propedéuticos (estudios en cada campo disciplinar para continuar su preparación en el nivel superior) son definidos como optativas a elección del estudiante, sin embargo, una vez más se enfatiza que en la práctica no existen materias optativas a elegir en cada uno de los trayectos. Los trayectos técnicos no son ofertados dentro del plantel, si el estudiante desea realizarlos, debe buscar fuera de este y los trayectos propedéuticos no son otorgados en todos los campos ni para todas las carreras. Hecho que podría explicar las dificultades que experimentan los estudiantes al elaborar un examen de selección por escuelas públicas como UNAM, UAM, UAEM e IPN.

2.2.2.1. El desarrollo de las competencias genéricas dentro de la formación básica

Como se puede apreciar en la *ilustración 3* la formación básica corresponde en su totalidad al primer semestre, ésta formación tiene como objetivo el desarrollo de competencias genéricas más que disciplinares (éstas se desarrollan parcialmente del 3º al 6º), ya que en el primer semestre se imparten módulos, para todas las carreras, que en teoría desarrollan una o más competencias genéricas en alguna de las seis categorías, ya expuestas en el capítulo. A continuación, un ejemplo de la distribución sobre el desarrollo de competencias genéricas en los módulos de primer semestre.

Tabla 2

Módulo Primer semestre	Categoría Competencias genéricas	
Comunicación para la interacción social.	Comunicación y lenguaje	Trabajo colaborativo
Procesamiento de información por medios digitales	Comunicación y lenguaje	
Manejo de espacios y cantidades	Pensamiento crítico	
Autogestión del aprendizaje	Aprendizaje autónomo	
Resolución de problemas	Pensamiento crítico	
Desarrollo ciudadano	Valores, convivencia y responsabilidad social	
Proyección personal y profesional	Conocimiento y cuidado de la salud física y emocional	

Tabla de construcción propia

Es así como se espera que, a través de éstos módulos, sólo en el primer semestre, los estudiantes puedan desarrollar las competencias genéricas, para que en los semestres subsecuentes se puedan desarrollar las competencias disciplinares y profesionales, lo que resta espacio al desarrollo de competencias genéricas en el transcurso de los semestres restantes.

El presente estudio defiende la postura de un desarrollo de competencias genéricas a lo largo de la formación de los estudiantes, pues ninguna de las competencias (genéricas, disciplinares o profesionales) debe estar subordinada la una sobre las otras, si lo que se espera es un desarrollo integral de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. En este caso se busca el desarrollo de la categoría que comprende el cuidado de la salud física y emocional del estudiante; que en sexto semestre puede llevarse a cabo a través del módulo “Identificación de la Conducta Humana”

2.2.2.2. Ubicación del módulo “Identificación de la Conducta Humana” en el cuidado de la salud física y emocional del estudiante

El módulo Identificación de la Conducta Humana (ICHU) se imparte en sexto semestre, corresponde a la formación propedéutica del área Químico- Biológica y solo se imparte en la carrera de enfermería general; se le conoce también como trayecto propedéutico por tener como finalidad ampliar y profundizar en el conocimiento de la psicología para su estudio en el nivel superior de acuerdo a las elecciones y expectativas de los estudiantes.⁸⁰

El objetivo, es que los estudiantes sean capaces de “Identificar la conducta humana a partir de los procesos biopsicosociales del comportamiento, [cuyo] fin [es] propiciar relaciones más efectivas para la convivencia en los ámbitos familiar, escolar y laboral”⁸¹, esto es, proporcionar a los estudiantes conocimientos básicos sobre la psicología que les permitan comprender su propio desarrollo al momento que se descubren a sí mismos al estar en interacción con los demás, por lo que se espera que con ello, los jóvenes establezcan armonía en cada una de las esferas de su vida.

Éste programa, como muchos de los establecidos en el nivel medio superior, es ambicioso, “cargado” de contenidos que se revisan en cuatro años y medio de licenciatura en psicología; está integrado por dos unidades, la primera unidad corresponde a la introducción (conceptos, teorías, aspectos neurofisiológicos y las bases biológicas que conceptualizan el porqué del comportamiento humano), la segunda unidad corresponde a la (con) formación y desarrollo de la personalidad (procesos psicológicos básicos y teorías de la personalidad).

En este estudio se abordó el tema de la emoción como un proceso psicológico básico, en el que a partir de su conocimiento los educandos pueden conocer, describir y comprenderse a sí mismos para explicar los cambios que han de hacer a lo largo de su vida para mantener el bienestar individual y social.

⁸⁰ Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP). (2012). *Programa de estudios del Módulo Identificación de la Conducta Humana*. [versión electrónica]. (ed.2ª). México: CONALEP.

⁸¹ *Ibíd.*, p. 12

Por último, de acuerdo al programa de estudios,

La contribución del módulo al perfil de egreso incluye el desarrollo de competencias de análisis, comprensión y discriminación de información referente a la materia, [que] generará en los alumnos el interés por la observación de las conductas ya sea de su entorno o de sí mismos.⁸²

No obstante, la selección de los contenidos es tan importante como la práctica educativa; el concepto de educación, estudiante y docente es importante en el trabajo de aula, pues de éste depende la forma en la que el docente interactúa con el estudiante, crea las condiciones para que se logre el proceso de enseñanza-aprendizaje e identifica las áreas de oportunidad que hay para los estudiantes en relación al objetivo que el docente se ha propuesto, en este caso, si ha de ser un desarrollo integral es menester transformar a los estudiantes en ser mejores personas más que el sólo dominio de contenidos de una disciplina en aislado.

2.3. El contexto del proceso enseñanza-aprendizaje

Para abordar este apartado he decidido escribir en primera persona, me disculpo por ello, pero lo considero necesario por ser la experiencia misma que se describe a continuación.

El 16 de agosto del 2015, el periódico “La Jornada” publicó una nota en la sección Sociedad y Justicia que lleva por título “De Bachilleres y Conalep, los alumnos de más bajo aprendizaje”. Aunque este aprendizaje se refiere al dominio de los contenidos disciplinares, pues la nota se publicó para dar a conocer los resultados de admisión para el ingreso a nivel superior en escuelas públicas con alta demanda como lo es la UNAM, refirió al concepto de aprendizaje, lo que indudablemente requiere de la mirada hacia la enseñanza. Para ello, recuerdo una experiencia que anima y da sentido sobre este hecho.

⁸² *Ibíd.*, p. 11

Hace dos años (2013) conocí a tres estudiantes que asistían a CONALEP: Pedro, Simón y Gustavo (los nombres han sido cambiados por respeto a los estudiantes), inscritos en primer semestre en el turno matutino. Los tres, los primeros de su familia en haber llegado al nivel medio superior.

Pedro, un joven desalineado, de apariencia sucia, asistía a las clases con un solo cuaderno, guardado en una mochila pequeña, misma que cargaba a todos lados que iba. Pedro expresa ser responsable del cuidado de su hermana (menor que él) por las mañanas, pues su madre trabajaba y su padrastro también.

Simón, un joven de lento aprendizaje, fue mi conclusión después de interactuar más de un par de veces con él, aunque sabía que tenía diversos diagnósticos por otros profesores (desde el primer día que lo vieron), entre ellos, retraso mental, problemas de aprendizaje, déficit de atención, hubo quien hasta comentó síndrome de Down, lo cual me pareció extremo, pues diagnosticar a los estudiantes sin una formación en educación especial, puede traer consecuencias significativas, no sólo para el estudiante sino también para la familia.

Gustavo, joven que portaba de forma correcta su uniforme, todo él se veía limpio, el motor en su vida era su madre, no sabía de su padre y he de confesar que desconozco si lo tenía.

Mi contacto con ellos, inició cuando los profesores reportaron las conductas de Pedro y Gustavo hacia Simón, pues le hacían “bromas pesadas”, y para los profesores Simón era “diferente” o lo creían un ser indefenso, aunque yo más bien pensaba que lo veían como un “ser inútil” para defenderse como lo hacían el resto de los estudiantes. Existía un rechazo hacia Pedro por ser inquieto, “grosero”, incumplido, etc.

Los docentes adjudicaban características tales como la inmadurez y la dificultad de aprender hacia los estudiantes por su comportamiento en clase, jóvenes que no estaban interesados en la escuela, a quienes les gustaba jugar, platicar, “perder el

tiempo”, no tomaban nada en serio, en especial los contenidos de la clase, a no ser que:

...los datos psicológicos [sirvan] a veces como una auténtica coartada...para no diseñar estrategias de enseñanza más eficaces con el pretexto de que los alumnos no están «maduros» para entender tal o cual noción... dicha falta de «madurez» no es solamente obra de la madre naturaleza ni de las condiciones sociales adversas sino también y, sobre todo, de la propia actividad en el aula.⁸³

Acuerdo una plática con Pedro y Gustavo por lo dicho de los profesores, les hago un llamado de atención frente a Simón, en ese momento, noté una sonrisa ligera en la cara de Simón, y esa sonrisa me hizo titubear de mi acción, pues no comprendía lo que sucedía. Ya que la experiencia que te da el trato con los estudiantes es muy valiosa en momentos como éste, pues el lenguaje de Simón me indicaba que acontecía algo diferente a lo que los profesores percibían de la interacción entre ellos.

Aquí conviene recordar que los educadores, cualquiera que sea la disciplina a enseñar, deben poseer conocimientos, por mínimos que éstos sean, sobre los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, pues así puede obtenerse el éxito sobre el objetivo que se desea alcanzar; en este caso, éste simple pero primordial fundamento psicológico no se tomó en cuenta, como el lector podrá apreciar en líneas adelante.

Fui así que, un día, durante el receso (momento en el que los estudiantes que asisten a subsistemas como CONALEP se muestran más libres, puesto que la supervisión de lo que hacen todos y cada uno de ellos es imposible, a diferencia de cuando están en clase, pueden ser “controlados” por el profesor o profesora y “vigilados” si no entran a clase por el prefecto de la escuela, nótese las palabras entre comillas para destacar una de las funciones de la escuela como espacio de control y no de libertad o convivencia), hay una oportunidad para observarlos. Salieron juntos del salón y se dirigieron a la cafetería, ya estando en ella, Pedro se abalanzó en contra de la multitud de jóvenes que querían comprar algo para comer. Salió de la multitud victorioso, para

⁸³ Carretero, M., Ignacio, J.P. & Ascencio, M. (2ª edición). (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva En *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor. (p. 27).

mí, mostró habilidad para conseguir lo que deseaba en un sentido figurado, pero esto no lo escuchó él de sus profesores, quizá, porque no mostró en clase las habilidades que ellos seleccionaron desarrollar en él. Sin embargo, en ese momento eso no fue lo sorprendente, Pedro salió con dos tortas, una para él y otra para Simón, Gustavo traía comida. Los vi comer juntos. El nombre del valor que se le puede dar a la acción, no me pareció tan importante como la acción misma, realmente me conmovió, en mi vida de adolescente, nunca hice algo como eso.

Ese día no enseñe, aprendí. Se derrumbaron los prejuicios, las dudas aparecieron una en seguida de la otra. Aún existe en mi mente esa fotografía de Pedro, Gustavo y Simón juntos.

Por breves segundos, pensé sobre el excelente trabajo que hice como tutora, que el sermón funcionaba; hasta pude haber escrito un artículo sobre cómo detener el *bullying* en las escuelas, ¡por supuesto que esto sólo habría alimentado mi ego! Porque antes de que yo estuviera en sus vidas, ellos ya estaban edificando una amistad.

Una amistad que no es evidente para nosotros ¿por qué?, simplemente porque entre ellos son diferentes, bueno, no sólo diferentes, “tan diferentes” que vimos, pero jamás observamos.

La interacción social entre los compañeros ha sido tradicionalmente considerada enemiga del aprendizaje y, por consiguiente, no era alentada y a veces prohibida... [sin saber que]... los estudiantes aprenden entre sí de ellos mismos y del clima del grupo...[entonces] ...la interacción sería una condición importante, para el aprendizaje, como también lo sería la calidad de las relaciones interpersonales...⁸⁴

Todo para mí, estaba bien, pues un joven de lento aprendizaje, junto a uno de bajos recursos, acompañados por uno de esos jóvenes que son deseables por algunos de los profesores (participativo, cumplido, interesado en la escuela, etc.) consolidando una amistad, podría haber resultado interesante.

⁸⁴ Taba. H. 8ª edición. (1990). Extensión del aprendizaje En *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina: Troquel. (p. 215).

Empero una profesora (en una reunión con padres de familia) le dijo a Gustavo que se alejará de Pedro, no era buena influencia para él, él sí tenía futuro en la escuela, era ¡inteligente!, por qué desaprovechar la oportunidad, como aseverando que Pedro no era parte del sistema y por tanto terminaría por irse. Recuerdo una nota sobre este pensamiento:

Ustedes dicen que botaron a los imbéciles y a los desganados. Entonces sostienen que Dios hace nacer a los imbéciles y a los desganados en las casas de los pobres. Pero Dios no comete estos desaires con los pobres. Es más fácil que sean ustedes los que los cometen.⁸⁵

Gustavo solo asintió con la cabeza ante las peticiones de la profesora, lo hizo porque su madre estaba presente; una mujer de complexión delgada, Gustavo la rebasaba por mucho en estatura, parecía cansada, manos bastante maltratadas, vestimenta sencilla; no dijo nada, solo escuchó y dio las gracias.

Salí del auditorio con Gustavo y su madre, dos niñas desde el centro de la escuela, gritan ¡suegra! aludiendo a la madre de Gustavo, él se sonrojó, su madre no le tomó importancia, se despidieron y Gustavo dio un beso en la frente a su madre.

Es posible que Gustavo estuviera bien, pues se nota el apoyo que pudo tener de su familia, en especial de su madre, pues inferí que es su fuerza, su razón para salir adelante.

Para mediados de semestre, los profesores acordaron que Pedro pasaría de año, siempre que cumpliera con todas las tareas solicitadas por todos y cada uno de ellos, ya que no asistió con regularidad a clases, aunque sí a la escuela; lo incongruente es que todos esperaban que Pedro lo hiciera por sí mismo, entonces ¿Cuál sería la función del docente? Si el contacto con él había sido de rechazo, reprimenda o distancia. Me pregunté si ¿tenían claro lo que deseaban que Pedro aprendiera y si ésta

⁸⁵ Alumnos de barbiana. (2012). *Carta a una profesora*. México: Quinto sol. (pp. 53-55).

era la mejor forma de lograrlo? Antologías, libros de texto, bibliografía o guía de estudio no le fue proporcionado.

Si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas...Es por cierto verdad que, en última instancia, son cuestiones de preferencia personal y, en consecuencia, dependen de los juicios de valor de las autoridades docentes. Por ello hace falta una filosofía amplia de la educación que guíe en la formulación de esos juicios.⁸⁶

De Simón, los profesores solicitaron a orientación educativa, buscar una escuela “especial”; un profesor comenta ¡si quieren lo pasó! pero díganme ustedes ¿llegará a ser contador?, ¡este señor, no puede seguir aquí!

Si bien es cierto, que es todo un arte para el profesor enfrentar retos en el logro del aprendizaje de estudiantes como Simón; que, por un lado, tienen derecho a incorporarse en escuelas públicas y por otro las aulas están integradas, muchas de las veces por 50 estudiantes en el primer semestre con una gran diversidad; para qué evidenciar una deficiencia docente con una petición y aseveración de esa magnitud.

...es cierto que la labor docente en el aula rebasa ese marco normativo y da vida a una dimensión humana en el aula; las personas que actúan dentro de ella y las relaciones que se entretienen en este espacio son fundamentales para la misión cotidiana en la enseñanza... [es necesario] volver nuestra mirada hacia el entorno social que emerge en el aula, las relaciones entre el docente y los alumnos, que ante todo posibilitan un encuentro cuyo mediador es el acto de enseñar-aprender. La relación maestro-alumno [es quizá el principal factor que desencadena un clima propicio para el aprendizaje].⁸⁷

Simón hizo aparecer en Pedro la paciencia, atención y respeto hacia él, actitudes y valores que los profesores no lograron en clase, en verdad ¡qué ironía!

Los desenlaces de Pedro y Simón estaban definidos por los profesores: la reprobación y en consecuencia la deserción escolar. Esto puede suceder con mayor énfasis al basar

⁸⁶ Tyler, R. (3ª edición). (1979) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? En *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel. (pp. 9-10).

⁸⁷ Arciniega, M. M. I. (2012). Didáctica afectiva En Durán, A. N. D. *La didáctica es humanista*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Escuela. (p. 129).

el currículum solo en las necesidades sociales, económicas, políticas y hasta educativas, de forma general y poco o nada particular, para quien necesita ser tratado con justicia a partir de la diferencia.

Los alumnos tienen oportunidad de notar que hay grupo de status elevado compuesto por quienes pueden “aprobar” ...y otro, a menudo más numeroso, de alumnos de status más bajos que, aun si tuvieron la oportunidad de ingresar al status alto, fracasarían en el intento... La diferenciación es...un proceso de selección social que controla los accesos a las oportunidades vitales...⁸⁸

Definitivamente Simón no sería el contador que el profesor estaba pensando, pero con seguridad sería feliz haciendo lo que le gustaba hacer: ir a la escuela. Pedro no sería “controlado” en la clase, pues su espíritu por ayudar a los demás y carisma con sus compañeros, parecían hacerlo sentir especial y apreciado.

Educación significa modificar las formas de conducta humana...Vista así la educación...sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. El estudio de los educandos...procurara determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.⁸⁹

Pedro, Simón y Gustavo representaron un milagro para mí, pues es increíble como deseaban continuar juntos en la escuela y no en la calle, compartir los alimentos y no las drogas, jugar y divertirse aun cuando fueran reprimidos.

Todos nosotros somos mucho más bellos que cualquier llama, solo que estamos tan acostumbrados a nuestra armonía y belleza que decimos: << ¿Y qué? Enséñame algo más interesante. Enséñame algo nuevo>>. Pasar por alto los estímulos constantes es una característica de la conciencia. Cuando algo es constante, la conciencia dice: <<Esta bien, es seguro. Ya está en el bote. Ya no tengo que prestarle más atención>>. Y, por lo tanto, eliminamos sistemáticamente de nuestra conciencia todas las cosas maravillosas que están sucediendo constantemente y en su lugar nos centramos en todas las cosas desagradables que nos molestan.⁹⁰

⁸⁸ Eggleston, J. (1980). Cap. 5 Organización del currículum en la escuela – el rol del docente En *Sociología del currículum escolar*. Argentina: Troquel. (p. 102).

⁸⁹ Tyler, R., *op. cit.*, p. 11

⁹⁰ Watts, A. (2001). *La cultura de la contracultura*. Barcelona: Kairós.

Cuando la vida pone retos que no son contemplados en la escuela, es confortante saber que la escuela desarrolla habilidades en las personas para enfrentar cualquier reto o situación difícil, de ésta manera, los estudiantes gustarían de saber que no sólo estudian para la vida, sino en la vida misma, empero cuando la escuela te pone retos sin haber desarrollado tus habilidades cognitivas, sociales y personales, tampoco se puede esperar que la vida misma lo haga.

La reflexión final ante esta experiencia es que aún existe una enseñanza tradicional en las aulas, pese a las contribuciones de innovar sobre las estrategias de enseñanza para motivar, enamorar o apasionar a los estudiantes por lo que se enseña y ellos pueden aprender, aún falta un aprendizaje que no sea obligado, más bien deseado por los estudiantes.

De ser así, la contribución del educador tendría sentido para los docentes mismos como para los estudiantes, ya que en el proceso de aprender-enseñar-aprender se puede transformar la realidad de las personas para ser cada vez mejores; mirando fortalezas, recursos y habilidades más que problemas, debilidades y deficiencias, pues, si se genera posibilidad y creatividad, el cambio aparece en forma natural al colaborar en un proceso dialógico entre educadores y educandos para el bienestar individual y social. En donde,

La escuela sigue y seguirá siendo un espacio donde las relaciones humanas toman forma y expresan lo que es deseable forjar para el conjunto de la sociedad; muy a pesar de los discursos que minimizan esta realidad, al darla por sabida y reconocida cuando con ello se corre el riesgo de olvidarla...en el espacio escolar está la clave para superar la deshumanización que caracteriza el mundo de hoy.⁹¹

Por ello es importante integrar al ser humano, esto es la cognición y la emoción, la razón y el corazón, el uno sin el otro deshumaniza. Es relevante que tanto estudiantes como docentes conozcan que los contenidos sin pasión no cobrarán sentido y que la pasión sin el conocimiento tendera a la impulsividad, un equilibrio es la propuesta desde la enseñanza de las emociones en el trabajo de aula. En particular para brindar a los

⁹¹ Arciniega, M. M. I., op. cit., p. 143

jóvenes una educación emocional que fuera de la escuela no tienen la oportunidad de aprender.

2.4. Importancia de la educación emocional dentro de la formación técnica: Los estudiantes como uno de los principales actores de la educación

Los educandos forman parte de los principales actores de la educación, por ello es importante conocer su contexto, necesidades, intereses y principales problemas, éstos últimos que de acuerdo a su edad y tiempo histórico les ha tocado enfrentar. Puesto que:

Los jóvenes y los niños constituyen la mayor parte de la población mundial; alrededor de una quinta parte tienen entre 15 y 24 años; ninguna población mundial ha sido jamás tan numerosa ni tan joven como la actual...ninguna generación en la historia de la humanidad ha tenido que hacer frente a tantas transformaciones en tan poco tiempo...al preguntarnos sobre el futuro de nuestro planeta, de nuestras sociedades, de la humanidad, las respuestas han de provenir de los jóvenes.⁹²

México concentra la mayor parte de la población juvenil en el Estado de México, Ciudad de México, Jalisco y Puebla con más de 14 millones de jóvenes. Las entidades con menor concentración son Baja California Sur, Colima, Campeche, Nayarit y Tlaxcala con poco más de 1.5 millones. De acuerdo al tamaño de la localidad; el 24% de los jóvenes (menos de 2, 500 habitantes) viven en zonas rurales; el 30% (más de 2, 500 y menos de 100 mil habitantes) vive en zonas semiurbanas; y el resto, 46% vive en grandes conglomerados urbanos⁹³.

Las entidades con mayor número de jóvenes presentan mayores problemas en demanda y oferta, así como en abandono escolar. Los jóvenes mexicanos, en promedio, deciden abandonar los estudios a los 16 años. Algunas cifras que fueron desagregadas a través de un análisis del Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE) reportan que: 24% abandonaron la escuela antes de cumplir 15 años y solo 4% al

⁹² Castañón, R., & Seco, R. M. (2000). *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa. (p. 26).

⁹³ IMJUVE. (2013). Análisis de los efectos de la problemática de la juventud. En *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. (p. 35). Recuperado el 02 de marzo de 2015 de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf.

cumplir 20 años; 42% de los jóvenes que dejan la escuela lo hacen porque tienen que trabajar; 29% porque ya no le satisfacía seguir estudiando; 17% porque termino sus estudios; 12% porque sus padres ya no quisieron que continuaran en el sistema educativo.⁹⁴

De acuerdo a estas cifras, la decisión de abandonar los estudios se encuentra justo al tener que cursar el nivel medio superior y uno de las razones es la situación económica.⁹⁵ Aunque, “Las razones...del abandono desde de la perspectiva de los jóvenes...están asociadas a que los estudiantes muestran apatía por sus clases...”⁹⁶ Se sabe que el problema del abandono escolar es multifactorial, sin embargo, es posible que factores combinados como las dificultades económicas y la desvinculación de los contenidos curriculares con la realidad que viven los estudiantes sean concluyentes en la decisión.

En especial en aquellas zonas en las que el capital económico es insuficiente para subsidiar las necesidades básicas y la escuela pierde sentido al dar cuenta que “por primera vez en la historia de la humanidad las habilidades que adquiera una persona en su educación básica y superior serán obsoletas en su vida profesional”⁹⁷ pues se solía “...pensar que la vida se dividía en un tiempo para el aprendizaje, un tiempo para el trabajo y un tiempo para el descanso en la jubilación.”⁹⁸

Debido a que esto ya no es así, es posible que los jóvenes hayan sucumbido ante cualquier intento de estudiar o trabajar, *ni* estudiaban, *ni* trabajaban (“ninis”). “...se

⁹⁴ Citado en Zubieta, G. J., et, al. (2012). Mejora de la Calidad Educativa. En *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM. (p. 354).

⁹⁵ “Para el caso de los jóvenes de 12 a 29 años, las estimaciones de pobreza del CONEVAL reportan que para 2012, 44.9% de ellos se encontraba en situación de pobreza [al menos una carencia en educación, salud o seguridad] aproximadamente 16.6 millones. En el caso de la población joven que vive en pobreza extrema [tres o más carencias], se observa que entre 2010 y 2012 se redujo la proporción en 1.7 puntos porcentuales; y para la pobreza moderada hubo un incremento de 0.6 puntos porcentuales.” (IMJUVE, *op. cit.* p. 30)

⁹⁶ Zubieta, G. J., *op. cit.* p. 355

⁹⁷ Castañón, R., & Seco, R. M, *op. cit.* p. 26

⁹⁸ Delors (1995) citado en *Ibíd.* p. 13

estima que los jóvenes en dicha condición alcanzaron los 7.8 millones, es decir, dos de cada 10 jóvenes de 12 a 29 años eran “ninis” en el 2010.⁹⁹ Con ello,

Es difícil imaginar que el país pueda dar un salto sustancial hacia el desarrollo mientras no aligere la carga que representan millones de personas en edad laboral con bajos niveles de educación y por ende bajo potencial productivo...no sorprende que México se encuentre en el lugar 55 en el ranking mundial de competitividad.¹⁰⁰

Hecho que puede encontrar estrecha relación con la calidad educativa que reciben los estudiantes, como ya se ha mencionado, de los estratos más desfavorecidos, luego que sean en las comunidades marginadas o en condiciones económicas vulnerables, donde se puede pensar en una calidad educativa deficiente.¹⁰¹ Al respecto,

No es suficiente acercar a los estudiantes a la escuela, sino asegurar que las escuelas a las que asisten los niños de los estratos más pobres, provean mejores y diversas oportunidades de aprendizaje...que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de buena calidad, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, lugar de residencia u origen étnico...¹⁰²

Entiéndase la calidad educativa bajo dos principios: primero, el desarrollo cognitivo que permite movilizar “...recursos cognitivos [para] adaptarse a situaciones inéditas...” y crear alternativas de solución satisfactorias a los problemas; segundo, generar las condiciones adecuadas para la formación de ciudadanos éticos y cívicos, “...así como el desarrollo afectivo y creativo del estudiante” a fin de que se observe un desarrollo integral continuo.

En la práctica educativa, la calidad se concibe como “un proceso continuo, no un estado o un resultado que afecta a todos los miembros de una organización, que operan para

⁹⁹ Cabe destacar que tres de cada cuatro jóvenes que no estudian y no trabajan son mujeres (5.9 millones), de éstas 57.0% realiza quehaceres domésticos y recibe manutención por parte de su pareja...En el comparativo internacional...México fue el tercer país con la mayor cantidad de jóvenes de 15 a 29 años sin trabajar ni estudiar, con una cifra de 24.7%, sólo por debajo de Israel (27.6%) y Turquía (34.6%). IMJUVE, *op. cit.* p. 9

¹⁰⁰ BID. (2006). Departamento Regional de Operaciones II. Nota Política. *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007 – 2012. Septiembre. (p. 8).

¹⁰¹ Ordorika, I. & Rodríguez, G. R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano. Problemática y propuestas. En *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM. (p. 208).

¹⁰² BID., *op. cit.*, p. 5

tratar de alcanzar un objetivo ideal que nunca se logrará alcanzar del todo, pero al que uno se puede aproximar continuamente.”¹⁰³

Por otro lado, es entre los estudiantes que cursan la modalidad tecnológica que se pueden observar más riesgos al tener mayores desventajas como: adquirir responsabilidades tempranas (cuidar de los hermanos, apoyar al padre y la madre con quehaceres de la casa, trabajar para sostener los estudios, poco o ningún apoyo familiar). “Como es de suponerse, los estudiantes de bachillerato tecnológico han enfrentado, y de hecho enfrentan, condiciones hostiles para continuar estudiando por el rechazo que han tenido que afrontar de otras instituciones.”¹⁰⁴ Con respecto a la escuela como un espacio de interacción,

...la mayoría de los bachilleratos tecnológicos sólo ofrecen espacios reducidos en planchas de cemento, canchas de básquetbol y pocas bancas de metal donde sentarse. Otra vez podemos observar la discriminación negativa de los sectores... Después de clases, desalojan rápidamente a los estudiantes del plantel a la calle para no tener que lidiar con bandas, alcoholismo y drogas dentro de sus ámbitos de responsabilidad. También hay diferencias en el tiempo disponible de los estudiantes. Los que trabajan se concentran en los bachilleratos tecnológicos. Ellos, después de la escuela, se van apresuradamente hacia su trabajo o de este a la escuela cuando estudian cursos vespertinos.¹⁰⁵

Pese a ello, están en el bachillerato, las esperanzas, los anhelos y los sueños de los estudiantes para cambiar, estar y ser mejor. De modo que es importante,

...que la escuela sea considerada por los jóvenes como un lugar de encuentro con la cultura, con mayor pertinencia y sentido que la propuesta cultural que reciben de los medios masivos; un espacio donde sean convocados a participar activamente, donde se les escucha y comprende; donde aprendan a proponer ideas, ponerlas en práctica y defenderlas con argumentos; para que el bachillerato sea un espacio de formación amplia que profundice en el acceso al conocimiento, las relaciones sociales, las experiencias culturales diversas y la construcción de sí mismos.¹⁰⁶

¹⁰³ Bereiter & Scardamalia (1993, p. 242-243) citado en Paul, G. J., et., al. (2002). Alineamientos: la educación y el neocapitalismo En *El nuevo orden laboral Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares. Col. Educación y conocimiento. (p. 89).

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 56,57

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 16-17

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 327

Porque el adolescente “mide el grado de aceptación en los diferentes contextos sociales y va haciendo los ajustes o modificaciones necesarios para sentirse aceptado socialmente”¹⁰⁷ Pero cuando estos le rebasan a su entendimiento se inicia un conflicto entre el sujeto y el entorno, es precisamente en la adolescencia donde se encuentran estos conflictos. De manera que al no saber resolver o hacer frente a éstos, pueden aparecer respuestas impulsivas de parte de los adolescentes y éstas los coloquen en situación de riesgo. Un ejemplo de ello es el consumo de drogas, conductas sexuales sin protección, violencia hacia otras personas, entre otras. Aunque, es cierto que,

...a los jóvenes les gusta experimentar, explorar, aventurarse y correr riesgos, y muchas veces se equivocan. Hay momentos de decisión, pero también momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre donde los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir, y esto les tomará algún tiempo, un tiempo “liminar” o de “errancia” del que “emergerá la toma de una decisión o la conformación de un proyecto, con lo que eventualmente dinamizarán su biografía y darán orden y coherencia a su vida”.¹⁰⁸

No se debería esperar a que esto ocurra en forma natural y que los resultados sean satisfactorios, ya que para algunos jóvenes las consecuencias sobre las conductas de riesgo los colocan en situaciones irreparables. Se trata de evitar las conductas de riesgo que tienen como resultado, accidentes y muertes, intento suicida y suicidio, depresión, trastornos alimenticios, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, abuso de drogas y delincuencia por mencionar solo algunas que parecen afectar las esferas individuo-familia-sociedad.

Las investigaciones que se han realizado entorno a la emoción han sido de utilidad en el campo de la educación, pues educar emociones es posible, a fin de que cada una de las personas sean capaces de (re) conocer sus emociones, logre regularlas y tomar una decisión con autonomía, pues de lo contrario, los seres humanos pueden perder el control sobre sí mismos, como se mencionó en el párrafo anterior, luego entonces sobre sus pensamientos y respuestas ante hechos de estrés o presión, en particular esto refiere más a los adolescentes por la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

¹⁰⁷ Salom, A. E. et. al. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid, España: CCS. (p. 19).

¹⁰⁸ Guerra (2008., p. 188) citado en *Ibid.*, p.25

Las primeras aportaciones de una educación emocional surgen en España con autores como Bisquerra (2015, 2012, 2009, 2000) y sus colaboradores. La educación emocional como parte del currículo escolar, se refiere a que las emociones pueden ser educadas, esto es, el ser humano es capaz de aprender palabras, gesticulaciones, formas en las que deben aparecer los pensamientos y reacciones en torno a las emociones básicas (tristeza, ira, miedo, alegría) o universales, clasificación que dependerá del autor que se maneje.

En tanto que pueden ser educadas es posible regularlas, las emociones consideradas como negativas encuentran lugar en el *Ser* de cada persona; sin que se les reprima o exagere. Tanto las emociones positivas (alegría) como negativas (tristeza) son parte importante del *Ser*, por lo que es necesario comprender cómo es que cada una de ellas aparece en diferentes y diversos escenarios de la propia vida, ambas son necesarias.

Una vez que se comprenden; que se es *consciente* (capaz de nombrar la emoción, logra diferenciar entre positivas y negativas, se conoce la causa raíz del origen de una o varias emociones en un caso particular) es posible cambiar el estado emocional, ejemplo, de un estado de ansiedad a un estado de serenidad, lo que se denomina regulación emocional (ver capítulo 3).

En contexto, en todo conflicto interpersonal, suelen aparecer emociones negativas que pueden hacer que las personas, en especial los adolescentes, reaccionen con un comportamiento impulsivo como golpear, insultar, alcoholizarse, abandonar el hogar, entre otros.

Aquí, la importancia de incluir el desarrollo de la competencia emocional (conciencia, regulación, autonomía, socialización de la emoción y el bienestar individual-social) como parte de las competencias genéricas; aquellas que se aprenden por, para y a lo largo de la vida.

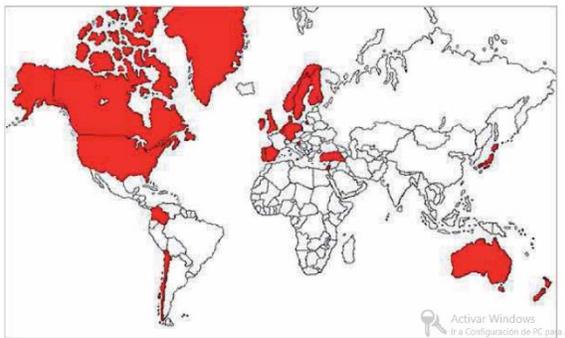


Ilustración 4. Países con iniciativas de educación emocional. Figura tomada de Bisquerra, R. (coordinador). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu de www.faroshsjd.net. (p. 60).

Por otro lado, México es uno de los países a quienes les falta iniciativa en educación emocional de acuerdo con la *ilustración 4*. Por lo que quizá la ausencia de educación emocional repercute en los niveles elevados de victimización de la población más vulnerable: los adolescentes.

La inclusión de la educación emocional dentro de planes y programas de estudio puede acercarse a los intereses de los estudiantes, en cuanto considera la enseñanza de las emociones desde una perspectiva de aprendizaje sobre sí mismo y el mundo que le rodea, en especial, la interacción que uno mismo establece con los demás.

El problema es que la mayoría de los jóvenes parece tener dificultades al reconocer las propias emociones, desconoce las situaciones que desencadenan una u otra emoción y terminan por responder impulsivamente ante la presencia de emociones negativas como la ira, tristeza, desilusión, vergüenza, miedo, envidia, etc.

Es así como se espera que, a través de una educación emocional, los jóvenes aprendan sobre sí mismos: sean conscientes de sus emociones, capaces de regular la emoción, muy diferente a decir que las repriman, que es lo que comúnmente escuchan, falsamente por creer que, al mostrar una emoción de connotación negativa como la ira, el miedo o la tristeza, ello te hace más vulnerable ante los demás, ya que se deja al otro lo que hay en el interior de uno.

En este momento cobra sentido la confianza que se ha de fortalecer entre docentes y padres de familia con el estudiante, pues de ella depende el apoyo que pueda concedérsele en situaciones que parezcan rebasarlo y pongan en riesgo su vida, pues no se trata de <<hágalo usted mismo>> más bien es un paso a saber que se pueden

prevenir situaciones de riesgo, sortear otras y en muchas tantas solicitar el apoyo social.

Se aborda el tema de las emociones desde la enseñanza de la psicología como disciplina que se encarga de estudiar la *psique* (mente) en relación con el comportamiento observable de todo ser vivo que cuente con sistema nervioso central; en el caso de los seres humanos ese comportamiento observable se profundiza al estudiar los procesos psicológicos (inteligencia, memoria, aprendizaje, atención, percepción, motivación, emoción) que guían las respuestas, a partir de una conjugación interna y externa de lo que sucede en el cerebro y el ambiente del individuo.¹⁰⁹ Al ser la psicología parte del campo de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, por sus aportaciones en el conocimiento sobre el *conocimiento* del ser humano, es posible crear alternativas psicopedagógicas que apoyen al desarrollo de las competencias genéricas para que los estudiantes encuentren en el aula un espacio que favorezca su desarrollo personal, puedan conocerse a sí mismos, hablen de sus experiencias e inquietudes a la vez que encuentran y construyen en interacción con los demás solidaridad y libertad de ser quien son, buscando, un ser mejor.

Se concluye que es indispensable que la escuela haga frente a la incertidumbre al reconocer que en la “complejidad simplemente <<no hay respuestas correctas>>”¹¹⁰, por lo que parece pertinente mencionar que esta investigación no se está en busca de verdades ni de soluciones absolutas, más bien busca explicaciones que permitan crear diversas alternativas que seguramente nuevas investigaciones han de innovar o mejorar.

Se trata de encontrar sentido en lo que se hace y formar a los estudiantes para que construyan aquello que quieren *Ser*, consideren la escuela como un espacio que los puede hacer mejores personas (cuidar de sí mismas y de los demás) al descubrir que la

¹⁰⁹ Galimberti, U. (2006). *Diccionario de psicología*. (2ª edición). México: Siglo XXI. (p. 852).

¹¹⁰ Paul, G. J., et., al. (2002). Alineamientos: la educación y el neocapitalismo En: *El nuevo orden laboral Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares. Col. Educación y conocimiento. (p. 88).

felicidad son esos momentos en los que hay satisfacción por construir aquello que nos sentíamos incapaces de crear, descubrir algo que nos hizo cambiar, encontrar en la interacción con los demás el conocimiento de uno mismo y poco a poco la comprensión de lo que encierra el universo. Si,

Los jóvenes estudiantes de la educación tecnológica valoran positivamente el valor para el trabajo y para la vida de ciertos aprendizajes y saberes adquiridos en la escuela, aprendizajes que las ocupaciones informales y precarias desarrolladas a lo largo de su recorrido no les proporcionaron.¹¹¹

Entonces, la educación profesional técnica-bachiller ha de ser una opción para desarrollarse personal y profesionalmente, de manera que el nivel técnico no sea un limitante, al contrario, genere oportunidades en la profesión y a lo largo de la vida¹¹²; y aunque no corresponde a la institución garantizar a sus egresados un empleo, si le corresponde garantizar la calidad de la formación ofrecida.¹¹³ En particular, el desarrollo personal, como objetivo de este estudio.

A partir de una didáctica que contemple el a quiénes, qué, cómo, con qué y para qué de una enseñanza, elementos que al articularse le sean significativos a los estudiantes para prevenir situaciones como la siguiente desde la educación emocional.

Daniela cursa por segunda vez el primer semestre de bachillerato; los profesores han notado que se ausento durante algunos días. A su regreso, se acerca a una de las profesoras para justificar su ausencia, comienza diciendo "...no sé cómo decirlo, pero...tengo un problema...hace tiempo conocí a un chico, me enamoré de él y aunque mis padres no estaban de acuerdo y tuve muchos problemas con ellos por eso, decidí salirme de mi casa para vivir juntos. Al principio todo iba bien, hasta que decidí regresar a la escuela y él se empezó a enojar conmigo de todo. Yo quería estar con él, pero un día regresé con mis padres y él se molestó mucho...desde ahí ya no me hablaba y empezó a andar con otras chavas, le rogué que me perdonara y

¹¹¹ Weiss, E. (Coordinador)., *op. cit.* p. 330

¹¹² Gómez, C. V. M. (1992). Educación académica y educación profesional: dilemas de equidad, selectividad y calidad. En *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Vol. N°. 2 (María Antonia Gallart, comp.) Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo. (p. 311).

¹¹³ De Ibarrola, N. M. (1992). La articulación entre la escuela técnica del nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa? En *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Vol. N°. 2 (María Antonia Gallart, comp.) Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo. (pp. 239 – 261).

tuvimos relaciones [llanto] solo que como él sigue saliendo con otras personas...lo deje...regrese con mis padres, pero hace unos días me hice una prueba de embarazo y es positiva [llanto, cubriéndose los ojos] no sé qué voy hacer...¹¹⁴
(Estudiante, 16 años)

Se es consciente que en este caso aparecen múltiples temas a debatir: rezago educativo, violencia en la pareja, autoridad de los padres, relaciones sexuales sin protección, solo por mencionar algunas. Al ser las conductas de riesgo complejas por la intervención de más de una variable, lo cierto es que la complejidad de este tipo de situaciones puede tener su raíz en la insatisfacción de necesidades emocionales en las que aparece el conflicto, entendido éste como desacuerdo entre lo *que es* y lo que *debería ser*, entre *lo que deseo* y *los demás desean*. Aquí es importante diferenciar el conflicto de la violencia, pues si el primero es una oportunidad de cambio y conocimiento de uno mismo, el segundo descarta esta posibilidad por eliminar al oponente como un ser capaz de resolver tal. Aunque el conflicto puede generar en las personas emociones negativas (vergüenza, enojo, desesperación, miedo, tristeza, desaliento, entre otras más complejas en las personas), es valioso como oportunidad para encontrarse a uno mismo, confrontar con los demás, las propias habilidades, actitudes, valores y conocimientos que le hacen ser auténtico a cada persona.

En los conflictos interpersonales es impensable mencionar la gestión de los mismos para su solución si no se gestionan antes las emociones, pues éstas en el proceso de una situación amenazante son necesarias para la regulación de las emociones negativas que posibiliten apertura al diálogo y la comunicación.

Así, los grupos pueden fracasar “por incapacidad para reconocer sus conflictos interpersonales y estallan porque se permite a la emotividad que excave fallas muy profundas entre las personas que no aceptan las dificultades relacionales ni enfocar los problemas para poderlos afrontar.”¹¹⁵

¹¹⁴ Caso que ha sido retomado de la experiencia profesional como docente en el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México.

¹¹⁵ Novara, D. & Passerini, E. (2011). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse, comunicarse y aprender de los conflictos*. (4ª edición). Madrid, España: Narcea. (p. 9).

De manera que, si no se resuelve el conflicto adecuadamente, a través del (re) conocimiento y regulación de las emociones que estas situaciones de conflicto (desacuerdo) provocan, las personas pueden responder, quizá, de la única forma que han aprendido hasta el momento; como víctimas, como violentas, como indiferentes o como incapaces.

Es así, como se propone a partir de una enseñanza de las emociones prevenir dichas conductas a partir de la conciencia y la regulación emocional, componentes que forman parte de la competencia emocional. En el siguiente capítulo se describen los elementos propuestos a considerar en la enseñanza de las emociones.

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta.
Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta.
Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.”
Paulo Freire

Capítulo 3 Didáctica de una educación emocional. El desarrollo de la competencia emocional dentro del currículo escolar

Este capítulo tiene el propósito de ofrecer al lector los elementos a considerar para desarrollar competencias, en este caso, dos de los componentes de la competencia emocional: conciencia y regulación como parte del currículo escolar dentro de un trabajo de aula.

El desarrollo del capítulo se fundamenta en la didáctica, considerada como parte de la pedagogía que se encarga de estudiar los métodos y procedimientos de la enseñanza, responde primordialmente a las preguntas qué, cómo, con qué recursos y para qué de la enseñanza. Se elabora una reflexión sobre las preguntas desde una perspectiva filosófica, ya que desde la filosofía se han mirado los fines de la educación y desde ésta se han de analizar los elementos a considerar para lograr el objetivo que persigue la práctica educativa.

El diagnóstico de la población es el primer elemento a considerar para conocer los intereses y las necesidades de la población juvenil. Una de las necesidades que se identifican son las emocionales: aprobación, aceptación, importancia y comodidad, necesidades que muestran los estudiantes adolescentes por pertenecer a un grupo social en particular.

El contenido es el segundo elemento a considerar, responde en específico a la pregunta qué ha de enseñarse en el contexto <<emociones>>. En este apartado se centra la atención sobre el contenido que da respuesta al cómo conocer las propias emociones y las de los demás (conciencia emocional) y cómo gestionar las emociones para evitar respuestas impulsivas (regulación emocional).

Las estrategias didácticas aparecen como tercer elemento, responde a las preguntas cómo y con qué recursos; éstas se diseñan alineadas a la población y al contenido que ha enseñarse-aprenderse. Un apartado especial aparece para la narrativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta para el logro de conciencia y regulación emocional.

La evaluación es uno de los últimos elementos a considerar dentro del método didáctico, responde a la pregunta para qué de la enseñanza, pues es a través de la evaluación que se puede averiguar si los estudiantes han aprendido lo que el docente deseaba en la enseñanza. Es importante distinguir la evaluación de la calificación, la evaluación centra la atención en las potencialidades, logros, aciertos, debilidades, errores que se obtuvieron en el nivel alcanzado de la competencia, se insiste, para este estudio en dos de sus componentes: conciencia y regulación emocional, mientras que la calificación es un número que se le asigna a dicho nivel. Aquí el mismo estudiante da cuenta del nivel logrado en su desarrollo, facilita que él mismo sea quien trabaje para mantener, superar o alcanzar el objetivo acordado con el docente.

Finalmente, una reflexión sobre las competencias didácticas que el docente debe poseer para una enseñanza de las emociones, donde él es quien domina no sólo el contenido sino también el ejemplo de su puesta en práctica, es consciente del sentido y significado que las emociones tienen en la vida personal y profesional de todo ser humano.

3.1. Una perspectiva teórica de la didáctica

Se inicia por la idea de no solo atender a los contenidos de un currículum, más bien apostar al entendimiento de las acciones que el hombre tiene en relación con el mundo que le rodea. Comprender los problemas que enfrentan los estudiantes de hoy. Es trascendental crear y diseñar estrategias que les sirvan a los profesores al recibir a las nuevas generaciones; estar un paso adelante de las dificultades que están por llegar; conocer las formas de enseñar que, si funcionan, en las que los estudiantes muestran interés por el aprendizaje.

Los jóvenes entre 15 y 16 años que llegan por primera vez al bachillerato han “aprendido” un “cierto” tipo de *ser* hasta ahora. Las escuelas pueden tener métodos ya establecidos para conseguir los fines que persiguen, sin embargo, es fundamental preguntarse sobre ¿si los métodos que han decidido seguir cubren con los objetivos que esperan conseguir con los estudiantes, tanto los que continúan con sus estudios como con los que egresan para incorporarse al sector productivo? Y ¿por qué hacer lo mismo, una y otra vez, si se ha dado cuenta que el método no funciona? Entonces, la alternativa está en no solo modificar el método de enseñanza-aprendizaje, es menester cambiar el concepto de docente y estudiante.

Será preciso formar al que enseñe a construir el conocimiento; tener la cualidad para enseñar, siendo lo más importante invertir no en el edificio, sino en su función, es decir, la escuela edificada no será relevante si no hay a nadie a quien enseñarle ser libre, sabio y virtuoso para el ejercicio de una vida digna.¹¹⁶

El primer reto del profesor es evitar el prejuicio sobre la conducta de los estudiantes, pues se desconoce el seno en el que crecieron. Desde la pedagogía física propuesta por Kant (1991) éstos adolescentes pueden presentar descuidos por parte de sus padres; indisciplina y gusto por los placeres. A partir de este momento se ha de procurar, que el alumno cree y obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no solo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. El estudiante debe aprender a obrar por máximas y no por ciertos estímulos, porque aprenderá a obrar bien o mal según le sea más ventajoso. Esto es claro cuando algunos estudiantes buscan evitar los castigos en la escuela y esperan ser recompensados por las obras “buenas” que hacen, cuando esto no sucede pueden decepcionarse, hacer “berrinche”, quizá inicie el disgusto por la escuela, pues no es lo que “esperan”.

Es sustancial que los aprendices se formen conociendo las fortalezas del trabajo, de lo contrario, en la vida adulta buscaran solo los placeres que experimentan a través de las

¹¹⁶ Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. México: Porrúa Colección Sepan Cuantos Núm. 167.

diversiones a las que fueron acostumbrados, lo que imposibilita desarrollar sus más valiosas cualidades o sorprendentes habilidades.

En la pregunta sobre cómo enseñar, el estudiante no solo hará uso de la memoria de las cosas, también habrá que entenderlas, un claro ejemplo de ello es, la distinción que ha de hacer entre conocimiento, opinión y creencia, de este modo se prepara para el entendimiento exacto de las cosas.¹¹⁷ Es claro que los métodos que se usan sin cuidado para que los estudiantes memoricen conceptos dificultan el *pensamiento original*¹¹⁸.

En la época de Comenio (considerado padre de la pedagogía y quien intentó convencer de que la educación es necesaria para el desarrollo de las personas, hombres y mujeres por igual) se pensaba que la disciplina para el entendimiento de las cosas, se ejerce a través de la *violencia*, con muestra de golpes y azotes en cuanto no se obedezca la *palabra* que se pretende enseñar, lo contrario, útil a la labor docente es que la enseñanza debe ser voluntaria para el aprendiz "...todo cuanto se proponga a la juventud con arreglo a su capacidad se le exija con tanta mesura que nada haga contra su voluntad, sino con entera espontaneidad y buen ánimo."¹¹⁹ Pues uno de los errores que se puede cometer cuando se enseña es obligar al aprendiz a realizar algo que no desea hacer; por ello es un arte enseñar.

El segundo reto para el profesor es encontrar la forma de enseñar a un grupo de más de 40 estudiantes; en la que el aprendiz se muestre motivado o al menos atraído por el conocimiento y el saber en la educación. Siguiendo con el pensamiento de Comenio si, el ser humano puede nacer con la capacidad física y espiritual para alcanzar el fin último del saber, entonces, la pregunta es ¿cómo hacer que el hombre no enferme? La respuesta está en el orden de todo, cada una de las piezas de una cosa depende de otras y se articulan de tal manera que puede funcionar y cumplir con aquello a lo que se

¹¹⁷ Kant, I. (1991). *Pedagogía*. España: Akal, Básica de Bolsillo.

¹¹⁸ Definido por Fromm (1947) como *original* "porque se origina en el individuo, que es el resultado de su propia actividad y que en este sentido representa su pensamiento".

¹¹⁹ Comenio, J. A., *op. cit.*

está destinada su función, sin embargo, si algo falla, existe el error y el desorden. Es así que el arte de enseñar no requiere otra cosa que “una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número”.¹²⁰

Aún se escucha a los profesores decir sin ningún titubeo que la educación es solo para unos cuantos, asisten a la escuela hombres y mujeres que solo “van a perder su tiempo”, seleccionando a los más aptos bajo un criterio subjetivo, pues no demuestran parámetros justos de selección e incluso olvidando su labor que es la de enseñar más no seleccionar. La justificación de que la “educación no es para todos”, más allá del análisis de los fenómenos políticos, económicos y sociales, ha restringido la posibilidad de una educación para todos por los paradigmas sobre quién puede o no puede aprender, ello ha de ocupar un lugar predominante en la investigación de la educación, porque:

Me dirán: La misma dificultad de las cosas hacen que no todos puedan comprenderlas. Y digo yo: ¿Dónde está la dificultad? ¿Existe por ventura, algún cuerpo en la naturaleza de un color tan extremadamente oscuro que no pueda ser reflejado por el espejo si se le coloca convenientemente iluminado? ¿Se nos puede presentar alguna semilla o raíz que no pueda ser percibida por la tierra y germinar con su ayuda con tal de quien haya quien sepa dónde, cómo y cuándo hay que hacer cada operación? Mas diré: no hay en todo el mundo roca ni torre de tal altura a la que no pueda subir quien tenga pies, con tal que se empleen escaleras adecuadas o se caven en la roca escalones bien dispuestos, guarnecidos o parapetos contra los peligros del precipicio. Porque siendo muchos los que emprenden el camino con espíritu valeroso lleguen pocos a la cumbre de la ciencia, y los que llegan no lo hacen sino a fuerza de trabajo, anhelo, desmayos y vahídos, cayendo y volviéndose a levantar, no hay que asegurar que existe algo inaccesible, sino que los escalones no están bien dispuestos, son estrechos, llenos de agujeros, ruinosos; es decir, el método es pésimo.¹²¹

Observar las conductas de riesgo que muestran los jóvenes estudiantes, sobre un análisis en el método de enseñanza, podría dar respuestas a porqué los estudiantes no encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que pudiese serles útil, no lo

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *Ibid.*

entienden, no lo valoran, porque no se les valora y porque no se comprende su necesidad emocional de ser aceptados o importantes para los demás.

Es aquí, donde el docente *debe* cuestionar sus métodos y sus resultados, no excusando éstos por las carencias de los estudiantes, pues el compromiso docente es muy alto. El docente puede empezar por sembrar en el estudiante una semilla al considerar que la adolescencia es una etapa del ser humano en la que no se es niño, pero tampoco adulto “como hombre, sería muy débil; como niño, es muy fuerte”.¹²² Física y biológicamente se experimentan cambios, sin embargo, lo importante en la educación y formación de un ser que se encuentra en esta edad no es definir con exactitud que lo hace diferente de un niño y un adulto para determinar qué es ser adolescente; lo relevante es conocer cómo aprender lo que corresponde a su edad para seguir con el camino de su educación, formación y conocimiento de las cosas que le rodean y le rodearán a lo largo de su vida. Ser adolescente es una época de la vida del ser humano “...preciosa...que se va para no volver; época muy breve y que por lo tanto...importa mucho emplearla bien.”¹²³

Por supuesto que la enseñanza de las cosas, en una etapa determinada, es uno de los caminos por los que las personas aprenden a conocer aquello que los rodea y pueden hacer uso de ese conocimiento en cuanto les sea útil, necesario y benéfico en su vida para lograr, si se desea, una vida satisfecha, libre y feliz.

Rousseau (1970) plantea que hay un método para elegir las cosas que deben de enseñarse y un tiempo en el que se ajusta aprender éstas. “Entre los conocimientos que podemos adquirir, unos son falsos, otros inútiles y otros sirven para ensobrecer al que los posee”¹²⁴, entonces, no es un objetivo conocer todo lo que nos rodea, más bien conocer lo que es realmente útil. Es así, como Rousseau, plantea en su método tres aspectos de la enseñanza en esta edad: lo útil del conocimiento, la necesidad, y la curiosidad de aquello que se enseña y se aprende.

¹²² Rousseau, J.-J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa Colección.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*

La ley de la necesidad es la oportunidad que tiene el maestro de crear las condiciones para que un aprendiz busque el conocimiento que desea. Si lo que aprendemos no tiene utilidad en nuestra vida, fácil se olvidará, de hecho, es posible que quizá no se haya aprendido, por lo que es importante que el maestro no de las respuestas al aprendiz, más bien conduzca a que él genere preguntas y respuestas a lo que busca, sin caer en la ambigüedad y diálogos sin sentido. Ya lo decía también Freire (1971) “Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.¹²⁵

La ley de la curiosidad hará referencia a ir en busca de los medios por el deseo de bienestar, por lo que “primero los niños solo son bulliciosos, luego son curiosos, bien dirigida esta curiosidad es el móvil de la edad a que hemos llegado”.¹²⁶

En este proceso de aprendizaje es valioso ocupar los sentidos porque con ellos se “atiende a los fenómenos de la Naturaleza y en breve le haréis curioso; pero si queréis dar pábulo a su curiosidad, no os deis prisa a satisfacerla. Proporcionad las cuestiones a su capacidad, y dejad que él las resuelva”.¹²⁷

Otra consideración respecto a los sentidos, propuesta por Morín (1999) es que en el conocimiento que surge a través de la idea de lo que se observa, los sentidos juegan un papel importante como medios para interpretar los estímulos que se encuentran en el exterior y así llegar al conocimiento de las cosas, sin embargo es necesario considerar las limitaciones de éstos y los errores que se pueden llegar a generar en las declaraciones del conocimiento mostradas como verdades, tal es el caso de la percepción, que es la interpretación de lo que nuestra visión toma como realidad, esto puede considerarse un error de percepción, la sugerencia, entonces, es dudar de lo que se ve y se ha adoptado como realidad. La pregunta que puede responder al primer saber necesario para la educación del futuro es el ¿cómo conocemos?, a ello se suman

¹²⁵ Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

¹²⁶ Rousseau, J.-J., *op. cit.*

¹²⁷ *Ibid.*

las nociones de la razón guiadas por una ceguera emocional, ejemplo, el deseo por la verdad absoluta de las cosas. El reto para la educación es formar seres con capacidad para la lucidez de sus propias ideas sin que ello signifique condenarse a ellas.

Con ello el estudiante será capaz no solo de observar las cosas existentes, sino también de explicar (con práctica y guía) las relaciones entre ellas. Ya que primero es importante que él niño, o en este caso el adolescente, distinga los objetos.

El objetivo de este método de enseñar es impedir siempre que se introduzcan en el cerebro de los estudiantes ideas que no sean justas y claras o bien que se crea que se entiende cuando no es así, con éste método se puede lograr disminuir en los estudiantes la falsa creencia que saben, siendo que no es así y se muestra al pedir que expliquen lo que han de saber. Lo que importa tanto es que aprendan como que no hagan cosas en contra de su voluntad. Se espera que seleccione cosas en las que realmente desee ocuparse y conocer lo que le conviene y no, entre ellas, estará la diversión y sabrá diferenciar entre hacer lo que no es de su agrado, para hacer aquello que tampoco le ha de perjudicar que después le será más penoso.

Si el interés por conocer esta en la base de la curiosidad de todo cuanto se hace, lo importante es externar la pregunta que iniciará el análisis y la reflexión. Ello, permitirá que los estudiantes no sólo hagan lo que ven hacer, sino saber para lo que sirve. La utilidad de este método para un aprendiz es que,

En el corto número de cosas que sabe bien, la más importante es que hay muchas cosas que ignora y que un día puede saber, muchas más que saben otros y no que no sabrá el en su espíritu universal...Bastamente con que sepa hallar el para qué sirve en todo cuanto haga y el por qué en todo cuanto crea; porque repito que no es objeto darle ciencia, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite.¹²⁸

La contribución del educador tendría sentido en cuanto los estudiantes pudiesen transformar la realidad, encontrando un verdadero valor por el aprendizaje a través de la comprensión de su propio proceso, sin colocar al docente como “alguien” que tiene la

¹²⁸ *Ibid.*

verdad absoluta de las cosas, el que sabe qué, cómo, cuándo y el porqué, pues de lo contrario se observaría nuevamente a un estudiante pasivo y a un profesor que no confía en la capacidad de análisis, comprensión y reflexión de los estudiantes. O como diría Fromm (1947):

Un tipo de cortina de humo consiste en afirmar que los problemas son demasiado complejos para la comprensión del hombre común. Por el contrario, nos parecería que muchos de los problemas básicos de la vida individual y social son muy simples, tan simples que deberíamos suponer que todos se hallan en condiciones de comprenderlos. Hacerlos aparecer tan monstruosamente complicados que sólo un <<especialista>> puede entenderlos, y eso únicamente en su propia esfera, produce – a veces de manera intencionada – desconfianza en los individuos con respecto a su propia capacidad para pensar sobre aquellos problemas que realmente les interesan. Los hombres se debaten impotentes frente a una masa caótica de datos y esperan con paciencia patética que el especialista halle lo que debe hacer y a donde debe dirigirse.

El conocimiento da lugar en sí mismo en cuanto tiene un contexto, una vez que se ha logrado dimensionar las características de su pertinencia, se le puede ampliar en la globalización de los hechos, es decir, cada hecho tiene que ver con la presencia de otros hechos que pueden existir “aparentemente” independientes unos de otros, esto es a lo que Morín (1999) llama multidimensional, lo complejo, la articulación y organización del conocimiento una vez que ha sido dividido y fragmentado para su estudio. Es importante, no solo desarticular las partes del todo para su investigación, sino saber unir las nuevamente para describir y explicar la relación que existe entre ellas, con el poder de argumentar qué es lo que las mantiene en ese orden, con el fin de intervenir en los problemas que enfrenta cada parte del contexto en un todo global, multidimensional y complejo.

Las aportaciones que otras ciencias realicen a la reflexión, crítica y análisis de los problemas, serán de gran importancia, sumándose al tejido del conjunto. “No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos”.¹²⁹

¹²⁹ Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO. (p. 43).

En conclusión, se educa para transformarse uno mismo; crear un ser humano que pueda transformar la realidad en la que vive junto con otros seres. Pensando en profesor-estudiante, el profesor, por supuesto, es el que se encuentra más interesado por la educación, pues él ha sido transformado y transformador de realidades, sabe cuál es su papel y la importancia del mismo.

Los objetivos que persigue no son individuales, son pensados en una comunidad, región, país o mundo; cuando el profesor comparte su intención con el estudiante, siembra en él la semilla de la acción por un contexto mejor, al menos diferente. De ser así docente-estudiante no son distintos, trabajan en conjunto.

Es así que las dificultades entre docente-estudiante surgen cuando las intenciones de la práctica educativa no son explícitas o bien cuando el profesor no ha solicitado al estudiante participar a voluntad en el proceso; vale la pena recordar que el aprendizaje no puede ser obligado, es una actividad por voluntad.

El docente debe hacer uso del arte de enseñar para atraer al estudiante, confiar en sus capacidades y recursos para *aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir*.

Esto es lo que puede aprender un estudiante de bachillerato para buscar el bien para sí y para los demás. En algún momento el aprendiz se convertirá en maestro.

Para ello es necesario argumentar sobre el método que ha de emplear, sin dejar de lado la observación de que éste no es estático, es un camino que ha de trazar a flexibilidad de las condiciones y del contexto de los estudiantes en el momento presente, pero que sin este camino es fácil perder de vista el objetivo al que se desea llegar y las diferentes formas que hay para conseguirlo. A continuación, una sugerencia sobre el método didáctico que ha de seguir la enseñanza de las emociones.

3.2. El método didáctico en la enseñanza de las emociones

Una vez que se han establecido las características de a quiénes se ha de enseñar y cómo hacerlo desde la perspectiva teórica. Es el momento de describir la didáctica en el desarrollo de competencias desde la práctica. Entiéndase como didáctica una parte de

la ciencia de la educación que se encarga de estudiar los métodos y los procedimientos de la enseñanza más adecuados para que el fin de la educación logre su cometido.¹³⁰ Una fórmula útil para representar este proceso es “DφExy, donde el símbolo situado entre las letras D y E es la letra griega *fi* y designa una acción. La fórmula se lee del modo siguiente: el *docente* (D) *enseña* (φ) al *estudiante* (E) *cierto contenido* (x) a fin de alcanzar cierto *propósito* (y).¹³¹ En este caso es preciso explicitar el enfoque del docente, esto es, su postura teórica con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

No se pretende “recetar” a los docentes una forma de enseñar, pues se considera la práctica docente una labor en la que cada docente en particular tiene derecho y es capaz de tomar sus propias decisiones sobre qué, cómo, por qué, con qué y para qué de su enseñanza. Ya que,

...en la enseñanza hay diferentes formas de concebir las relaciones que se forman con los alumnos, hay diferentes concepciones sobre qué es el conocimiento y sobre qué se pone en juego cuando usted y sus alumnos indagan un conocimiento, y hay diferentes opiniones sobre el sentido y el propósito de la enseñanza. Si usted es consciente de estas concepciones diferentes y las comprende, puede <<construir>> un enfoque de la enseñanza que, según su mediato juicio, sea el que más sirva a sus propios intereses, a los de sus estudiantes, a los de su escuela y a los de los padres de sus alumnos.¹³²

Son las concepciones que se explicitan al lector para la comprensión sobre las decisiones que se han tomado con respecto a la enseñanza de las emociones, a fin de que éste las considere como posibles de ser innovadas o reconstruidas en su labor si es que persigue un objetivo igual o similar, porque se está de acuerdo en que la decisión es tan importante como el hecho mismo de decidir, pues un docente activo influye para que sus estudiantes también lo sean.

¹³⁰ Larroyo, F. (1976, p. 33) citado en Durán, A. N. D., *op. cit.* p. 39

¹³¹ Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. (3ª edición). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (pp. 26-27).

¹³² *Ibid.*, p. 152

En este apartado se argumenta a favor de la toma de decisiones “conscientes, cuidadosamente pensadas, sobre el tipo de docente que desea ser, y que nunca deje de reflexionar sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser.”¹³³

El enfoque que se ha decidido asumir en la enseñanza de las emociones es humanista, por pretender descubrir las potencialidades humanas a partir del saber, que el ser humano es un fin en sí mismo y puede crecer espiritualmente y con sabiduría para dirigir su vida desde el conocimiento de sus juicios y emociones. Un enfoque que mira al ser más que al tener o poseer, un ser capaz de decidir e incidir en su vida, pues “...aun en las peores situaciones los hombres tienen libertad de elección”.¹³⁴ El enfoque posibilita al docente crear su propia didáctica, aunque ello sea difícil de comprender, si se concibe al docente como ejecutor de programas de estudio o de estrategias ya diseñadas.

Aquí,

...el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido. [Pues] Llenar la cabeza del alumno con un conocimiento específico seleccionado, empaquetado y transmitido por otros sólo lo induce a que se abstenga de comprenderse como ser humano. [En tanto] El docente...acepta la responsabilidad de ayudarlo hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo...¹³⁵

En síntesis, este enfoque pretende a través de la educación la construcción de un ser auténtico, que significa “genuino (no falso ni engañoso, especialmente con uno mismo), tomar seriamente la libertad, comprender que uno tiene que tomar decisiones sobre quién y qué es y aceptar la responsabilidad de tomar esas decisiones y afrontar sus consecuencias.”¹³⁶

¹³³ *Ibid.*, p. 154

¹³⁴ Carlos, G. J. (2005). *La perspectiva humanística en la educación*. UNAM. (p. 9).

¹³⁵ Fenstermacher, G. & Soltis, J., *op. cit.* pp. 59-60

¹³⁶ *Ibid.*, p. 61

Entonces,

La psicología humanista como lo demuestran de manera evidente Maslow y Rogers, es una psicología basada en la libertad, la elección, el crecimiento personal y el desarrollo de la salud emocional y mental. En opinión de los autores, la educación contribuye de manera significativa a alcanzar esos objetivos, pero no mediante los mecanismos tradicionales de empaquetar el contenido en una disciplina en particular para entregárselos a los alumnos. En cambio, es necesario ayudar al estudiante a lograr su propia realización. La tarea del docente es conducir al alumno hacia adentro, hacia su propio yo, de modo tal que el educando pueda, en virtud de ese proceso, volcarse hacia afuera, eligiendo el contenido que ha de adquirir y las acciones que puede realizar una vez que domine ese contenido.¹³⁷

Una vez definido el enfoque es necesario considerar las necesidades de los estudiantes a fin de alinear los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación en competencias que permita asegurar el logro del cometido o bien, analizar las dificultades de conseguirlo.

3.2.1. Diagnóstico de la población juvenil

El diagnóstico se realiza a partir de lo que los estudiantes conocen y pueden comprender, en este caso sobre el tema de las emociones, así como las habilidades y experiencias (emocionales) que ya poseen, con el objetivo de identificar el punto de partida en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico se hace al inicio de emprender las clases pues,

En numerosas oportunidades, se encuentran docentes preocupados porque sus alumnos “no logran aprender” los saberes impartidos por la escuela, registrando como motivo las patologías físicas (desnutrición, desordenes psicológicos por pertenecer a familias con problemas de violencia, alcoholismo, drogadicción, etc.) que no permiten un “aprendizaje correcto”; si bien esto puede resultar un diagnóstico acertado, no siempre es así.¹³⁸

Es preciso hacer un diagnóstico adecuado al inicio para contemplar las posibilidades y dificultades de los estudiantes, ya sea en el nivel cognitivo o en el nivel emocional. Esta

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 70-71

¹³⁸ Sagastizabal, María de los Ángeles (coordinadora) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Noveduc. Buenos Aires. (p. 245).

información ha de ser necesaria para elegir el contenido adecuado a sus intereses, necesidades y expectativas, tanto como para anticipar el fracaso de la enseñanza. Aun cuando “Ninguno de nosotros está exento de tener prejuicios, de formular apreciaciones descalificadoras sobre los demás antes de conocerlos en profundidad”¹³⁹ es importante evitar generalizaciones sobre el grupo de estudiantes que denote desvalorización sobre su experiencia y aprendizaje previos. Pues son los recursos de los estudiantes los que hay que descubrir y potencializar para un saber ser y estar mejor.

De no tener un diagnóstico es posible que se les enseñe algo que ya saben o bien, esperar de ellos lo imposible en un tiempo muy reducido como lo es el ciclo o semestre escolar, nótese que se dice “imposible” no porque los estudiantes junto con el docente sean incapaces de lograr, sino porque los tiempos en la escuela son muy reducidos y de no contemplar estos, se repite el error que se comente con programas de estudio con un extenso contenido curricular en tiempos, se insiste, muy reducidos.

Conocer las necesidades e intereses de los estudiantes es importante, se puede comenzar por conocer algo sobre las esferas de su vida (familiar, social, individual) de las cuales provienen la mayor parte de sus creencias y significados culturales, así como las motivaciones, sueños, esperanzas, ilusiones que han de perseguir estando en la escuela. Otro de los elementos a considerar en el diagnóstico con los estudiantes es saber sobre las condiciones más óptimas en las que se ha favorecido el aprendizaje para ellos a lo largo de su trayectoria escolar.

Finalmente, se enfatiza en la creatividad del docente para acceder a un diagnóstico de los estudiantes al inicio de la clase o previo a éstas, éste puede hacerse de diferentes formas: por escrito o a través de actividades en la que los estudiantes responden e interactúan entre ellos a un par de preguntas. Un ejemplo se encuentra en el “juego de la línea” visto en la película “Los escritores de la libertad”, una actividad que permite conocer a los estudiantes en su individualidad y en su interacción con el grupo.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 246

El diagnóstico tiene la finalidad de observar las fortalezas y oportunidades que se tienen para encontrar el éxito en la enseñanza. Por tal razón, se insiste en su elaboración y en dedicarle un espacio especial, pues es un tiempo que se ha de recuperar en forma exitosa en el transcurso de las clases y en especial al final de éstas.

3.2.1.1. Las necesidades emocionales de los estudiantes

En el capítulo anterior se mencionaron las condiciones de los jóvenes estudiantes en el país, en el que se encontró que una de las problemáticas que enfrentan, son las consecuencias que sus actos impulsivos les acarrearán.

Éstas conductas de riesgo pueden tener su raíz en intentar satisfacer necesidades emocionales, éstas definidas como aquellas emociones que aparecen a partir de eventos considerados como positivos en la vida de las personas.

Un ejemplo es el siguiente, piense por un momento en la emoción que experimentaría si se encontrara a un amigo o amiga que hace mucho tiempo no veía, una persona que ha sido especial en su vida. Ahora piense en la emoción que experimentaría si le diesen la noticia que esa amiga o amigo ha fallecido. Seguramente la primera emoción le ha sido placentera, mientras que la segunda le ha ocasionado malestar; entonces, cuando las personas desean experimentar emociones como alegría, humor, serenidad, esperanza, es decir emociones positivas se hace lo que sea necesario para que esas emociones permanezcan en la vida, se sabe que los adultos en condiciones favorables han aprendido a sortear estos eventos de la vida, sin embargo los adolescentes no lo logran en esta etapa, así que pueden decidir por eventos que les produzcan emociones placenteras en el mayor tiempo de su vida, ya sea para olvidar momentos desagradables, o bien problemas en casa o en la escuela.

Las emociones de placer pueden ser provocadas tras el logro de satisfacer necesidades emocionales de aprobación, aceptación, importancia o simplemente comodidad.

A continuación, una breve descripción de cada una de éstas necesidades de acuerdo a Lira & Álvarez (2013).

3.2.1.1.1. Aprobación

En el ámbito educativo este tipo de necesidad es notoria a través de la selección que hace el sistema educativo, aprobado o reprobado, en una analogía para representar la emoción negativa (ira, miedo, desesperación, tristeza) al obtener un resultado de no aprobado, las personas necesitan de la aprobación para continuar con sus vidas, tanto en el ámbito académico como personal; en lo personal se puede buscar la aprobación de la familia, pareja, padres, amigos, etc.

Esta necesidad hace que las personas dejen de ser lo que son, con tal de aprobar los estándares que otras personas han seleccionado para ser parte de un grupo. Entonces aquí la otra necesidad emocional, la aceptación.

3.2.1.1.2. Aceptación

Una vez que se ha sido aprobado, no quiere decir que se sea aceptado, ejemplo, cuando una persona es aprobada en la escuela, aun no quiere decir que las personas con las que se ha de reunir acepten en su grupo. Ser aprobado puede indicar que se trata de una persona “sana” o al menos cumple con los requisitos mínimos necesarios para estar dentro de, sin embargo, ahora depende de un grupo particular de personas acreditar la aceptación. Aceptar a una persona implica aceptar sus ideas, su forma de vestir, ser, estar, vivir.

Algunas personas pueden ser lo que en realidad no quieren llegar a ser, aunque quizá, lo único que saben en ese momento, es que no desean experimentar el rechazo de los demás, buscan el cobijo del grupo, un grupo en el cual puedan apoyarse y con el cual convivir. Y eligen hacer actos que los demás hacen para parecer más como los demás y menos como ellos mismos. Éstos actos pueden ser desde fumar, alcoholizarse, consumir drogas, tener relaciones sexuales sin protección, entre otros.

3.2.1.1.3. Importancia

Esta es una de las necesidades, que hasta en la vida adulta, cuesta trabajo equilibrar, en especial en la vida académica, para las personas puede ser prioridad el ser importantes para los demás, porque representa la admiración de alguien más o bien, la inspiración para otros.

Esta necesidad de sobresalir, el popular “no ser un cero a la izquierda”, aparece en personas que desean ser miradas por otros, son los tipos de personas que generalmente son extrovertidos, buscan que los demás coloquen la mirada en ellos para experimentar emociones de alivio, valor o felicidad al ser tomados en cuenta.

Cuando esta necesidad rebasa el equilibrio emocional se puede encontrar que las personas son capaces de hacer cualquier cosa con tal de llamar la atención de los demás: golpear, asumirse como líderes, tomar riesgos que los otros no tomarían, etc.

3.2.1.1.4. Comodidad

Esta necesidad es mejor conocida como la zona de confort, en la que las personas buscan estar en serenidad, evitando a toda costa el miedo, la vergüenza, la desesperación, la ansiedad, entre otras. Mantiene las relaciones en las que se sienten cómodos, las formas de ser y estar que no impliquen movimiento o cambio alguno que les haga desestabilizar su “serenidad”.

El peligro de esta necesidad es quedarse en la zona de confort y la persona no permitirse ni darse la oportunidad de encontrar o ser mejor de lo que se es. Son las personas que se estancan en lo que hacen por periodos prolongados de tiempo. Sólo que a veces ellos mismos pueden expresar un vacío existencial sobre sus vidas, pero los paraliza la incertidumbre o aquellas emociones negativas que pueden llegar a experimentar en su aventura. Lo que puede ser una paradoja, si las personas caen en tristezas profundas que pueden ser ocultadas muy bien en la “zona de confort” o bien, optar por terminar sus vidas a través del suicidio por pensarse que no poseen los

recursos y habilidades suficientes para hacer frente tanto a las fortunas como des fortunas que la vida misma trae consigo.

3.2.2. Selección del contenido curricular sobre las emociones

Al revisar las necesidades emocionales, se eligen las emociones como uno de los contenidos curriculares que la escuela puede incorporar en sus programas de estudio.

En el caso del CONALEP, como ya se mencionó, el módulo “Identificación de la Conducta Humana” alude al tema de la emoción, sin embargo, lo hace desde la perspectiva de la neuropsicología, es decir, el sistema límbico como la parte del cerebro que se encarga de las emociones, y no es que ello no sea necesario, sólo que este contenido no impacta en la vida de los estudiantes.

La emoción vista desde la experiencia que los estudiantes tienen hacia ella, es decir, las formas en las que la experimentan en diferentes escenarios de su vida puede cobrar sentido y significado para ellos en cuanto se habla de sus propias emociones y se les muestra cómo estas pueden ser reguladas por ellos, en contra de reprimirlas, evadirlas o simplemente negarlas ante los demás como muestra de defensa.

Surge un interés en los estudiantes, cuando el contenido de la clase hace alusión a lo que ellos viven en una realidad presente. Aparecen dudas y si les hace noticia lo que se dialoga en clase, el docente se acerca más al cometido de despertar en los estudiantes motivación por aprender, a fin de que no se les obliga ni se les impone nada en contra de su voluntad.

Es así como se han seleccionado los siguientes temas como parte fundamental en la enseñanza de las emociones.

3.2.2.1. ¿Qué son las emociones?

La emoción se define como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”¹⁴⁰ ante un evento externo o interno, entiéndase como evento externo situaciones que aparecen fuera del individuo e interno como los pensamientos que aparecen en la mente que pueden ser detonadores de una emoción. Se llama emociones a lo plural, esto es cuando aparece más de una emoción ante un mismo evento.

La emoción comprende tres componentes: **neurofisiológico** (respuestas involuntarias), **conductual** (respuestas voluntarias) y **cognitivo** (el pensamiento con el que se ha valorado la situación y luego entonces la respuesta en congruencia con la emoción que se experimenta).

El componente neurofisiológico como parte de la emoción son respuestas del organismo que la persona no puede controlar.

Para mí es imposible pensar qué tipo de emoción de miedo quedaría si no estuvieran presentes la sensación de latidos acelerados o de respiración entrecortada, ni la sensación de labios temblorosos o de piernas debilitadas, ni de carne de gallina o de retortijones de tripas. ¿Puede alguien imaginarse el estado de ira sin sentir que el pecho estalla, la cara se ruboriza, los orificios nasales se dilatan, los dientes se aprietan, sin notar el impulso hacia la acción vigorosa? ¿Puede sentir rabia en cambio con los músculos relajados, la respiración calmada y una cara placida?¹⁴¹

Aunque si puede prevenir o disminuir la intensidad de las mismas, a través de técnicas como la relajación, el ejercicio o simplemente una respiración profunda.

El componente conductual es la respuesta a voluntad por la que la persona ha decidido expresar su emoción, en ello es claro el lenguaje verbal y no verbal, es decir, el tono de voz, los movimientos del cuerpo, gesticulaciones, entre otras. Cabe mencionar que éste

¹⁴⁰ Bisquerra, A.R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS. (p. 61).

¹⁴¹ Damasio, A. (2015). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. México: Booket. (p. 187).

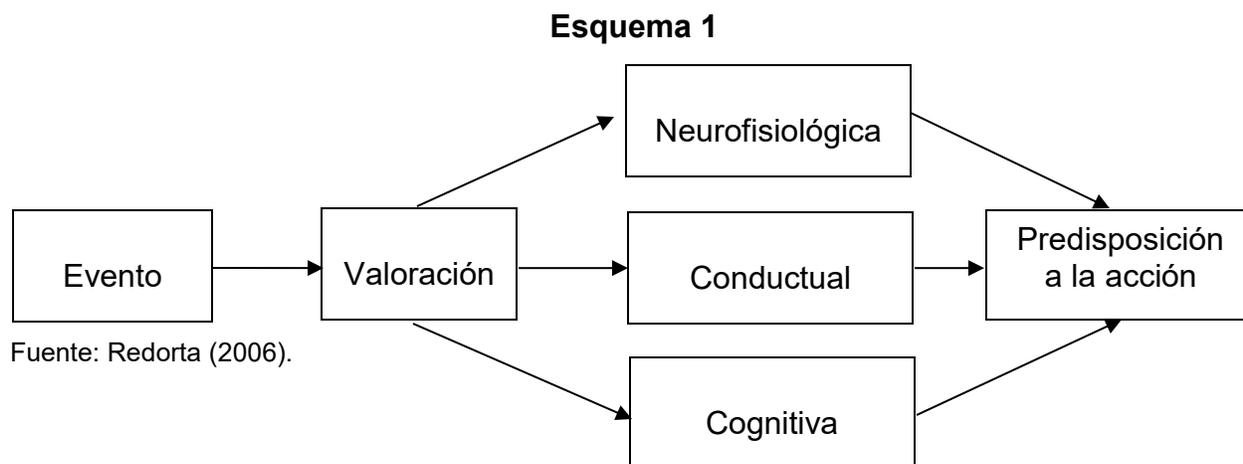
componente en ocasiones pretende disimularse, esto es, las personas muestran expresiones que no corresponden a la emoción que en realidad experimentan.

El componente cognitivo es el pensamiento que aparece sobre el evento y luego entonces le permite a la persona dar nombre a la emoción que experimenta.

Hay una interacción continua entre emoción, pensamiento y acción. Las emociones influyen en lo que pensamos y en lo que hacemos. A su vez, los pensamientos influyen en la forma de experimentar las emociones y en las acciones. Pero, además, las acciones repercuten en el pensamiento y en la emoción. Esta interacción se deberá tener presente en cualquier propuesta de regulación de las emociones.¹⁴²

A la interacción entre estos componentes se le llama valoración. La valoración sucede en dos fases: 1) Primaria, en la que se identifica el evento como relevante o no relevante y 2) Secundaria, en la que de considerar el evento como relevante, se consideran los recursos para afrontarlo.

En resumen, la presencia de la emoción puede representarse a través del siguiente esquema:

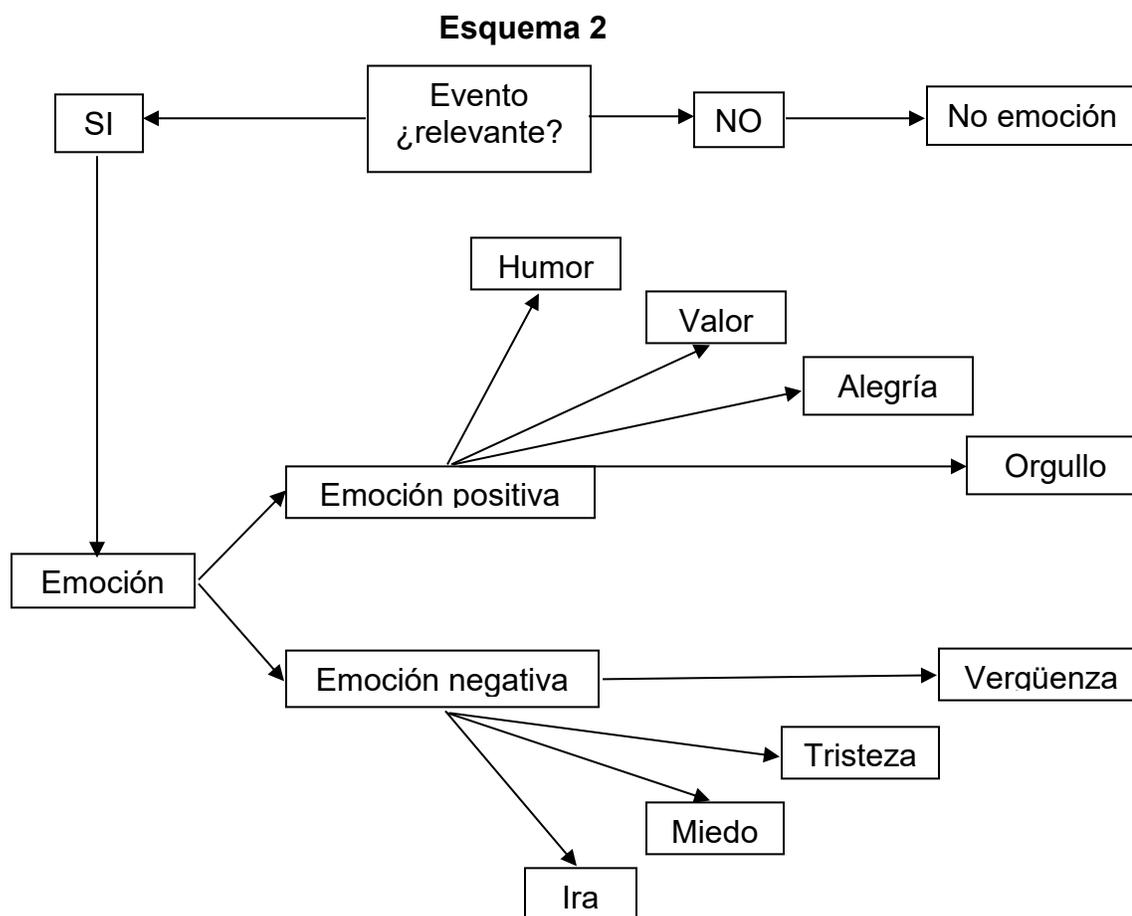


Al considerar un evento como relevante,

¹⁴² Redorta, J., Meritxell, O. & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona, España: Paidós. (p. 27).

En función de cómo el antecedente [evento] puede afectarnos, las emociones pueden ser positivas o negativas, lo cual no significa que sean buenas o malas, sino que son positivas o negativas en función del bienestar o malestar que nos provocan. De alguna manera podríamos decir que las emociones <<son>> y, además son inevitables en función del acontecimiento que las provoca. Por ejemplo, el miedo es una emoción negativa porque nos provoca malestar, pero será una emoción [positiva] si nos ayuda a ser prudentes.¹⁴³

El siguiente diagrama puede ayudar a entender esta clasificación.



Esquema modificado de: Bisquerra, (2000)

La clasificación de las emociones en positivas y negativas no es la única, pero quizá la más conocida. El mismo Bisquerra (2000) reconoce la complejidad de clasificarlas por la misma complejidad que el constructo representa al hacerse presentes en el ser

¹⁴³ *Ibid.*, p. 33

humano, no obstante, él está de acuerdo con otros estudiosos en el tema sobre una forma de clasificación en la que se pueden incluir diversas emociones, estas son:

Emociones básicas: También conocidas como emociones primarias y universales: primarias por ser emociones que el ser humano experimenta desde el nacimiento y a lo largo de la vida, su función es de adaptación del organismo al ambiente, y universales al reconocer éstas en todas las culturas, son las que se experimentan con mayor frecuencia y por tanto las más conocidas. A pesar de que hay un acuerdo sobre la existencia de éstas emociones, no existe un acuerdo sobre cuáles pertenecen a esta familia. Al combinarse producen emociones complejas, tal como lo hacen los colores primarios que, al combinarse, se crea una variedad de otros colores.¹⁴⁴

Emociones complejas: También llamadas emociones secundarias, “no representan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción. Los celos son una emoción compleja, cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según las personas y las circunstancias”.¹⁴⁵ Parece que la característica de estas emociones es la transición de una a otra emoción a partir de su intensidad, ejemplo, la ira (emoción básica) puede convertirse en aversión u odio.

Emociones ambiguas: Son aquellas que aparecen ante eventos que provocan tanto bienestar como malestar, ejemplo, la sorpresa ante la visita de un ser querido que no se veía en un largo tiempo y la sorpresa ante la noticia de la muerte de un ser querido.

Emociones estéticas: Son emociones que se experimentan en el éxtasis que produce una lectura, una pintura, una escultura, la música, la danza o el cine. Aunque no solo aparecen ante el placer del arte, también se pueden experimentar ante un paisaje, al ver el sol salir, la contemplación hacia una madre, un padre o un hijo e incluso ante el

¹⁴⁴ Bisquerra, A. R., Pérez, G. J. & García, N. E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis. (pp. 142-143).

¹⁴⁵ *Ídem*.

descubrimiento de algo científico, ganar una competencia o simplemente ante un acto de meditación o espiritualidad.¹⁴⁶

Para finalizar, cabe mencionar que la emoción también es considerada como un estado, es decir, aparece en un momento-espacio-tiempo definido, la emoción aparece y desaparece, de ahí a que se le llame estado emocional o cuando se les pregunta a las personas ¿cómo estás? su respuesta debe basarse sobre el estado en el que se encuentra la persona en el momento de la pregunta. Sólo que, ante el desconocimiento de las emociones o el estado emocional, las respuestas suelen ser automáticas e informar sobre un estado ambiguo o poco comprensivo para quien pregunta, entre estas podemos encontrar, “bien”, “mal” o “más o menos”.

Cuando las emociones se convierten en un rasgo, es debido a que las personas se encuentran predispuestas a reaccionar de determinada manera ante cualquiera que sea el evento, un ejemplo de ello es,

Estar ansioso ante una operación quirúrgica no es lo mismo que ser una persona ansiosa; estar triste por la muerte de un amigo no es lo mismo que ser una persona triste; sentirse orgulloso de algo no es lo mismo que ser orgulloso.¹⁴⁷

Lo que permite concluir que las personas que experimentan frecuentemente emociones negativas podrían ser personas que tenderán a la depresión, ansiedad, ira, entre otras la mayor parte de su vida, por tanto, es posible que se trate de personas enfermizas. Mientras que las personas que experimentan emociones positivas en su vida podrían ser personas más sanas y alegres. Es importante enfatizar en el equilibrio emocional, pues no se trata de estar tristes o alegres siempre o todo el tiempo. Cada emoción debe tener un espacio para aparecer en el momento adecuado por la situación adecuada. De aquí la importancia de conocer sobre, al menos, las emociones básicas.

¹⁴⁶ Redorta, J., Meritxell, O. & Bisquerra, R., *op. cit.*, pp. 36-37

¹⁴⁷ Bisquerra, A. R. (2000)., *op. cit.*, p. 65

3.2.2.2. La importancia de conocer y regular algunas emociones

Como ya se ha mencionado, por un lado, las emociones básicas, al ser aquellas que se reconocen en todos los seres humanos independiente del contexto histórico sociocultural, pueden ser un buen inicio para facilitar el (re) conocimiento sobre las mismas, así como identificar los acontecimientos que las provocan y luego entonces las técnicas para regularlas. Por otro lado, las emociones complejas (vergüenza, humor, valor y orgullo) se presentan como una propuesta de dicha regulación, esto es ante la ira el humor, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Emoción negativa	Emoción positiva
Ira	Humor
Miedo	Valor
Tristeza	Alegría
Vergüenza	Orgullo

A continuación, una breve descripción para la comprensión de cada una de las emociones escritas en la tabla 3 para su comprensión en el presente estudio.

3.2.2.2.1. Ira

Emoción que aparece ante la percepción de haber sido perjudicado. Se piensa en un obstáculo que se interpone en el camino e impide el logro de algún o algunos objetivos personales. La percepción puede estar acompañada de ideas como manipulación, engaño, traición, etc., se experimenta como una amenaza simbólica a la dignidad o la estima personal. Es pertinente mencionar que al existir una predisposición al evento que podría ocasionar la ira, los efectos de ésta pueden ser mayores, ejemplo, una persona (A) le hace saber a otra (B) que una tercera (C) le ha estado difamando y actúa en su contra. La interacción entre A y C en el encuentro más cercano, ésta predispuesta al conflicto; si C actúa con indiferencia, desinterés o desprecio, A puede

intensificar su ira. Cuando la ira domina y su intensidad es alta se pueden tener efectos nocivos como la destrucción de relaciones interpersonales en lo laboral, familiar o social.

La mayoría de la gente cree que son los acontecimientos externos los que provocan nuestra ira. Esto estaría de acuerdo con el concepto de <<emoción>>, ya que ésta se genera a partir de un acontecimiento. Sin embargo, no hay que olvidar que nuestras creencias inciden en la valoración de los acontecimientos, y es a partir de la valoración cuando se activa la emoción. Dicho de otra forma: son [también] nuestras creencias las que provocan la ira.¹⁴⁸

Algunas de estas ideas irracionales son “lo hace para fastidiarme”, “es una mala persona y debe de ser castigada” “ésto es lo peor que me ha pasado y no lograre soportarlo”. Ante las ideas irracionales lo más prudente es elaborar preguntas que apoyen a la persona a clarificar la situación, tal como ¿es cierto que lo hace para fastidiar o sus necesidades no coinciden con las propias? ¿mala persona o su forma de ser no coincide con la forma de ser propia? De esta manera, la persona que experimenta la ira puede crear otras ideas en pro del conocimiento de sí misma, como “me decepciona”, “me ofende”, “me desagrada”. Nótese la diferencia entre el estar convencido de tener la razón y el otro estar completamente equivocado y, el clarificar las necesidades propias que el otro no quiere, desea o puede satisfacer, lo que no lo hace “mala persona” o razón alguna para buscar dañarla.¹⁴⁹

3.2.2.2.2. Miedo

Emoción que se experimenta ante la percepción de peligro. No es una emoción en sí negativa, pues predispone a ponerse a salvo, pese que también pueden existir ideas irracionales (también conocidas como fobias) frente a los ambientes que en sí mismos no causarían daño alguno, ejemplo, hablar en público, buscar un trabajo, realizar algún deporte, contestar un examen, entro otros. El miedo es activado al considerar el evento como una amenaza al bienestar físico o psicológico. Algunas de las expresiones que utilizan las personas para indicar la intensidad de la emoción <<miedo>> pueden ser:

¹⁴⁸ Redorta, J., Meritxell, O. & Bisquerra, R., *op. cit.*, p. 63

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 64-65

“morirse de miedo”, “temblar de miedo”, “poner los pelos de punta”, helar la sangre”, entre otras.¹⁵⁰

3.2.2.2.3. Tristeza

Emoción que se desencadena ante la percepción de pérdida de algo o alguien a la que se tiene apego y que se considera importante. Entre estas pérdidas se encuentra la pareja, el trabajo, la salud, la juventud. Debido a que no hay permanencias absolutas en la vida, se debe estar preparado para darle tiempo a la tristeza; permitirle estar un tiempo para que la persona pueda reencontrarse con otras esferas de su vida que le pueden hacer sentir alegría. El problema está quizá, cuando se niega a la tristeza y ésta se alarga “silenciosamente” en la vida de la persona. La respuesta a la tristeza intensa es el llanto, lo que se traduce como ausencia de placer, por tanto, desinterés en actividades, baja energía. La elección de intento o suicidio, consumo de alcohol y drogas son decisiones habituales e inapropiadas de terminar o hacer frente a la tristeza. Aquí es aconsejable diferenciar entre depresión y tristeza; la depresión es un trastorno que impide a la persona regular la emoción por sus propios medios, mientras que la tristeza es un estado en el que las personas aún con bajos niveles de energía son capaces de levantarse, trabajar, comer, realizar actividades de rutina. De ahí que sea necesario educar a las personas para utilizar el vocabulario adecuado a la experiencia emocional, no es lo mismo decir “estar deprimido” que “estar triste”; la primera expresión (por la creencia de trastorno e incapacidad) limita a la persona hacia el cambio, mientras que la segunda, posibilita a la persona a comprender su emoción como un estado que pronto pasara como esperar que pase la tormenta.¹⁵¹

3.2.2.2.4. Alegría

A diferencia de la tristeza, la alegría es una emoción que provoca placer, sensación de bienestar. Se activa ante los acontecimientos percibidos como agradables, deseables y esperados. Algunos de estos eventos son: las relaciones con los amigos, la familia, los

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 68

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 69-73

seres queridos, el logro de metas, experiencias cumbre (momentos maravillosos de felicidad y plenitud), enamorarse, obtener un título, curarse de una enfermedad, procrear un hijo. La alegría aparece cuando surgen ideas respecto al progreso que se hace en la realización de objetivos personales. Esta emoción, influye en las conductas altruistas, de voluntariado y compromiso social, favorece la estima en sí mismo y en los demás, las relaciones sociales, aprovechamiento académico, creatividad y flexibilidad mental.¹⁵²

3.2.2.2.5. Vergüenza

Es una emoción que se presenta ante la percepción de atentado contra la dignidad de las personas por alguna falla cometida por las mismas. Se provoca ante la idea de haber dicho o actuado bajo un error; se puede observar la humillación o insulto por parte de las personas que señalan el error, aunque cabe mencionar que, ante éstas conductas, otras personas pudiesen actuar con ira al identificar una injusticia o trato inadecuado. Se dice que cuando la falta es cometida por otra persona se escucha la expresión “vergüenza ajena”. Las ideas que acompañan al error pueden ser de inferioridad, inutilidad, improductividad, insuficiencia o estupidez. Como ser humano se es falible a la equivocación lo que no significa que la persona sea descrita o etiquetada con los adjetivos antes mencionados, en lugar de ello, se puede pensar aprender del error para evitar cometer uno igual, mostrar capacidad para perdonar los errores y esforzarse por cometer menos en el futuro, lo que tampoco quiere decir “no cometer errores nunca más” porque, “los errores son el resultado de intentar algo nuevo, pretendidamente bueno, pero que por alguna razón ha salido mal...Una sociedad sin errores sería una sociedad estática, inmóvil, sin evolución, sin progreso.”¹⁵³

3.2.2.2.6. Humor

Emoción que se experimenta como disposición para realizar alguna actividad ya que esta emoción mueve hacia algo. Las situaciones que la desencadenan son

¹⁵² *Ibid.*, pp. 79-82

¹⁵³ *Ibid.*, pp. 89-93

consideradas como divertidas o graciosas; provocan respuestas como sonrisa, risa o carcajada. Estos eventos estímulo pueden ser chistes, caricaturas, historias graciosas, películas, comedias, parodias. El humor se relaciona con la relajación, de ahí que esta emoción contrarreste emociones negativas como la ira, ya que se experimenta placer sensorial, amortigua el estrés, reduce el malestar y el dolor, bajan la tensión, en resumen, beneficia a la salud física y mental. Cabe señalar que las drogas, aquí también son usadas con fines de lograr un estado de humor positivo pero que se desaconseja su uso por los efectos nocivos que estas tienen en el organismo de las personas, y que, a su vez, se reafirma su consumo por las satisfacciones inmediatas que ofrecen.¹⁵⁴

3.2.2.2.7. Valor

Aunque en la literatura no se encontró una definición o características particulares de esta emoción, se considera necesaria su apreciación para contrarrestar el miedo. Así la emoción de valor, en este estudio, se define como el conjunto de energía que se moviliza para predisponer a la persona a la acción en pro de su protección, una cantidad de energía que sería incapaz de reunir en condiciones normales. Los pensamientos (eventos considerados como internos) que aparecen en la persona para reunir dicha cantidad de energía pueden ser de capacidad, utilidad, productividad, riesgo-beneficio, poder, voluntad, entre otros.

3.2.2.2.8. Orgullo

El orgullo, es otra de las emociones poco estudiadas en el terreno de las emociones, ya sea porque el constructo es complejo sobre las causas que lo originan, así como las consecuencias de su frecuencia e intensidad. A propósito, para este estudio, se considera el orgullo como una emoción importante ante la regulación y presencia de la vergüenza. El orgullo repara en el pasado, esto es, recordar eventos en los que la persona ha considerado haber hecho bien algo, salir airoso, experimentar el éxito; éstas y otras ideas de logro, aumentan la estima en las personas, les posibilita recuperar los

¹⁵⁴ Bisquerra, A.R. (2000)., *op. cit.*, p. 106

recursos y las herramientas que han funcionado en el pasado para contrarrestar las contrariedades del presente.¹⁵⁵

Una vez descritas las emociones, se concluye que,

...las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas [humor, alegría, orgullo y valor, favorecen la salud]...El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva...la capacidad de [conciencia y regulación emocional]...son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz."¹⁵⁶

Para dar continuidad al escrito, una descripción de dos de los componentes (conciencia y regulación emocional) que integran la competencia emocional desde el modelo de Bisquerra (2000).

3.2.2.3. Cómo conocer las propias emociones y la de los demás

La conciencia emocional es el conocimiento que se tiene acerca de las propias emociones y de las emociones de los demás; el ser humano es capaz de identificar el clima que gobierna en una situación determinada. De este componente se desprenden algunos aspectos más específicos:

- a) Conciencia de las propias emociones: Percibe con precisión las emociones y es posible que al experimentar emociones múltiples reconozca una incapacidad para nombrar a cada una de ellas debido a la distracción que se tiene sobre la experiencia emocional.

¹⁵⁵ Vecina, J. M. L. (Ene, 2006). *Emociones positivas* [versión electrónica]. Papeles del psicólogo. Número 1, volumen 27, 2006. Recuperado el 04 de octubre de 2016 de <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=1280>

¹⁵⁶ Bisquerra, A. R. & Pérez, E. N. Las competencias emocionales [versión electrónica]. *Facultad de educación UNED*. Educación XX1. 10, 2007, (p. 77).

- b) Nombrar las emociones: Hace un uso adecuado del vocabulario emocional, es decir, nombra las emociones que experimenta, ejemplo ira, miedo, tristeza, alegría, omite palabras como bien, mal, no sé, entre otras ambiguas o confusas. Es capaz de utilizar las expresiones disponibles para comunicar las emociones que experimenta a quienes le rodean.

- c) Comprensión de las emociones de los demás: Muestra empatía por las emociones que reconoce en los otros a través del lenguaje verbal y no verbal, pues la expresión de las emociones tiene un común a nivel mundial, es decir, sonreír, fruncir la frente, llorar, todas estas conductas pueden relacionarse con alguna emoción positiva y negativa, así la persona tiene pericia para seleccionar la forma en la que puede interactuar con el otro para apoyarle y no intensificar las emociones negativas que en caso aparezcan.

- d) Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: Estos tres elementos (emoción, cognición y comportamiento) están en interacción constante, es decir, los estados emocionales inciden en el comportamiento y éste a su vez en los estados emocionales, es un proceso recursivo. De ahí que a veces resulte difícil definir qué ha sucedido primero, sin embargo, se sabe que el pensamiento es clave para regular las emociones.¹⁵⁷

3.2.2.4. Cómo regular las emociones para evitar conductas impulsivas

La regulación emocional se refiere a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Identifica la relación que hay entre emoción, cognición y comportamiento. Es opción cambiar las situaciones o reestructurar el pensamiento para contrarrestar las emociones negativas y favorecer la aparición de las positivas. Quien es capaz de regular las emociones cuenta con estrategias de afrontamiento adecuadas para autogenerar esas emociones positivas que se necesitan en especial en situaciones de

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 148

estrés, incertidumbre o presión, situaciones que predisponen a las conductas de riesgo. Los componentes más específicos de este componente son:

- a) **Expresión emocional apropiada:** Representa la capacidad de la persona para expresar emociones en forma adecuada y real, pues hay ocasiones en que el estado emocional no corresponde con la expresión externa, es posible que durante mucho tiempo se nos haya educado para reprimir u ocultar las emociones por el concepto tradicional que de ellas se tenía, en el que la emoción simboliza el disturbio y no el área de oportunidad para conocerse a uno mismo y decidir sobre el estado emocional que se desea. Que es posible re (conocer) la emoción que se experimenta y cambiarla para lograr un equilibrio emocional.
- b) **Regulación de emociones:** Es la habilidad de la persona para saber que en la vida hay situaciones que no es posible controlar; las emociones negativas se hacen aparecer cuando hay metas inconclusas, dificultades en el logro de objetivos, problemas familiares, sociales o laborales; en esta caso la habilidad implica preservar las emociones positivas con ayuda del pensamiento para evitar la depresión, abandono de metas, violencia, etc., y diferir las recompensas inmediatas por las de largo plazo que podrían brindar mayor bienestar. Este es un trabajo interesante que ha de realizarse con los estudiantes jóvenes, pues ellos son hedonistas (buscan el placer) y evitan el esfuerzo. De manera que si aprenden a esperar por la recompensa es posible que encuentren mayores gratificaciones y disminuyan las decisiones que ponen en riesgo su físico, mente y espíritu.
- c) **Habilidades de afrontamiento:** Afrontar se refiere a un conjunto de recursos personales con los que cuentan las personas para hacer frente a las situaciones difíciles, estos recursos pueden ser internos (mente positiva) o externos (familia o amigos). Depende del individuo conjugarlos para lograr resultados satisfactorios.

- d) Autogenerar emociones positivas: En este elemento se cree que la persona no deja al azar la aparición de emociones positivas. Es capaz de decidir sobre el estado que desea, por tanto, genera emociones positivas; sabe que si crea éstas emociones también creará las condiciones para fluir en busca del propio bienestar y obtener como posible resultado una mejor calidad de ser y estar vivo.¹⁵⁸

Por deducción, el desarrollo de la competencia emocional puede traer resultados satisfactorios para prevenir las conductas de riesgo, pues se vale de la movilización e integración de diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que sabiamente pueden utilizarse para responder adecuadamente ante experiencias emocionales intensas.

Ya que, “la competencia emocional pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo [de ahí sus implicaciones educativas inmediatas].”¹⁵⁹ Las aplicaciones “pueden ofrecerse en la vida familiar, de pareja, y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias”¹⁶⁰, pues como ya se mencionó la competencia emocional le permiten al ser humano organizar su vida de forma equilibrada y sana para disfrutar del bienestar aquí y ahora.

Se encontró que en los últimos años diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 149

¹⁵⁹ Bisquerra, A. R. & Pérez, E. N., *op. cit.*, p. 74

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 76

de comportamientos saludables [es importante considerar los estudios como líneas de investigación reciente y no es posible asegurar los resultados con firmeza].¹⁶¹

Empero, es posible incorporar la opción del desarrollo de la competencia emocional en jóvenes en etapa adolescente como una forma de ofrecer espacios en los que puedan conocerse a sí mismos, conozcan la oportunidad que tienen de tomar decisiones aun en tiempos inciertos o a pesar de las presiones externas, hacer de su conocimiento, que cuentan con los recursos necesarios para ser y estar mejor.

En especial, hacer consciente la libertad que tienen de decidir y la forma en la que pueden ser solidarios en un mundo que entiende la competencia como el ser y estar solos frente a las exigencias del mundo externo. Es relevante que los educandos aprendan formas diferentes de ser y estar con los demás, construyan relaciones que les proporcionen enriquecimiento personal y profesional a través, se insiste, de la libertad y la solidaridad.

Se sugiere una serie de estrategias didácticas, entre ellas, la narrativa, en apoyo a la prevención de las conductas de riesgo que pueden presentar los estudiantes del nivel medio superior en la escuela o quizá fuera de ella. La narrativa como estrategia didáctica pretende desarrollar conciencia y regulación emocional en los estudiantes sobre la construcción de relaciones libres y solidarias que pueden tener efectos positivos en el desempeño académico, la continuidad de estudios y las relaciones interpersonales a saber ser y estar en convivencia armónica consigo mismo y con los demás.

3.2.3. Estrategias didácticas para conocer y regular las emociones

Una *estrategia* se define como un conjunto de acciones organizadas, conscientes e intencionales en el logro de un objetivo.¹⁶², en este estudio es el desarrollo de conciencia y regulación emocional en los estudiantes de nivel medio superior a fin de

¹⁶¹ *Ídem.*

¹⁶² Acosta, A. S. (2013). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas. (p. 39).

que ellos puedan construir relaciones interpersonales libres y solidarias. Al ser la didáctica el estudio de los métodos más eficaces para la enseñanza y el aprendizaje.

Se define una *estrategia de enseñanza* como el “un modo de pensar la clase”, conjunto de actividades organizadas en correspondencia con la creatividad, sensibilidad, experiencia e intuición del docente; un conjunto de posibilidades y opciones para que el contenido que sea enseñado favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Pues es a partir de este arte que los estudiantes pueden considerar la experiencia de aprender única y singular.¹⁶³

Mientras que una *estrategia de aprendizaje* se define como el conjunto de actividades que el docente propone al estudiante, pero que es el estudiante mismo quien selecciona, coordina y ejecuta sobre la construcción de su propio conocimiento¹⁶⁴.

La importancia, como dará cuenta el lector, sobre las estrategias didácticas, está en la selección de actividades que piense el docente en interacción con el estudiante, y es el enfoque psicopedagógico el que guía el propósito de las mismas. Además,

Al planear las sesiones de una clase es importante la congruencia de las actividades en relación con los objetivos que se persiguen, pero ¿por qué en ocasiones se escapa en la práctica?, bueno es importante tomar en cuenta los materiales y actividades que sean relevantes para el docente y significativos para el estudiante, además de su directa relación con el contenido a enseñar.¹⁶⁵

Si se piensa desde el enfoque humanista, “las actividades son [útiles] para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación.”¹⁶⁶ ya que, al momento de realizarse, los estudiantes se apropian de un conocimiento, resultado del sentido de la experiencia de aprendizaje. Si bien es cierto que, las acciones del estudiante determinan la experiencia de aprendizaje, el docente es responsable para que las condiciones en las que se lleven a

¹⁶³ Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique. (pp. 9-10).

¹⁶⁴ Acosta, A. S., *op. cit.*

¹⁶⁵ Anijovich, R. & Mora, S., *op. cit.* p. 22

¹⁶⁶ Díaz, B. J. (1985, p. 124), citada en *ibíd.*, p. 26

cabo estas experiencias resulten significativas. El docente puede “establecer situaciones que tengan varias facetas que puedan suscitar distintas experiencias en todos los estudiantes, como experiencias múltiples que estimulen a cada uno de ellos en particular”¹⁶⁷.

Tyler (1973), propone una serie de principios generales sobre la selección de actividades:

- 1) La conducta que se va a observar en el estudiante debe estar estrechamente relacionada con el objetivo que se desea alcanzar.
- 2) El estudiante obtiene satisfacción en el tipo de conducta que expresa.
- 3) Las actividades deben estar dentro del campo de posibilidades de los estudiantes.
- 4) Ampliar las posibilidades creativas del docente para hacer una experiencia de aprendizaje las mismas actividades que los estudiantes pudiesen ya realizar en otras materias o dentro de la escuela.
- 5) Saber que las actividades pueden dar resultados diversos en los estudiantes. No obstante, el docente es quien debe estar atento a (re) dirigir las consecuencias indeseables que proyecten hacia otro fin.¹⁶⁸

Al seguir con las sugerencias de Tyler (1973) y pensar en la experiencia de aprendizaje, desde el enfoque humanista, como experiencia cumbre; definida por Maslow (2003) como aquel momento de revelación, plenitud, felicidad, en el que una persona puede quedarse maravillada o simplemente saberse viva o agradecida por algún conocimiento que le permitió transformar su emoción-pensamiento-acción; es que se proponen las siguientes actividades en la enseñanza de las emociones. Tomando en cuenta que,

La forma en la que las personas interactuamos con el medio que nos rodea, ya sea con la naturaleza o con otros seres humanos, es aprendida; no se trata de una imposición, estrictamente dicha, por obligación para hacernos mejores o peores personas en un sentido moral, al contrario, es un saber, y como tal se construye a

¹⁶⁷ Tyler, W. R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel. (p. 67).

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 67-70.

través de las experiencias, pensamientos, emociones, sentimientos y acciones que de esa interacción emanan. Por supuesto, el saber estar con el otro es además un arte, pues en esa interacción uno se conoce en la convivencia con el otro, pues cuando se es consciente de ello, uno mira a su interior para encontrar respuestas que se producen como preguntas en otros.¹⁶⁹

Las técnicas tradicionales que se proponen pueden brindar, a través de su ejecución, (actividad) experiencias en el aprendizaje de las emociones, las técnicas a las que se hace referencia son:

A) Preguntas. La intención de los docentes al preguntar, es posiblemente, el despertar el interés, verificar la comprensión del tema, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Tener clara la intención de la pregunta hace que se elabore de una manera que permita el resultado que se espera, de lo contrario se puede cerrar la oportunidad de dialogo, el por qué, cómo y para qué preguntar debe darnos claridad al momento de estructurar la pregunta en intención, forma y resultados sobre la misma pregunta. Se clasifican en:

- Sencillas: Nivel de información precisión.
- Compresión: Nivel de relación, clasificación, comparación.
- Orden cognitivo: Nivel de interpretación, predicción y evaluación.
- Metacognitivas: Nivel de análisis propio sobre el cómo interpretan y resuelven sus tareas, la expresión de las dificultades que encuentran en el proceso de la resolución de un problema o ejercicio.

Las preguntas pueden estar dirigidas a un tipo de pensamiento convergente (una única respuesta) o a un pensamiento divergente (posibilidad de respuestas correctas, de acuerdo al criterio de cada estudiante). Importante es que el docente se encuentre alerta a la respuesta de los estudiantes que puede sugerir el nivel de conocimiento que tienen sobre el tema, inquietudes con relación a él o bien, sus confusiones.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Novara, D. & Passerini, E. (2011). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse, comunicarse y aprender de los conflictos*. (4ª edición). Madrid, España: Narcea. (p. 7).

¹⁷⁰ Anijovich, R. & Mora, S., *op. cit.* p. 37-40

B) Exposición. Se comparte la idea en que una clase expositiva no debe satanizarse, pues es a través del diálogo entre el docente y el estudiante que puede construirse el conocimiento, es decir, no porque el docente utilice la exposición quiere decir que ésta sea una clase magisterial, y es aquí precisamente en donde está la diferencia entre lograr resultados sobre la construcción del conocimiento o solo la transmisión de la información. En la clase expositiva, el docente intercala preguntas para integrar a los estudiantes, mientras él asume la responsabilidad de la información con la que cuenta y el ser especialista en el tema, de ahí la importancia de conocer el objetivo de cada una de las preguntas. El docente puede apoyarse de organizadores gráficos mientras expone; si es una presentación con recursos digitales, esta no debe contener más de siete líneas, más de siete palabras por cada línea y las imágenes o videos deben ser congruentes con el contenido y no meras decoraciones, si es un mapa conceptual no debe tener más de tres niveles. Mencionar ejemplos, estimular preguntas, aceptarlas y lo más importante saber que la atención es limitada, son consideraciones que el docente puede tomar en cuenta para hacer pausas e intercalar actividades en la clase.¹⁷¹

C) Simulación de casos reales. Es "...un caso [que] plantea una situación-problema que se expone al alumno para que este desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución...los casos pueden tomarse de la <<vida real>> o bien consistir en casos simulados...".¹⁷² Al trabajar con emociones que surgen, particularmente ante los conflictos interpersonales, los estudiantes a través de los casos pueden apropiarse (vivir) del caso e identificar eventos clave y construir una o más opciones para darse cuenta de que es posible cambiar (situación o pensamiento que generan la emoción). La tarea central del caso es ahondar en la información para que sea el mismo estudiante quien realice el análisis y la conclusión del mismo, así como la exposición de las acciones

¹⁷¹ *Ibid.*, pp. 47-60

¹⁷² Díaz Barriga, F. (2006). Cap. 1 Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana. (p. 76).

pertinentes, argumentadas ante la solución. En resumen, la simulación de casos reales fomenta la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias, tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, considera el punto de vista de los demás al mostrar apertura y tolerancia ante las ideas de otros.¹⁷³

D) DCGA (División de la Clase por Grupos de Aprendizaje). Consiste en agrupar a los estudiantes para el trabajo colaborativo, la referencia es que el docente ha descubierto algunas características de los estudiantes que le permiten decidir sobre la conformación de los grupos, grupos equilibrados en su diversidad para que los estudiantes verdaderamente encuentren en los compañeros puntos de vista que pueden ser similares o distintos entre sí, una característica necesaria en el debate y diálogo. De otra forma, se sabe por experiencia, que los estudiantes querrán trabajar con amigos, compañeros con los que se sienten más cómodos pero que no precisamente contribuyen al logro del objetivo, por la extrema confianza que se tienen e incluso por el rol que le ha sido definido a cada uno en la colaboración de las actividades. Y si de emociones se trata, es necesario crear un clima de conocimiento y confianza mutuo en el grupo, la integración se hace indispensable.¹⁷⁴

Otras técnicas también pueden emplearse en la enseñanza-aprendizaje sobre el desarrollo de conciencia y regulación emocional, diferentes a las tradicionales, entre ellas se pueden encontrar las siguientes:

E) Panel de fotos: Se le pide a cada uno de los estudiantes previo a la sesión que seleccionen una fotografía que les agrade, es una fotografía sin características particulares, la única condición es que para ellos sea significativa. El docente dará cuenta que los estudiantes se muestran intrigados por una petición como

¹⁷³ *Ibid.*, p. 77

¹⁷⁴ Cooper, M. J. (coordinador). (1998). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa. (p. 126).

esta, pues una fotografía que signifique para ellos es inusual en la escuela para trabajar en clase. Es posible que note que la mayoría de los estudiantes atiende con interés a esta petición. Una vez en clase, el docente comienza una historia en la que el pizarrón se convierte en un pizarrón milagroso, milagroso porque a través de las fotografías se muestra “algo” maravilloso, así que pregunta a los estudiantes ¿quién desea compartir su milagro? Esta pregunta puede despertar en los estudiantes creatividad, una forma diferente de mirar esa fotografía, crean historias, se provocan emociones. El docente debe ser paciente pues al ser algo inusual, les toma tiempo a los estudiantes compartir pensamientos, experiencias, emociones. El docente debe ser claro sobre no haber respuestas o comportamientos correctos o incorrectos, debe crear un ambiente de respeto, tolerancia y empatía para que cada uno de los integrantes del grupo se exprese en confianza. Es posible que se observen emociones como alegría, tristeza, miedo, orgullo, valor; la ira podría no tener un espacio aquí, aunque no se descarta la posibilidad. Se da tiempo para que los estudiantes se expresen y al finalizar, el docente resalta la experiencia emocional como una forma de aprender de sí mismo y de los demás. Lo relevante es lo que cada estudiante haya descubierto de sí mismo en relación con los seres que más aprecia. Ya que “El fundamento básico de la educación emocional no es cambiar la personalidad de esta o aquella persona sino llevarla a convivir serenamente consigo misma y con las demás personas frente a una emoción cualquiera.”¹⁷⁵

F) Diario emocional: Se invita a los estudiantes a construir un diario, un diario en el que describan su estado de ánimo, el diario como actividad de cada uno en particular atiende a la intimidad, a la introspección con respecto a aquellas preocupaciones que aparecen en un momento particular.¹⁷⁶ A diferencia de un diario común, se sugiere a los estudiantes que escriban sobre sus emociones a fin de que las identifiquen, consideren una revisión del mismo al finalizar la semana para dar cuenta de su estado, las situaciones que provocaron el mismo,

¹⁷⁵ Antunes, C. (2005). *Educación en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Argentina: San Benito. (p. 70).

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 81

las formas en las que reaccionaron y qué desean y pueden cambiar, en especial que al final de la semana se pregunten a partir de la siguiente semana cómo se darán cuenta que las cosas han cambiado, qué se les ve haciendo o diciendo que les indique que efectivamente las cosas están cambiando. Aquí el diario sirve como un registro de avance en cuanto a su aprendizaje sobre la conciencia y regulación emocional. Por tanto, el diario puede utilizarse como complemento a la narrativa que se describirá en líneas adelante, pero se insiste en que este es de libre elección del estudiante.

Por supuesto, en cada una de éstas técnicas se recomienda la compañía de recursos didácticos que contribuyan a una experiencia de aprendizaje cumbre, esto es, canciones, películas, palabras que inspiren, historias, entre otros. Recuerde el lector que, en la práctica docente, la forma en la que se presentan las actividades constituye un arte de la enseñanza.

Oportuno es mencionar, que la organización de las actividades debe corresponder al nivel taxonómico (nivel cognitivo) del estudiante (conocer, comprender, analizar, deducir, comparar, relacionar, clasificar, entre otras). Para ello, una de las propuestas que se ha decidido tomar en cuenta es la de Marzano (2009).¹⁷⁷

La narrativa puede emplearse como estrategia y se define como un conjunto de escritos en diferentes momentos que se convierten en parte de la enseñanza y el aprendizaje,¹⁷⁸ en este caso se considera que los puede utilizar tanto el docente como el estudiante en el desarrollo de conciencia y regulación emocional.

¹⁷⁷ Para más detalles sobre esta taxonomía se recomienda revisar Gallardo, C. K. (Sep. 2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado el 07 de abril de 2016 de http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf

¹⁷⁸ Fernández, B. P & Ramos, D. N. (2004). Escribir expresando las emociones En *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós. (p. 87).

3.2.3.1. Narrativa para *conocer, sentir y pensar* la emoción

La narración puede ser una técnica de expresión emocional, no obstante, también puede apoyar a identificar los eventos que las personas encuentran como relevantes, en los que la mayoría de las veces se descubren las emociones que aparecen, luego entonces, la decisión sobre el estado más óptimo.

Es claro que la mayoría de las veces esta técnica se utiliza para revelar experiencias que han causado un efecto negativo en la vida, experiencias que son difíciles de comunicar a otros, pues, a veces uno mismo no comprende con exactitud los elementos que intervienen en situaciones complejas. Algunos de estos acontecimientos pueden ser la muerte de alguien querido, un abuso, violencia, enfermedades, entre otras.

Cuando las personas evitan hacer frente a estas situaciones, lo hacen a través del abuso de sustancias, intento suicida o bien, la forma en la que responden no es la adecuada, ejemplo, mostrar agresión. Si las emociones y pensamientos generados a partir de estas situaciones se suprimen, esconden o simulan en lo más profundo del ser de las personas, en particular de los estudiantes adolescentes (que como vimos son seres vulnerables por la edad) por un periodo largo es posible que no sólo se reaccione de forma impulsiva que contraiga un riesgo, sino que también aumenta la probabilidad de enfermar, esto es, padecer insomnio, cefaleas, aumento del ritmo cardiaco, ataques de ansiedad, úlceras e incluso con una sobrecarga cognitivo-conductual también se ven afectadas las relaciones sociales, familiares o de pareja.

Al ser estas experiencias íntimas, personales e importantes para los estudiantes, la narración es una opción para apoyarles desde el aula, sin que ellos se vean comprometidos a expresar su experiencia, pero si sea un caso de su vida real acorde a sus necesidades para aprender a ser y estar mejor consigo mismo y con los demás.

La narración también se puede utilizar para expresar experiencias menos graves, pero igual en un nivel de importancia de acuerdo a cada estudiante. La justificación de utilizar la narración para un aprendizaje emocional es que:

Se ha comprobado que el hecho de expresar nuestras emociones en general y, específicamente, a través de la escritura, produce notables mejorías en diversas áreas relacionadas con nuestra calidad de vida. Por ejemplo, los estudios han encontrado que, tras varias sesiones de escritura emocional se observan estos beneficios:

- Descensos en las visitas al médico por efectos beneficiosos en el sistema inmunológico, cardíaco y muscular.
- Aunque al inicio puede ser una experiencia en la que se revivan emociones con efectos negativos en la persona, después de un tiempo, se puede ver reducido el estrés, mejorando el estado de ánimo y la estima.
- Ajuste social en la calidad de las relaciones interpersonales.
- Muestra de conductas adaptativas como un mayor rendimiento académico.¹⁷⁹

En este apartado se presenta una secuencia que puede seguirse en la narración para lograr el ser consciente de las emociones a su vez que se crean ideas para regularlas a fin de lograr una posibilidad de cambio, mejora en el estado emocional y bienestar en general.

- a) Conocer la emoción. Seleccionar el cómo, dónde, sobre qué y cuánto tiempo se va escribir. En la primera sesión se le anima al estudiante a explorar sus propias emociones, cada estudiante es libre de narrar la experiencia que en ese momento recuerde (es difícil imaginar que una persona no haya vivenciado algo que le produzca ira, vergüenza, miedo, alegría, etc.). El objetivo es explorar las emociones que recuerda aparecen en la escena más que el dominio de un contenido o tema. El docente es responsable de ambientar el aula para que los estudiantes se inspiren a escribir en un clima de confianza, respeto, tranquilidad, minimizar las distracciones. El tiempo recomendado es de 15 a 20 minutos.¹⁸⁰
- b) Sentir la emoción. Solicitar a los estudiantes que en su próxima narración incluyan elementos en los que se describa cómo es que vivieron la emoción, una redacción más detallada, imaginen una novela en la que alguno de los personajes describe lo que sintió al experimentar esa emoción, desde las respuestas involuntarias hasta las voluntarias. En este punto es posible

¹⁷⁹ Fernández, B. P & Ramos, D. N. (2004). Escribir expresando las emociones En *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós. (p. 90).

¹⁸⁰ *Ibid.*, pp. 92-96

encontrar descripciones mejor organizadas y estructuradas. La persona es capaz de asimilar los eventos para su comprensión en el que las historias presentan mayor coherencia que las de un inicio.¹⁸¹

- c) Pensar la emoción. Se proponen una serie de narraciones (casos) reales en las que es posible apreciar el evento y las emociones (ira, miedo, vergüenza, tristeza) que provoca ésta y otras situaciones a fin de que los estudiantes profundicen en el análisis para su posterior conclusión (resolución que ellos mismos decidirían). "...los casos deben ser reales o realistas, y en ese sentido bastante creíbles, polémicos y no ofrecer de entrada *la* solución o <<la forma correcta de pensar>>, sino dar apertura a distintas perspectivas de análisis del problema."¹⁸²
- d) Integración: En un continuo escrito, los estudiantes narran sobre un problema personal o una situación que les inquiete. Es en esta narración donde se podría notar el avance de conocimiento sobre sus propias emociones y el nivel de regulación que han alcanzado. Ambos componentes se pueden observar si el estudiante ha nombrado las emociones que le provocan el evento, corresponden o parecen congruentes a dicho evento y distingue las emociones que los demás pudiesen experimentar. Al concluir con la narración, se nota una disminución de la tensión con la que inicio la redacción, al descubrir la intención de los comportamientos impulsivos, reflexiona sobre la experiencia, el error que se propone no volver a cometer y las posibles soluciones al problema que ahora consideran viables, pues cuentan con los recursos para hacerlo, si se encuentran en una situación similar.¹⁸³

Se recuerda al lector que cada una de las narraciones, va acompañada de las técnicas antes expuestas para que los estudiantes puedan integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, aun cuando sea la narrativa la estrategia didáctica principal.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 97-98

¹⁸² Díaz Barriga, F., *op. cit.*, p. 80

¹⁸³ Fernández, B. P & Ramos, D. N. *op. cit.*, p. 99-103

Es interesante como al realizar el último escrito, los estudiantes pueden releer los anteriores para darse cuenta de la evolución de sus relatos, el grado de comprensión sobre sus problemas, la manera en cómo han sido capaces de modificar la situación que los hacía excavar en sus emociones negativas, misma que los motivaba a actuar impulsivamente o bien, cambiar el pensamiento que provoca intensificar las emociones negativas. Así como las elecciones sobre los recursos que tienen para procurar el bienestar a través de la relajación, reestructuración cognitiva, respiración, entre otras.

Si bien, la narración no puede cambiar los sucesos ya pasados, sí puede apoyar a comprender para aprender de la experiencia con el fin de prevenir futuros errores irreparables.

3.2.4. Evaluación del proceso enseñar-aprender a ser consciente y capaz de regular las emociones

Citando nuevamente a Tyler (1973), la evaluación consiste en identificar los criterios “aproximados” con cierto grado de precisión para la actividad o actividades a realizarse para conocer la efectividad de los resultados. Supone descubrir los aciertos como los no aciertos. El resultado de ello permitirá al docente identificar los elementos positivos y los que deben corregirse en futuras propuestas.¹⁸⁴

Un procedimiento eficaz para dar cuenta que los estudiantes han adquirido una competencia es ofrecerles la oportunidad para demostrarla. En el presente estudio no es posible controlar las situaciones para que así sea, empero, se utiliza la creación de un cuento en el que el estudiante puede (re) crear una situación real o simulada para poner a prueba haber alcanzado el objetivo: conciencia y regulación emocional.

Desde la perspectiva humanista el tipo de evaluación que se propone es la autoevaluación. Pues se opta por una enseñanza en la que el estudiante es libre y responsable de su aprendizaje. La autoevaluación es personal e individual para que el estudiante mismo sea capaz de discernir entre los logros alcanzados y lo que le falta

¹⁸⁴ Tyler, W. R., *op. cit.*, p. 108.

por alcanzar; así, es responsabilidad del estudiante seguir trabajando en el logro de ese objetivo si le es significativo; se espera que sí,

...la autoevaluación puede tomar la forma de una retroalimentación autogenerada que conduzca a al alumno a valorar sus propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo...tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizaje personales y compartidos...la autoevaluación representa no sólo la posibilidad de que el alumno se valore en relación con determinados estándares de desempeño, sino, ante todo, permite el cambio de *locus* de la evaluación y de la responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas...La autoevaluación que propugnamos...implica ante todo el seguimiento longitudinal y procesal del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.¹⁸⁵

Aludiendo a ello, por un lado, se le solicita al estudiante que sea el mismo quien elabore una construcción de lo que él considere que puede representar lo aprendido, por otro, se propone un instrumento con criterios que corresponden al objetivo que se persigue. Puesto que, "...no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados."¹⁸⁶

Es pertinente mencionar que el ejercicio de autorreflexión no es propio del estudiante, también lo hace el profesor y se insiste en una práctica en la que el docente reflexivo, da cuenta de los ajustes que requieren elaborarse en el trascurso de las clases, su pensamiento es flexible al dar cuenta del comportamiento de los estudiantes en relación con las actividades. Al respecto se recuerda una frase sobre "el mapa no es el territorio" en el que la planeación es un mapa que no muestra las dificultades del camino o los atajos, en fin, el territorio es el escenario real en que se ponen en práctica cada uno de los pensamientos, ideas y actividades propuestas; depende del docente el ajuste, la flexibilidad con apoyo de su propia creación, intuición y experiencia para lograr el objetivo propuesto.

¹⁸⁵ Díaz Barriga, F. (2006). Cap. 5 La evaluación autentica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana. (p. 159).

¹⁸⁶ *Ídem*.

3.3. Reflexiones sobre las competencias didácticas del profesional docente en la enseñanza de las emociones

Johnson (1979) generaliza dos de las competencias que el docente debe tener en su labor profesional. La primera competencia tiene que ver con el dominio de la asignatura, una asignatura en la que se considere mejor preparado, le apasione o le atraiga, pues la pasión con la enseñe influirá en los estudiantes. La segunda competencia refiere a la práctica en la enseñanza, en la que el docente necesita de una comprensión profunda sobre los estudiantes a los que ha de enseñar, cómo hacerlo, con qué recursos y aunque el autor no lo explicita, también el docente debe conocer el para qué de esa enseñanza y los métodos de evaluación con los que ha de confirmar que el objetivo se ha logrado o está en proceso de alcanzarse.¹⁸⁷

Para ejemplificar el dominio que el docente debe poseer no solo en teoría sino también en práctica se presenta al lector el siguiente relato:

Hay regalos que no te conviene recibir

Era un profesor comprometido y estricto, conocido también por sus alumnos como un hombre justo y comprensivo. Al terminar la clase, ese día de verano, mientras el maestro organizaba unos documentos encima de su escritorio, se le acercó uno de sus alumnos y en forma desafiante le dijo: “-Profesor, lo que me alegra de haber terminado la clase es que no tendré que escuchar más sus tonterías y podré descansar de verle esa cara aburridora. El alumno estaba erguido, con semblante arrogante, en espera de que el maestro reaccionara ofendido y descontrolado. El profesor miró al alumno por un instante y en forma muy tranquila le preguntó:

- ¿Cuándo alguien te ofrece algo que no quieres, lo recibes?

El alumno quedó desconcertado por la calidez de la sorpresiva pregunta.

-Por supuesto que no. Contestó de nuevo en tono despectivo el muchacho.

-Bueno, prosiguió el profesor, cuando alguien intenta ofenderme o me dice algo desagradable, me está ofreciendo algo, en este caso una emoción de rabia y rencor, que puedo decidir no aceptar.

-No entiendo a qué se refiere. Dijo el alumno confundido.

-Muy sencillo -replicó el profesor -, tú me estás ofreciendo rabia y desprecio y si yo me siento ofendido o me pongo furioso, estaré aceptando tu regalo, y yo, en verdad, prefiero obsequiarme mi propia serenidad. Muchacho -concluyó el profesor en tono gentil-, tu rabia pasará, pero no trates de dejarla conmigo, porque no me interesa, yo

¹⁸⁷ Johnson, T. H. (1979). Planeamiento y organización de la enseñanza. (5ª edición). En *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (pp. 126-127).

no puedo controlar lo que tú llevas en tu corazón, pero de mí depende lo que yo cargo en el mío.”

Cada día en todo momento, tú puedes escoger qué emociones o sentimientos quieres poner en tu corazón y lo que elijas lo tendrás hasta que tú decidas cambiarlo.¹⁸⁸

Anónimo

El docente es responsable del contenido a enseñar tanto como él mismo es el ejemplo de los conocimientos puestos en práctica en la vida. El docente puede explicitar al estudiante la forma en la que ha conseguido congruencia en su vida, y debe otorgarle espacio para la reflexión como para la creación de sus propias estrategias de aprendizaje.

Los recursos materiales y humanos con los que se cuenta son indispensables para construir una nueva forma de ser y pensar las clases, en especial, el docente está atento a los recursos personales que él posee en la enseñanza y los estudiantes para el aprendizaje. Los recursos materiales son un elemento que puede detonar el logro de una experiencia cumbre, pero si aún no hubiese recursos materiales, los hay personales y es potencializar éstos para un éxito en el aula. El aprendizaje puede ser aplicado en diferentes momentos de la vida, pero, no obstante, debe ser explícito un para qué, así el estudiante tendrá un referente sobre sí lo aprendido se acerca a lo esperado e incluso lo ha rebasado.

La decisión de aprender y cómo hacerlo es compartida con el estudiante, de ahí la importancia de que el docente explicita el qué, una sugerencia del cómo, y para qué de la enseñanza y el aprendizaje sobre cierto contenido, a fin de que los estudiantes descubran su propia forma de *aprender a aprender, hacer, ser y convivir*. Pues, se recuerda al lector que la formación por competencias incluye estos cuatro pilares de la educación. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos dos actores, docente-estudiante son de suma importancia en el logro del objetivo.

¹⁸⁸Gómez, A. Ma. Y. y Córdova, A. M. (2003). Hay regalos que no te conviene recibir En *Colección de Cuentos*. Inspirada por Dirk Revenstorf.

Desde una didáctica con perspectiva humanista, las estrategias de enseñanza se crean, diseñan y ejecutan de acuerdo al concepto que el docente tiene del aprendizaje y del estudiante. Recae en el docente la responsabilidad de guiar hacia el éxito, pues, aunque considera la participación del estudiante en el proceso, el docente es el experto, por tanto, debe hacer frente a esta responsabilidad.

El docente, desde este enfoque humanista es un facilitador del aprendizaje, crea las condiciones necesarias para que se logre el objetivo de aprender al considerar las necesidades y potencialidades de los estudiantes. El docente es la persona dispuesta a modificar creencias y actitudes que le apoyen a incorporar nuevas o distintas formas de ver, pensar y sentir la práctica en el aula. Tres podrían ser las características del docente para hacer posible esta práctica: autenticidad, confianza y empatía¹⁸⁹

El concepto, que el docente humanista puede tener del estudiante, es de una persona única y por tanto diferente a los demás. Posee recursos personales, los cuales puede descubrir, potencializar o utilizar para satisfacer necesidades propias o enfrentar las dificultades. Considera a la persona (estudiante) tanto en lo cognitivo como lo emocional, una persona integrada y no fragmentada. Lo anterior, resume, su puesta en la práctica docente. Para finalizar en la *ilustración 5*¹⁹⁰ se representa un entendimiento sobre las competencias didácticas que el docente debe poseer frente al dominio de la teoría-práctica en el aula.



Así se entiende por competencia didáctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el docente en interacción con el estudiante integra para alinear un objetivo, contenido, método de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del proceso con el único fin de conocer la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁸⁹ Carlos, G. J. *op. cit.*, pp. 21-22

¹⁹⁰ Ilustración elaborada a partir de la lectura en Barrón, T. C. (Jun, 2009). Docencia universitaria y competencia didácticas. *Perfiles educativos*. Volumen XXXI, núm. 125, 2009, (pp. 76-87).

“La felicidad está en el trayecto del camino, no al final”
Miguel Ángel Guillo

Capítulo 4 Propuesta: La narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional en estudiantes de Nivel Medio Superior, Caso CONALEP

Este capítulo tiene como propósito exponer la metodología cualitativa que se eligió para llevar a cabo el estudio en uno de los planteles de CONALEP, Estado de México con un grupo de 24 estudiantes entre 17 y 18 años de edad inscritos en la carrera de enfermería general, sexto semestre, en el periodo febrero- junio de 2016.

El objetivo general fue evaluar los efectos del uso de la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior, conciencia y regulación emocional, con el fin de apoyarlos en la construcción de relaciones libres, autónomas y solidarias. Entre los objetivos específicos se encuentra el análisis de algunas aportaciones que ha realizado la educación emocional para la enseñanza de las emociones, el diseño de una secuencia didáctica a partir de una perspectiva humanista al tratarse de una enseñanza sobre las emociones y finalmente el diseño de una guía para el estudiante en la que la narrativa sea la principal estrategia en el desarrollo de conciencia y regulación emocional.

La recolección y análisis de los datos se hicieron bajo el método etnográfico, que consiste en (re) construir la experiencia del trabajo de campo a través de dos técnicas: observación participativa (el docente narra la experiencia objetiva y subjetiva en interacción con los estudiantes durante la práctica) y encuesta (se aplica a los estudiantes en forma de pre-test y post-test para la evaluación de los resultados). Dichas técnicas se sirven de dos instrumentos: diario de campo y cuestionario respectivamente.

El procedimiento se llevó a cabo bajo la modalidad de práctica docente para emplear la narrativa como estrategia didáctica; comprende tres fases: primera fase, aplicación del

pre-test, segunda fase, cuatro sesiones con un total de 10 horas en las que se describe el trabajo realizado en aula, tercera fase, aplicación del post-test.

Se finaliza el capítulo con la presentación de la secuencia didáctica, con el fin de explicitar contenido, duración, actividad y técnicas para cada una de las sesiones que se trabajaron con los estudiantes de inicio a cierre. Es importante mencionar que el diseño de la secuencia didáctica se realizó bajo la supervisión de práctica docente III como parte de la formación docente en el programa de maestría.

4.1. Objetivo general y específicos

General

Evaluar los efectos del uso de la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior, conciencia y regulación emocional, con el fin de que ellos puedan construir relaciones libres, autónomas y solidarias.

Específicos

- Analizar las investigaciones sobre la educación emocional que pueden contribuir al diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia emocional dentro de la educación formal.
- Diseñar una secuencia didáctica a partir de una perspectiva humanista.
- Diseñar y aplicar una guía del estudiante, que muestre como principal estrategia didáctica la narrativa para el desarrollo de conciencia y regulación emocional.

4.2. Método etnográfico

Debido a que el ejercicio de la docencia es una actividad dinámica, pues los estudiantes y los docentes no son ni serán siempre los mismos, así como las condiciones en las se lleva a cabo la práctica educativa se consideró necesario elegir el método etnográfico para la recolección y análisis de los datos.

La investigación etnográfica desde la perspectiva ontológica y epistemológica,

...supone básicamente la resistencia a la naturalización del mundo social, enfatizando el carácter de construcción del mismo en un proceso permanente de relaciones e interacciones sociales, considerando que el conocimiento del mundo social puede generarse a través de la observación y la participación activa e interactuante en el mismo.¹⁹¹

Antes de describir las características del método etnográfico parece pertinente distinguir entre dos conceptos metodológicos fundamentales: método y técnica. El método es el camino por el que se llega a un fin a partir de un conjunto de técnicas que se emplean bajo alguna estrategia en particular, entiéndase como estrategia en metodología, el diseño en el que se emplearán las técnicas. Por lo que la técnica es la forma operativa de la investigación, es decir un procedimiento regulado por reglas aceptadas y acordadas, de las técnicas se desprenden los instrumentos.¹⁹²

El método etnográfico permite a través de la observación y la participación por parte del mismo investigador, describir, analizar, comprender y explicar una parte de la realidad para construir nuevas explicaciones sobre la situación o problemas en los que se pretende intervenir científicamente.

Se toma en cuenta el referente sobre la existencia de dos tipos de etnografía,¹⁹³ el primer tipo es institucional, el cual consiste en la revisión de documentos oficiales, en este caso fueron revisados los documentos emitidos por el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), tales fueron referidos en el capítulo 1 para describir el contexto en el que se encuentra la educación media superior

¹⁹¹ Bruyn, 1972 citado por Ameigeiras, R. A. (2006). Cap. 3 El abordaje etnográfico en la investigación social En Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa. (p. 125).

¹⁹² Shiota de la Vega, G, (agosto-noviembre, 2015). *Optativa de apoyo al desarrollo de tesis*, Clase MADEMS, Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado, UNAM.

¹⁹³ Montes de Oca, B. L. (febrero-mayo, 2016). *Laboratorio II Etnografía y estudio de caso: herramientas para el análisis de la Información cualitativa*. Laboratorio metodológico, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

actualmente y las condiciones que caracterizan a los estudiantes de entre 14 y 18 años de edad. También se revisaron en el capítulo 2 los documentos emitidos por el CONALEP para conocer el referente filosófico y normativo de éste subsistema.

El segundo tipo de etnografía es la focalizada, ésta consiste en registrar la experiencia obtenida en el trabajo de campo, en este caso con los 24 estudiantes de entre 17 y 18 años de edad, se registraron tanto los componentes objetivos como los subjetivos, aunque es difícil discernir entre uno y otro en un primer intento, el investigador dará cuenta que tras una segunda o tercera revisión de la narración es posible identificar los elementos que corresponden a las subjetividades por palabras tales como <<pienso>>, <<siento>>, <<infiero>>, <<parece>>, entre otras. El registro requiere de un formato que puede diseñar el propio investigador a su estilo, los datos necesarios son fecha, duración, lugar y sesión de la observación por un lado y por el otro, fecha y comentarios del registro que distingan los componentes objetivos de los subjetivos. Se recomienda hacer los registros una vez que se concluyen las sesiones, apoyándose de notas de observación y grabaciones.

4.2.1. Técnicas

Una de las técnicas utilizadas para la construcción de datos cualitativos ha sido la observación participativa, se distingue de la observación participante en cuanto que la primera se realiza cuando el investigador ya es parte del medio en el que se hace el estudio, mientras que, en la segunda, el investigador es nuevo en el medio.¹⁹⁴ En este caso, la investigación se realiza en un plantel de nivel medio superior del cual ya se formaba parte, de aquí que se utilice el termino observación participativa.

El objetivo de la observación participativa,

...ha sido detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variabilidad... se basa en el supuesto de que la presencia —esto es, la percepción y la experiencia directas-ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio -con sus

¹⁹⁴ *Ibíd.*

niveles de explicitación— garantiza, por una parte, la confiabilidad de los datos recogidos y, por la otra, el aprendizaje de los sentidos que subyacen tras las actividades de dicha población. La experiencia y la testificación se convierten, así, en "la" fuente de conocimiento...¹⁹⁵

La actividad consiste en observar y participar, esto es:

...observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno del investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella...La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida y elaborada por el investigador acerca de las situaciones en las que le ha tocado intervenir; desde este ángulo parece que estuviera adentro de la sociedad estudiada...¹⁹⁶

Aunque la postura de los positivistas argumenta que esta técnica tiene una disyuntiva para el investigador, pues cuando pretende hacer ambas (observar y participar) sucede que cuanto más participa menos se registra y cuanto más se registra menos participa.¹⁹⁷ Sin embargo,

...ambas actividades tienen sus peculiaridades y proveen información diversa por canales alternativos, es preciso justipreciar los verdaderos alcances de estas diferencias. Ni el investigador puede ser uno más entre sus informantes, ni su presencia puede ser tan exterior como para no afectar en modo alguno el escenario y a sus protagonistas.¹⁹⁸

Lo que sugiere que la observación participativa le permite al investigador comprender la realidad antes que explicarla; en el campo de la docencia, como indudablemente en otras esferas sociales, es de vital importancia hacer investigación en el campo y no sólo atrás del escritorio para comprender los significados que hay en la docencia en interacción con los estudiantes. Así el investigador "comprende desde adentro a los sujetos que estudia."¹⁹⁹

¹⁹⁵ Guber, R. (1991). La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa. (p. 109).

¹⁹⁶ *Ibid.* pp. 109-110

¹⁹⁷ Tonkin (1984: 218) citado en *Ibid.* p. 110

¹⁹⁸ *Ídem.*

¹⁹⁹ *Ibid.* p. 111

El investigador construye una realidad que se ve modifica cada vez que interpreta lo que observa y escucha; reflexiona al ponerse en contacto con sus propios pensamientos y emociones; la observación participativa no son datos en aislado, es la construcción de una realidad con sentido y significado para el investigador y con éxito para los informantes, ya que de ésta manera es que se recolectan y analizan los datos cualitativos, desde una perspectiva fenomenológica.

Otra de las técnicas utilizadas fue la encuesta para los estudiantes, aunque ésta es considerada una técnica del método cuantitativo, fue necesario para recabar la percepción del grupo de estudiantes con el que se trabajó, en cuanto a su nivel de conciencia y regulación emocional antes y después de las sesiones en un tiempo limitado para observar el efecto del uso de la narrativa como estrategia didáctica.

4.2.2. Instrumentos

Para la observación participativa se utilizó un diario de campo (ver anexo 1) el cual consiste en registrar los componentes objetivos y subjetivos del investigador al concluir con la observación participativa; el encabezado del instrumento lo integra fecha, duración, lugar y sesión en la que se llevó a cabo la observación, así como fecha en la que se registraron las interpretaciones del investigador, finalmente comentarios relevantes de todo el registro significativos para el estudio.

Es válido apoyarse de otras técnicas como notas de campo, éstas se pueden hacerse mientras se observa, son útiles cuando el observador está experimentando algo inusual o bien, una experiencia que tiene estrecha relación con la investigación; la video grabación en este caso también puede ser de utilidad, ya que la cámara puede grabar momentos, espacios, actores y situaciones que pasan desapercibidas al ojo del observador. Así una vez que el investigador termina con la observación participativa puede recurrir a las notas y las video grabaciones para (re) construir la realidad vivida.

Para la encuesta, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario (ver anexo 2) con indicadores sobre conciencia y regulación emocional en relación con los conflictos

interpersonales para conocer el nivel de desarrollo que los estudiantes tenían sobre estos componentes, como una parte de la competencia emocional (ver matriz de operacionalización en anexo 3) a fin de comparar el antes (pre-test) y después (post-test) de las sesiones.

Para evaluar el efecto de la narrativa sobre el desarrollo de conciencia y regulación emocional se consideró necesario aplicar un segundo cuestionario (ver anexo 4), dos meses después de terminar las sesiones con los estudiantes. El cuestionario está compuesto por preguntas abiertas para conocer lo aprendido por los estudiantes tras recordar las sesiones y si hubo impacto en el uso de la narrativa, como estrategia didáctica, para desarrollar conciencia y regulación emocional.

4.3. Procedimiento

El acceso al campo para realizar el estudio, fue establecer un contacto en el CONALEP, con el director del plantel, en un primer momento, para comunicar el propósito de la investigación; ya con su autorización, él mismo solicita notificar a la jefa de proyecto de formación técnica, que se llevará a cabo la investigación, así se le pedirá a un docente tutor de un grupo su cooperación al ceder el espacio en uno de sus grupos para que se lleven a cabo las sesiones programadas. Cabe mencionar que también se solicitó autorización para que una persona ajena al plantel grabará las cuatro sesiones durante las 10 horas.

Como segundo paso se realizó una entrevista con la docente quien impartía el módulo "Identificación de la Conducta Humana" en sexto semestre, con estudiantes de la carrera de enfermería general. La investigadora se ajusta a los horarios en los que se imparte este módulo, se elige el turno vespertino por dos razones; la primera es a petición del director, al ser las conductas de riesgo una prevalencia en este turno y la segunda, es que, al estar cursando aún materias correspondientes al programa de maestría, la mayoría de éstas se imparten por la mañana, por lo que las tardes se destinaron al trabajo de campo.

En la entrevista con la docente, se le mostró una carta de presentación por parte del programa de maestría, se acuerda un número de sesiones y de horas a fin de no alterar el plan de la docente ni interferir en los tiempos que ella ha planeado para llevar a buen fin sus clases, con este acuerdo se hace una segunda reunión para presentar la secuencia didáctica que ha de ser empleada con los estudiantes en el tiempo acordado.

Como tercer paso se gestionó la solicitud de un espacio amplio, que cuente con equipo de cómputo, cañón y bocinas para trabajar con el grupo durante las cuatro sesiones en el área de informática. La solicitud se hizo con tiempo en el colegio, pues sólo hay dos espacios que cuentan con lo requerido: el auditorio y un “aula tipo”, la desventaja del auditorio es que no hay espacio suficiente para movilizar a los estudiantes, lo que resulta incómodo para algunas actividades; afortunadamente el aula tipo se encontraba disponible. Ésta aula cuenta con mesas de trabajo grandes y un espacio amplio para moverse dentro de éste, sin tener como obstáculos mesas o sillas.

Así mismo se hace una entrevista con la preceptora (tutora escolar) del grupo, para hacer de su conocimiento la actividad que tendrá lugar en la escuela con uno de los grupos, la intención es solicitar que no haya interrupciones, por supuesto a menos que se considere una emergencia, se explica el porqué de la petición. La preceptora acepta y comenta que la mayoría de los estudiantes son *repetidores*²⁰⁰, hay reportes continuos hacia el grupo por parte de “algunos” docentes, quienes afirman la “desintegración” del grupo al observar agresiones constantes entre ellos, rivalidad entre subgrupos, faltas de respeto e intimidación por parte de los dominantes ante los más tímidos. De ahí, la preocupación por parte de los docentes, así como del área de preceptoría y orientación educativa por las relaciones interpersonales que establece el grupo en combinación con su nivel de aprovechamiento académico (la mayoría había reprobado entre tres y cinco módulos). Aunque al recordar la entrevista con la docente se infiere que ella parece no tener problemas con ellos, pues no hace ningún comentario negativo hacia el grupo, sólo menciona que “son inquietos como todos...algunas veces están más inquietos de

²⁰⁰ Estudiantes considerados como rezagados debido a la baja temporal que deben hacer al tener más de tres módulos reprobados durante el semestre en curso. Por lo que deben esperar a cursar nuevamente los módulos que no acreditaron en ese momento.

lo normal, pero los entiendo, tienen muchas presiones...pues ya van de salida” (se ha mantenido anónimo el nombre de la docente por el criterio de confidencialidad).

Al haber un antecedente sobre el grupo de estudiantes, la investigadora infiere una etiqueta que se unifica por los docentes, sin embargo, la excepción era la docente del grupo, por tanto, se trabajó en disminuir cualquier pensamiento de prejuicio hacia el grupo que obstaculizará el clima de confianza con ellos durante las sesiones programadas. La investigadora sabía que era indispensable crear una atmosfera de respeto, empatía, solidaridad y tolerancia para que se logrará el cometido con los estudiantes, pues como investigador se es intruso y sólo se estaría un par de días, de ahí la importancia de crear un *rapport* (concepto utilizado en psicología para conectar con la persona sobre el significado y sentido de las cosas que se dicen en la interacción). A continuación, la descripción de cada una de las fases que dieron lugar al trabajo de campo.

4.3.1. Fase 1 Aplicación pre-test

El día 19 de abril se inició el trabajo de campo en el plantel con una duración de dos horas en el turno vespertino (16:00 a 18:00 horas) con el grupo 611, conformado por 24 estudiantes, 8 hombres y 16 mujeres, la mayoría entre 17 y 18 años de edad, dos de las mujeres reportan como estado civil estar casadas, una divorciada, una en unión libre, el resto solteras y solteros.

Los primeros 15 minutos de la sesión la docente del grupo esperó a que la mayoría de los estudiantes estuviese dentro del salón. Aquí es pertinente mencionar que los estudiantes tienen un horario para salir a comer, distraerse, convivir, etc., el grupo con el que se trabajó tenía un receso de 15:50 a las 16:10, por lo que la presentación con el grupo se hizo alrededor de las 16:25. La docente no tardó más que 5 minutos para presentar a la investigadora al grupo, solicitándoles su atención, respeto y cooperación para las actividades. La investigadora agradece la presentación y agrega que la institución, en la que se llevan a cabo los estudios de maestría, es la UNAM, hay expresiones de los estudiantes como “¡oh!, que bien”, “la mejor de las escuelas”, “yo

quiero entrar ahí”, debido al prestigio social que tiene la universidad, se notó una apertura en los estudiantes sobre su disposición para el trabajo a realizar durante las cuatro sesiones.

Se explicó a los estudiantes el objetivo general de las sesiones, el motivo por el que se grabaría la actividad en el aula; al inicio los estudiantes parecían inhibirse, poco a poco el hecho de que se estuviesen grabando las sesiones no pareció incomodarles. También se explicitaron las normas de convivencia que apoyarían el logro de dicho objetivo y si los estudiantes deseaban agregar alguna otra norma que consideraran necesaria, un estudiante dijo “hay que respetar lo que los otros opinan, porque a veces no dejan escuchar...” la investigadora reiteró el respeto, empatía y tolerancia que el grupo, incluyéndose, había de tener para un trabajo en armonía. Finalmente, se agradeció al grupo haya escuchado con atención, los felicitó por mostrar interés, pues es importante elogiar a los estudiantes en su comportamiento cuando éste es pertinente para un proceso de enseñanza-aprendizaje esperado.

La primera actividad consistió en repartir los cuestionarios que habían de conformar el pre-test, a la vez que se distribuyeron los cuestionarios, la investigadora explicó el porqué de un cuestionario, ya junto con los estudiantes se revisó en que consistía y cómo se respondería. No hubo dudas de los estudiantes para con la actividad, por lo que se dispusieron a contestar el cuestionario que fue resuelto con un tiempo mínimo de 10 minutos y un máximo de 20. Debido a que hay 10 minutos de diferencia entre unos y otros, se aprovechó el tiempo para entregar una guía de estudio, algunos de los estudiantes revisaron su contenido.



Fotografías por Marlene Salgado

4.3.2. Fase 2 Ejecución

4.3.2.1. Sesión 1 “¿Conozco mis emociones?”

Después del pre-test, la investigadora, para llamar la atención de los estudiantes evitando las palabras “pongan atención”, inició la lectura “carta al estudiante” la idea del título fue tomada del libro “carta a una profesora” y su contenido inspirado en “Ética médica laica” del autor Pérez-Tamayo (2002) sobre la ética que el docente debe tener en su práctica educativa. En dicha se consideró el amor, la pasión, la entrega como cualidades que un docente ha de tener en su labor a fin de que los estudiantes aprecien el arte de enseñar tanto como el de aprender para transformar la realidad en la que se vive; se piense diferente para ser cada vez mejores seres humanos en armonía con el universo. Una experiencia que la educación ha de brindar no solo a estudiantes sino también a docentes, en la que por alguna razón se ha coincido en tiempo y espacio para aprender y enseñar unos de otros; recordar que la labor docente requiere de ética por el trabajo que se hace con personas, todas ellas diferentes entre sí, tan valiosas cada una sin distinción de origen, estatus, creencias e ideas es de vital importancia.

Al inicio de la actividad, aún se escuchaban murmullos, poco a poco se escuchó el silencio y la voz de quien leía, al final de la lectura, hay un silencio y después expresiones como “¡qué bonito!”. La intención de la lectura fue exponer lo que la investigadora deseaba, así como las acciones que se habrían de observar para saber que el objetivo fue logrado, dar a conocer a los estudiantes que el trabajo es compartido, depende tanto del docente como de la disposición de los estudiantes para aprender.

La lectura fue la primera actividad que tuvo la intención de crear un clima de confianza con los estudiantes. En la lectura se expresaron emociones. Se enfatizó el nombre de cada emoción para que los estudiantes fueran familiarizándose con las mismas. Como segunda actividad se inició con una pregunta detonadora ¿cuál es la emoción de hoy?, ellos deberían identificar la emoción que estaban experimentando en ese momento, algunos, se quedaron pensando por un largo tiempo, pues no se habían puesto a

pensar en identificar el estado de ánimo, algunos gestos indicaban duda, dificultad y confusión para contestar a la pregunta.

Para ello, se les apoyó con fragmentos de la película “Juno” con el fin de que se les facilitará (re) conocer la emoción o emociones que experimentaron cada uno de los personajes con preguntas guía (ver anexo 5) que se encontraban en su material de trabajo. Se solicitó a los estudiantes revisar el marco teórico²⁰¹ en el que se incluyó la definición, componentes y clasificación de las emociones, así como el vocabulario emocional (lista de las emociones y su definición), todo ello en el material de trabajo. Una vez que se había realizado la revisión, la investigadora empleó la técnica DCGA²⁰² en la que los estudiantes exponen lo que recuerdan y comprenden de la revisión teórica, se hacen comentarios, aclaraciones y ejemplificaciones en apoyo a los estudiantes para clarificar conceptos y cómo éstos podían observarse en la práctica.



Fotografías por Marlene Salgado

²⁰¹ Repetto, E. (2009). Cap. 1 Autoconciencia En *Formación en competencias socioemocionales: Libro del formador*. Madrid, España: Colección Aula Abierta. (pp. 64-71).

²⁰² Cooper, M. J., *op. cit.*

Para concluir con la sesión se expuso la diferencia entre estado y rasgo, se utilizó una pastilla efervescente en un vaso de agua para explicar que en el transcurso de la vida, uno puede estar tranquilo (vaso con agua), de repente pueden aparecer situaciones (pastilla) que provocan emociones (acción de la pastilla dentro del agua) conocidas como estado (el tiempo que tarda la pastilla en diluirse), después se puede volver al estado inicial (fin del proceso) de ahí la importancia de no tomar decisiones justo cuando las emociones son provocadas por el evento, es importante esperar para pensar sobre la emoción y luego entonces la acción; cuando las personas parecen tristes o enojadas todo el tiempo es que, como analogía, la pastilla no ha dejado de finalizar el proceso, por ello la importancia de conocer la emoción y comprender que forman parte del estado de las personas (estar triste, miedoso, con ira, etc.) a diferencia de ser el rasgo (ser triste, miedoso, <<enojón>>, etc.).

Con la explicación como precedente se le solicitó al estudiante utilizar la hoja “narración” que se encuentra también en el material de trabajo (ver anexo 6). La indicación fue una invitación para escribir sobre alguna experiencia que no se le haya podido contarle a alguien más, si fuera el caso. Podían escribir libremente sobre experiencias, pensamientos; lo importante era quizá, identificar las emociones que consideraran estuviesen relacionadas con dichas experiencias. La narración fue libre, se dejó claro que no había escritos correctos o incorrectos, tampoco se expondrían al grupo, el ejercicio fue exclusivo para cada uno. Hubo música de fondo para su inspiración. Tiempo máximo 15 minutos de acuerdo a lo recomendado en la literatura. Con este ejercicio se finalizó la sesión al enfatizar en la sensibilidad de los estudiantes para interesarse en el tema, así como encontrar la integración entre lo cognitivo y lo emocional.

4.3.2.2. Sesión 2 “Percibir, comprender y expresar la emoción”

La segunda sesión se llevó a cabo el miércoles 20 de abril con una duración de tres horas en un horario de 18:00 a 20:45, éste es un horario complicado al ser las últimas horas de clase. Cabe mencionar que, aunque los docentes registran su salida del plantel a las 21:00 horas en punto, los docentes tienen la consigna de permitirles la

salida a los estudiantes a las 20:45 por el peligro que existe fuera de la escuela a esa hora, las calles en su mayoría de la zona no cuentan con alumbrado apropiado, por lo que se han dado casos de asaltos constantes a los estudiantes.

Al considerar el horario en el que se llevó a cabo la sesión se diseñaron actividades que implicaban mayor participación por los estudiantes a fin de mantener su interés y motivación en clase. Se inició con la lectura de un cuento titulado “Mirar sus ojos”²⁰³, no hay explicación sobre la enseñanza o el aprendizaje del mismo, solo se dio un tiempo para que el estudiante asimilara; los cuentos o las narraciones que se compartieron con los estudiantes debían cobrar sentido por los mismos estudiantes, no obligarles a que éste lo tuviera a raíz de la explicación por la investigadora, por ello, no se explicaron aunque si se mencionó, que algunas veces los estudiantes encontrarían el significado y sentido para el cuento, pero si no lo hacían, no debían preocuparse, el cuento o la narración no era para ellos en ese momento. Pues se debe tener claro que lo que funciona para unos no así para otros, de ahí a que se realicen distintas selecciones.

Una vez que se finalizó con la lectura, se les solicitó a los estudiantes mirar el video “*mi papá miente*” éste puede descargarse o visualizarse desde la aplicación de you tube. Al finalizar el video se le solicitó al estudiante participar en una lluvia de ideas para compartir las respuestas que había dado a las preguntas sobre el “experimento de emociones” (ver anexo 7) inspirado en la propuesta de Bisquerra (2000). Es pertinente mencionar que aun cuando aparecieran diversas emociones, los estudiantes debían saber y sentir que estaban en un lugar fuera de peligro, lo que se pretendía es la simulación para que ellos aprendieran a conocer la propia emoción, la de los demás y las formas inapropiadas y apropiadas de expresarlas. Para ello, la investigadora desde el inicio de la sesión debía crear sensibilidad en los estudiantes y un clima cuidadoso de confianza entre y para con los estudiantes, estar atenta del lenguaje verbal y no verbal que ellos expresaran en cada una de las actividades, el recurso que apoya este hecho

²⁰³ Gómez, A. Ma. Y. y Córdova, A. M. (2003). Hay regalos que no te conviene recibir En *Colección de Cuentos*. Inspirada por Dirk Revenstorf.

fue la videograbación y los comentarios de la docente del grupo, quien estuvo como espectadora en todas las sesiones.

Para continuar con el desarrollo de la conciencia emocional, se solicitó a los estudiantes que en pareja revisaran la lectura sobre lo qué es la conciencia emocional²⁰⁴ a la par que se distribuyeron imágenes sobre la expresión de las emociones, una vez finalizada la revisión de la lectura, se solicitó a los estudiantes que en equipos se reunieran para construir una historia con las imágenes que expresaban una emoción en particular, la consigna fue que sólo habría un relator y los demás deberían actuar lo que se relatará. A cada equipo le correspondía un número equilibrado de emociones, consideradas como, negativas y positivas. Cuando se reunieron los equipos, los integrantes expresaron risa, inquietud (se movían hacia otros equipos para mirar las imágenes que tenían los demás), hacían “bromas” entre ellos; sólo se observó su actitud, no se hizo ningún comentario y poco a poco cada equipo iba construyendo la historia. El tiempo (35’) que se destinó para esta actividad fue insuficiente, tras el observar el video de la sesión, hubo presión para que los estudiantes concluyeran con la actividad, lo que influyó para que la opinión de los estudiantes ante esta experiencia también fuese limitada, en ese momento la investigadora no fue consciente del hecho.

La siguiente actividad consistió en distribuir casos de algunas problemáticas comunes entre los estudiantes.²⁰⁵ El conflicto interpersonal es uno de los temas principales al ser un factor que desencadena un descuerdo entre lo que es y debería ser para cada persona. Las historias tenían la característica de no tener final, por lo que correspondía a cada equipo construir un final. Este ejerció permitió a los estudiantes reconocer que las emociones corresponden al pensamiento, sin embargo, éste último puede ser impulsivo, un estudiante en la discusión comentó:

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 60-62

²⁰⁵ Las historias fueron extraídas de diversas ligas:

<http://www.ligaeducacion.org/documentos/investigaciones/conflictos-en-la-adolescencia.pdf>

<http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/enredarse/files/2012/06/CUADERNILLO-PRACTICO-2-MEDIACION-ESCOLAR.pdf>

http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/EducacionAmbientalPracticaDocente_III/TEMA4_SESION_7-8/sociodrama.pdf

http://www.ceice.gva.es/eva/docs/convivencia/publicaciones/es/casos_soluciones.pdf

...es que...la verdad...pues si nos dejamos llevar por lo que uno piensa en ese momento y no nos detenemos a pensar en lo que podría causar nuestra conducta, no sé... por ejemplo los golpes y esas cosas que uno hace sin pensar.

O bien, un pensamiento de prejuicio, una estudiante dijo:

Si, la verdad es que estoy de acuerdo en que siempre pensamos algo de una persona o nos dejamos llevar por lo que dicen los demás, sin antes asegurarnos de que es verdad, como cuando te dicen, no "pus" no le hables a esa chava porque es bien, pues ya saben... ¿no? O ese chavo porque es bien "mamón" (risas)... ¡hay perdón!... pero es la verdad, y no deberíamos ser así, primero hay que darse la oportunidad de conocer a las personas y luego pues ya tu decidir si quieres convivir con ellas o no.

En uno de los casos se mostró el conflicto que puede haber entre un profesor y un estudiante al no permitirle la entrada por haber llegado tarde, además de llamadas de atención recurrentes en las que el estudiante percibe el rechazo del docente ante su presencia. Éste fue uno de los casos que interesó al estudiante y expresaron algunas de las emociones que pueden aparecer cuando alguien se encuentra en esa posición, la conclusión de los estudiantes para este caso fue que si uno (re) conoce la emoción que experimenta puede llegar a controlarla, en la siguiente sesión se les enseñara a los estudiantes sobre la regulación. Un estudiante comentó:

Bueno, yo la forma en la que digo que es mejor para solucionar este caso y no llegue a extremos, como que el profesor te repruebe o algo así, porque la verdad es que los profesores están protegidos por la institución y tú un simple alumno, pues ¿qué puedes hacer?, así que yo lo que haría sería acercarme con el profesor de buena manera, ya cuando se vayan todos...y decirle la verdad, que ¡con todo respeto! pues me siento rechazado por su parte y que hay otros compañeros que llegan tarde o que están jugando y no les dice nada, entonces que yo quisiera saber por qué conmigo ya la trae (risas) bueno, yo así le diría para que no quede en mí...

Con estos casos se pretendía que los estudiantes expresaran las problemáticas más comunes por las que atraviesan y la forma en la que ellos usualmente responden, así como las formas más apropiadas de hacerlo a fin de que se proteja el bienestar físico y emocional de sí mismos y de quienes les rodean.

Para reafirmar lo visto hasta el momento se incluyeron una serie de oraciones (ver anexo 8) inspiradas en el ejercicio propuesto por Williams (2014) con la intención de provocar diferentes emociones en los estudiantes ante distintos eventos de la vida cotidiana para que ellos comiencen a dar nombre la emoción que experimentaban.

Como introducción a la siguiente sesión y en relación a las emociones provocadas por los estudiantes tras el ejercicio ¿Cuál es la emoción que experimentas sí...?²⁰⁶, se expusieron las ideas irracionales que pueden surgir ante algunos eventos de la vida, para ello se solicita al estudiante revisar la lectura que corresponde al tema “Las ideas irracionales de Ellis”²⁰⁷ Albert Ellis fue un psicoterapeuta cognitivo quien desarrollo la Terapia Racional Emotiva, mejor conocida como la TRE, en la que su principal aportación es la técnica de la reestructuración cognitiva, esto es, las personas provocan emociones a partir de lo que piensan sobre los eventos, algunos de estos pensamientos suponen irracionalidad, ejemplo “debo agradecerles a todas las personas” “no valgo nada si no logro lo que quiero hacer”, entre otros, así es importante cambiar los pensamientos (reestructurar) a fin de que éstos denoten posibilidad para lograr los objetivos que uno persigue, entonces, las emociones que se provoquen pueden ser positivas.

Por cuestiones de tiempo no se llevó en clase el ejercicio en el que los estudiantes integrarían el evento, la emoción, el pensamiento y la acción en una situación particular (ver anexo 9) inspirado en Bisquerra (2000), por tanto, se quedó de tarea, así como traer una fotografía que significará un “milagro” para ellos. Alguien preguntó “¿cómo?”, se explicó “elijan una fotografía que sea significativa para ustedes, importante; los milagros tienen la característica de ser únicos, difícil de creer en ellos, pero cuando aparecen en nuestras vidas te quedas maravillado con lo que son”. La mayoría asintió con la cabeza, por lo que se infirió había quedado clara la instrucción.

²⁰⁶ Repetto, E. (2009). Cap. 2 Regulación emocional En *Formación en competencias socioemocionales: Libro del formador*. Madrid, España: Colección Aula Abierta. (pp. P. 116).

²⁰⁷ *Ibid.* pp. 118-120

Se concluyó la sesión con una segunda narración, la instrucción fue que los estudiantes incluyeran elementos mejor detallados sobre cómo vivían la emoción, usarán su imaginación para (re) construir la experiencia que deseaban escribir, describir a detalle las respuestas involuntarias hasta las voluntarias. El fin fue encontrar descripciones mejor organizadas y estructuradas. La posibilidad de que los estudiantes fueran capaces de comprender su propia experiencia en torno a las emociones.

4.3.2.3. Sesión 3 “Situación, emoción, pensamiento y acción”

Martes 26 de abril se inició la sesión a las 16:10 horas, sólo se encontraban 10 estudiantes en el salón, menos de la mitad del grupo, la docente del grupo aun no llega al salón, se decidió iniciar la sesión con los estudiantes que se encontraban ya en el aula. El hecho no se consideró como una falta de interés de los estudiantes por la sesión pues se sabía que los 20 minutos de receso para ellos eran insuficientes, aunado a que hay ocasiones en que algunos docentes terminaban la clase a las 16:00 horas en punto, por ello, no se asumió el hecho como falta de interés o motivación a la clase, aunque tampoco se les esperó a los estudiantes para iniciar la misma. Poco a poco cada uno de los estudiantes se incorporó a la clase, solicitaban autorización para ingresar al aula.

Mientras los estudiantes se incorporaban a la clase, se les preguntó cómo se sentían hasta el momento con las sesiones, si ¿consideraban interesante el tema? Y ¿por qué? Al unísono se escuchó “sí”. Uno de los comentarios explícitos fue:

A mí sí me está gustando, se me hace un tema muy interesante, porque nosotros como enfermeros debemos controlar nuestras emociones y saber cuáles son las que estamos experimentando, porque hay muchas veces en las que los pacientes pueden hacerte enojar o las jefas de enfermeras llamarte la atención por algo que no haces bien, entonces nosotros debemos saber cómo actuar para evitar que te corran del hospital o te dejen en ridículo enfrente de los pacientes...

Otra estudiante comentó “...debería ser un tema que se dé desde que empezamos el campo clínico y en todos los semestres, no solo al final, aunque si nos sirve ¿no? Pero no solo al final...”. Se agradeció la participación de las estudiantes para contestar a la

pregunta y se dio inicio a la sesión explicando que en las canciones podemos encontrar un sinfín de emociones y la forma en las que las personas suelen actuar para expresar dichas emociones. Para ello se propuso en un primer momento, la escucha de canciones que expresaran ira y odio al terminar una relación de pareja, en la que se les deseaba a las personas infelicidad, malestar, muerte, entre otras, un tipo venganza por lo que estaban pasando; en un segundo momento se propuso escuchar canciones que expresaban tristeza por la misma razón (terminar una relación de pareja) que, a diferencia de la primera, se aceptaba el fin de la relación, se intentaba comprender y se le deseaba lo mejor a la persona.

En este punto, los estudiantes lograron diferenciar las actitudes de unos y otros, en la primera canción hubo muestra de violencia, pues fue intencional el daño que se le quiso causar al otro y en la segunda hubo aceptación, lo que implicó un cuidado más acertado de la salud física y emocional por haber aceptado aquello que no se puede cambiar, aquí la utilidad de revisar los pensamientos racionales para evocar emociones negativas de menor intensidad.

Se revisaron los comportamientos impulsivos (ver anexo 10) en un ejercicio propuesto por Bisquerra (2000), así como la lectura en voz alta de la historia de “Matt Biondi, miembro del equipo olímpico de los Estados Unidos en 1988”²⁰⁸ para descubrir cómo los pensamientos pueden desencadenar emociones positivas y que éstas a su vez desencadenan el bienestar de sí mismo en relación con los demás.

Se reflexionó en el transcurso de la sesión sobre las situaciones de la vida que no es posible cambiar, ejemplo, la muerte, por tanto, es indispensable cambiar los pensamientos para minimizar el malestar; otras que, si pueden cambiarse, ejemplo, relaciones que producen ira, tristeza, vergüenza, miedo, etc., en las que depende de la persona modificar las acciones que intervienen en una relación interpersonal destructiva. La sesión tuvo el fin de ir acercando a los estudiantes a encontrar en todas las situaciones un aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a cambiar, situaciones o

²⁰⁸ Goleman, "Inteligencia emocional", pp. 141-142, citado en Repetto, *op. cit.*, p. 111

pensamientos acordes a un bienestar emocional y social. Una vez que se había reflexionado, se solicitó a los estudiantes construir una canción, poema, escultura, ensayo, pintura, lo que ellos decidieran para exponer ante el grupo, el aprendizaje que habían obtenido hasta el momento, pues la siguiente sesión sería la última.

Finalmente, se les solicitó a los estudiantes mostrar la fotografía que habían traído para exponer al grupo cómo esa fotografía representaba un milagro para ellos. Los estudiantes hablaron de sus familias (padres, hermanos, tíos, sobrinos) que les habían apoyado pese a las dificultades que tenían, aparecieron emociones de alegría y tristeza, al ser algunos eventos tristes para ellos, que les dejó valorar los momentos felices. Ello fue útil para que los estudiantes logran (re) descubrir lo valioso e importante en su vida y lo recordaran para procurar las emociones de bienestar. Con ello se les solicitó narrar nuevamente sobre una experiencia, procurando que el final fuera positivo, ya sea en lo que aprendieron de la experiencia; si describían un evento que recordaran como negativo, había que detallar lo que sucedió y lo que harían a partir de este momento a fin de no cometer nuevamente el error o bien, qué es lo que habrían hecho para sentirse mejor, cuidarse, procurar su salud física y emocional como ejemplo del cariño propio hacia ellos mismos y hacia los demás.



Fotografías por Marlene Salgado

4.3.2.4. Sesión 4 “La teoría necesita de la práctica”

Esta fue la última sesión en el trabajo con el grupo 611. Justo a las 18:10 todos los estudiantes se encontraban en el aula, la docente ya estaba en el grupo, mientras la

investigadora preparaba los cuestionarios (pos-test) para aplicar al grupo, la docente se acercaba para comentar:

La sesión de ayer se me hizo muy interesante, pienso que a los chicos les agrado mucho y la verdad a mí también, me pareció muy buena la idea de las fotografías, creo que los conmovió mucho, además de que...no sé...mmm, no es algo que esperen...

En la respuesta se agradeció a la profesora, aunque no se llevó a cabo un diálogo profundo por el tiempo del que se disponía para la exposición de los estudiantes, así como la aplicación del post-test y los comentarios finales.

Las actividades para esta sesión tenían el objetivo de mostrar a los estudiantes las formas de las que se pueden servir para regular sus emociones ante situaciones de estrés o presión que aparezcan en los conflictos interpersonales, pues como ya se había visto, es en los conflictos interpersonales donde las personas refieren impulsividad que puede tener como resultado una conducta de riesgo.

La primera actividad consistió en revisar con ellos la lectura “Proceso de entrenamiento”²⁰⁹ en la que se explicitaron los pasos para identificar el problema, reformular el mismo, generar el mayor número de alternativas posibles, evaluar cada una de las alternativas y por último poner en práctica la conducta seleccionada para conocer los resultados (ver anexo 11). Posteriormente, se hizo un juego “hacer lo contrario” que consistió en entrenar el pensamiento cuando aparecieran ideas irracionales como las revisadas en la sesión anterior; aquí los estudiantes mostraron dificultad para cambiar los pensamientos negativos por unos positivos, son pocos quienes lo lograron, sin embargo se insistió en que todos tenían la capacidad, pero la habilidad se lograría con la práctica así que si deseaban detener los pensamientos negativos deberían practicar para adquirir la habilidad de tener el control de sus pensamientos. Para relajar al grupo se presentó el video “provocar risa”, se mencionó que hay otras formas de poner alto al pensamiento negativo, una de esas formas es leer un libro que agrade mucho, ver películas o videos que provoquen risa, para otros

²⁰⁹ Repetto, *op. cit.*, pp. 127-128

hacer una actividad que hace mucho tiempo ya no hacían como correr, dibujar, cantar, viajar, etc.

Se reflexionó junto con los estudiantes el comprender que a veces las situaciones pueden rebasarnos, nada de lo que se hace parece funcionar, por ello, es importante hablar de la frustración²¹⁰ que se origina cuando las metas o los deseos aparecen inconclusos; hay un término, “resiliencia”, tomado de la física por la psicología para referir la capacidad de las personas para resistir a las adversidades a fin de conseguir lo que desean; resistir desde la voluntad, la fuerza espiritual, el corazón que les guía hacia lo que se anhela, así se mostró el video “resiliencia” presentado en el VI Congreso de Resiliencia en México en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en el 2010.²¹¹

Es preciso mencionar que la siguiente actividad correspondía a distribuir figuras en papel para colorear, éste como un ejercicio de relajación y contacto con el ser interior, es decir, contacto consciente con los propios pensamientos y emociones, se requería de un espacio silencioso, tranquilo, de confianza; dicho ejercicio fue tomado del curso “Manejo del estrés”²¹² Empero, el tiempo fue insuficiente para el resto de las actividades, por lo que se expuso en la secuencia didáctica, pero no se realizó, se insiste por cuestiones de tiempo, fue preciso tomar una decisión en ese momento, difícil decisión por considerar todas las actividades importantes, así que resultó interesante establecer prioridad sobre las actividades, en este caso, se dio prioridad al tiempo que los estudiantes requerían para exponer su trabajo final. Por tanto, se concluyó esta actividad con el video, enfatizando los recursos que cada persona posee para afrontar la frustración.

Así es como dio paso a la exposición de los estudiantes. La mayoría presentó dibujos que representaban cada una de las emociones vistas en clase, algunos se dibujaron a

²¹⁰ Percepción de la imposibilidad para satisfacer una necesidad o deseo, puede provocar un conjunto de emociones como tristeza, decepción, desilusión e ira.

²¹¹ Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=UVpcV0oThtY>

²¹² Hernández, J. V. (2015). *Curso “Manejo del estrés”*. División de Educación Continua. Facultad de Psicología. UNAM. Noviembre 2015.

sí mismos con las emociones que más reconocían experimentar al tener un conflicto interpersonal, otros cuantos, realizaron un collage en el que por un lado mostraron las situaciones que los hacían sentir tristeza, ira o miedo y por otro lado las que los hacían sentir alegría, orgullo, humor. A continuación, una canción y un poema que presentaron una y un estudiante:

Canción

En la vida hay muchas cosas que aprender, pues en la clase de la profa Lety las emociones hay que entender, esas emociones que día a día tenemos en la mente, esas mismas que día a día se las mostramos a la gente, la razón de esa típica pregunta de qué es lo que tienes, de aquella que le hacemos a un amigo: ¡oye, ¡cómo te sientes hoy!

Oscar Daniel

Al finalizar la canción el estudiante compartió:

Tal vez no tenía muy en claro qué es una emoción, pues ahora sabes que en una persona es la expresión de su mundo interior, hay cosas que pueden provocar alguna emoción, puede ser lo que veas, una persona o hasta alguna situación, pero también así [la pueden] provocar los recuerdos, una imagen...hasta los más bellos momentos, es ahí que depende como lo tomamos, si lo aceptamos o simplemente lo rechazamos. Las emociones pueden estar clasificadas, porque una emoción la tendremos siempre en altas y bajas, que algunas emociones también toman su tiempo y otras simplemente las sentimos en el momento. Hay emociones a [mostrar] que, aunque sean positivas o negativas por respeto [a ti mismo] son las que debemos mostrar...recordar esto. El odio no es un buen recurso para una buena creación, la base de todo triunfo está en la fe y el corazón.

Una estudiante creo un poema:

Ahora comprendo lo que es una emoción
 Hoy seré [dueña] de mis emociones
 Si me enojo sé que existe la serenidad
 Si me siento triste sé que existe la felicidad
 Si siento odio sé que existe el amor
 Y si me siento insignificante, la confianza se apoderará en mí
 Mis metas y objetivos los obstáculos vencerán.

Cecilia

Para finalizar la sesión se les pidió a los estudiantes una última narración en la que pudieran integrar lo visto sobre la capacidad que tienen las personas para desarrollar

conciencia y regulación emocional, se colocó una canción “celebra la vida” como fondo. Al terminar se agradeció, principalmente, la disposición de todos los estudiantes para trabajar en las sesiones, mostrar respeto, tolerancia, empatía y solidaridad entre ellos, para escuchar comentarios, ideas, creencias e incluso experiencias que han sido difíciles en la vida de cada uno. También se hizo un agradecimiento público a la docente por el espacio que cedió para realizar cada una de las actividades, en particular con el grupo 611. Así como reconocer públicamente el apoyo de quien grabo cada una de las sesiones (se escuchan aplausos).

Es una sesión en la que se alentó a los estudiantes a seguir aprendiendo sobre sí mismos para conocer sus emociones y regularlas, si lo deseaban a través del uso de la narrativa. Una sesión de cierre en la que se creó un ambiente propicio para escuchar y alentar la idea de que el aprendizaje no es algo finito, al contrario, algo infinito que puede dejar en el camino experiencias indescriptibles. Como actividad ultima se les pidió a los estudiantes contestar el cuestionario (post-test). Algunos al terminar y entregar el cuestionario, agradecieron a la investigadora, dieron la mano e incluso algunas un abrazo argumentando que fue un gusto conocerse. Otros preguntaban si se podían quedar con la guía, se contestó “por supuesto que sí”. Es pertinente mencionar que en cada una de las sesiones fue importante generar confianza con los estudiantes para trabajar el tema de las emociones, la investigadora debía integrarse, sentir al grupo para lograr el objetivo.



Fotografías por Marlene Salgado

4.4. Fase 3 Aplicación pos-test

A esta fase corresponde la aplicación del post-test, contiene los mismos indicadores del pre-test para notar las diferencias entre el inicio y el fin de las sesiones en relación al desarrollo de conciencia y regulación emocional ante los conflictos interpersonales.

Se advierte que, en esta fase se consideraron los resultados como los efectos que la narrativa tuvo como estrategia didáctica dos meses después de finalizar las sesiones, ya que se sabía que la institución citaría a los estudiantes con los que se trabajó a una reunión previa al evento “Paso de la Luz”²¹³, así que se solicitó autorización para realizar la encuesta (ver anexo 4) en dicha reunión. Asistieron 23 de los 24 estudiantes con los que se trabajó. Antes de ofrecerles la información del evento al que asistirían se permitió realizar la encuesta, la investigadora explicó a los estudiantes por qué y cómo había de contestarse la encuesta, todos los estudiantes accedieron a realizarla.

4.5. Secuencia didáctica

El diseño de la secuencia didáctica se hizo bajo la supervisión de la materia práctica docente III; el intercambio de ideas con los compañeros apoyo al ajuste e innovación de actividades en su totalidad.

El tiempo que llevó realizarla fue, aproximadamente, de dos meses. Se tomaron en cuenta los conocimientos adquiridos por experiencia tanto como los obtenidos en las materias práctica docente I, II y III, así como en la materia de didáctica. Aunque es un trabajo arduo que hace el docente al elaborar una secuencia didáctica, se recuerda que la secuencia es solo el mapa más no el territorio, pues aun cuando parezca que ya no es necesario realizar ningún ajuste al contemplar la mayor parte de los factores involucrados en el aula, es posible que aparezcan imprevistos o bien, situaciones de los estudiantes espontaneas, así como, interrupciones por parte de las autoridades del

²¹³ Evento emblemático para la carrera de enfermería en el que se indica el fin de curso, así como la protesta de los egresados para asumir su compromiso al ejercer con ética y sentido humano la profesión.

plantel en forma de noticias o eventos a los que deben acudir los estudiantes; en el trabajo de campo sólo se presentó una interrupción en la cuarta sesión que no llevo más de 10 minutos; aunque esto no impacto considerablemente en el ajuste de las sesiones, si fue importante tomar decisiones respecto a las actividades por disposición de tiempo, mismas que ya fueron comentadas en la sesión 4.

De ahí que el docente tenga presente que la secuencia didáctica no es estática, es una guía flexible a modificarse de acuerdo a las condiciones de aula, los intereses y motivaciones de los estudiantes, así como las habilidades del docente para llevar a cabo las actividades. A continuación, la propuesta de secuencia didáctica en su diseño original.

Institución: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Estado de México	
Plan de estudios: 2008	Profesional Técnico Bachiller en: Enfermería General
Módulo: Identificación de la Conducta Humana	Propósito: identifica la conducta humana a partir de los procesos biopsicosociales del comportamiento, con el fin propiciar relaciones más efectivas para la convivencia en los ámbitos familiar, escolar y laboral (CONALEP, 2012, p. 12).
Unidad de aprendizaje: Descripción de la formación de la personalidad	
Tema Descripción de los procesos de motivación y emoción Subtema Emoción	Objetivo: Desarrollar conciencia y regulación emocional, en los estudiantes, como un recurso para afrontar conflictos interpersonales.
Competencias docentes: 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo. 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. (Diario oficial, 2008, p. 2 - 4)	
Sesiones / horas: 4 / 10	

- El formato que se presenta es una construcción propia a partir de la experiencia y los conocimientos adquiridos en el programa de maestría.

Sesión 1 ¿Conozco mis emociones?	Fecha de aplicación: martes 19 de abril de 2016	Duración: 2 horas
Propósitos: Nombra las emociones que conoce en forma individual. Lista un vocabulario emocional, más amplio que el de la forma individual, al trabajar en equipo. Define las emociones básicas y complejas.		
Nivel taxonómico identificado: Recuperación		

INICIO

Contenido	Duración	Actividad 1	Técnica	Notas
Pre-test para el proyecto de investigación	30'	Docente: Inicia con un saludo para todo el grupo. Distribuye el cuestionario que sirve como pre-test. Lee en voz alta las instrucciones, enfatiza la importancia que tienen las respuestas de los estudiantes para el docente. Permite un espacio para preguntas y respuestas sobre la actividad. Estudiante: Responde individualmente a los cuestionarios.	Encuesta	
	Duración	Actividad 2	Técnica	Notas
Presentación	10'	Docente: Inicia con la lectura de una redacción que previamente ha sido construida a raíz de los pensamientos, emociones, motivaciones y aspiraciones que tiene la docente para con los estudiantes y la práctica educativa. Se requiere visita previa a campo. En la narrativa incluye el objetivo de todas las sesiones y los resultados que espera encontrar para satisfacer el logro del objetivo. Estudiante: Atiende las instrucciones, escucha.	Exposición	

DESARROLLO

Contenido	Duración	Actividad 3	Técnica	Notas
<p>¿Qué es la emoción? Definición Componentes de la emoción Vocabulario emocional Clasificación (tipo, complejidad, intensidad, temporalidad, polaridad y adecuación). Diferencia entre emoción, sentimiento y afecto. Estado y rasgo</p>	3'	<p>Docente: Inicia con la pregunta <i>¿Cuál es mi emoción hoy?</i> Indica que cada sesión, en una lista de asistencia, cada uno de ellos va a colocar la emoción que experimenta en el momento o alguna emoción que experimentó en el transcurso del día, pues es importante para iniciar a tomar conciencia, nombrar la emoción que identificamos, esto sucede, mientras se encuentra entregando la guía del estudiante.</p> <p>Estudiante: Ubica su nombre, coloca la emoción que identifica en el momento. Recibe la guía del estudiante.</p>	Preguntas	
		Actividad 4		
	20'	<p>Docente: Solicita a los estudiantes ir a la guía en el material 1 "Introducción al conocimiento de las emociones", en el que se encuentran preguntas de inicio con respecto a la película "Juno", sólo requiere de leerlas previamente al ver fragmentos de la película para ser contestadas posteriormente. Da puesta a la película, marcando las pausas en los minutos 10:23, 18:46, 22:59, 39:37, 1:03, 1:13 y 1:21. Motiva a los estudiantes a participar en una lluvia de ideas para construir el concepto de emoción.</p> <p>Estudiantes: Ve con atención las escenas seleccionadas por el docente y responde a las preguntas indicadas en la guía. Participa en una lluvia de ideas para construir una definición de <i>emoción</i>.</p>		
		Actividad 5		
	6'	<p>Docente: Solicita al grupo dividirse en equipos de seis personas para realizar la lectura individual del documento 1 "Las</p>	DCGA	

	<p>emociones: Marco teórico y componentes” por un lado y por otro, anotar en una hoja blanca el nombre de todas las emociones que conozcan.</p> <p>Estudiante: Se integra a un equipo, realiza la lectura, aporta información sobre el nombre de las emociones que conoce.</p>		
Duración	Actividad 6	Técnica	Notas
21'	<p>Docente: Reconoce al equipo que enlisto el mayor número de emociones. Solicita a todo el grupo mirar el nombre de las emociones que se encuentran en el documento 2 “El vocabulario emocional”, comparan sus respuestas, es posible que haya diferencia. Para ello aclara que existen emociones básicas y complejas, hace alusión al documento 1. Solicita, seguir trabajando en el equipo en el que se encuentran para revisar el documento 3 “Clasificación de las emociones”. Entrega un papel bond por equipo en el que deberán exponer su clasificación al resto del equipo.</p> <p>Estudiante: Continúa el trabajo en equipo, lee junto a sus compañeros, clasifica las emociones.</p>	Exposición	
Duración	Actividad 7		
10'	<p>Docente: Resume lo visto en clase, enfatizando en el concepto de emoción. Explica la emoción vista como estado y rasgo, para ello, utiliza un vaso con agua e introduce una pastilla efervescente como ejemplo de lo que `puede suceder en nuestro cuerpo cuando aparecen emociones de alta intensidad. Dispone de tiempo para preguntas, comentarios, intervenciones a favor e incluso en contra.</p> <p>Estudiante:</p>		

		Escucha la explicación y participa con preguntas, comentarios, ejemplos, entre otros.		
--	--	---	--	--

CIERRE

	Duración	Actividad 8	Técnica	Notas
	10'	<p>Docente: Para concluir solicita a cada estudiante utilizar la hoja "Narración" en la que deberán expresar libremente su estado emocional, escuchando la canción de fondo "Miradas" de Axel. Pueden escribir todo lo que piensa, siente y quiere. El docente da las gracias y eso es todo para la sesión.</p> <p>Estudiante: Inicia su primera narración.</p>	Narración	

Sesión 2 <i>Percibir, comprender y expresar la emoción</i>	Fecha de aplicación: miércoles 20 de abril de 2016	Duración: 3 horas
<p>Propósitos: Reconoce y diferencia las emociones propias en una experiencia emocional. Interpreta el lenguaje verbal y no verbal de los demás para identificar las emociones que (re) conoce en los otros. Distingue entre emociones positivas y negativas. Expresa emociones que pueden surgir en diferentes escenarios.</p>		
<p>Nivel taxonómico identificado: Comprensión</p>		

INICIO

Contenido	Duración	Actividad 9	Técnica	Notas
Percepción de la emoción Reconocer la emoción en sí mismo y en otros	15'	<p>Docente: Inicia con un saludo. Entrega la lista de asistencia para que cada uno coloque la emoción del día. Recapitula con los estudiantes lo que se ha visto hasta el</p>	Exposición / Preguntas	

Distinción entre emociones positivas y negativas Formas de expresar las emociones		momento, pregunta qué recuerdan los estudiantes de las sesiones, da un espacio para dudas, comentarios. Estudiante: Coloca la emoción que identifica en el momento. Participa para recordar lo visto hasta el momento, genera dudas o comentarios al respecto. Escucha con atención el cuento.		
--	--	---	--	--

DESARROLLO

50'	Duración	Actividad 10	Técnica	Notas
	10'	Docente: Solicita a los estudiantes mirar el siguiente video “Mi papá miente”, al finalizar, debe responder a las preguntas que se encuentran en el “Experimento de emociones”. Una vez concluidas las respuestas busca una pareja con la que debe compartir la experiencia emocional. En una lluvia de ideas el grupo expresa pensamientos, emociones y acciones que experimentan tras ver el video y ¿cuál es la opinión común en el grupo? Estudiante: Mira el video, responde a las preguntas, comenta en una lluvia de ideas su punto de vista. Construye un criterio propio respecto de los acuerdos en el grupo.	Preguntas	
	Duración	Actividad 11	Técnica	Notas
	50'	Docente: Solicita a los estudiantes que sigan en pareja para leer el documento 4 “La conciencia emocional” Expone los puntos principales para definir la conciencia emocional con ayuda de las conclusiones que se construyeron en pareja. Ahora, solicita a las parejas que se integren en equipos de cuatro integrantes 5/4 y 2/5. Distribuye imágenes con diferentes emociones (positivas, negativas) por equipo e	Simulación de casos	

		<p>indica que deben de redactar una historia en la que se experimenten las emociones que están en las imágenes, después cada integrante asume el rol que le corresponda en la historia.</p> <p>La única condición es que no habrá lenguaje verbal solo corporal y un relator de la historia.</p> <p>Solicita al resto del grupo participar en la escritura de emociones positivas y negativas que estarán diferenciadas en un cuadro comparativo en la pizarra del salón de clases.</p> <p>Guía una ronda de participaciones con respecto a la actividad, preguntando ¿Qué han descubierto hasta el momento, con las actividades realizadas?</p> <p>Estudiante:</p> <p>En parejas discuten, de acuerdo a la lectura y conocimientos previos, ¿qué es la conciencia emocional?</p> <p>Participa en la lluvia de ideas para dar respuesta a la pregunta sobre conciencia emocional.</p> <p>Mira las imágenes que tienen por equipo, participa en la creación de la historia.</p> <p>Diferencia emociones positivas de negativas al mirar en los demás expresiones faciales y comportamientos.</p> <p>Expresa con el grupo si hizo algún descubrimiento a través de las actividades realizadas.</p>		
	Duración	Actividad 12		
	25'	<p>Docente:</p> <p>Distribuye a los equipos diferentes casos de adolescentes en una situación de conflicto, dichos casos no tienen final, así que los estudiantes deben 1) colocar dos finales, uno que ellos consideren es muy común y otro que consideren es de una persona consciente de sus emociones. 2) diferenciar las emociones positivas de las negativas y sus formas de expresión.</p> <p>Sintetiza la información, se convierte en conocimiento al interactuar con los puntos de vista de los estudiantes y el docente.</p>		

		<p>Enfatiza la importancia de reconocer las emociones para actuar en consecuencia.</p> <p>Estudiante: Trabaja en equipo para la construcción de un final a las historias. Participa en la lluvia de ideas. Observa el video.</p>		
	Duración	Actividad 13	Técnica	Notas
	25'	<p>Docente: Indica contestar las preguntas que se encuentran en el material 3 “¿Cuál es la emoción que experimentas sí...?” Guía en una plenaria las contestaciones y comparte una reflexión al respecto. Solicita que cada uno de ellos piense en una experiencia que hayan tenido, que haya despertado una emoción, da un ejemplo “Cuando alguien me humilla...me siento...”</p> <p>Estudiante: Contesta las preguntas del material 3. Participa en una lluvia de ideas.</p>	Simulación de casos	
	Duración	Actividad 14	Técnica	Notas
	20'	<p>Docente: El docente expone que la emoción que se experimenta tiene que ver con las ideas que tenemos respecto a las personas, lugares, cosas, etc., pues por sí mismas no causarían ninguna reacción en nosotros. Revisa junto con los estudiantes el documento 5 “Ideas irracionales de Ellis”. Solicita que escriba algunas de sus ideas irracionales que ha detectado. Indica realizar en forma individual el ejercicio del material 4 “Siento y pienso” Escucha algunas respuestas al respecto del ejercicio. Expone una reflexión al final.</p> <p>Estudiante: Lee sobre las ideas irracionales de Ellis.</p>	Exposición	

		Contesta las preguntas del material 4. Participa al expresar sus respuestas. Escucha en forma reflexiva.		
--	--	--	--	--

CIERRE

	Duración	Actividad 15	Técnica	Notas
	15'	Docente: Solicita a los estudiantes elaborar una segunda narración en la que es indispensable que identifiquen como es que viven la emoción e identifiquen claramente las situaciones que las provocan. Invita a los estudiantes a traer fotografías que signifiquen para ellos. Estudiante: Narra y toma nota sobre la invitación a traer una canción.	Narración	

Sesión 3 <i>Pensamiento, emoción, acción</i>	Fecha de aplicación: martes 26 de abril de 2016	Duración: 2 horas
Propósitos: Responder de forma adecuada (acción socialmente aceptada) ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Moderar, guiar la reacción emocional al reconocer rasgos de un comportamiento impulsivo y sus consecuencias en un conflicto interpersonal.		
Nivel taxonómico identificado: Análisis		

INICIO

Contenido	Duración	Actividad 16	Técnica	Notas
Análisis de las emociones ¿Qué es la regulación emocional? Valoración de la situación emocional	15'	Docente: Saluda a los estudiantes. Pase de lista. Solicita que miren y escuchen el video de las siguientes canciones "Maldiciones comunes" de Julio de la Rosa, "Balada para una despedida" de José Luis Perales, "Aunque no sea conmigo" Bunbury "Déjenme llorar" Carla	Preguntas	

Impulso Vs Control emocional		<p>Morrison” que tienen un contenido emocional y la forma en la que se responde a éste. Junto a los estudiantes se analizan cada uno de los videos vistos. La discusión gira en torno a mencionar la emoción o emociones presentes, cómo actúan las personas bajo estas emociones y qué otras formas hay de hacerlo. Estudiante: Mira con atención los videos y participa en la discusión.</p>		
------------------------------	--	--	--	--

DESARROLLO

	Duración	Actividad 17	Técnica	Notas
	25'	<p>Docente: Solicita al grupo que de forma individual de paso a la lectura del documento 6 “El origen de los conflictos interpersonales” y contestar las preguntas que se encuentran en el material 5 “Comportamiento impulsivo” para después discutir ¿Qué es un comportamiento impulsivo? ¿Cuál es su relación con los conflictos interpersonales? ¿Cómo podemos actuar ante ellos? Motivar a los estudiantes para que expongan algunos ejemplos sobre conflictos interpersonales entre ellos y padres, hermanos, docentes, compañeros y pareja. Estudiante: Realiza la lectura, responde al material y participa activamente en la discusión.</p>	Preguntas	
	Duración	Actividad 18	Técnica	Notas
	35'	<p>Docente: Expone ¿Qué es la regulación emocional? Solicita a alguno de los estudiantes de lectura en voz alta al documento 7 “Matt Biondi, miembro del equipo olímpico de los Estados Unidos en 1988”. Pregunta a los estudiantes qué les parece el ejemplo, cuál es su relación con la regulación de emociones. Solicita que retomen los ejemplos de conflictos que se han</p>	DCGA	

		<p>expuesto en la clase; en equipos construyen la tabla que se encuentra en el material 6 “Emociones: Causas y consecuencias” para ser expuesta al grupo.</p> <p>Estudiante: Participa en una lluvia de ideas, se integra a un equipo para realizar la actividad solicitada. Expone sus respuestas.</p>		
--	--	--	--	--

CIERRE

	Duración	Actividad 19	Técnica	Notas
	20'	<p>Solicita a los estudiantes mostrar la fotografía que han traído a clase para compartir experiencias y las emociones que éstas evocan en cada uno de los estudiantes.</p> <p>Al finalizar la explosión de las fotografías se les solicita elaborar una tercera narración, en la que no sólo identifiquen las emociones y las situaciones que las provocan, también los pensamientos que aparecen para cada emoción-situación, esto es identificar el evento-emoción-pensamiento-acción en conjunto.</p> <p>Solicita traer un ensayo, canción, escultura, poema, pintura, cualquier obra de arte que consideren representa el aprendizaje adquirido durante las sesiones.</p> <p>Lectura del cuento “Lo que hace el miedo”</p>	<p>Panel de fotos Narración</p>	

Sesión 4 <i>La teoría necesita de la práctica</i>	Fecha de aplicación: miércoles 27 de abril de 2016	Duración: 3 horas
<p>Propósitos: Evitar respuestas incontroladas, tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a largo plazo. Poner en práctica ejercicios de respiración, relajación y reestructuración cognitiva para actuar con responsabilidad al solucionar el conflicto.</p>		
<p>Nivel taxonómico identificado: Aplicación</p>		

INICIO

Contenido	Duración	Actividad 20	Técnica	Notas
Proceso de regulación Afrontamiento Potenciación en la regulación de emociones	20'	Docente: Saluda a los estudiantes, pase de lista. Menciona un último tema a revisar y crea un ambiente de confianza para que los estudiantes expresen su aprendizaje y el docente escuche. Estudiante: Escucha	Exposición	

DESARROLLO

	Duración	Actividad 21	Técnica	Notas
	30'	Docente: Expone los pasos que se pueden llevar a cabo en la regulación emocional que se encuentran en el documento 8 "Proceso de entrenamiento. Pasos" Especificar que la regulación emocional puede ser utilizada como una capacidad para resolver conflictos interpersonales y ser socialmente competentes. Guiar el juego "Hacer lo contrario" retomando el ejercicio de los pensamientos, sentimientos negativos a través de las canciones, finalizar con un video "provocar risa" como uno de los ejercicios por hacer para regular emociones. Se muestra la reestructuración cognitiva como otra estrategia para afrontar los conflictos y regular las emociones. Estudiante: Escucha con atención, participa en el juego "hacer lo contrario", observa el video.	Simulación de casos reales	
	Duración	Actividad 22	Técnica	Notas
60'	Docente: Exponer sobre ¿qué es la frustración?	Exposición		

		<p>Distribuye en una mesa de trabajo dibujos para que los estudiantes elijan el suyo, espera unos minutos para que sientan, recuerden y guíen sus pensamientos hacia sus metas, pensando y sintiendo en positivo.</p> <p>Música de relajación de fondo.</p> <p>Una vez que terminan de colorear su dibujo, se les solicita observen el siguiente video sobre “Resiliencia”</p> <p>Expone que cada uno puede crear sus propias estrategias para ser resiliente, quizá un paso sea, conocernos a nosotros mismos, saber de qué somos capaces, desear el bien para construir relaciones más armoniosas.</p> <p>Enfatizar: la paciencia, tolerar la frustración, confiar en que lo que soñamos es posible de ser alcanzado, trabajar, disfrutar y considerar las recaídas como aprendizaje.</p> <p>Estudiante:</p> <p>Escucha con atención, colorea el dibujo, observa el video, reflexiona, asimila, anota lo que considera importante.</p>		
--	--	---	--	--

CIERRE

	Duración	Actividad 23	Técnica	Notas
	45'	<p>Docente:</p> <p>Dispone del espacio para que cada uno exponga su obra de arte.</p> <p>Solicita realizar una última narración en la que se debe dar muestra de haber adquirido conciencia y regulación emocional tras las sesiones ya descritas con música de fondo.</p> <p>Indica responder al cuestionario de autoevaluación y al post-test.</p> <p>Da las gracias por su participación y apoyo.</p> <p>Estudiante:</p> <p>Escucha con atención.</p> <p>Expone su obra de arte.</p> <p>Realiza la narración.</p> <p>Responde a la autoevaluación al post-test.</p>	<p>Exposición</p> <p>Narración</p> <p>Encuesta</p>	

4.6. Resultados

Este capítulo tiene la intención de mostrar los resultados que se obtuvieron tras las cuatro sesiones que se llevaron a cabo para evaluar los efectos del uso de la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel medio superior, caso CONALEP, plantel ubicado en el municipio de Chalco, Estado de México. El fin de ello es que los estudiantes sean capaces de construir relaciones interpersonales libres, autónomas y solidarias que les permitan prevenir conductas de riesgo, éstas expresadas como un manejo inadecuado de las emociones, consideradas negativas, ejemplo, ira, tristeza, vergüenza o miedo.

Los resultados que se presentan, se dividen en dos, por un lado los resultados que se arrojaron tras haber aplicado el pre-test y post-test en relación al nivel de conciencia y regulación emocional que los estudiantes refieren ante los conflictos interpersonales antes y después de las sesiones, y por el otro lado, la percepción de los estudiantes sobre los efectos que la narrativa tuvo como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional dentro del aula como parte del currículo escolar.

Pre-test y pos-test

En la gráfica 1 se muestra el nivel de conciencia que los estudiantes percibieron sobre su capacidad de nombrar y definir la emoción que experimentarían si alguien expresará un comentario negativo hacia su ser o hacer, ya sea directamente con él o ella o indirectamente al decirlo a otras personas. Como puede apreciarse en la gráfica, antes de las sesiones, una minoría de estudiantes no podía identificar el nombre de la emoción, se infiere que mucho menos explicar el cómo se presentaba dicha emoción; una misma minoría percibía tal capacidad en su totalidad; la mayoría percibía tener la capacidad sólo en ocasiones. Después de las sesiones, se muestra que ninguno de los estudiantes percibe no tener la capacidad de nombrar y definir la emoción, así como haber aumentado el número de estudiantes que percibieron poseer la capacidad en su totalidad.

Gráfica 1



En la gráfica 2 se muestra la percepción de los estudiantes sobre su habilidad para distinguir sus emociones de las de los demás en alguna discusión intensa, es decir, un desacuerdo que provoque emociones como la ira. Antes de las sesiones, la minoría de los estudiantes se consideraba nada identificado con el hecho, mientras que más de la mitad del resto de ellos consideraba tener la habilidad en algunas ocasiones; quienes percibían poseer la habilidad en su totalidad fue más de la minoría y menos de la mitad de los estudiantes. Para después de las sesiones, no hay estudiante que refiera no contar con la habilidad, sin embargo, tampoco hay cambios significativos sobre quienes ya consideraban tener la habilidad y sólo se ve un aumento ligero en los estudiantes que refieren poseerla totalmente.

De acuerdo a los resultados, en este rubro, se infiere que los estudiantes son sensibles ante lo que les sucede a otras personas, especialmente, a los pares, pues, comparten eventos que les provocan, al parecer, las mismas emociones de alegría, tristeza, miedo, vergüenza e ira por mencionar las más comunes. Por tanto, son conscientes de las emociones que “desean” o quieren provocar en los demás a través de sus acciones, así como de las emociones que ellos mismos experimentan en la interacción con los otros. La dificultad esta, quizá, en la gestión de las mismas.

Gráfica 2



En la gráfica 3 se muestra el nivel de conciencia de los estudiantes sobre su habilidad para observar el lenguaje no verbal de los demás a fin de darse cuenta de la emoción que experimentan por su tono de voz, gestos o movimientos comunes en las emociones básicas como la ira, el miedo, la tristeza, la alegría o la vergüenza, ya que cada una de éstas emociones tiene un tono de voz, un gesto y algunos movimientos comunes en las personas, ejemplo, en la ira el tono de voz es alto, se frunce el ceño, y puede ser que el cuerpo se prepare para la agresión. Antes de las sesiones, la mayoría de los estudiantes refiere poseer tal habilidad en su totalidad, algunos en ocasiones y sólo la minoría no se percibe con dicha habilidad. Éste hecho reafirma la idea anterior, sobre la sensibilidad de los estudiantes para empatizar con los demás.

Después de las sesiones, ninguno de los estudiantes refirió no poseer la habilidad, así como un aumento significativo en la percepción de los estudiantes que consideran poseer la habilidad para distinguir sus emociones de las de los demás. Es posible que los ejercicios realizados en las sesiones, les apoyarán a ser más conscientes de lo que las personas hacen cuando una emoción en particular aparece, esto es, mejorar la habilidad de la observación para una interpretación más acertada a la realidad de cada persona en particular.

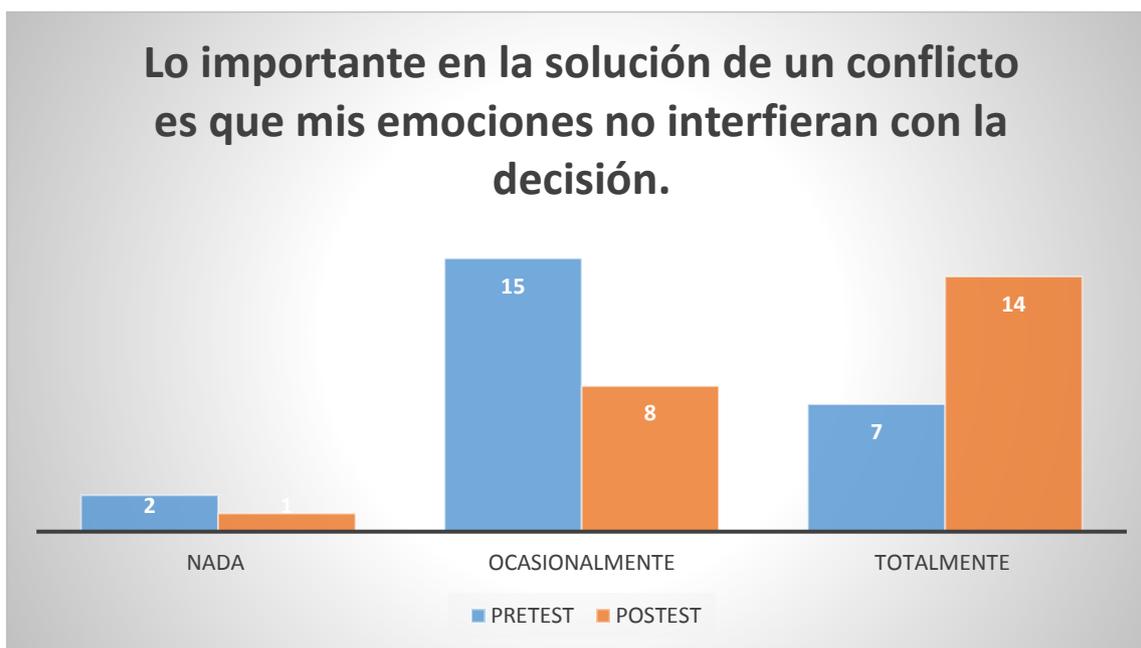
Gráfica 3



En la gráfica 4 se muestra la capacidad de los estudiantes para iniciar la gestión de las emociones en relación a los conflictos, hecho que no se logró en su totalidad, pues los estudiantes aún muestran dificultades para incluir la conciencia emocional en la solución de los conflictos, esto es, reconocer la emoción le permite a las personas regularla en cuanto a su intensidad, así como elegir la conducta más apropiada de acuerdo al momento y lugar a fin de evitar conductas de riesgo guiadas por la impulsividad.

Se puede observar que antes de las sesiones la mayoría de los estudiantes consideraba que las emociones no debían interferir en la solución de los conflictos, al término de las mismas, la mayoría considera que, efectivamente, las emociones no deben interferir en la solución de los conflictos. Ello hace pensar en dos posibles respuestas ante los resultados, la primera es que si los estudiantes piensan en la ira como una de las emociones más comunes ante el conflicto interpersonal, entonces, en un nivel de intensidad extremo, no es viable tomar decisiones, pues no se tiene el control. La segunda, es que, definitivamente, debe trabajarse aún más con los estudiantes sobre las creencias tradicionales en las que se piensa que la emoción no debe interferir con las decisiones, lo que es una contradicción, porque las emociones guían las decisiones.

Gráfica 4

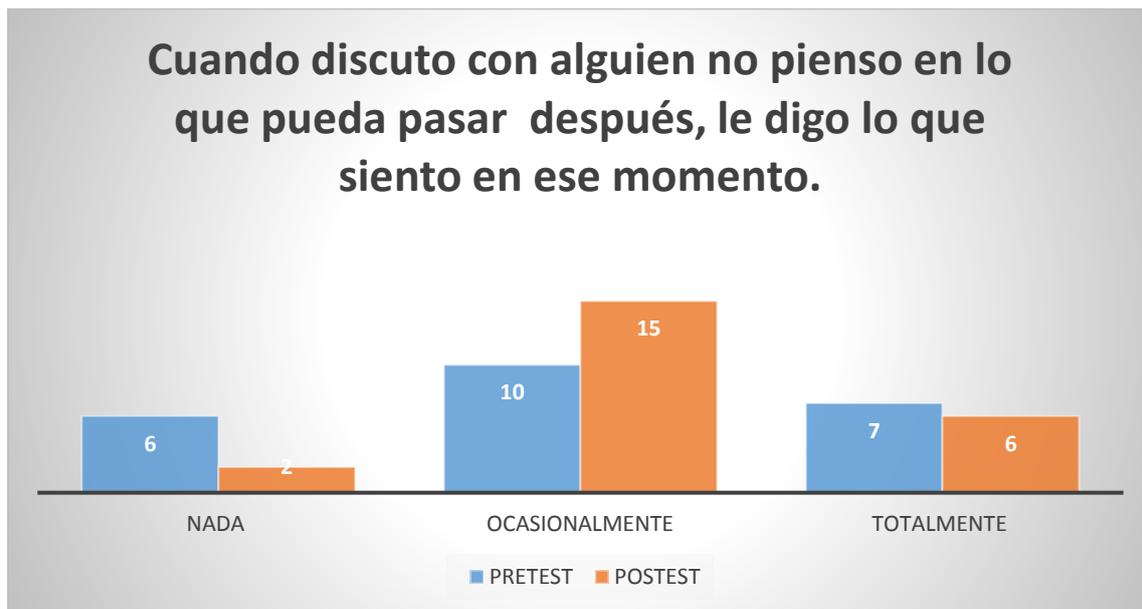


La gráfica 5 representa la capacidad de los estudiantes para pensar la emoción antes de actuar por impulsividad ante el hecho de discutir o estar en desacuerdo con alguien más, esto es, evitar consecuencias graves de su conducta al manejar adecuadamente la emoción, el pensamiento y la situación que desencadena a ambos.

Antes de las sesiones algunos estudiantes perciben manejar la emoción para evitar conductas de riesgo guiadas por la impulsividad. Después de las sesiones, el resultado en este rubro, parece reafirmar el hecho que, los estudiantes aún tienen dificultades para regular la emoción, pues la mayoría aún refiere, ocasionalmente, pensar antes de actuar.

No obstante se deja ver significativamente el aumento de los estudiantes que consideran pensar la emoción antes de mostrar una conducta de riesgo, ya que consideran las posibles consecuencias de su actuar, así como una disminución significativa de quienes consideraban no tener la capacidad para anticiparse a las consecuencias de sus actos, cuando de éstos se pueden provocar emociones de ira, tristeza, miedo o vergüenza en interacción con los demás. Mientras que no hay diferencia significativa en quienes ya reportaban tener dicha capacidad.

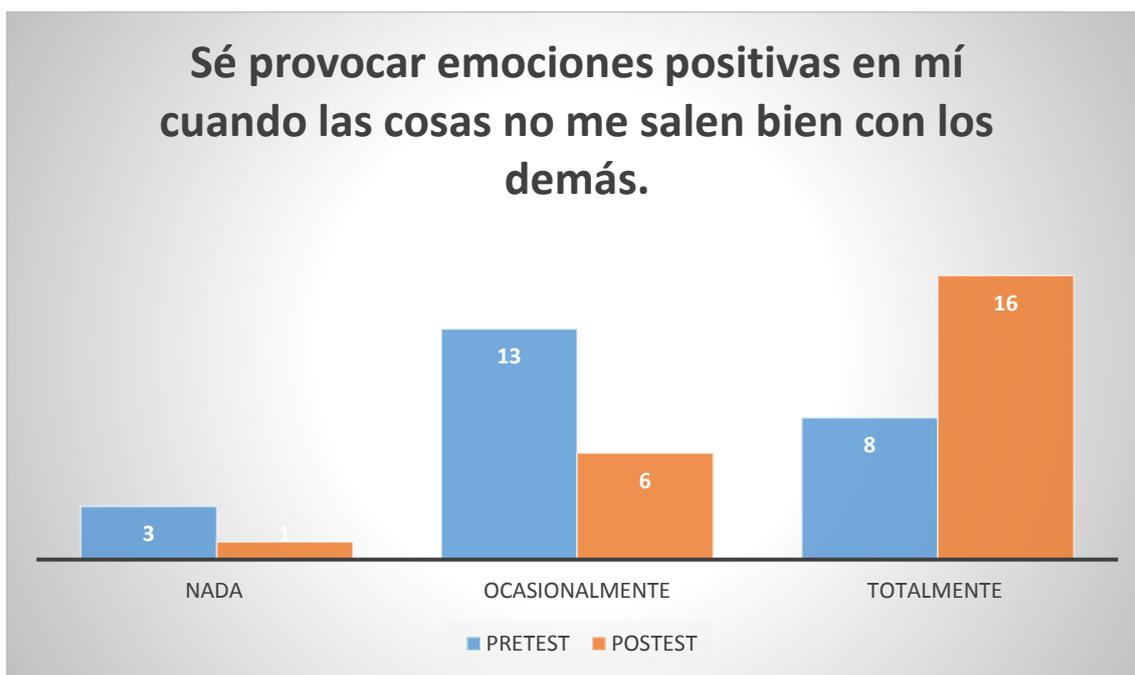
Gráfica 5



En la gráfica 6 se muestra la adquisición de uno de los componentes de la regulación emocional, la autogeneración de emociones positivas, que consiste en el saber de la persona para no convertirse en víctima de las adversidades de la vida cotidiana, en este caso, de los malestares que se pueden provocar por el desacuerdo que se tiene con los demás. El generar emociones positivas en uno mismo no se deja, entonces, al azar de la vida.

Antes de las sesiones, se aprecia, un número significativo de estudiantes, que ocasionalmente, tiene la capacidad de decidir sobre el estado emocional que desea y provocar emociones positivas cuando las cosas no salen bien con los demás. Después de las sesiones llama la atención un aumento considerable sobre el número de estudiantes que refieren tener totalmente la capacidad para autogenerar emociones positivas. Si bien hay una minoría que percibe no tener dicha capacidad, este resultado, apoya el desarrollo de la regulación emocional, al menos en uno de sus componentes, éste logrado en la última sesión, por lo que no podría descartarse la idea sobre la experiencia reciente que los estudiantes tuvieron en este rubro y que haya impactado favorablemente en los resultados. Uno de los estudiantes dejó este rubro sin contestar.

Gráfica 6

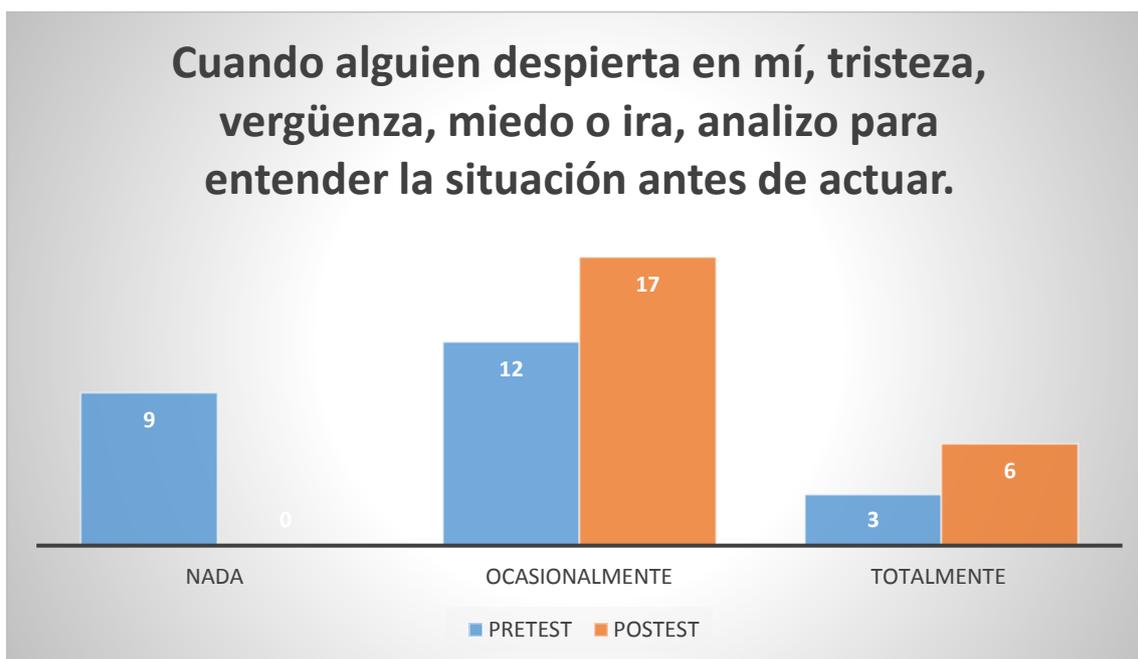


La gráfica 7 muestra la habilidad de los estudiantes para afrontar las dificultades que les provoquen emociones como miedo, ira, vergüenza o tristeza a fin de lograr resultados satisfactorios. El afrontamiento como uno de los componentes de la regulación emocional.

Antes de las sesiones, una minoría de estudiantes refiere tener totalmente la habilidad para afrontar las situaciones que pueden provocar emociones, como ya las antes mencionadas, mientras que, un poco menos de la mitad, considera no tener la habilidad y un poco más de la mitad restante considera poseer la habilidad ocasionalmente.

Después de las sesiones se logró que ninguno de los estudiantes percibiera no contar con la habilidad de afrontamiento, esto es, facilidad para analizar la situación, visualizar los recursos con los que cuenta a fin de obtener resultados positivos en la regulación de sus emociones y provocar resultados satisfactorios de su actuar. Aunque no la mayoría considera tener la habilidad en su totalidad, de ahí la importancia de continuar trabajando con el desarrollo de regulación emocional en los estudiantes.

Gráfica 7



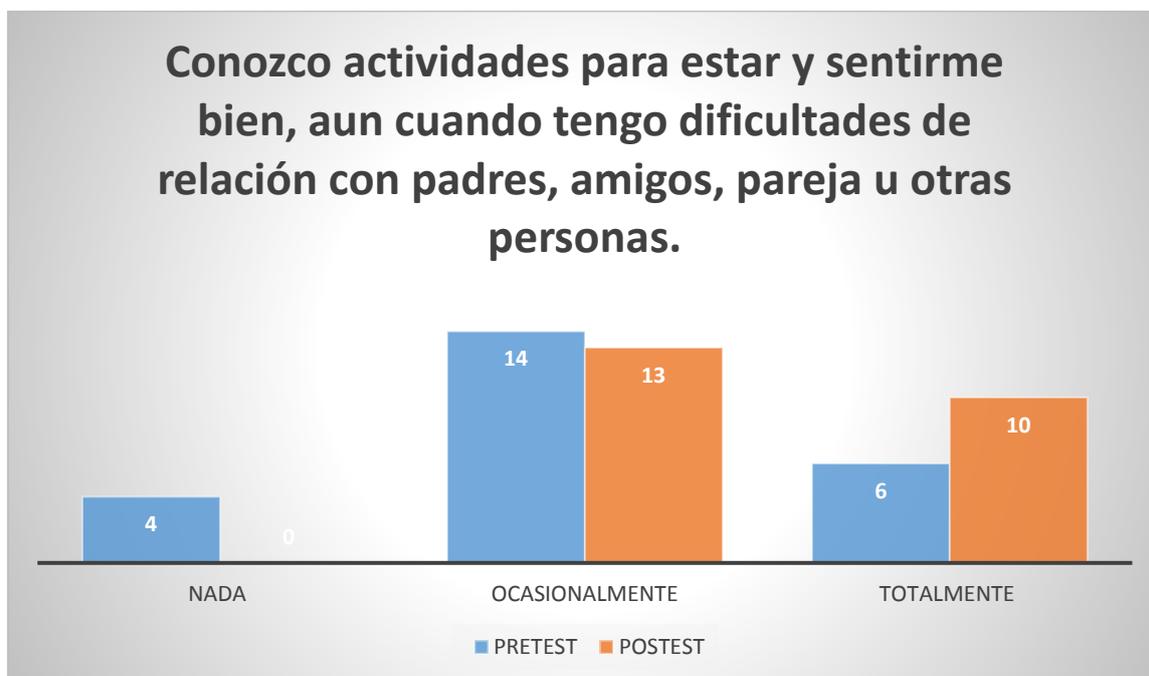
La gráfica 8 es de utilidad para confirmar los resultados obtenidos sobre la autogeneración de emociones positivas (gráfica 6) como uno de los componentes de la regulación emocional, en este caso se refiere, específicamente al conocimiento sobre las actividades que les han de ser útiles a los estudiantes para no dejar al azar la aparición de tales emociones positivas como la alegría, el orgullo, el valor o el humor.

Antes de las sesiones, la mitad de los estudiantes indican conocer actividades para sentirse mejor cuando tienen dificultades con los padres, amigos, pareja u otras personas, pero sólo ocasionalmente, lo que se interpreta de la siguiente manera: si bien los estudiantes conocen actividades para sentirse mejor, es posible que no las lleven a cabo o bien, si la dificultad los rebasa, ésta no les permite pensar en alguna otra actividad que puedan hacer para sentirse mejor. Por otro lado, la mitad del resto de los estudiantes no conoce actividad alguna para sentirse mejor ante la dificultad de relación con los demás y la otra mitad del resto considera conocer totalmente dichas actividades.

El resultado, después de las sesiones, muestra que ninguno de los estudiantes considera no conocer actividades que le apoyen a sentirse mejor, aumento

tanto el número de estudiantes que considera conocer en su totalidad las actividades como quienes consideran sólo conocerlas en algunas ocasiones. Lo que confirma el hecho de haberse acercado al desarrollo de la regulación emocional en los estudiantes.

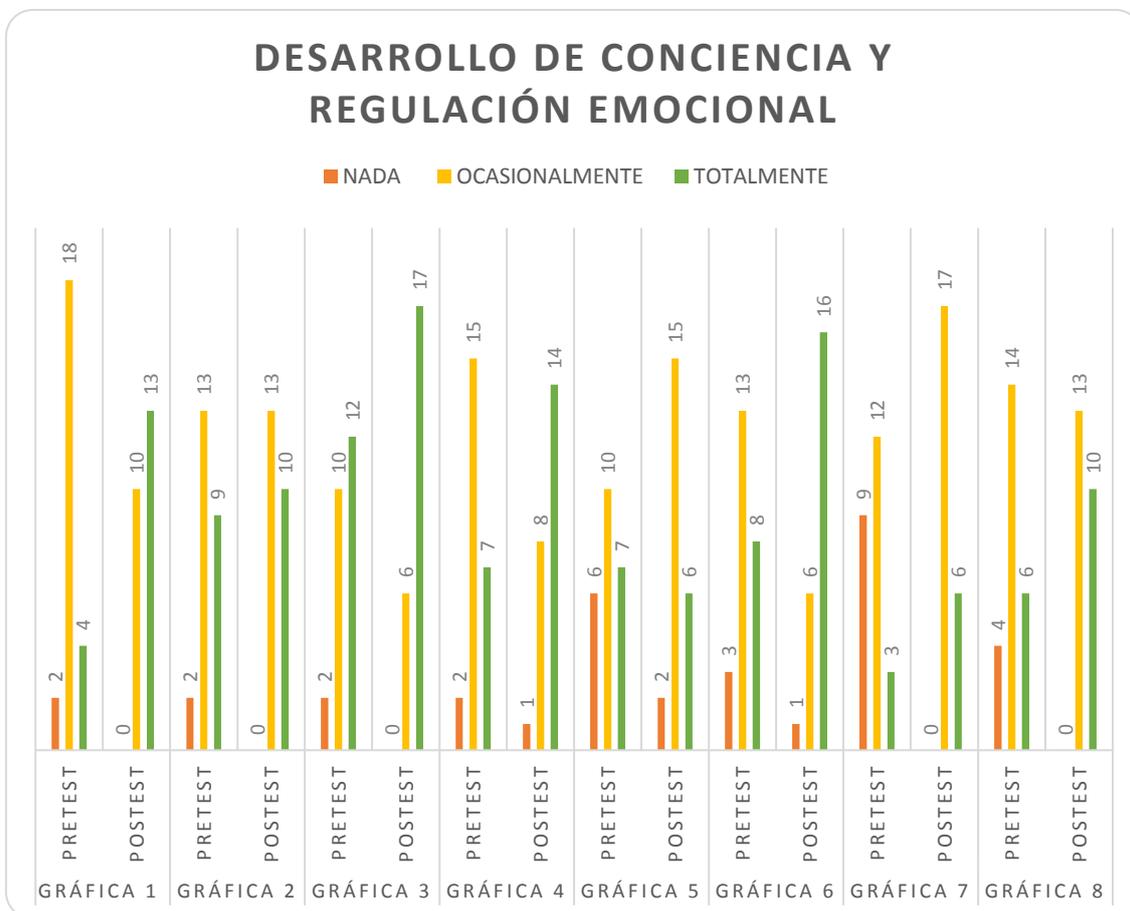
Gráfica 8



En la gráfica 9 se muestra un comparativo sobre los resultados del pre-test y post-test para cada uno de los indicadores en relación al desarrollo de conciencia y regulación emocional. En general se obtuvieron resultados satisfactorios sobre el desarrollo de conciencia emocional, esto es, los estudiantes, al menos ocasionalmente, perciben poseer la habilidad de nombrar la emoción y ser capaces totalmente de comprender las emociones de los demás, éstos, dos de los tres componentes que integran a la conciencia emocional; por lo que se refiere al tercer componente, conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, no parece haberse adquirido en su totalidad, ya que éste es un antecedente para regular las emociones. Por lo que, el desarrollo de regulación emocional parece no haberse conseguido en su totalidad, específicamente, en el componente que tiene que ver con expresar apropiadamente la emoción, mientras que el

desarrollo de la habilidad de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas fue satisfactorio en los resultados.

Gráfica 9



A continuación, los resultados obtenidos sobre la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional dentro del aula. Para el análisis de los datos se aplicó un cuestionario (ver anexo 4) en el que se establecieron categorías e indicadores para describir la percepción de los estudiantes en relación a la narrativa como estrategia didáctica.

Recuerdo de los estudiantes sobre el tema <<emoción>> visto en clase

La mayoría de los estudiantes recuerda la importancia de identificar y nombrar la emoción que es provocada ante una situación particular. Un estudiante escribe al respecto “que hay que darle un nombre a lo que sentimos...hay que saber identificar el factor de lo que ocasiona que tengamos un sentimiento y en

una discusión pensar antes de actuar”, así como una propia definición de emoción “son una forma de expresarse [de] las personas desde su mundo interior”.

Llama la atención que en el pre-test no sea el desarrollo de regulación emocional el logrado por los estudiantes, mientras que en la encuesta refieren sus respuestas a la regulación de emociones como aquello que más recuerdan de las sesiones. Una estudiante responde “la regularización de emociones, el que para cada emoción hay un nombre concreto y que la expresión de la emoción es importante”. Otra estudiante refiere “recuerdo que las emociones son una parte fundamental para la vida diaria y el curso enseñó a controlar las emociones” y una más “a controlarme para entender una emoción a la vez”.

Algunos, dicen recordar la relación que las emociones tienen con los conflictos interpersonales “El conflicto que puede tener el ser humano al ser dominado por sus emociones...”. Al parecer las sesiones que se tuvieron con los estudiantes no se recuerdan como una clase, más bien como un curso-taller “Bueno más que una clase se me hizo como un taller muy creativo para identificar más claramente las emociones, recuerdo que trabajamos con una guía...también actuamos, eso me gusto...”.

Lo que piensan los estudiantes sobre el origen de su respuesta

Los estudiantes consideran que recuerdan el tema de las emociones debido a que es parte de su vida diaria, además de haber sido una experiencia agradable para ellos, una experiencia fuera de lo acostumbrado o rutinario. Una estudiante escribe “a que lo he puesto en práctica como, por ejemplo, he aprendido y puesto en práctica la regulación emocional”. Como ya se mencionó, se pensaba que la regulación emocional no había sido desarrollada en los estudiantes, sin embargo, parece que a partir de las sesiones los estudiantes se interesaron en el tema e iniciaron a practicar lo aprendido en las sesiones. Al respecto una estudiante comenta “pues que aparte de conocerlas en las clases después era fácil identificarlas en tu vida” una estudiante más

dice “A que he intentado controlarlas siendo menos impulsiva y pensando cómo reaccionar en cada situación”.

Entonces, la práctica fue una iniciativa de los estudiantes para desarrollar la capacidad de regular sus emociones, con ello, se satisface el objetivo sobre la función del docente como guía para el estudiante y es el estudiante quien junto al docente se responsabiliza de lograr el objetivo de aprendizaje. Al ser las emociones no sólo un contenido sino un conocimiento sobre sí mismos y lo que les rodea, pues está presente en sus vidas, éste fue significativo.

Aspectos que se recuerdan de las narraciones que se realizaron y el significado que ello tiene en su vida

Las respuestas que dan los estudiantes a esta pregunta están relacionadas con el significado que la narrativa tuvo en su vida, durante y después de las sesiones. Entre las respuestas se puede encontrar el conocimiento sobre sí mismos al escribir sus emociones y pensamientos de los que no eran totalmente conscientes, esto es, darse cuenta de la forma en la que pensaban y sentían en diferentes situaciones, o bien cómo una situación en su vida podía ocupar todos sus pensamientos, por tanto, estar emocionalmente sensibles ante ello. Una estudiante escribe:

La narración era triste, no fue un invento, estaba describiendo una vida de sufrimiento y me di cuenta que no quiero seguir pasando por lo mismo, que mi vida sea diferente, realmente ser feliz, creo que lo estoy logrando, tengo motivos para serlo.”

Escribir para ellos represento una forma de cambiar los pensamientos que evocaban emociones de alta intensidad como la ira, la tristeza, el miedo o la vergüenza para hacer que aparecieran emociones como la alegría, orgullo, valor, humor. Ya que en cada sesión que se les solicitaba narrar con más detalle a la vez que lograran incorporar lo aprendido en clase, al final hubo quien logro modificar el final de la narración para mantener mayor tranquilidad sobre lo que les sucedía. Ejemplo “Escribí un aspecto triste que al volver a leer me doy cuenta que no tiene por qué terminar así...si puedo cambiar el final

tiene sentido”. También refieren que la narración les permitió reconocer los valores que poseen y que pueden poner en práctica al momento de interactuar con los demás “...los hechos significativos que me llevo son que la honestidad y la sinceridad son lo mejor que una persona puede poseer”. Finalmente, las narraciones que los estudiantes realizan reflejan problemáticas que enfrentan con la familia, la pareja y los amigos.

El uso de la narrativa como estrategia didáctica para conocer las emociones y su regulación

Los estudiantes consideran que el acto de escribir les permitió plasmar sus propias ideas y relacionar lo visto en clase con lo que les sucedía realmente; si la narración se hace en espacios con mayor intimidad es posible que los resultados sean mejores, ya que a veces el salón de clases puede tener diversas interrupciones, distracciones o se intimidan ante la presencia y observación de los compañeros. Sin embargo,

...escribir...es de gran ayuda para que nosotros [seamos capaces] de conocer el problema y buscar una solución de tal manera que [conozcamos] la [diversidad] de problemas que hay en la vida pero que al mismo tiempo se pueden buscar diversas soluciones.

La escritura genera una reflexión sobre la situación vivida, no es lo mismo pensar el problema que narrar sobre ello, ya que así las personas se dan cuenta de por qué se originan los conflictos e incluso pueden llegar a encontrar la forma de solucionarlo. Un estudiante escribe “...es bueno porque a través de escribir puedes crear ideas e ir solucionando el problema [a la vez] que haces una reflexión al respecto”.

Algunos estudiantes coinciden en la falta de tiempo para escribir, pues cuando se habían inspirado, el tiempo estaba por agotarse, “Me gusto, pero creo que nos faltó tiempo para los que no estamos acostumbrados a escribir”. De acuerdo a la literatura se aconseja no abusar de la narración para desahogar alguna experiencia emocional, pero ciertamente, la mayoría de los estudiantes han dejado de escribir e incluso no es habitual que se les enseñe a escribir por

sí mismos, sobre sí mismos. Empero, les fue sugerido el diario emocional como una técnica de la que ellos podían disponer si quisiesen seguir escribiendo, aclarando que no era recomendable sólo escribir para desahogarse, si era el caso, se debía buscar apoyo para enfrentar alguna dificultad.

La narración para ellos, en general, representa la conciencia y la reflexión para pensar antes de actuar sobre sus propias experiencias.

Cómo narrar puede desarrollar conciencia y regulación emocional

Este indicador confirma las respuestas de los estudiantes sobre el papel que la reflexión tiene en el conocimiento de sí mismo. Una estudiante comenta "...ponemos cosas basadas en nosotros mismos o de alguna situación que no será fácil olvidar cómo la resolvimos a través de lo que escribimos". Escribir sobre una experiencia propia y real llena de sentido y significado lo que el estudiante hace a fin de comprender el para qué de la actividad propuesta en clase, en este caso, de la narrativa.

En la narrativa intervienen diferentes procesos psicológicos básicos como el pensamiento, memoria, atención, percepción, entre otros. Al respecto un estudiante "al escribir usamos la imaginación, al usar la imaginación evocamos emociones que podemos pensar antes de estar en la situación real". La narrativa, por tanto, también te permite obtener un tiempo para pensar la situación antes de estar en ella "...con escribir entendí que con el paso del tiempo puedes entenderte mejor y así poder hacer mejor las cosas".

Finalmente, los estudiantes concuerdan que el narrar es un acto de entrenamiento en el que se permite equivocarse, se puede leer la situación que uno mismo ha descrito, reconocer lo que es correcto e incorrecto, así como cambiar lo que se desee a fin de llevar a buen término el problema por el que se está pasando. Además de ser un medio por el cual los estudiantes, realmente, pueden expresar sus emociones "...te sirve porque plasmas lo que en esos momentos están sintiendo y no lo puedes expresar, el plasmar te ayuda mucho". Otro estudiante comenta "puede ayudar a mantener un control y

a liberar algunas tensiones y problemas...”. Así se muestra como la narrativa puede ser útil en el desarrollo de conciencia y regulación emocional “...puedo saber cómo es la situación, evaluarla para [saber] cómo reaccionar y que sería lo mejor”.

Finalmente se puede decir que con la propuesta se logró que los estudiantes comprendieran su situación, consideraran la mentalidad positiva para el logro de las metas y ser pacientes para obtener éxito. Se dieron cuenta del porqué de sus pensamientos y luego entonces de sus actitudes. Algunos perciben haber modificado un poco la forma en la que actuaban habitualmente después de un evento que provocará ira o tristeza. Asumen interesante la práctica de conocerse a sí mismo al poner atención a sus emociones y nombrar con mayor exactitud las mismas para que los demás conozcan cuál su estado de ánimo real y no tengan que ocultar sus emociones o mentir al respecto. Para otros fue significativo, a través de la narrativa, descubrir que expresan la emoción en un momento inadecuado con la persona inadecuada y que la mayoría de las veces la emoción no corresponde a la situación después de un análisis pertinente. Finalmente, los estudiantes agradecen la experiencia y se proponen seguir practicando.

“Como escritor y como persona, mi empeño es no separar al escritor de la persona que soy. Me esfuerzo, en la medida de mis posibilidades, en tratar de entender y explicar el mundo.”
José Saramago

Capítulo 5 Conclusiones

La educación como fin y no medio permite transformar al hombre en un ser cada vez mejor, por ello uno de los fines que ha de perseguir la educación es la autonomía del ser humano para decidir sobre sí mismo, por supuesto, necesitará de la conciencia y la libertad²¹⁴, pues en ellas radica la diferencia de los animales y el hombre²¹⁵ para transformar la realidad en la que vive.

Si el ser humano es autónomo, aparecerá la conciencia por el uso de la razón, en donde el hombre es capaz de reflexionar acerca de los problemas desde sí mismo hacia su exterior, un ser que pueda y logre describirse como creador. Educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo hago. Entonces, será libre en sus pensamientos y decisiones para sí; sabiendo que la libertad es hermana de la responsabilidad, no pueden separarse, pues cuando el hombre es libre y consciente se sabe en el mundo y con el mundo.²¹⁶

En este sentido el CONALEP debe erradicar el problema en el que los estudiantes a su egreso consideran solo incorporarse a las empresas, en las que indudablemente, sino cuentan con las bases de una educación que busca la humanización, serán parte de una mano de obra barata, en donde poco a poco la rutina por el trabajo los convertirá en seres inseguros de sí; indiferentes a los problemas del mundo y del país, temerosos, ingenuos; tendrán un comportamiento mecanizado con pocas o ninguna expectativa de superación.

Por ello se busca en este contexto una educación en la que los jóvenes sean conscientes de su existencia a través de una enseñanza de las emociones que

²¹⁴ Yurén, 2008, *op. cit.* p.22, quien al respecto escribe que “La conciencia y la libertad son las condiciones que fundan la capacidad del ser humano para trazarse fines, para dar sentido a sus acciones, para orientar su vida conforme a objetivos determinados autónomamente”

²¹⁵ Kant, *op. cit.*

²¹⁶ Freire, *op. cit.*

les posibilite hacer frente a los retos que enfrentan en las distintas esferas de su vida, tal es el caso del estrés y presión del exterior sobre quiénes son y quiénes debería de ser, que al no tener claro éstas definiciones pueden ser víctimas de otros y cometer actos en contra de su voluntad que les provoquen algún daño físico o emocional.

El ser humano en el terreno de la educación debiera estar atento a las oportunidades de cambio, aunque estas impliquen riesgo; el pensamiento, tendrá como tarea “diferenciar las oportunidades de los riesgos y los riesgos de las oportunidades con el reto de confiar en lo inesperado y trabajar en lo imposible”.²¹⁷

Es aquí en donde se precisa describir cómo es que el profesor a través de la relación que establece con el estudiante puede hacer posible el fin de la educación: transformar la realidad, en busca de un porvenir del hombre, por el hombre y para la humanidad. Si se busca construir la realidad junto con el estudiante no se debería dudar de sus habilidades ni de sus saberes. Ya lo decía Freire (1971):

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a debatir y a discutir con una educación que impone?”

Al ser la enseñanza de las emociones un tema interesante para los estudiantes, el contenido les fue significativo al expresar que las sesiones habían despertado su curiosidad; algunas actividades fueron agradables para ellos. Debido a que el estudio se centra en la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional, se infiere que ésta es una estrategia aceptada por los estudiantes, pues les permitió expresar sus propias ideas, sus problemas y las posibles soluciones a los mismos a fin de evitar la impulsividad y con ello las conductas de riesgo.

²¹⁷ Morín, *op. cit.*

Entre aquello que más les agrado fue el clima de respeto y empatía que se creó para llevar a cabo la actividad, en donde lo que ellos escribían no era exhibido ante los demás, la cercanía que se tuvo con la docente, así como poder hablar de sus problemas.

Las clases propiciaron la reflexión del grupo, aunque al principio fue incómodo para ellos trabajar con personas desconocidas, reconocen que fue una experiencia distinta, pues en esta forma de trabajo se derribaron algunos prejuicios al conocer que no son tan diferentes como creían y al saber que también pasan por problemas serios, graves y a veces comunes entre ellos.

A los estudiantes les motivo la idea de practicar lo que habían aprendido en las clases, un experimento que pueden llevar a la práctica en su vida cotidiana y que sea la experiencia misma en la vida real la que les indique la utilidad del conocimiento y las dificultades que pueden encontrarse en el camino. Algunos de los estudiantes afirman ser conscientes de la emoción, pero con dificultades aún para regularlas.

En lo personal, se considera la docencia como una actividad en la que no se dejará de aprender, pues en las personas es fascinante el descubrir aquello que se desconocía, puede ser una habilidad, un talento o una idea ingeniosa. Los estudiantes me han ofrecido la oportunidad de aprender de ellos, de maravillarme con su creatividad y pasión con la que realizan actividades que les agradan. Me llevó la satisfacción de saber que, en la interacción con ellos, ninguno de los dos (docente-estudiante) ha sido el mismo desde aquel encuentro, pues a mí me han dejado la responsabilidad de seguir aprendiendo, corregir los errores y esforzarme por ser cada vez mejor en mi persona y profesión e infiero, por sus comentarios, que ellos se han llevado esperanzas, sueños y anhelos posibles de ser y estar mejor con uno mismo y con los demás, pues qué es la felicidad sino aquello que se disfruta en el momento, se comparte con los demás, se siente en lo más profundo de la piel y el corazón, experiencias que se agradecen en la escuela, pues es en ella donde uno se humaniza y se reencuentra consigo, el medio, la naturaleza, la tierra y el mundo.

Discusión

El CONALEP debe atender a las demandas intra e interinstitucionales en las que, por un lado, se tiene como objetivo la formación técnica, misma que debe responder a las necesidades del sector productivo del momento para la inserción de los jóvenes al egresar y por el otro lado, la formación integral que es considerada como el desarrollo humano a través del modelo educativo por competencias; así se espera que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan aprender a lo largo de la vida.

Sin embargo, desarrollar competencias no ha sido tarea fácil para los educadores, en especial cuando éstas se refieren a los aspectos emocionales, tal es el caso de la competencia emocional que se encuentra a nivel de las competencias genéricas por ser clave, es decir, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la educación media superior, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

Es así que las habilidades, actitudes y valores pueden escribirse en una secuencia didáctica como objetivo a ser desarrolladas, pero en la práctica no se cuenta con actividades sistematizadas que de acuerdo a un método de enseñanza se demuestre su desarrollo y adquisición. Aun cuando se cuente con una batería de pruebas para diagnosticar el grado de competencia que tienen los estudiantes, o bien ejercicios propuestos por diferentes expertos en el tema para desarrollar la competencia a interés, es importante la reflexión del docente mismo sobre su práctica, pues sólo éste *debe* ser consciente del (los) objetivo (s) que persigue y puede alcanzar con un grupo de estudiantes en particular, de acuerdo al contexto-espacio-tiempo, pues se sabe que las condiciones en las que se imparte clase pueden variar considerablemente de una escuela a otra y de un grupo a otro, esto se refiere a la docencia como una actividad dinámica.

En la docencia, un profesional reflexivo²¹⁸ toma las decisiones justo en la práctica, porque sólo en la práctica aparecen escenarios de incertidumbre (lo inesperado), particularidad (lo que no es para todos) y conflicto (lo que tiene valor para uno, no así para otro) que deben resolverse con intuición, estrategias y construcción de la propia cosecha, reafirmando que los grupos nunca son los mismos y al respecto, los educadores tampoco lo son. Por tanto, se espera que el profesional reflexivo transforme la información en conocimiento y éste sea de utilidad para el estudiante en la resolución de problemas que puede enfrentar aquí y ahora o en otros momentos de su vida en un continuo acompañamiento dialógico de quien enseña-aprende y viceversa.

Dicha reflexión, puede ser alentada por el docente hacia los estudiantes; las preguntas son tan importantes como las respuestas, pues en ellas se puede encontrar un descubrimiento útil para la persona misma que realiza la reflexión, que en otro momento hubiese sido difícil conocer. Si bien, la reflexión puede aparecer en el proceso dialógico entre educadores y educandos, ésta también puede darse a través de la narración. Lo esencial se encuentra en la reestructuración del pensamiento que se da en interacción ante lo escrito. La guía de un pensamiento reestructurado modifica la realidad y en consecuencia la forma en la que se actúa ante una nueva realidad. Los estudiantes pueden llevar a cabo un proceso de reflexión mientras piensan y actúan desde su propia realidad y la narrativa es un diálogo con el que no están acostumbrados a interactuar y que, sin embargo, puede ser interesante y útil para reflexionar, cambiar y actuar positivamente.

Por otro lado, es relevante considerar que las investigaciones que han propuesto alternativas de solución respecto a las conductas de riesgo, concluyen en que uno de los factores de protección es indiscutiblemente la familia. No obstante, se sabe por experiencia que los padres no ocupan espacios en la escuela por diversas ocupaciones que deben atender, así como la escuela no ha realizado los esfuerzos necesarios para que los padres de

²¹⁸ Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós. (pp. 33-48).

familia encuentren un lazo, ya que la mayoría de las veces se contacta a los padres para hacerles notar algún mal comportamiento del hijo o hija, lo que no fortalece lazos de apoyo.

Ahora bien, también es cierto que los educandos en esta etapa amplían las relaciones sociales mientras que se debilita la referencia familiar. El joven adolescente ansia la independencia de la familia a la par que establece lazos más estrechos con el grupo de iguales.²¹⁹ Por tanto, es posible que la escuela, al ser un espacio para las relaciones sociales de los jóvenes, ofrezca oportunidades para encontrar en la interacción entre grupos el apoyo que necesitan al tomar decisiones con libertad, autonomía y solidaridad.

En cuanto a las conductas de riesgo, una de las razones, que se mencionó, por las que los estudiantes adolescentes pueden actuar impulsivamente, poniendo en riesgo su vida, es satisfacer las necesidades de reconocimiento, importancia y aceptación. Estas necesidades pueden tener una base emocional, por tanto, se les conoce como necesidades emocionales.²²⁰ En donde, primero aparece la situación, se crea una emoción (tristeza, alegría, miedo, ira), un pensamiento sobre el hecho y finalmente un actuar. Lo interesante de la enseñanza de las emociones es que puede verse que al ser consciente de la emoción y crear las estrategias para regularlas, las personas descubren recursos que tienen y que les permiten hacer frente a las adversidades.

Si esta enseñanza se da a lo largo de la trayectoria de los estudiantes, es posible que se eviten conductas de riesgo que obstaculicen las metas de los estudiantes y los contenidos curriculares encuentren pertinencia y relevancia acorde a las necesidades de los estudiantes a una edad relativamente temprana, el tiempo es un factor determinante para que suceda dicho desarrollo.

²¹⁹ *Ibíd.*, pp. 22-23

²²⁰ Lira, Y. & Álvarez, V. H. (2013) Cap. 2 Monitor de necesidades emocionales En *Docencia integral: Guía para desarrollar las competencias emocionales*. México: Trillas.

Es importante que los contenidos no sean el centro de atención de la enseñanza; se comete un error al forzar a los estudiantes a memorizar contenidos excesivos que no se practican y que pronto se olvidarán; el placer por el estudio ha sido aplastado por el odio hacia la cantidad excesiva de contenidos por aprender,²²¹ factor que desanima a los estudiantes a continuar con su preparación.

Los educadores son los guías que han de establecer las pautas para un aprendizaje a lo largo de la vida, si se desea que los estudiantes se *enamoren* de la educación; esperando que se unan al esfuerzo por un mejor país, a través de un cambio, primero de uno mismo, es necesario generar confianza a través de un diálogo permanente sobre sus necesidades e inquietudes, contexto en el que el estudiante participa con plena conciencia en su propio proceso del saber,²²² pues nada se puede aprender por obligación y mucho menos en contra de la voluntad tal y como lo escribió en su época Comenio (1922).

Es tiempo que los programas educativos de las disciplinas tales como psicología, orientación educativa y aquellas cuyo objetivo sea el desarrollo integral del ser humano, desahoguen los contenidos al confrontar la realidad en la que viven educadores y educandos y éstos contenidos se ajusten a las necesidades del bienestar individual y social, no así al solo cumulo de información sobre teorías del desarrollo humano.

Hoy nos enfrentamos a valores contrastantes. ¿Será que es mucho más importante recordar la última definición de Ciencias que constatar si estarán vivos o muertos mañana? ¿Será que podemos asistir impávidos al aumento de la violencia juvenil, al caos de la indisciplina, o a la ausencia de respeto en el aula, y al inquietante crecimiento de suicidios entre jóvenes sin decir ni hacer nada? ¿Será que el compromiso de la educación es con el conocimiento y no con la felicidad personal o la armonía social? A final de cuentas, en nuestra cultura el conocimiento todavía vale...²²³

²²¹ Diaz, De C. R. (2006). Leer, escribir, contar y pensar para la vida y el trabajo: Una metáfora. En *Educación Visiones y Revisiones*. (Comp. Fernando Solana) Edit. Siglo XXI y Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo. México. (p. 258).

²²² Gonzalez, Z. C. P. (1953). El problema del método en la Reforma de la Enseñanza. En *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2., N° 2. México.

²²³ Antunes, C., *op. cit.* p. 29

Porque la forma en la que los hombres educados comparten su saber con otros hombres resulta extraordinaria, cuando ésta le permite al ser humano desarrollar facultades para elegir a voluntad lo correcto en beneficio de sí mismo y de los demás por sobre todo aquello que le rodea. Así, la educación representa el arte en una práctica infinita, que transforma y perfecciona, de generación en generación, a las personas, las relaciones y el mundo, pues no solo considera el presente, también el futuro mejor.²²⁴

En cuanto a las limitaciones del estudio se encuentra el trabajo con un solo grupo del turno vespertino, así como un solo plantel de los 39 con los que cuenta el CONALEP, Estado de México. La disposición de tiempo también fue otra limitante para llevar a cabo la investigación, ya que la práctica educativa debía hacerse en el plazo que el docente tutor cediera. De ahí que se mostrará falta de tiempo para observar el desarrollo en la regulación de emociones que los estudiantes pudiesen mostrar al tener más sesiones.

Por otro lado, si bien se diseñaron instrumentos para evaluar los efectos de la narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional, se considera la falta de un instrumento que mostrara datos cualitativos para diferenciar el estado inicial y final de los estudiantes tras una enseñanza en las emociones.

Finalmente se sugiere, crear un instrumento en el que se puedan observar cambios más contundentes en los estudiantes sobre el conocimiento de sí mismos y la forma en la que regulan sus emociones. Así como, llevar un trabajo de campo en el que se le permita al investigador un tiempo flexible para observar, registrar y analizar los datos obtenidos. En especial, hacer investigación por convicción, pues el corazón, la pasión y cariño con la que se hace el trabajo puede fortalecer al investigador para hacer frente a las dificultades, tal y como sucedió en el presente estudio.

²²⁴ Construcción propia del concepto a partir de las aportaciones de Rousseau (1970), Kant (2003), Dewey (1995) y Freire (1971) a la educación.

“Cualquier cosa es un camino entre cantidades de caminos. Por eso debes tener siempre presente que un camino es solo un camino: si sientes que no deberías seguirlo, no debes seguir en él bajo ninguna condición... y no hay afrenta ni para ti ni para otros en dejarlo si eso es lo que tu corazón te dice... mira cada camino de cerca y con intención. Pruebalo tantas veces como consideres necesario. Luego hazte a ti mismo y a ti solo, una pregunta... ¿Tiene corazón este camino?... Si tiene, el camino es bueno; si no, de nada sirve. Ningún camino lleva a ninguna parte, pero uno tiene corazón y el otro no. Uno hace gozoso el viaje; mientras lo sigas, eres uno con él.”

Carlos Castaneda

Referencias

Bibliografía

- Acosta, A. S. (2013). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas.
- Alumnos de barbiana. (2012). *Carta a una profesora*. México: Quinto sol.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Antunes, C. (2005). *Educación en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Argentina: San Benito.
- Bisquerra, A. R., Pérez, G. J. & García, N. E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coordinador). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu de www.faroshsjd.net.
- Bisquerra, A. R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- BID. (2006). Departamento Regional de Operaciones II. Nota Política. *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007 – 2012. Septiembre.
- Carretero, M., Ignacio, J.P. & Ascencio, M. (2ª edición). (1997). *Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción*

cognitiva En *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor. (pp. 13-29).

Castañón, R., & Seco, R. M. (2000). *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.

Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. México: Porrúa Colección Sepan Cuantos Núm. 167.

Cooper, M. J. (coordinador). (1998). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.

Damasio, A. (2015). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. México: Booket.

De Ibarrola, N. M. (1992). La articulación entre la escuela técnica del nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa? En *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Vol. N°. 2 (María Antonia Gallart, comp.) Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo. (pp. 239 – 261).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.

Dewey, J. (1995). *La ciencia de la educación*. España: Ediciones Morata.

Díaz Barriga, F. (2006). Cap. 1 Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. Cap. 5 La evaluación autentica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana. (pp. 1-28, 125-163).

Díaz, De C. R. (2006). Leer, escribir, contar y pensar para la vida y el trabajo: Una metáfora. En *Educación Visiones y Revisiones*. (Comp. Fernando

Solana): Siglo XXI y Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo. México. (pp. 252-262).

Durán, A. N. D. (2012). *La didáctica es humanista*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Escuela.

Eggleston, J. (1980). Cap. 5 Organización del currículo en la escuela – el rol del docente En *Sociología del currículo escolar*. Argentina: Troquel. (pp. 95-122).

Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. (3ª edición). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Fernández, B. P & Ramos, D. N. (2004). Escribir expresando las emociones En *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós. (pp. 87-110).

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*. Barcelona, España: Paidós.

Galimberti, U. (2006). *Diccionario de psicología*. (2ª edición). México: Siglo XXI. (p. 852).

Giddens, A. (2000). Globalización. En *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus. (pp. 19-31).

Gómez, A. Ma. Y. y Córdova, A. M. (2003). Hay regalos que no te conviene recibir En *Colección de Cuentos*. Inspirada por Dirk Revenstorf.

Gómez, C. V. M. (1992). Educación académica y educación profesional: dilemas de equidad, selectividad y calidad. En *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Vol. N°. 2 (María Antonia Gallart, comp.) Red

Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR.
Montevideo. (p. 311-334).

González, Z. C. P. (1953). El problema del método en la Reforma de la Enseñanza. En *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2., N° 2. México.

Guber, R. (1991). La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa. (pp. 109-121).

Johnson, T. H. (1979). Planeamiento y organización de la enseñanza. En *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (pp. 111-175).

Kant, I. (1991). *Pedagogía*. España: Akal, Básica de Bolsillo.

Lira, Y. & Vela, A. H. (2013) Cap. 2 Monitor de necesidades emocionales En *Docencia integral: Guía para desarrollar las competencias emocionales*. México: Trillas.

Maslow, A. (2003). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona, España: Kairós.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Novara, D. & Passerini, E. (2011). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse, comunicarse y aprender de los conflictos*. (4ª edición). Madrid, España: Narcea.

- Ordorika, I. & Rodríguez, G. R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano. Problemática y propuestas. En *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM. (pp. 197-218).
- Paul, G. J., et., al. (2002). Alineamientos: la educación y el neocapitalismo En *El nuevo orden laboral Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares. Col. Educación y conocimiento. (pp. 80-104).
- Pérez, T., R. (2002). *Ética médica laica*. México: Fondo de cultura económica. (pp. 72-84).
- Redorta, J., Meritxell, O. & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- Repetto, E. (2009). Cap. 1 Autoconciencia, Cap. 2 Regulación emocional En *Formación en competencias socioemocionales: Libro del formador*. Madrid, España: Colección Aula Abierta. (pp. 40-132).
- Rousseau, J.-J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa Colección
- Sagastizabal, M. (coordinadora) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Noveduc. Buenos Aires.
- Salom, A. E. et. al. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid, España: CCS.
- Sampieri, H. R., Collado, F. C. & Lucio, B. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. (pp. 34-42).
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la*

interpretación de información cualitativa. Universidad Nacional de la Plata.

Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós. (pp. 33-48).

Taba. H. 8ª edición. (1990). Cap. 11 Extensión del aprendizaje En *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina: Troquel. (pp. 199-227).

Tyler, W. R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa. (pp. 107-151).

Watts, A. (2001). *La cultura de la contracultura*. Barcelona: Kairós.

Weiss, E. (Coordinador). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Anuiés.

Williams, S. (2014). Cap. 2 Hacia un desarrollo emocional enriquecido. En *Las emociones en la escuela: Propuestas de una educación emocional para el aula*. (pp. 127-202). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Yurén, C. M. T. (2008). El proyecto educativo de la modernización (de 1983 a los inicios del siglo XXI). En *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas. (pp. 255-256).

Zubieta, G. J., et. al. (2012). Mejora de la Calidad Educativa. En *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM. (pp. 349-369).

Cibergrafía

Alcántara, A. & Zorrilla, J. F. (Oct, 2009). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular [versión electrónica]. *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, núm. 127, 2010, 38-57.

Barrón, T. C. (Jun, 2009). Docencia universitaria y competencia didácticas. *Perfiles educativos*. Volumen XXXI, núm. 125, 2009, 76-87.

Bisquerra, A. R. & Pérez, E. N. Las competencias emocionales [versión electrónica]. *Facultad de educación UNED*. Educación XX1. 10, 2007, 61-82.

Carlos, G. J. (2005). *La perspectiva humanística en la educación*. UNAM. (p. 9). Recuperado de http://www.jesuscarlosguzman.mx/uploads/1/3/3/2/13329121/la_perspectiva_humanista.pdf

Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP). (2010). *Modelo Académico de Calidad para la Competitividad*. [versión electrónica]. México: CONALEP.

Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP). (2012). *Programa de estudios del Módulo Identificación de la Conducta Humana*. [versión electrónica]. (ed.2ª). México: CONALEP.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario oficial el 5 de febrero de 1917. *Artículo 3°*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de <http://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>

Diario oficial. (2012). *Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que*

constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Recuperado el 29 septiembre de 2016 de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

Diario oficial. (2008). Capítulo I Objeto y disposiciones generales. *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.* Recuperado el 04 de abril de 2016 de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

Díaz, B. A. (Abr, 2013). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias [versión electrónica]. *Perfiles educativos*. vol. XXXVI, núm. 143, 2014, 142-162.

Fragoso, L. R. (Feb,2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. VI, núm. 16, 2015, 109-125.

Gallardo, C. K. (Sep. 2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación.* Recuperado el 07 de abril de 2016 de http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf

<http://www.conalepmex.edu.mx/portal/mision.html>

<http://www.conalepmex.edu.mx/portal/vision.html>

<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

http://www.ceice.gva.es/eva/docs/convivencia/publicaciones/es/casos_soluciones.pdf

<http://www.conalepmex.edu.mx/portal/aspirantes/ofertaeducativa.html#producción-y-transformación>

<http://www.entrierios.gov.ar/CGE/2010/enredarse/files/2012/06/CUADERNILLO-PRACTICO-2-MEDIACION-ESCOLAR.pdf>

<http://www.ligaeducacion.org/documentos/investigaciones/conflictos-en-la-adolescencia.pdf>

http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/EducacionAmbientalPracticaDocente_III/TEMA4_SESION_7-8/sociodrama.pdf

<http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Constitucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=UVpcV0oThtY>

IMJUVE. (2013). Análisis de los efectos de la problemática de la juventud. En *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. (p. 35). Recuperado el 02 de marzo de 2015 de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública. *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

Vecina, J. M. L. (Ene, 2006). *Emociones positivas* [versión electrónica]. Papeles del psicólogo. Número 1, volumen 27, 2006. Recuperado el 04 de octubre de 2016 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1280>

Clases

Shiota de la Vega, G, (agosto. -noviembre, 2015). *Optativa de apoyo al desarrollo de tesis*, Clase MADEMS, Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado, UNAM

Montes de Oca, B. L. (febrero-mayo, 2016). *Laboratorio II Etnografía y estudio de caso: herramientas para el análisis de la Información cualitativa*. Laboratorio metodológico, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Cursos

Hernández, J. V. (2015). *Curso "Manejo del estrés"*. División de Educación Continua. Facultad de Psicología. UNAM. Noviembre 2015

Hemerografía

Solano, P. L. (16 de agosto de 2015). *De bachilleres y Conalep, los alumnos de más bajo aprendizaje*. La Jornada en *Sociedad y Justicia*. Consulta: 23 de agosto de 2105. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/16/sociedad/029n1soc>



Anexos
Anexo 1
DIARIO DE CAMPO



De la observación		Del registro	
Fecha:		Fecha:	
Duración:		Comentarios:	
Lugar:			
Sesión 1:			

<i>Componentes objetivos</i>	<i>Componentes subjetivos</i>

Anexo 2

Pre-test y Post-test
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Estado de México
Plantel Chalco 263
Semestre 2.15.16

*Es importante que leas con detenimiento las preguntas, reflexiones tus respuestas y **contestes con sinceridad**. La información de este cuestionario será utilizada con fin estrictamente académico y **confidencial** en la investigación educativa del Nivel Medio Superior.*

¿Cómo responder a este cuestionario?
 Marca con una **X** la respuesta que consideres se ajusta más a tu respuesta. Solo una opción.

Cada uno de nosotros tiene sus propias experiencias. Tus percepciones sobre la conciencia y regulación de tus propias emociones en este momento, son muy valiosas y me interesa conocerlas tal y como son en realidad. ¡Por favor!, no te esfuerces en dar las respuestas que crees se quiere o espera escuchar. Aquí todas las respuestas son válidas.

Sexo:

Hombre () Mujer ()

Edad:

16-17 () 17-18 () 18 o más ()

Estado civil:

- () Solter@
 () Casad@
 () Separad@/divorciad@
 () Unión libre

Instrucciones:

Lee con cuidado cada una de las siguientes oraciones. Piensa en una situación particular reciente y contesta.

¡Gracias por tu colaboración!

INDICADORES	Nada identificado	Ocasionalmente identificado	Totalmente identificado
Soy capaz de nombrar y definir la (s) emoción (es) que experimento cuando alguien se queja, directa o indirectamente, de mí.			
En una discusión intensa con otra persona, puedo distinguir, con facilidad, mis emociones de las de él o ella.			
Me doy cuenta de la emoción que sienten otras personas al solo escuchar su voz, observar sus gestos y movimientos.			
Lo importante en la solución de un conflicto es que mis emociones no interfieran con la decisión.			
Cuando discuto con alguien no pienso en lo que pueda pasar después, le digo lo que siento en ese momento.			
Sé provocar emociones positivas en mí cuando las cosas no me salen bien con los demás.			
Cuando alguien despierta en mí tristeza, vergüenza, miedo o ira, analizo para entender la situación antes de actuar.			
Conozco actividades para estar y sentirme bien, aun cuando tengo dificultades de relación con padres, amigos, pareja u otras personas.			

Anexo 3 Matriz de operacionalización

	CONCEPTO	DEFINICIÓN	ATRIBUTOS	INDICADORES	TÉCNICA
COMPETENCIA EMOCIONAL	Conciencia emocional en los estudiantes	Consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la observación del propio comportamiento, así como del de las personas que nos rodean. Rafael Bisquerra	<ul style="list-style-type: none"> a) Dar nombre a las emociones b) Adquirir conciencia de las propias emociones. c) Comprender las emociones de los demás. d) Aplicar la conciencia emocional sobre algunas emociones como: alegría, aversión, miedo, odio, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Nombrar emociones conocidas. b) Definir, reconocer y diferenciar las emociones. c) Interpretar el lenguaje verbal y no verbal de los demás para ubicar las emociones, que se (re) conocen en los otros; distinguir entre positivas o negativas. d) Expresar emociones 	<p>Observación participativa</p> <p>Encuesta</p>
	Regulación emocional en los estudiantes	Capacidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz Vidal (citado en Repetto) Tomar conciencia de la relación entre cognición, emoción y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Rocío Frago	<ul style="list-style-type: none"> a) Expresión emocional apropiada. b) Regulación de emociones y conflicto. c) Desarrollo de habilidades de afrontamiento. d) Autogenerar emociones positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Responder de forma congruente y «aceptable» (pensamiento, emoción, acción) ante situaciones intensas, ya sean positivas (agrado) o negativas (desagrado). b) Moderar, guiar la reacción emocional al reconocer rasgos de un comportamiento impulsivo y sus consecuencias en una situación no deseada. c) Evitar respuestas incontroladas, tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a largo plazo. d) Poner en práctica ejercicios físicos, de relajación y reestructuración cognitiva para actuar con responsabilidad y solucionar el conflicto. 	<p>Observación participativa</p> <p>Encuesta</p>

Matriz elaborada con los conocimientos adquiridos en las clases: Shiota de la Vega, G, (agosto. -noviembre, 2015). *Optativa de apoyo al desarrollo de tesis*, Clase MADEMS, Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado, UNAM; Montes de Oca, B. L. (febrero-mayo, 2016). *Laboratorio II Etnografía y estudio de caso: herramientas para el análisis de la Información cualitativa*. Laboratorio metodológico, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Anexo 5

Material 1 “Introducción al conocimiento de las emociones”

1. ¿Qué crees que siente Juno cuando platica con Bleeker sobre su embarazo?
2. Observa el lenguaje no verbal de Bleeker, ¿qué emociones crees que despierta en él?
3. ¿Cuáles son las emociones que identificas en las personas que se encuentran en el lugar para abortar? ¿Cómo puedes saberlo?
4. ¿Cuál es el vocabulario emocional que aparece en el padre de Juno, cuando ella le da la noticia?
5. ¿Qué emoción experimentaste al verla llorar? ¿Por qué?
6. ¿Cómo hubieses actuado tú en el lugar de Bleeker o Juno (según corresponda) en la escena en la que parecen discutir? ¿Qué palabras hubieses ocupado para expresar tus sentimientos o emociones?
7. ¿Cuándo ves a Juno y Bleeker reunirse, reconoces alguna reacción en tu cuerpo? ¿Cuál y por qué?

Anexo 6

Sesión No:**Fecha:****Suceso:****Narración**

Anexo 8

Material 3 “¿Cuál es la emoción que experimentas sí...?”

- a) El médico te dice que tienes una enfermedad mortal.
- b) El banco te comunica que han robado todo tu dinero de la caja fuerte.
- c) Has quedado parapléjico y tus familiares han de darte de comer y limpiarte.
- d) La persona de tu familia que más quieres tuviera un problema muy importante y de difícil solución.
- e) Te enterases de que no puedes hacer una cosa en la que tenías mucha ilusión (un viaje, comenzar unos estudios, comprar algo).
- f) Suspendieras un examen fundamental para acceder a los estudios que quieres y que has estado preparando muy bien desde hace tiempo.
- g) Supieras que han echado injustamente de su casa a una familia muy pobre y a la que tú has visitado y que de ahora en adelante han de dormir en la calle.
- h) Te dicen que tu mejor amigo ha hablado mal de ti a otra persona.
- i) Tu amigo más íntimo, el que mejor te comprende, se tiene que ir del pueblo a vivir a otro sitio.
- j) Vivieras en un país en el que no está permitida ninguna manifestación externa de creencia religiosa o contraria a la que tú profesas o con la que te sientes más identificado.

Si pudieras evitar que alguna de las cosas que aparecen en esta hoja ocurrieran, ¿cuál de ellas no permitirías, por nada del mundo, que sucediese?

Anexo 9

Material 4 “Siento y pienso”

Cuando...	
Me siento...	
Y pienso...	
Como consecuencia... (lo que hago)	

Anexo 10

Material 5 “Comportamiento impulsivo”

1. Menciona ejemplos de un comportamiento impulsivo.
2. Describe si has tenido algún comportamiento impulsivo, la situación que lo origino y las consecuencias de éste.
3. ¿Cuál crees que sea la razón por las que algunas veces las personas respondan con un comportamiento impulsivo?
4. ¿Qué crees que suceda con la persona que acostumbra actuar impulsivamente?

Anexo 11

Material 6 “Emociones: Causas y consecuencias”

Emoción	Causa	Respuesta impulsiva	Consecuencia	Respuesta apropiada	Consecuencia	Respuesta adoptada	Consecuencia